

Równe traktowanie po omacku

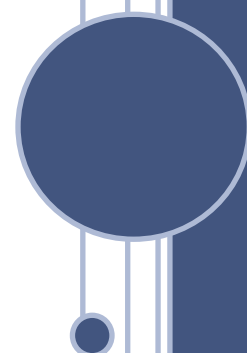
Raport z badania dotyczącego zjawiska wykluczenia dzieci z doświadczeniem migracji w szkołach w Polsce oraz podejmowanych działań zmierzających do ich integracji

*No i tak to wygląda, nam oni [dzieci cudzoziemskie] nie przeszkadzają,
mogą tutaj być, oni są grzeczniejsi w tej chwili, niż nasi.*
pedagożka, gimnazjum

**Autorka raportu: Katarzyna Kubin, członkini Zarządu Fundacji,
badaczka**

Współpraca: Jan Świerszcz, członek Zarządu Fundacji, badacz

Warszawa 2014



Autorka i autor: Katarzyna Kubin przy współpracy Jana Świerszcza

Zespół badawczy: Anna Górską, Agnieszka Kozakoszczak, Katarzyna Kubin, Jan Świerszcz

Koncepcja metodologii badawczej: Katarzyna Kubin, Jan Świerszcz

Redakcja językowa raportu: Olga Ślifirska, Anna Walas

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: dr Katarzyny Gmaj, Anny Grudzińskiej, dr Marty Kindler, Ewy Korulskiej – dyrektorki Społecznego Gimnazjum „Startowa”, dr Mikołaja Pawlaka, dr Ewy Pogorzały.

Specjalne podziękowania kierujemy także do dr Adrew Gitlin, związanego z Wydziałem Edukacji (ang. *College of Education*) na University of Georgia w Stanach Zjednoczonych, którego wcześniejsze badania były dla nas inspiracją i którego rady oraz propozycje innowacyjnych narzędzi były bezcenne dla ostatecznego kształtu niniejszego badania.

Badanie objęte było honorowym patronatem Związku Nauczycielstwa Polskiego (ZNP).

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 2014

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. „Opracowanie i wdrożenie narzędzi pomocnych dla pracowników administracji publicznej pracujących z uchodźcami i rodzinami uchodźczymi w systemie edukacji w Polsce” (nr projektu: 6/8/EFU) dofinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców i budżetu państwa.



Europejski Fundusz
na rzecz Uchodźców

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

SPIS TREŚCI

Podziękowania	3
Wprowadzenie	4
Część I – O badaniu	10
1. Podstawy teoretyczne badania	10
2. Równy dostęp do edukacji w Polsce, a integracja i wykluczenie	18
3. Metodologia badania	24
Część III – Wyniki	32
1. Analiza danych z wywiadów	32
2. Analiza treści pamiętników	100
3. Analizy danych z obserwacji	107
Część IV – Wnioski i rekomendacje	117
Bibliografia	126
O autorce i autorze	129
Spis schematów i tabeli:	
Schemat 1 – Próba badawcza	26
Tabela 1 – Szkoły biorące udział w badaniu	27
Tabela 2 – Respondenci i respondentki w szkołach, które wzięły udział w badaniu	28

PODZIĘKOWANIA

Doświadczenia, wnioski i rekomendacje opisane w niniejszym raporcie są efektem czasu i uwagi poświęconej na spotkania z zespołem badawczym Fundacji na Rzecz Różnorodności Społecznej (FRS) przez przedstawicieli i przedstawicielki szkół objętych badaniem, w tym szkół, które zgodziły się wesprzeć badanie na etapie pilotażu metodologii i narzędzi badawczych. Wyrażamy nasze głębokie uznanie i szacunek dla przedstawicieli i przedstawicielek tych szkół, których cierpliwość oraz zaufanie pozwoliło na przeprowadzenie tego niezwykle złożonego badania, stosującego innowacyjną metodologię i wymagającego więcej niż jednej wizyty w każdej placówce. Serdecznie dziękujemy także osobom, które wzięły udział w seminarium eksperckim na etapie formułowania wniosków i rekomendacji. Państwa wsparcie świadczy o szczerym zaangażowaniu w działania na rzecz polepszenia sytuacji dzieci z doświadczeniem migracji w systemie oświaty. Było i jest dla nas niezwykle inspirujące.

Wyrazy uznania kierujemy także do przedstawicieli i przedstawicielek organizacji pozarządowych, instytucji systemu oświaty oraz do badaczy i badaczek, którzy konsultowali metodologię i narzędzia badawcze oraz uczestniczyli w seminariach eksperckich zarówno na etapie przygotowania badania, jak i na etapie formułowaniu wniosków i rekomendacji. Doceniamy partnerskie podejście, które cechowało dyskusje i wymiany towarzyszące tym spotkaniom. Jako zespół badawczy FRS czuliśmy energię współpracy i moc wspólnego wysiłku ukierunkowanego na rzecz polepszenia sytuacji dzieci z doświadczeniem migracji w Polsce.

Zespołowi badawczemu FRS – Agnieszce Kozakoszczak i Annie Górskiej – gorąco dziękujemy za intensywną współpracę i ważne, wzmacniające dyskusje w czasie całego okresu trwania badania.

Wdzięczni jesteśmy za wsparcie i poparcie Związku Nauczycielstwa Polskiego, który obejmując badanie patronatem honorowym istotnie i pozytywnie wpłynął na skuteczność i jakość jego przebiegu.

Zaangażowanie wymienionych osób i instytucji przyczyniło się do uzyskania wysokiej jakości badania oraz raportu, zaś odpowiedzialność za ewentualne słabości i błędy spoczywa wyłącznie na autorce i autorze raportu.

WPROWADZENIE

Przez ostatnie lata bliskiej współpracy Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS) ze szkołami z całej Polski¹ obserwujemy, że dyrekcje i kadra szkół są coraz bardziej doświadczone, uwrażliwione i przygotowane w zakresie przyjmowania dzieci cudzoziemskich, które mają różnego rodzaju doświadczenia migracyjne. Wśród przedstawicieli i przedstawicielek szkół doceniamy wzrost poziomu wiedzy o przepisach prawnych związanych z edukacją dzieci cudzoziemskich, a także wiedzy o tradycjach i normach kulturowych oraz o zwyczajach religijnych dzieci i ich rodzin. Dostrzegamy zaangażowanie nauczycieli i nauczycielek oraz dyrekcji szkół w poszukiwanie potrzebnych informacji o krajach i kulturach pochodzenia dzieci, czas poświęcany na przygotowanie specjalnych materiałów dla dzieci nieznających języka polskiego, czy też wprowadzanie działań lub rozwiązań mających zwiększyć zaangażowanie rodzin dzieci cudzoziemskich w życie społeczności szkolnej². Doceniamy także zaangażowanie polegające na uczestniczeniu w konferencjach, szkoleniach i spotkaniach poświęconych tematyce edukacji dzieci cudzoziemskich. Wraz ze zmianami poziomu wiedzy i świadomości dotyczących specyfiki sytuacji dzieci cudzoziemskich, można zauważyć, że szkoły stosują różne rozwiązania w zakresie edukacji tych dzieci, co wpływa na sposób funkcjonowania szkoły ogólnie – jako instytucji.

Dlatego w roku szkolnym 2012/2013 FRS przeprowadziło badanie, którego celem było udokumentowanie, opisanie i skomentowanie działań podejmowanych przez szkoły na rzecz integracji dzieci cudzoziemskich oraz przejawów marginalizacji i wykluczenia takich dzieci w szkołach³ w kontekście prawnego obowiązku zapewnienia równego dostępu do edukacji. Na potrzebę przeprowadzenia badania wypłynęły dwie kwestie. Po pierwsze, kilkuletnie doświadczenie FRS we współpracy ze szkołami pozwoliło zaobserwować nie tylko trudności, jakich doświadczają dzieci cudzoziemskie w polskich szkołach, ale także zmagania szkół związane z udzielaniem wsparcia w szeroko rozumianym dostępie do edukacji⁴. Na potrzebę badania

¹ Współpraca ta odbywała się przeważnie w ramach programu edukacyjnego FRS. Zob. więcej o programie: www.ffrs.org.pl/aktualne-dzialania/programy-edukacyjne/ (dostęp: 20.05.2014).

² Opisy takich działań zob. np.: N. Kłorek, K. Kubin (red.), (2012), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie oświaty. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Książka dostępna do pobrania na stronie: www.ffrs.org.pl/biblioteka/ (dostęp 20.05.2014).

³ Badanie przeprowadzone zostało dzięki dofinansowania ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców w ramach projektu pt. „Opracowanie i wdrożenie narzędzi pomocnych dla pracowników administracji publicznej pracujących z uchodźcami i rodzinami uchodźczymi w systemie edukacji w Polsce” (nr 6/8/EFU) oraz budżetu państwa. Badanie zostało objęte honorowym patronatem Związku Nauczycielstwa Polskiego (ZNP).

⁴ Obserwacje te zostały opisane w opracowaniach FRS. Zob.: K. Kubin, J. Świerszcz, (2011), *Wyzwania dla szkoły różnorodnej. Wstępna analiza mechanizmów wykluczania dzieci i rodzin migranckich*

wskazywały także działania i opracowania innych organizacji pozarządowych oraz badaczy i badaczek zajmujących się tematyką równego dostępu do edukacji oraz sytuacją uczniów i uczennic cudzoziemskich w Polsce⁵. Po drugie, szkoły w Polsce przyjmują coraz więcej dzieci cudzoziemskich, mających za sobą różnego rodzaju doświadczenia migracji oraz nieznających języka polskiego lub nieznających go na poziomie wystarczającym do korzystania z nauki w szkole. W roku szkolnym 2012/2013, ok. 7 000 takich dzieci uczyło się w szkołach w Polsce, a ok. 1 300 uczniów i uczennic korzystało z dodatkowych, bezpłatnych zajęć z języka polskiego jako drugiego/obcego zapewnionych w ustawie o systemie oświaty⁶. Dane statystyczne wskazują, że Polska jest coraz bardziej atrakcyjnym krajem dla osób spoza Unii Europejskiej, a dodatkowo porównanie danych dotyczących obecności dzieci cudzoziemskich w polskim systemie oświaty na przestrzeni ostatnich lat, pozwala przypuszczać, że liczba dzieci cudzoziemskich w szkołach

w strukturach szkoły w Polsce, w: A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza, s. 127–150. K. Kubin, J. Świerszcz, (2011), „Imigranci? Zapraszamy...”, w: D. Obidniak (red.), *Czytanki o Edukacji – Dyskryminacja*, Warszawa: Związek Nauczycielstwa Polskiego, s. 62–83. K. Kubin, (2011), *Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Opis i analiza trudności i wyzwań z perspektywy instytucjonalnej szkoły w Polsce, Seria „Z teorii w praktykę”*, nr 1, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Tekst dostępny na stronie: <http://ffrs.org.pl/biblioteka/seriat/artykuly-2010–2012/>. 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 – dostępny na stronie: www.ffrs.org.pl/biblioteka/raporty/ (dostęp 20.05.2014).

⁵ Zob. m.in.: Raport RPO, (2013), „Zasada Równego Traktowania, Prawo i Praktyka”, nr 12, Warszawa: Rzecznik Praw Obywatelskich (RPO). Pawlic-Rafałowska E. (red.), (2010), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa: Biuro Edukacji m.st. Warszawy, Polskie Forum Migracyjne, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń. Balsamksa, J., Beźnic, S., Dziwisz, M., Dziwisz, P., Zając, H., Zawila, M., (2012), *Pomiędzy tolerancją a dyskryminacją. O występowaniu i przeciwdziałaniu dyskryminacji na tle religijnym w małopolskich szkołach oraz o treściach etycznych, religijnych i antydyskryminacyjnych w systemie oświaty. Raport z Badań*, Kraków: Fundacja na rzecz Różnorodności Polistrefa. K. M. Błęszyńska, (2010), *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. Chrzanowska A., (2009), „Asystent kulturowy. Innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców”, *Analizy, Raporty, Ekspertyzy* nr 5/2009, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej. Ząbek M., (2007), *Biali i Czarni. Postawy Polaków wobec Afryki i Afrykanów*, Warszawa: Wydawnictwo DIG, Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej. Halik T., Nowicka E., Połec W., (2006), *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*. Warszawa, Warszawa: Wydawnictwo Prolog. Głowacka-Grajper M., (2006), *Dobry Gość: Stosunek nauczycieli szkół podstawowych do dzieci romskich i wietnamskich*, Warszawa: Wydawnictwo Prolog.

⁶ Dane pochodzą z Systemu Informacji Oświatowej (SIO) i zostały udostępnione FRS przez Kuratoria Oświaty. Dane z SIO gromadzone są zgodnie z ustawą z 15.04.2011 o systemie informacji oświatowej (Dz.U. 2011 nr 139 poz. 814). Dane z SIO są jedynym oficjalnym źródłem informacji o liczbie dzieci cudzoziemskich w systemie oświaty w Polsce. Jednocześnie, pragniemy zaznaczyć, że dane z SIO zawierają błędy, które powodują, że liczby te mogą być jedynie ogólnym wskazaniem skali zjawiska. Więcej na temat danych SIO zob.: E. Pogorzała, (2012), *Sytuacja prawna uczniów i uczennic cudzoziemskich w polskim systemie oświaty, Seria „Z teorii w praktykę”*, nr 2, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Artykuł dostępny na stronie: www.ffrs.org.pl.pl/biblioteka (dostęp 20.05.2014).

w Polsce dalej wzrosnąć. Zatem wszelkie trudności w dostępie do edukacji, których dzisiaj doświadczają dzieci, mogą z czasem dotknąć coraz liczniejszą grupę młodych osób.

Badanie, które szczegółowo opisujemy w niniejszym raporcie, skupiło się na instytucjonalnym wymiarze funkcjonowania szkoły. Interesowały nas te aspekty funkcjonowania szkoły, które mają realny wpływ na to, czy dzieci cudzoziemskie faktycznie korzystają z gwarancji równego dostępu do edukacji, ale które nie są wprost regulowane przez przepisy prawne dotyczące edukacji dzieci cudzoziemskich. Takimi aspektami funkcjonowania szkoły są na przykład: kultura organizacyjna, dekoracja przestrzeni, obowiązujące regulaminy i standardy, codzienne zwyczaje i praktyki, harmonogram wydarzeń szkolnych – wszystkie te aspekty funkcjonowania szkoły mogą w sposób niezauważony, ale systematyczny wpływać na proces marginalizacji lub wykluczenia dzieci migranckich. Mogą one, często nie celowo, utrudniać lub wręcz uniemożliwiać dzieciom cudzoziemskim korzystanie z edukacji oraz uczestnictwo w społeczności szkolnej na równi z dziećmi mającymi obywatelstwo polskie i/lub płynnie posługującymi się językiem polskim. W tym ujęciu instytucja szkoły postrzegana jest jako stanowiąca pewne ramy porządkujące relacje między osobami i grupami tworzącymi społeczność szkolną. Badanie FRS jest pierwszym badaniem w Polsce poświęconym zjawisku nierównego traktowania lub wykluczenia, wynikającego nie z łamania prawa, ale z codziennych zwyczajów, praktyk i norm działania szkoły.

Niniejszy raport opisuje szczegółowo przebieg i wnioski z badania. W części pierwszej omawiamy podstawy teoretyczne, ramy prawne oraz streszczenia innych badań, które były inspiracją dla badania FRS. Opisujemy także metodologię i narzędzia badawcze. W drugiej części przedstawiamy wyniki badania w podziale na trzy główne obszary: dane z wywiadów, dane z pamiętników pisanych przez wybrane osoby ze szkół objętych badaniem oraz dane z obserwacji przeprowadzonych przez zespół badawczy FRS w szkołach objętych badaniem. W trzeciej części raportu podsumowujemy wnioski z badania i przedstawiamy najważniejsze rekomendacje. Innego rodzaju podsumowaniem stanowi pięć tzw. *Policy Briefs* (oddzielne dokumenty obok raportu) – rekomendacji dla określonych obszarów prawa i polityki oświatowej, które zostały przygotowane na podstawie wniosków z dwóch badań FRS: badania, którego dotyczy niniejszy raport oraz badania dotyczącego systemu nauczania języka polskiego jako drugiego/obcego w szkołach

w Polsce przeprowadzonego przez FRS w latach szkolnych 2012–2013 i 2013–2014⁷. Rekomendacje te zostały przekazane odpowiednim instytucjom rządowym, a także wybranym władzom publicznym na poziomie województw i samorządów.

Terminologia używana w raporcie

W treści raportu pojawiają się następujące określenia odnoszące się do dzieci, których sytuacja jest tematem badania:

- „dzieci cudzoziemskie”,
- „dzieci niemające obywatelstwa polskiego/niebędące obywatelami polskimi”,
- „dzieci nieznające języka polskiego lub nieznającego go na poziomie wystarczającym do korzystania z nauki”,
- „dzieci uchodźcze”,
- „dzieci migranckie”,
- „dzieci z doświadczeniem migracji”.

Pierwsze trzy z wymienionych określeń są zbieżne z terminologią używaną w przepisach prawnych oraz w dokumentach i danych dotyczących systemu oświaty (np. w danych z Systemu Informacji Oświatowej – SIO). W raporcie używamy tych określeń wtedy, gdy odnosimy się do konkretnych przepisów prawnych, w których występują takie terminy lub gdy poruszana kwestia ma bezpośredni związek z obywatelstwem dzieci. Te terminy były najczęściej stosowane przez respondentów i respondentki w badaniu. Trzecie określenie także funkcjonuje w przepisach prawnych, jednak kładzie nacisk na konkretny aspekt doświadczenia migracji, jakim jest znajomość języka polskiego i który jest niezależny od obywatelstwa i statusu prawnego dziecka. Niski poziom znajomości języka polskiego może bowiem dotyczyć tak samo dzieci z obywatelstwem polskim (np. powracających do kraju), jak i dzieci niemających obywatelstwa polskiego. W obu wypadkach poziom znajomości języka może stanowić barierę w nauce. Termin ten stosujemy w raporcie, gdy omawiane są zagadnienie mające bezpośredni związek ze znajomością języka polskiego.

Słowo „uchodźcy” lub „dzieci uchodźcze” stosujemy w raporcie jako określenie zbiorcze, odnoszące się do dzieci, którym nadano status uchodźców, które mają zgodę na pobyt

⁷ 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. Raport dostępny na stronie: www.ffrs.org.pl/biblioteka/raporty/ (dostęp: 20.05.2014).

tolerowany, którym udzielono ochrony uzupełniającej i/lub które korzystają z ochrony czasowej, a także do dzieci, które są w procedurze o nadanie statusu uchodźcy. Z perspektywy obecności tych dzieci w szkole, szczegółowe rozróżnienie ich statusu najczęściej nie wnosi istotnych informacji, bowiem wszystkie mają prawo do edukacji w szkołach w Polsce oraz wszystkie doświadczają lub doświadczły podobnych warunków bytowych w Polsce (m.in. pobytu w ośrodkach dla uchodźców). Tam, gdzie to istotne dla kontekstu, podajemy bardziej precyzyjne informacje o statusie, o ile takie informacje posiadaliśmy.

Pozostałe określenia, wymienione powyżej, nie funkcjonują w przepisach prawnych, a ich zaletą jest szerokie pole znaczeniowe. Określenia „dzieci migranckie” i „dzieci z doświadczeniem migracji” kładą nacisk nie tyle na obywatelstwo czy status prawny dziecka w Polsce (jako niemającego obywatelstwa polskiego i przebywającego w Polsce na określonej podstawie prawnej, np. jako uchodźca albo jako osoba ubiegająca się o status uchodźcy), ale podkreślają istnienie różnorodnych czynników istotnie wpływających na ich sytuację. Doświadczenie migracji wiąże się z szerokim spektrum przeżyć, które w sposób złożony wzajemnie na siebie oddziałują i wywierają wpływ na ogólną sytuację i dobrostan jednostki. Takimi czynnikami mogą być:

- ogólnie pojęte różnice kulturowe lub religijne, co wiąże się z nieznaną zwyczajów oraz norm społecznych lub kulturowych obowiązujących w Polsce (w tym w szkole) i różniących się od tych, które są znane dziecku z kraju pochodzenia;
- wyzwania związane z odnalezieniem się w nowym środowisku oraz przeżywanie stresu akulturacyjnego;
- tęsknota za osobami bliskimi, pozostawionymi w kraju pochodzenia lub w poprzednim kraju pobytu, samotność i uczucie alienacji, wyzwania związane z nawiązywaniem kontaktów w grupie rówieśniczej⁸;
- dylematy dotyczące własnej tożsamości kulturowej⁹;
- wyzwania związane z uczeniem się języka polskiego - obowiązującego w szkole;

⁸ Więcej na ten temat zob.: K. Kubin, (2014), Głos nowego pokolenia – podsumowanie pilotażu programu zajęć edukacyjno-integracyjnych dla młodzieży z doświadczeniem migracji, *„Seria Maieutike”*, nr 5, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Tekst dostępny na stronie: www.ffrs.org.pl/biblioteka/seriam/artykuly-2015/ (dostęp: 20.05.2014).

⁹ Więcej o psychologicznych aspektach doświadczenia migracji u dzieci i młodzieży w: A. Jurek, (2014), Psychologiczne aspekty doświadczeń migracyjnych u dzieci i młodzieży, *Seria „Z teorią w praktykę”*, nr 4, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Artykuł dostępny na stronie: www.ffrs.org.pl.pl/biblioteka/seriat (dostęp: 20.05.2014).

- konieczność konfrontowania się z przejawami nieprzychylnego, a czasem wręcz wrogiego nastawienia do migrantów i migrantek w Polsce.

Badanie FRS skupiało się na tych aspektach doświadczenia migracji, które mają znaczenie w kontekście równego dostępu do edukacji. Dlatego w niniejszym raporcie najczęściej stosujemy najbardziej ogólne określenia, czyli „dzieci migranckie” i „dzieci z doświadczeniem migracji”. Inne określenia pojawiają się w raporcie wtedy, gdy w danym kontekście jest taka potrzeba (np. termin „dzieci cudzoziemskie” stosujemy, gdy mowa o konkretnych przepisach prawnych).

Ponadto wyjaśniamy, że określenie „dzieci polskie”, które pojawia się w raporcie, należy rozumieć jako odnoszące się do dzieci mających obywatelstwo polskie i/lub posługujących się płynnie językiem polskim, a także nie mające doświadczenia migracji. Mimo pewnych problematycznych aspektów stosowania tego określenia w takim znaczeniu¹⁰, wydaje się, że najlepiej odzwierciedla ono określone cechy, które charakteryzują grupę większościową w szkołach w Polsce, oraz której te aspekty wykluczenia lub marginalizacji, jakie omawiamy w raporcie w większości nie dotyczą.

¹⁰ Takie rozumienie określenia jest pewnym uproszczeniem, bowiem definiowanie określenia „dzieci polskie” wyłącznie w odniesieniu do kryterium obywatelstwa i/lub znajomości języka polskiego może być błędne jeśli chodzi o autoidentyfikację danego dziecka. To, że dana osoba ma obywatelstwo polskie i/lub posługuje się płynnie językiem polskim nie musi oznaczać, że sama uważa się za „Polaka” lub „Polkę”. Tak samo, dane dziecko mogło przyjechać do Polski z zagranicy, nie mieć (jeszcze) obywatelstwa polskiego, a język polski może być jego drugim (lub kolejnym) językiem, ale może utożsamiać się jako „Polak” lub „Polka”.

CZĘŚĆ I – O BADANIU

1. Podstawy teoretyczne badania

Przy opracowaniu metodologii i narzędzi badawczych (opisanych w części 3.), inspirowaliśmy się podobnymi badaniami przeprowadzonymi w szkołach w innych krajach oraz przykładami polityki i standardów równego traktowania funkcjonujących w systemach edukacji w krajach, gdzie różnorodność społeczna wśród uczniów i uczennic jest większa niż w szkołach w Polsce. Szczególnie ważne dla nas były badania przeprowadzone przez zespół badawczy pod kierunkiem Andrew Gitlina, związanego z Wydziałem Edukacji (ang. *College of Education*) na University of Georgia w Stanach Zjednoczonych. Wzorem dla badania przeprowadzonego przez FRS była pogłębiona analiza sytuacji gimnazjum o nazwie Kousanar w mieście Salt Lake City w stanie Utah, które zespół Gitlina obserwował na przestrzeni kilku lat¹¹. Szkoła ta przyjmowała znaczącą liczbę dzieci migranckich (pochodzących m.in. z Ameryki Południowej, Bałkanów i Afryki), których duża część korzystała ze specjalnego programu nauczania języka angielskiego jako obcego/drugiego – tzw. program ESL (ang. *English as a Second Language Program*). Badanie zespołu Gitlina polegało na obserwacji codziennych praktyk i zwyczajów szkolnych w celu zidentyfikowania takich aspektów funkcjonowania szkoły lub takich przestrzeni, w których występowało wykluczenie lub marginalizacja dzieci migranckich. Szczególnie chodziło o przejawy wykluczenia i marginalizacji, które występowały niezależnie od intencji przedstawicieli i przedstawicielek szkoły. Nie miało znaczenia, czy same dzieci lub rodziny migranckie były świadome tego wykluczenia i otwarcie opisywały jako problematyczne.

Badanie doprowadziło do wniosku, że sposób wdrażania program ESL w tej szkole sprawiał, że korzystający z niego uczniowie i uczennice są uwikłani w „sprzeczny logicznie proces”. Z jednej strony, na płaszczyźnie oficjalnych wypowiedzi kadry i władz szkoły, oficjalnych dokumentów oraz samego faktu funkcjonowania programu ESL w szkole – szkoła przyjmowała z otwartością migranckich uczniów i uczennice. Z drugiej strony, w wielu sytuacjach dzieci

¹¹ E. Buendia, K. Crosland, F. Doumbia, A. Gitlin, (2010), Tworzenie centrum i marginesu – włączanie i wykluczanie uczniów imigranckich, w: A. Grudzińska, K. Kubin (red.), *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Zob. także: A. Gitlin i in. (2014), Pracując na pograniczach pedagogiki. Krytyczne spojrzenie na pedagogikę z perspektywy afrykańskiego nauczyciela, uczącego języka angielskiego jako drugiego, w: A. Grudzińska, K. Kubin (red.), *Ukryty program nauczania a równy dostęp do edukacji. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.

migranckie korzystające z programu spotykały się z wrogością¹². W efekcie, jak napisano w artykule podsumowującym wyniki badania: „podejście łączące życzliwość i wrogość nie tylko wzmacniało podział [w społeczności szkolnej – przyp. autorów] na centrum i margines, lecz także plasowało uczniów ESL na marginesie, ostatecznie wykluczając ich kulturowo, przestrzennie i społecznie z życia szkoły”¹³.

Aby uchwycić dynamikę tworzenia się w społeczności szkolnej centrum i marginesu, badanie zespołu Gitlina skupiało się na czterech obszarach ukazujących ogólne warunki życia społecznego w szkole oraz przyjęte normy i dominujące postawy wobec uczniów i uczennic migranckich. Poniżej streszczamy główne wnioski dotyczącego każdego z czterech obszarów, ponieważ ich opis wskazuje na podejście badawcze, jakie przyjęliśmy w badaniu FRS:

1. Dyscyplinowanie dzieci: Zespół badawczy Gitlina zauważył, że zdarzały się sytuacje, gdy dzieci migranckie karcone były w sposób, który ujawniał negatywne opinie poszczególnych nauczycieli i nauczycielek lub dyrekcji o pochodzeniu ucznia czy uczennicy, a nie o jego lub jej zachowaniu. Sposób wdrażania dyscypliny w Kousanar wskazywał, że wśród członków i członkiń kadry funkcjonowały stereotypy o dzieciach migranckich, np.: „wszyscy uczniowie imigranccy pochodzą z wiejskich, zacofanych gospodarczo krajów pozbawionych jakiegokolwiek porządku społecznego”¹⁴. Sposób wdrażania zasad szkoły przez kadrę doprowadzał wówczas do sytuacji, w których dzieci migranckie były zmuszane do „asymilowania się”, tzn. do podporządkowania się nie zasadom szkoły, ale przede wszystkim normom i obyczajom uznawanym za amerykańskie. Dzieci migranckie musiały „zostawić za drzwiami szkoły swoją kulturę, dziedzictwo, wiedzę ogólną i język,” których uczyły się w domu rodzinnym¹⁵. Badacze zatem postulowali, że zasady dyscypliny „wymierzone były w uczniów imigranckich, ponieważ uznano, że potrzebują asymilacji z kulturą dominującą [tzn. amerykańską – przyp. autorów]. (...) odrzucenie własnej kultury było konieczne, by uczeń mógł uniknąć karzącej ręki szkoły i ustrzec się przed wydaleniem, najbardziej bezpośrednią formą marginalizacji”¹⁶.

2. Organizacja przestrzeni w stołówce: W stołówce wisiały tablice z informacją dostępną w języku hiszpańskim, celowo po to, by dzieci migranckie czuły się mile widziane. Jednak zespół

¹² E. Buendia, K. Crosland, F. Doumbia, A. Gitlin, (2010), s. 234.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ibidem*, s. 240.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*, s. 241.

badawczy zaobserwował szereg sytuacji, które zdradzały, że dzieci te nie były traktowane na równi z pozostałymi. Przykładowo, dzieci migranckie często siedziały w stołówce oddzielnie od dzieci amerykańskich. Uczniowie i uczennice migranczy siedzieli przy stołach wzdłuż ścian stołówki, podczas gdy dzieci amerykańskie zajmowały stoły w środku. Ponadto, personel, który pilnował porządku w stołówce częściej oceniał jako negatywne zachowania dzieci migranckich niż dzieci amerykańskich – jak odnotowali badacze, „w rozmowach i działaniach personelu przejawiało się przekonanie, że braki tych uczniów utrudniają włączenie ich w zwyczaje stołówkowe”¹⁷. Innymi słowy, osoby dorosłe zamiast postrzegać przejawy wykluczenia dzieci migranckich jako problem, traktowały je jako dowody, że te dzieci są złe lub gorsze pod różnymi względami.

- 3. Przedstawienia szkolne:** Przedstawienia szkolne w Kousanar przeważnie dotyczyły historii, kultury lub religii, do których przynależała większość społeczności szkolnej, czyli dzieci amerykańskie, białe, chrześcijańskie, z klasy średniej. Nie organizowano dla społeczności szkolnej wydarzeń o podobnej randze, które prezentowałyby kultury, języki, religie lub historie krajów pochodzenia uczniów i uczennic migranckich. Ponadto, w trakcie przedstawień szkolnych, dzieci migranckie odgrywały role drugorzędne. Powodowało to, że dzieci migranckie „stanowiły tło dla swoich białych [amerykańskich – przyp. autorów] kolegów, dosłownie i w przenośni”¹⁸. Zjawisko to zarówno symbolicznie, jak i praktycznie ukazywało, zdaniem badaczy, marginalizację uczniów i uczennic migranckich w społeczności szkolnej.
- 4. Transport:** Rodziny migranckie nieproporcjonalnie bardziej dotknięte były brakiem zasobów, które pozwalałyby pokonać bariery w dojeździe do szkoły (np. nie miały samochodu, rodzice pracowali często na dwóch etatach i nie mogli przyjść do szkoły, gdy była otwarta). Dlatego większość dzieci migranckich korzystała z autobusów szkolnych. Autobusy te dojeżdżały do szkoły zaledwie kilka minut przed pierwszym dzwonkiem i odjeżdżały pięć minut po zakończeniu lekcji, z uwagi na skargi osób mieszkających w sąsiedztwie na rzekome rozrabianie przez dzieci migranckie, które stanowiły większość dzieci korzystających z autobusów szkolnych. Taki tryb funkcjonowania autobusów utrudniał uczniom i uczennicom migranckim uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych. Konsekwencją rozkładu jazdy autobusów było etykietowanie dzieci migranckich jako „uczniów z autobusu”

¹⁷ *Ibidem*, s. 238.

¹⁸ *Ibidem*, s. 235.

oraz „zepchnięcie ich na peryferyjne pozycje w szkole, poprzez ograniczenie ich udziału w zajęciach pozaszkolnych”¹⁹.

Choć opisane powyżej zjawiska nie są bezpośrednio związane z edukacją dzieci migranckich, to brak uwagi i wrażliwości na ogólną sytuację tych dzieci w szkole kreował atmosferę nieprzychylną, a czasem wprost wrogą dla uczniów i uczennic migranckich. Odzwierciedlał także podejście szkoły do potrzeb edukacyjnych tych dzieci. Zespół badawczy Gitlina stwierdził, że wbrew przepisom prawnym gwarantującym równy dostęp do edukacji w Stanach Zjednoczonych oraz wbrew stosownym zasadom opisanym także w dokumentach szkolnych, praktyki działania oraz normy i zwyczaje panujące w szkole Kousanar prowadziły do marginalizacji dzieci migranckich:

*(...) zanim jeszcze uczniowie imigranczy zdążyli przekroczyć próg klasy, szkolne przekonania, zasady i praktyki (...) były im zarówno życzliwe, poprzez stwarzanie wrażenia równego traktowania wszystkich uczniów, jak i wrogie, poprzez przedstawianie ich w kategoriach problemu dla dominującej grupy białych uczniów i nauczycieli z klasy średniej. Pod wieloma względami, ten złożony proces włączania i wykluczania funkcjonował jako metoda prowadząca do wykluczenia społecznego, która ograniczała szanse edukacyjne uczniów imigranckich oraz ich możliwości rywalizacji w rzekomo merytokratycznym środowisku*²⁰.

Co istotne, czynniki wpływające na tak rozumianą marginalizację dzieci migranckich ewoluowały na przestrzeni lat:

Uczniów objętych programem ESL [tzn. uczniów migranckich, nieznających języka angielskiego – przyp. autorów] nie umieszcza się już w najodleglejszych zakątkach szkoły. Nauczyciele zostali w pewnym stopniu przygotowani do nauczania ESL i publicznie wyrażają swoje poparcie dla programu. Niemniej jednak brak materiałów ESL oraz duża liczebność klas objętych programem wskazywała na to, że początkowe niezadowolenie ze sprowadzenia uczniów ESL do Kousanar w pewnej mierze stało się częścią struktury szkoły. (...) brak materiałów dydaktycznych, rosnąca liczebność klas i szkolne uroczystości, m.in. kiermasze kulturowe stereotypizujące grupy etniczne, świadczą o tym, że (...) uczniowie z programu ESL nie byli mile widziani ani cenieni (...), uczniów uczęszczających na zajęcia ESL postrzegano jako nieuniknionych

¹⁹ *Ibidem*, s. 239

²⁰ *Ibidem*, s. 242.

*intruzów albo problem, który można rozwiązać poprzez określone procedury i praktyki asymilacji*²¹.

Specyficzny i paradoksalny „proces włączania i wykluczania” dzieci migranckich w szkole Kousanar był także efektem nacisków z różnych grup w społeczności lokalnej, w tym²²:

- **Nauczycieli i nauczycielek:** nauczyciele i nauczycielki, obawiali się, że przyjmowanie przez szkołę większej liczby dzieci migranckich będzie wymagało od nich większego nakładu pracy bez zmian w wysokości wynagrodzenia. Nie byli więc chętni, a raczej wręcz przeciwni zmianom, nawet jeśli zmiany te byłyby korzystne dla uczniów i uczennic migranckich.
- **Społeczności lokalnej:** osoby mieszkające w okolicy szkoły obawiały się o bezpieczeństwo i spokój w związku z obecnością dzieci i rodzin migranckich w ich otoczeniu. Tego typu przekonania nie były jednak poparte konkretnymi negatywnymi doświadczeniami, a raczej kształtowały się za pośrednictwem przekazów lokalnych mediów, które konsekwentnie prezentowały migrantów i migrantki w negatywnym świetle, jako osoby ubogie, niewykształcone i niepodporządkowujące się zasadom prawa.
- **Władz szkoły:** w szkole panowała obawa, że możliwość praktykowania czy ukazywania różnic kulturowych lub religijnych przeszkadza w asymilacji uczniów i uczennic migranckich. Takie obawy opierały się jednak na preferowaniu podejścia asymilacji –podporządkowania dzieci migranckich normom, zwyczajom i tradycjom amerykańskim, a nie podejścia integracji, czyli procesu dwustronnego dochodzenia do porozumienia, które wymaga wzajemnego szacunku dla różnic kulturowych i religijnych. Preferowanie podejścia asymilacyjnego ujawniało problematyczne utożsamienie kultury amerykańskiej z normami, praktykami i zwyczajami działania szkoły. Wbrew oficjalnemu dyskursowi o otwartości wobec wielokulturowości, władze szkoły dążyły do zmniejszenia przejawów różnic kulturowych i religijnych. W efekcie wielokulturowość była powierzchowna, opisująca demograficzny charakter społeczności szkoły, a nie dotyczyła poziomu wartości i tego jak szkoła funkcjonowała w głębszym wymiarze.
- **Rodziców dzieci migranckich:** rodzice migrantów obawiali się, że gdyby wyrazili sprzeciw wobec asymilacji ich dzieci, mogłoby to wpłynąć negatywnie na sytuację dzieci w szkole. Jako przykład zespół badawczy Gitlina przytacza przypadek jednego rodzica: „Dla tej matki pochodzenia meksykańskiego, szkoła nie podlegała krytyce. Była wdzięczna nauczycielom

²¹ *Ibidem*, s. 232-234.

²² *Ibidem*, s. 251.

za to, co dają jej i jej dziecku, mimo że syn nie zawsze czerpał korzyści edukacyjne z lekcji [ze względu na barierę językową – przyp. autorów]. (...) kobieta kierowała się podstawowymi potrzebami materialnymi i troską o bezpieczeństwo syna, a korzyści, które odnosiła w tych obszarach mogłyby zostać jej odebrane, gdyby wyrażała się krytycznie o programie ESL w gimnazjum Kousanar”²³.

Wyżej opisana sytuacja w szkole Kousanar ilustruje, jak procesy marginalizowania uczniów i uczennic ze względu na ich pochodzenie kulturowe, religijne czy kolor skóry działają na poziomie instytucjonalnym. Jak piszą badacze, odnosząc się do marginalizacji jako przejawu rasizmu:

Niemало badań przedstawia rasizm jako kwestię nastawienia [tzn. postaw jednostek – przyp. autorów]. (...) nasza analiza gimnazjum Kousanar wskazuje, że rasizm to coś więcej niż tylko nastawienie. W Kousanar rasizm stanowił element instytucjonalnej struktury edukacji. Wiele czynników – zwiększenie obowiązków nauczycieli, rozmiary klas, rozdział środków, materiały programowe, kwalifikacje nauczycieli ESL, a nawet związek ekonomicznych interesów szkoły z kształceniem uczniów, których pochodzenie nie odzwierciedla dominującej orientacji kulturowej – mogło wpłynąć na proces decyzyjny oraz działania i procedury edukacyjne w sposób pogłębiający, a nie ograniczający, rasizm”²⁴.

Opracowując koncepcję i metodologię badania FRS, nie zakładaliśmy, że procesy i zjawiska podobne do tych opisanych w przypadku szkoły Kousanar mają miejsce w szkołach w Polsce, natomiast chcieliśmy sprawdzić, w jaki sposób i w jakich aspektach funkcjonowania szkół w Polsce mogą zaistnieć lub istnieją praktyki, zwyczaje lub działania, które sprzyjają tego typu instytucjonalnemu, nieświadomemu, niecelowemu wykluczeniu dzieci migranckich. Badanie zespołu Gitlina jest przykładem tego, jak można opisać zjawiska, które są trudne do uchwycenia metodami ilościowymi i które często w ogóle nie są zauważane ze względu na to, że z perspektywy codziennego działania szkoły, postrzegane są jako neutralne - tak oczywiste, że przezroczyste i niedostrzegalne. Badanie Gitlina dostarczyło także przykładu metodologii przydatnej do uchwycenia instytucjonalnego wymiaru działania szkół, na którym skupiliśmy uwagę w naszym badaniu.

Drugim ważnym źródłem inspiracji dla badania FRS były standardy równego dostępu do edukacji i przeciwdziałania dyskryminacji przyjęte w systemie edukacji w Zjednoczonym

²³ *Ibidem*, s. 245.

²⁴ *Ibidem*, s. 252-253.

Królestwie Wielkiej Brytanii. FRS uczestniczyły w wizytach studyjnych w szkołach i instytucjach systemu oświaty w Cardiff, stolicy Walii, gdzie obserwowane było funkcjonowanie szkół, a także działania władz lokalnych ze szczególnym uwzględnieniem rozwiązań wspierających dzieci migranckie i dzieci uczące się języka angielskiego jako drugiego/obcego²⁵.

W systemie edukacji w Walii szkoła postrzegana jest jako instytucja, która ma zapewnić profesjonalne usługi edukacyjne, do których każdy powinien mieć dostęp niezależnie od cech osobistych (np. obywatelstwa, koloru skóry, poziomu znajomości języka angielskiego). Co ważne, przyjmuje się, że wybrane aspekty funkcjonowania szkoły, nawet jeśli nie są sprzeczne z prawem dotyczącym równego traktowania i równego dostępu do edukacji, w praktyce mogą prowadzić do wykluczenia lub nierównego traktowania różnych osób w społeczności szkolnej (w tym dzieci migranckich). Przykładowo, pozornie drobne czy niewinne sytuacje takie jak żarty i wyśmiewanie się, mogą kumulować się i tworzyć w szkole atmosferę niesprzyjającą integracji i nauce (zarówno w doświadczeniu jednostki, jak i ogólnie dla całej społeczności szkolnej). Zatem aby przeciwdziałać nierównemu traktowaniu oraz wesprzeć równy dostęp do edukacji, w szkołach w Walii opracowane zostały specjalne procedury i narzędzia, które pomagają szkołom systematycznie monitorować równe traktowanie w społecznościach szkolnych. Monitorowanie nie ma na celu karania danej osoby lub szkoły, lecz przeciwdziałanie tendencjom do nierównego traktowania w wymiarze instytucjonalnym w dłuższej perspektywie, poprzez udzielenie adekwatnego wsparcia w sytuacji potrzeby. Szkoły mają obowiązek przekazywać wyniki monitoringu władzom lokalnym, które z kolei mają wspierać szkoły w prowadzeniu interwencji oraz działań profilaktycznych w przypadku występowania nierównego traktowania. Ponadto, szkoły w Walii mają obowiązek opracować regulamin, standardy lub procedury przeciwdziałania i reagowania na przypadki nierównego traktowania, które w sposób przejrzysty i dostępny dla wszystkich określają prawa i obowiązki oraz oczekiwania wobec wszystkich stron w sytuacjach nierównego traktowania²⁶.

²⁵ Wizyty studyjne były częścią projektu prowadzonego przez Biuro Edukacji m. st. Warszawy. Współpraca FRS z Biurem Edukacji odbyła się w okresie od października 2013 roku do maja 2014 roku w ramach projektu pt. „Wychowanie w szkole w poszanowaniu praw człowieka i zasady równego traktowania” realizowanego przez m.st. Warszawę w partnerstwie z Miastem Cardiff w Walii w ramach programu Unii Europejskiej „Comenius – Uczenie się przez całe życie”.

²⁶ Więcej na temat przeciwdziałania dyskryminacji oraz zapewniania standardów równego traktowania w Walii zob.: A. Kozakoszczak, (2014), Równy dostęp do edukacji oraz równe traktowanie w edukacji – przykład miasta Cardiff w Walii, Seria „Z teorii w praktykę”, nr 1, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Tekst dostępny na stronie: www.ffrs.org.pl/biblioteka/seriat/artykuly-2014/ (dostęp: 20.05.2014).

Jako konkretny przykład takiego podejścia FRS zapoznało się z wytycznymi i procedurami przyjętymi w różnych szkołach w Walii. Przykładowo, szkoły w mieście Lancaster w Anglii przyjęły „Wytyczne i procedury dla rozwiązywania i raportowania incydentów o charakterze rasistowskim w szkołach” (ang. *Guidelines and Procedures for Dealing with and Reporting Racist Incidents in Schools*)²⁷, które definiują incydent o charakterze rasistowskim jako: „każdą sytuację, postrzeganą jako mającą znamiona rasizmu przez osobę poszkodowaną albo jakąkolwiek inną osobę”²⁸. Według tych wytycznych, w interwencjach podejmowanych przez szkoły w związku z sytuacją nierównego traktowania, przyjmowane jest podejście miękkie, według którego obie strony (strona poszkodowana i sprawca) otrzymują wsparcie, np. są wzywane na rozmowę w celu:

- wytłumaczenia, czym jest rasizm;
- podkreślenia jednoznacznego stanowiska szkoły wobec rasizmu, polegającego na braku akceptacji dla takich zachowań i wypowiedzi;
- wsparcia strony poszkodowanej;
- zadbania o sprawcę – zapewnienie poradnictwa i wsparcia, które mają podkreślić, że zachowania lub wypowiedzi tej osoby były formą nierównego traktowania i nie są akceptowane w szkole. Co ważne, szkoła nie piętnuje samego sprawcy, lecz zachowania lub wypowiedzi tej osoby;
- poinformowania rodziców lub opiekunów w przypadku incydentu między dziećmi.

Szkoły dążą do podejścia holistycznego, które wiąże się z aktywnym włączaniem rodzin uczniów i uczennic oraz społeczności lokalnej w sprawy szkoły. Tylko w skrajnych sytuacjach szkoły angażują służby porządku publicznego (np. policję). Dzieje się to wówczas, gdy wszystkie inne możliwości rozwiązania sytuacji zostały wyczerpane. Kładziony jest nacisk na działania prewencyjne (np. edukację antydyskryminacyjną i międzykulturową) oraz mówienie otwarcie o tym, że w szkołach zdarzają się sytuacje nierównego traktowania. Przyjęte standardy i procedury mają sprawiać, że proces interwencji przebiega w sposób przejrzysty i sprawiedliwy.

Wyżej opisane działania obowiązujące w szkołach w Wielkiej Brytanii stanowią przykłady odpowiedzi na problemy, które diagnozował zespół badawczy Gitlina. Są także pewnego rodzaju wyznacznikiem dla systemu oświaty w Polsce, w którym nie funkcjonują jeszcze podobne

²⁷ Dokumentu można zobaczyć na stronie: www.lancsngfl.ac.uk/projects/ema/download/file/lancashire-guidelines-and-procedures-for-dealing-with-and-reporting-racist-incidents-in-schools.pdf (dostęp 20.05.2014). Tłumaczenie: K. Kubin.

²⁸ Ang. „A racist incident is any incident which is perceived to be racist by the victim, or any other person”. Tłumaczenie własne.

standardy i procedury. Przy opracowaniu badania FRS, mieliśmy na uwadze te doświadczenia i przykłady, aby zwiększyć prawdopodobieństwo, że nasze wnioski i rekomendacje będą mieć przełożenie praktyczne.

2. Równy dostęp do edukacji w Polsce, a wykluczenie i integracja

Szkoły w Polsce – dyrekcje i kadry – mają różny poziom świadomości i wiedzy na temat tego, czym jest równy dostęp do edukacji. Jednocześnie, to jak rozumiane i interpretowane są przepisy prawne w tym zakresie, ma istotne znaczenie dla tego, czy i jak skutecznie szkoły zajmują się problematyką wykluczenia i integracji dzieci cudzoziemskich w społeczności szkolnej. Poniżej streszczamy najważniejsze przepisy definiujące zasadę równego dostępu do edukacji w Polsce i które stanowiły ramy prawne dla tematu badania FRS.

Konstytucja RP określa, że: „Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa”²⁹, zaś Ustawa o systemie oświaty określa, jakie znaczenie powinien mieć taki zapis w kontekście systemu edukacji. W preambule można przeczytać:

*Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności*³⁰.

Dalsze zapisy ustawy o systemie oświaty potwierdzają, że „uczniami” są także cudzoziemcy, którym ta Ustawa przyznaje prawo do edukacji i do równego traktowania w polskim systemie oświaty:

*Osoby niebędące obywatelami Polski korzystają z nauki i opieki w publicznych przedszkolach, a podlegające obowiązkowi szkolnemu korzystają z nauki i opieki w publicznych szkołach podstawowych, gimnazjach, publicznych szkołach artystycznych oraz w placówkach, w tym placówkach artystycznych, na warunkach dotyczących obywateli polskich*³¹.

Szereg kolejnych zapisów w Ustawie o systemie oświaty oraz w towarzyszących jej rozporządzeniach określa rozwiązania, które mają zapewnić równy dostęp do edukacji dzieciom niemającym obywatelstwa polskiego, w tym: prawo do dodatkowych, bezpłatnych zajęć

²⁹ Art. 70, ust. 1 Konstytucji RP z dnia 2.04.1997 (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483) – dalej jako Konstytucja RP.

³⁰ Preambuła ustawy z dnia 7.09.1991 o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), dalej jako Ustawa o systemie oświaty.

³¹ Art. 94a, ust. 1 ustawy o systemie oświaty.

z języka polskiego, prawo do zajęć wyrównawczych z przedmiotów, możliwość korzystania z pomocy osoby władającej językiem z ich kraju pochodzenia występującej w roli pomocy nauczyciela³².

W kontekście warunków prawnych trzeba przytoczyć także następujący zapis Konstytucji RP: „Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiejkolwiek przyczyny”³³. Czym jest w świetle prawa polskiego dyskryminacja, definiuje przyjęta w grudniu 2010 roku tzw. ustawa równościowa³⁴, która wyróżnia dwa rodzaje dyskryminacji:

- Dyskryminacja bezpośrednia: „sytuacja, w której osoba fizyczna ze względu na płeć, rasę, pochodzenie etniczne, narodowość, religię, wyznanie, światopogląd, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną jest traktowana mniej korzystnie niż jest, była lub byłaby traktowana inna osoba w porównywalnej sytuacji”.
- Dyskryminacja pośrednia: „sytuacja, w której dla osoby fizycznej ze względu na płeć, rasę, pochodzenie etniczne, narodowość, religię, wyznanie, światopogląd, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną na skutek pozornie neutralnego postanowienia, zastosowanego kryterium lub podjętego działania występują lub mogłyby wystąpić niekorzystne dysproporcje lub szczególnie niekorzystna dla niej sytuacja, chyba że postanowienie, kryterium lub działanie jest obiektywnie uzasadnione ze względu na zgodny z prawem cel, który ma być osiągnięty, a środki służące osiągnięciu są właściwe i konieczne”.

Wszelkie praktyki dyskryminujące są, według ustawy równościowej, zakazane w określonych obszarach życia społecznego, w tym w edukacji.

³² Zob.: Rozporządzenia MEN z dnia 01.04.2010 w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz. U. 2010 nr 57 poz. 361). Kwestia nauki języka polskiego w przypadku osób starających się o status uchodźcy jest także regulowana art. 71, ust. 1, pkt. f oraz g ustawy z dnia 13.06.2003 o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz. U. 2012 poz. 680). Nie dotyczy to jednak obowiązku szkoły, a ośrodka dla osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy. Dodatkowa analiza tych przepisów m.in. w: E. Pogorzała, (2012), *Zasady finansowania kształcenia uczniów cudzoziemców w polskim systemie oświaty, Seria „Z Teorię w Praktykę”*, nr 1, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej; oraz E. Pogorzała, (2012), *Sytuacja prawna uczniów i uczennic cudzoziemskich w polskim systemie oświaty, Seria „Z Teorię w Praktykę”*, nr 2, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Oba teksty dostępne na stronie: www.ffrs.org.pl/biblioteka/ (dostęp: 20.05.2014).

³³ Art. 32, ust. 1 i 2 Konstytucji RP.

³⁴ Art. 3, ust 1 i 4 Ustawy z dnia 3.12.2010 o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (Dz. U. 2010 Nr 254 Poz. 1700).

Wszystkie wyżej przytoczone przepisy stanowią warunki brzegowe dla zapewnienia równego dostępu do edukacji w Polsce. Faktyczny równy dostęp do edukacji jednak zależy nie tylko od przestrzegania przepisów prawnych, ale także od prowadzenia działań i oferowania wsparcia przez szkoły, w celu wyrównania szans tych dzieci, których szczególna sytuacja lub określone uwarunkowania powodują trudności w nauce. W przypadku dzieci migranckich szczególnym uwarunkowaniem jest bariera językowa, ale może to być również na przykład stan psychiczny dziecka, na który wpływają m.in. proces adaptacji kulturowej i/lub trauma, a także normy i obowiązki wynikające z kultury i kraju pochodzenia, które dziecku czasem trudno pogodzić z obowiązkami czy zwyczajami panującymi w szkole. Pod tym względem istotne są obowiązujące od 2010 roku przepisy dotyczące zasad udzielania w placówkach oświatowych, pomocy psychologiczno-pedagogicznej która „polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia” – dalej jako Rozporządzenie dotyczące pomocy psychologiczno-pedagogicznej³⁵. Rozporządzenie to uwzględnia, że owe potrzeby rozwojowe i edukacyjne mogą wynikać również z czynników związanych z doświadczeniem migracji, w tym, w słowach rozporządzenia³⁶:

- „z niedostosowania społecznego”
- „z zagrożenia niedostosowaniem społecznym”
- „ze specyficznych trudności w uczeniu się”
- „z zaburzeń komunikacji językowej”
- „z sytuacji kryzysowych i traumatycznych”
- „z trudności związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą”.

Według rozporządzenia, pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielają nauczyciele i nauczycielki, wychowawcy i wychowawczynie oraz tzw. specjaliści (którymi mogą być według rozporządzenia m.in: psycholodzy, pedagodzy, logopedzi i doradcy zawodowi). Pomoc taka jest organizowana przez dyrekcję, ale jej organizacja może być podjęta z inicjatywy ucznia lub uczennicy, rodziców ucznia lub uczennicy, nauczycieli i nauczycielek, wychowawców

³⁵ Rozporządzenie MEN z dnia 17.11.2010 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2010 nr 228 poz. 1487). Więcej na ten temat zob.: K. Barzykowski, i in., (2013), *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

³⁶ *Ibidem*, par. 2, ust. 1, punkty 2, 3, 5, 6, 8, i 11.

i wychowawczyń, ww. „specjalistów”, a także osoby władającej językiem kraju pochodzenia ucznia nieznającego języka polskiego zatrudnionej w charakterze pomocy nauczyciela (zob. ust. 94a ustawy o systemie oświaty)³⁷. Stwierdzenia, że uczeń lub uczennica ma potrzeby rozwojowe lub edukacyjne wymagające objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną powinno być efektem działań pedagogicznych mających na celu „rozpoznanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów (...) oraz zaplanowanie sposobów ich zaspokojenia”³⁸. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna może być udzielana m.in. w formie konsultacji i porad, dodatkowych zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, zajęć specjalistycznych (np. korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym), czy też zajęć dotyczących wyboru kierunku kształcenia i planowania kariery zawodowej, a także porad i konsultacji³⁹. Zaś „planowanie i koordynowanie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi (...) jest zadaniem zespołu”, tworzonego przez dyrektora lub dyrektorkę i „składającego się z nauczycieli, wychowawców oraz specjalistów, prowadzących zajęcia z uczniem”⁴⁰. Zespół ten ustala zakres pomocy, określa zalecane formy, sposoby i okres udzielania tej pomocy oraz, w przypadku ucznia lub uczennicy w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej, planuje działania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego i sposobu ich realizacji⁴¹. Podsumowując, w Polsce istnieją przepisy stwarzające podstawę do tego, aby szkoły zapewniały dzieciom migranckim równy dostęp do edukacji, także poprzez udzielanie dodatkowego wsparcia w odpowiedzi na tzw. specyficzne „potrzeby rozwojowe i edukacyjne” oraz poprzez przeciwdziałanie ich negatywnym konsekwencjom, które mogą przyczyniać się do ograniczeń w możliwości z korzystania z edukacji.

Doceniając wagę istnienia wyżej omawianego rozporządzenia, w niniejszym raporcie pragniemy omawiać potrzeby dzieci migranckich w szerszym znaczeniu niż to wyłaniające się z rozporządzenia. Przede wszystkim, połączenie „potrzeb rozwojowych” z „potrzebami edukacyjnymi”, tak jak to robi treść ww. rozporządzenia, może być problematyczne. Jak podkreślają Anna Brzezińska i in. pojęcie „potrzeby rozwojowej” (ang. *developmental needs*)

³⁷ *Ibidem*, par. 5.

³⁸ *Ibidem*, par. 18.

³⁹ *Ibidem*, par 6. Bardziej szczegółowe informacje o zasadach udzielania tych różnych form pomocy określone są w par. 7–17. Często nie jest wymagane orzeczenie lub opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej, aby dziecko mogło korzystać z pomocy.

⁴⁰ *Ibidem*, par. 19, ust. 1-2.

⁴¹ *Ibidem*, par. 10, ust. 1-3.

znacząco różni się od pojęcia „potrzeby edukacyjnej” (ang. *educational needs*)⁴². To pierwsze odnosi się do wymiaru psychologicznego jednostki i dotyczy „dążenia jednostki do osiągnięcia stanu zaspokojenia przez działania specyficzne dla danego etapu rozwojowego”. Zaś to drugie dotyczy „warunków niezbędnych do osiągnięcia przez człowieka poczucia dobrostanu”. Jak tłumaczą Brzezińska i in. różnica między tymi pojęciami:

*[w]ynika (...) głównie ze specyficznego rozumienia samego pojęcia „potrzeby” zawartego w tym określeniu [tzn. potrzeby edukacyjne]. (...) Takie ujęcie potrzeby jest odmienne od stosowanego najczęściej w psychologii [i istotne w przypadku określenia „potrzeby rozwojowe”], bo nie opisuje dążenia podmiotu (jak w potrzebie rozwojowej), lecz warunki niezbędne do osiągnięcia przez niego określonego stanu (tu: dobrostanu). Potrzeba edukacyjna byłaby zatem warunkiem niezbędnym do opanowania przez człowieka nauczanej kompetencji. Innymi słowy, identyfikowanie potrzeb edukacyjnych oznaczać będzie określanie warunków niezbędnych do osiągnięcia zakładanych efektów nauczania [a nie dążenia osobistego na poziomie jednostki] (...)*⁴³.

Zatem o ile określenie „potrzeby rozwojowe” odnosi się do czynników psychologicznych jednostki (w tym jej kompetencji, dobrostanu psychicznego, zdolności itd.), to pojęcie „potrzeby edukacyjne” podkreśla warunki zewnętrzne wpływające na możliwości osiągnięcia dobrostanu. Zauważamy więc, że mimo iż rozporządzenie mówi o „potrzebach edukacyjnych”, to jednak język i logika ustawy skupia się na „potrzebach rozwojowych” – m.in. poprzez nacisk na jednostkę w kontekście identyfikowania jej potrzeb. Określenie „specyficzne” w treści rozporządzenia wydaje się podkreślać przede wszystkim indywidualność jednostki (a nie szczególny charakter potrzeb, wynikający z czynników zewnętrznych, jak np. doświadczenie migracji). Powoduje to, że rozporządzenie *de facto* nie odnosi się do „potrzeb edukacyjnych”.

Tymczasem w badaniu FRS ważne było dostrzeżenie nie stricte psychologicznych aspektów doświadczenia dzieci migranckich, ale ich sytuacji, w której aspekty psychologiczne są jednym z wielu czynników mających wpływ na edukację. Ponadto, badanie koncentrowało się przede wszystkim na zewnętrznych warunkach, mających wpływ na dobrostan jednostki, tzn. na roli instytucji szkoły i systemu oświaty w zapewnianiu dzieciom migranckim równego

⁴² Zob.: A. I. Brzezińska, S. Jabłoński, B. Ziółkowska, (2014), Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne, „Edukacja”, 2(127), s. 41. Artykuł dostępny na stronie: www.edukacja.ibe.edu.pl/images/numery/2014/2-3-brzezinska-i-in-specyficzne-i-specjalne-potrzeby-edukacyjne.pdf (dostęp: 20.05.2014).

⁴³ *Ibidem*, s. 41.

dostępu do edukacji. Badacze zajmujący się tematyką równego traktowania i równego dostępu do edukacji w Wielkiej Brytanii podkreślają, że:

„Szkoła włączająca” różni się zatem od „szkoły niewłączającej” nie tylko zaangażowaniem we włączanie uczniów i uczennic, ale także wewnętrznymi strukturami i praktykami. Wskazanie tych struktur i praktyk, jak i procesu ich tworzenia pozwala na opisanie „metodologii” rozwoju edukacji [i szkoły – przyp. autorów] włączającej (...)⁴⁴.

Innymi słowy, aby zapewnić równy dostęp do edukacji, ważne jest dostrzec nie tylko, jakiego wsparcia potrzebuje dziecko, ale także sposób działania instytucji (tzn. podejście), która odpowiada za udzielenie tego wsparcia dziecku. W zależności od podejścia danej instytucji, może ona przyczyniać się do zaspokojenia potrzeb dziecka albo nie. Doceniając treść rozporządzenia dotyczącego pomocy psychologiczno-pedagogicznej, pragniemy się od niego zdystansować w celu uniknięcia nieścisłości. W dalszej części raportu stosujemy określenie „specjalne potrzeby edukacyjne”. Słowo „specjalne” wskazuje na pewne cechy charakterystyczne dla dzieci z doświadczeniem migracji – tzn. specjalne dla pewnej grupy społecznej, jaką stanowią dzieci migranckie, które są narażone na wykluczenie lub nierówny dostęp do edukacji w Polsce. Obowiązkiem instytucji szkoły i systemu oświaty jest odpowiadać na owe specjalne potrzeby w celu zapewnienia warunków niezbędnych do edukacji dzieci uczących się w szkołach w Polsce i mających za sobą doświadczenia migracji. Ponieważ wyżej omawiane rozporządzenie jest kluczowym odnośnikiem dla rozumienia tych zagadnień, w niniejszym raporcie będzie można dostrzec pewne napięcie, wynikające z tego, że krytycznie (acz nie negatywnie) odnosimy się do tego dokumentu prawnego.

Podsumowując, prawna gwarancja równego dostępu do edukacji, istniejąca obecnie w polskich przepisach prawnych, zobowiązuje szkoły nie tylko do przyjmowania dzieci cudzoziemskich, ale także do prowadzenia działań profilaktycznych i interwencyjnych, przeciwdziałających gorszemu traktowaniu lub zmniejszonym możliwościom korzystania z nauki. Wiele w kwestii faktycznego równego dostępu do edukacji w polskim systemie oświaty zależy od tego, jakiego rodzaju i jakiej jakości rozwiązania szkoły wdrażają z własnej motywacji i według własnego uznania w odpowiedzi na potrzeby i sytuacje uczniów i uczennic migranckich. Badanie

⁴⁴ Zob.: C. Clark, A. Dyson, A. Millward, S. Robson, (2014), Teorie dotyczące włączania w systemie szkolnictwa: dekonstrukcja i rekonstrukcja „szkoły włączającej”, w: A. Grudzińskiej i K. Kubin (red.), *Ukryty program szkoły a równy dostęp do edukacji. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.

FRS miało na celu sprawdzić, na ile płynnie szkoły poruszają się w wyżej opisanych ramach prawnych, na ile te ramy są realnym wyznacznikiem dla szkół przyjmujących dzieci migranckie oraz dla prowadzenia konkretnych działań, mających wspierać dzieci migranckie w kontekście ewentualnych specjalnych potrzeb edukacyjnych. Ponieważ badanie skupiało się na normach, zwyczajach i praktycznych aspektach funkcjonowania szkoły, to w raporcie mowa jest przede wszystkim o „wykluczeniu”, „marginalizacji” i „integracji” – określenia te nie mają prawnej definicji w polskim ustawodawstwie. Tam, gdzie to zasadne, omawiano wprost „dyskryminację”, „równy dostęp do edukacji” i „równe traktowanie” – pojęcia te są prawnie określone.

3. Metodologia badania

Celem badania było zidentyfikowanie takich aspektów funkcjonowania szkół, w tym praktyk, zwyczajów i norm, które przyczyniają się do wykluczenia dzieci migranckich i/lub ich rodzin, przy założeniu, że wykluczenie często nie jest celowe, lecz wynika z braku wiedzy, uwagi lub świadomości przedstawicieli i przedstawicielek szkoły. Badanie miało też udokumentować działania szkół zmierzające do integracji dzieci migranckich, bowiem to, jak szkoły definiują integrację czy równe traktowanie, miało znaczenie dla skuteczności tych działań w kontekście realnie występujących problemów związanych z wykluczeniem. Badanie koncentrowało się wokół następujących pytań:

1. Jak przejawia się w szkołach marginalizacja lub wykluczenie dzieci migranckich? Czy i jak o tych zjawiskach mówią przedstawiciele i przedstawicielki szkoły?
2. Jak szkoły działają na rzecz integracji społeczności szkolnej oraz przeciwko wykluczeniu dzieci migranckich?
3. Jak rozumiane są pojęcia równego traktowania i dyskryminacji wśród przedstawicieli i przedstawicielek szkół?

Na uczestnictwo w badaniu zgodziło się osiem szkół z różnych części Polski. Dobór próby badawczej był celowy. Zależało nam, by szkoły reprezentowały różnorodną grupę pod względem:

- wielkości miejscowości, w której się znajdowały,
- typu szkoły (gimnazjum, szkoła podstawowa lub zespół szkół),
- wielkości placówki (liczby uczniów i uczennic oraz kadry),
- pochodzenia uczniów i uczennic (m.in. kulturowego, narodowego) oraz ich wyznania,

- statusu prawnego uczniów i uczennic (np. osoby będące w procedurze o nadanie statusu uchodźcy, osoby z przyznaną ochroną w Polsce, osoby będące migrantami ekonomicznymi z zezwoleniem na pobyt w Polsce, itd.),
- doświadczenia placówki w przyjmowaniu dzieci migranckich.

Proces doboru próby obejmował kilka etapów. W pierwszej kolejności zidentyfikowano województwa, w których, według danych z SIO na rok szkolny 2012/2013, znajdowały się placówki przyjmujące największą liczbę dzieci cudzoziemskich. Badanie skupiło się zatem na trzech województwach mających najbardziej liczną populację dzieci cudzoziemskich: mazowieckie (ponad 49% ogółu dzieci cudzoziemskich uczęszczających do szkół w Polsce – łącznie 3448 dzieci cudzoziemskich), lubelskie (9% – łącznie 657 dzieci) i podlaskie (5% – łącznie 352 dzieci)⁴⁵. W badaniu uwzględniliśmy także szkoły z województwa kujawsko-pomorskiego, które jest stosunkowo mało zbadanym terenem pod względem obecności dzieci migranckich (3% ogółu dzieci cudzoziemskich uczęszczających do szkół w Polsce – łącznie 227 dzieci)⁴⁶. W obrębie każdego województwa dokonano losowego wyboru szkół przy uwzględnieniu wielkości miejscowości⁴⁷, typu szkoły oraz obecności w szkole dzieci uchodźczych⁴⁸. Włączenie w badanie szkół przyjmujących dzieci uchodźcze było istotne, ponieważ dzieci te obarczone są specyficznymi konsekwencjami migracji przymusowej⁴⁹ oraz w Polsce większość żyje w warunkach, mające

⁴⁵ Dane przedstawiane tutaj nie są surowymi danymi z SIO; uwzględniają niezbędne korekty, wykonane podczas analizy zespołu badawczego FRS.

⁴⁶ Pierwotnie planowano uwzględnić szkoły z woj. małopolskiego, jako czwartego, ale po pierwszych kontaktach z wylosowanymi szkołami, okazało się, że krótko przed badaniem FRS większość szkół przyjmujących dzieci migranckie w tym województwie była uwzględniona w badaniu innego podmiotu i odmawiały udziału w kolejnym badaniu.

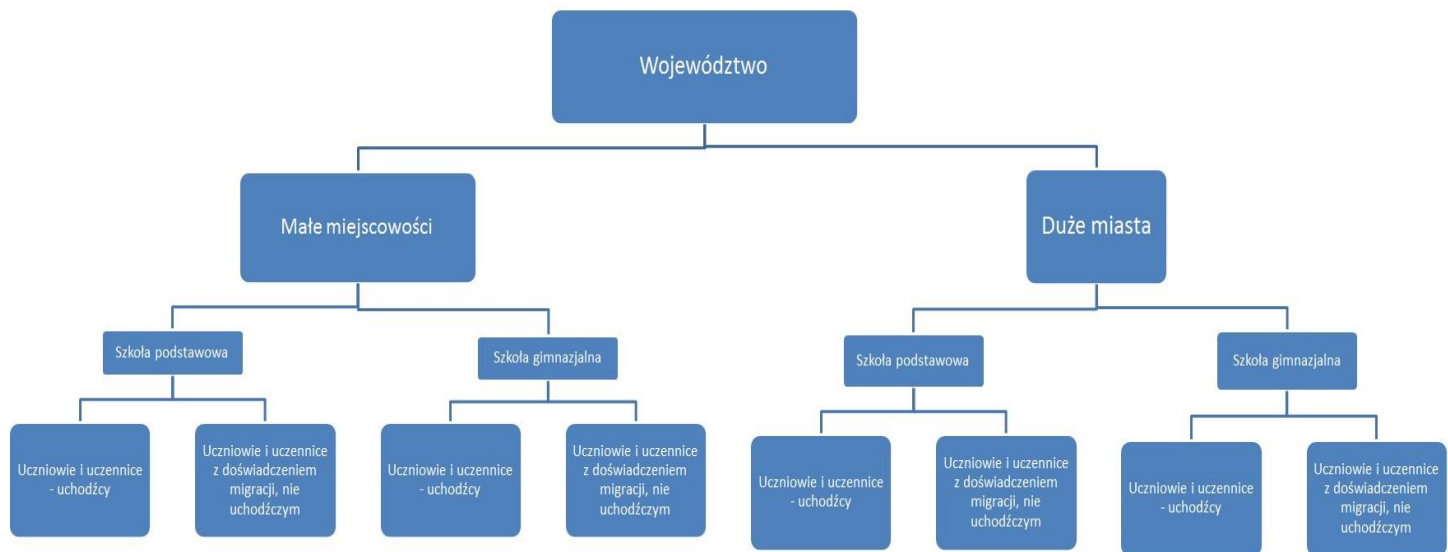
⁴⁷ Aby w badaniu uchwycić szeroki przekrój doświadczeń szkół, skupiliśmy uwagę na szkołach z dużych miast i z małych miejscowości. Przez określenie „duże miasto” należy rozumieć siedem miast, które zgodnie z klasyfikacją Głównego Urzędu Statystycznego mają ponad 400 000 mieszkańców (Gdańsk, Kraków, Łódź, Poznań, Szczecin, Warszawa, i Wrocław) oraz 10 miast z populacją od 200 000 do 399 999 mieszkańców (Białystok, Bydgoszcz, Częstochowa, Gdynia, Katowice, Kielce, Lublin, Radom, Sosnowiec, i Toruń). Tzw. małe miejscowości w badaniu nie liczyły więcej niż 20 000 osób.

⁴⁸ W raporcie używamy 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 ile takie informacje posiadaliśmy.

⁴⁹ Migracja przymusowa, w przeciwieństwie do migracji dobrowolnej (tzn. migracji motywowanej czynnikami np. ekonomicznymi, zawodowymi, edukacyjnymi), może być spowodowana potrzebą ucieczki z kraju pochodzenia przed sytuacją, która zagraża życiu (np. przed konfliktem zbrojnym). Osoby takie mogą wówczas doświadczać tzw. zespół stresu pourazowego (ang. *post-traumatic stress disorder-PTSD*). Więcej o PTSD zob.: A. S. Reber, R. Allen, E. S. Reber, (2009), *The Penguin Dictionary of Psychology*, London: Penguin Books Ltd.

specyficzny wpływ na możliwości edukacji w szkole (m.in. w związku z mieszkaniem w ośrodkach dla uchodźców). Dodatkowo, znakomita większość uchodźców w Polsce stanowią osoby pochodzenia czeczeńskiego, a na ich temat funkcjonuje szereg stereotypów i uprzedzeń w polskim społeczeństwie, co też w specyficzny sposób przejawia się w kontekście szkoły i edukacji⁵⁰. Poniższy schemat podsumowuje czynniki, które brano pod uwagę przy wyborze szkół do badania.

Schemat nr 1. Próba badawcza



Ostatecznie próba obejmowała 2 gimnazja, 4 szkoły podstawowe oraz 2 zespoły szkół. Wszystkie placówki miały co najmniej parę lat doświadczenia z przyjmowaniem dzieci mające różnego rodzaju doświadczenia migracji (w tym dzieci migrantów ekonomicznych, dzieci będące obywatelami i obywatelkami krajów członkowskich Unii Europejskiej, dzieci powracające

⁵⁰ Więcej o sytuacji uchodźców i uchodźczyń oraz o osobach pochodzenia czeczeńskiego w Polsce, zob.: A. Chrzanowskiej, W. Klusa, A. Kosowicz (red.), (2011), *Polityka wyboru i lokalizacji ośrodków dla uchodźców*, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Fundacja Polskie Forum Migracyjne. FRS, (2012), *Badania partycypacyjne – refleksje i rekomendacje na przykładzie badań AGDM prowadzonych przez UNHCR, Seria „Z teorii w praktykę”, nr 3*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. J. Frelak, W. Klaus (red.), (2011), *Słabe Ogniwo: Wyzwania dla funkcjonowania systemu ochrony uchodźców w Polsce*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych. I. Czerniejewska I., A. Marek, (2010), *Uchodźca w mojej klasie*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana; I. Czerniejewska, A. Kosowicz, A. Marek, (2009), *Uchodźca – Mój dobry sąsiad*, Warszawa: ZNAK; A. Młynarczuk, K. Potoniec (red.), (2009), *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu „Ku wzbogacającej różnorodności”*, Białystok: Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku; E. Januszewska, (2008), *Dzieci uchodźców z Czeczenii w polskiej szkole*, w: M. Kulesza, K. Szyniszewska (red.), *Czeczeni w Polsce. Próba zrozumienia procesów integracyjnych*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski; A. Kosowicz, (2008), *Islam i uchodźcy*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana.

do Polski, repatrianci, dzieci wychowane w związkach mieszanych⁵¹). Badane szkoły przyjmowały dzieci różnorodnego pochodzenia⁵², m.in.: z Czeczenii i Inguszetii, Bułgarii, Etiopii, Gruzji, Iranu, Kazachstanu, Kirgistanu, Turcji, Ukrainy, Wietnamu, a także dzieci wychowane w związkach mieszanych (np. ukraińsko-polskich, nigeryjsko-polskich, białorusko-polskich). Szkoła z najmniejszą liczbą dzieci migranckich przyjmowała 2, a z największą – 28 dzieci migranckich⁵³. Pięć z ośmiu badanych szkół lokalizowane były w małych miejscowościach, a trzy w dużych miastach. W badaniu zapewniono anonimowość zarówno szkołom, jak i respondentom i respondentkom. Poniższa tabela nr 1. przedstawia ogólnie próbę badawczą.

Tabela nr 1. Szkoły biorące udział w badaniu		
Nr szkoły w próbie	Typ szkoły	Województwo
1	SP	podlaskie
2	SP	kujawsko-pomorskie
3	G	podlaskie
4	G	kujawsko-pomorskie
5	SP	mazowieckie
6	SP	mazowieckie
7	ZS	mazowieckie
8	ZS	lubelskie

⁵¹ Określenie „dzieci wychowane w związkach mieszanych” dotyczy sytuacji, która może być pochodną migracji. Określenie to odnosi się do dzieci, które mogą mieć osobiste doświadczenie migracji ale także dzieci, niemających osobistego doświadczenia migracji, ale wychowanych w rodzinie, gdzie co najmniej jeden rodzic lub opiekun może mieć takie doświadczenie. W takich przypadkach, nawet jeśli dziecko ma obywatelstwo polskie, może mieć doświadczenie różnic kulturowych i/lub religijnych, czy borykać się z pytaniami o tożsamość i identyfikację kulturową. Na temat sytuacji dzieci z rodzin mieszanych polecamy dwa filmy w serii FRS pt. „Narracje Migrantów”: (2014) „Po polsku mam na imię Hania”, *Seria „Narracje Migrantów”*, nr 9, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej; oraz (2010), „Dlaczego jestem czekoladowy”, *Seria „Narracje Migrantów”*, nr 5, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Więcej informacji na stronie: www.ffrs.org.pl/aktualne-dzialania/nm/o-filmach/ (dostęp: 20.05.2015).

⁵² W odpowiedziach respondentów i respondentek na temat pochodzenia dzieci migranckich w szkole polegamy na informacjach od dyrekcji szkoły, które jednak nie zawsze mogły jednoznacznie potwierdzić pochodzenie dzieci. Przykładowe wypowiedzi na pytanie o pochodzenie: „Musiałabym konkretne informacje, jak przyjdzie pani sekretarka za chwilę, (...) Bo trudno mi jest zapamiętać nazwę” [3D]; „Nie powiem pani na sto procent, czy to są czeczeńskie, czy to są gruzińskie dzieci. Z tego co się orientuję, to są to czeczeńskie, ale nie chcę tego mówić na sto procent” [8D]. Dane zebrane w wywiadach nt. pochodzenia były poprawione lub uaktualniane, gdy dalsze czynności badawcze wskazywały na taką potrzebę.

⁵³ W szkołach położonych w pobliżu ośrodków dla uchodźców i/lub przyjmujących dzieci uchodźcze, liczba dzieci może się znacząco zmieniać w sposób nieprzewidywalny w trakcie roku szkolnego. Przykładowo, na początku roku szkolnego 2012/2013, jedna z badanych szkół przyjmowała 16 dzieci cudzoziemskich, ale gdy zespół badawczy FRS przeprowadzał pierwszy wywiad w grudniu 2012 roku, dzieci tych było 5. Wynikało to z tego, że duża część dzieci cudzoziemskich w szkole była dziećmi uchodźczymi. Dynamiczność tych zmian ma znaczenie dla danych dostępnych w bazie SIO i jest powodem dlaczego te dane bywają często nieaktualne.

W każdej szkole objętej badaniem, zespół badawczy FRS zbierał dane za pomocą następujących metod:

a. Wywiady pogłębione: wywiady przeprowadzono z co najmniej trzema osobami w szkole: z dyrektorką lub dyrektorem szkoły, z pedagogką oraz z nauczycielem lub nauczycielką będącymi wychowawcami i/lub prowadzącymi zajęcia w klasach, do których uczęszczają dzieci migranckie. Wywiad z każdą osobą prowadzony w oparciu o jeden z trzech scenariuszy, sprofilowanych pod kątem funkcji tej osoby, uwzględniające , zakresu jej odpowiedzialności wobec dzieci i rodziców, charakter relacji łączących ją z dziećmi migranckimi oraz związaną z nimi wiedzę o sytuacji tych dzieci w szkole. Jeśli w szkole nie była zatrudniona osoba w funkcji pedagoga, to wywiad był przeprowadzany z drugim nauczycielem-wychowawcą lub drugą nauczycielką-wychowawczynią. Ponadto, jeżeli w szkole była osoba pełniąca szczególną funkcję związaną z obecnością dzieci migranckich (np. koordynator ds. dzieci cudzoziemskich), przeprowadzano dodatkowo wywiad z taką osobą. Łącznie w badaniu zebrano 28 wywiadów. Wywiady trwały średnio 45 minut. Dodatkowo, w przypadku respondentów i respondentek będących nauczycielami-wychowawcami, zespół badawczy przeprowadził obserwacje co najmniej jednych zajęć lekcyjnych prowadzonych przez tą osobę w klasie, w której uczyły się dzieci różnego pochodzenia i z różnym poziomem znajomości polskiego. Obserwacja lekcji umożliwiła zespołowi badawczemu uzupełnienie wypowiedzi respondentów i respondentek zebranych w trakcie wywiadów o informacje dotyczące praktycznych działań, kompetencji i podejścia do nauczania dzieci migranckich oraz charakteru relacji interpersonalnych nauczyciel-dzieci. Tabela nr 2 poniżej podsumowuje wywiady zebrane w badaniu. Wyniki z wywiadów zostały opisane w części II.1 raportu.

Tabela nr 2: Respondenci i respondentki w szkołach, które wzięły udział w badaniu					
L.p.	Nr szkoły w próbie	Typ szkoły	Funkcja	Płeć	Nr wywiadu
1	1	SP	Dyrekcja	K	1D
2			Pedagożka	K	1P
3			Nauczycielka, wychowawczyni	K	1N
4	2	SP	Dyrekcja	M	2D
5			Pedagożka	K	2P
6			Nauczyciel, wychowawca	M	2N
7	3	G	Dyrekcja	K	3D
8			Pedagożka	K	3P
9			Nauczycielka, wychowawczyni	K	3N
10	4	G	Dyrekcja	K	4D
11			Pedagog	K	4P
12			Nauczycielka	K	4N

13			Koordynatorka ds. dzieci cudzoziemskich	K	4K
14	5	SP	Dyrektorka	K	5D
15			Nauczycielka	K	5N
16			Nauczycielka/wychowawczyni	K	5W
17	6	SP	Dyrektor	M	6D
18			Pedagożka	K	6P
19			Nauczycielka, wychowawczyni i nauczycielka języka polskiego jako drugiego/obcego	K	6N
20			Nauczycielka, wychowawczyni	K	6W
21	7	ZS	Dyrekcja	K	7D
22			Pedagożka	K	7P
23			Nauczycielka, wychowawczyni, wice-dyrektorka	K	7N
24	8	ZS	Dyrektor	M	8D
25			Pedagożka	K	8P
26			Nauczycielka, wychowawczyni	K	8N
27			Nauczycielka, wychowawczyni	K	8W
28			Koordynatorka ds. cudzoziemców	K	8K

b. Pamiętniki: nauczyciele-wychowawcy i nauczycielki-wychowawczynie, którzy udzielali wywiadów byli proszeni o prowadzenie tzw. pamiętników. Pisanie pamiętników było działaniem dobrowolnym i nieobowiązkowym. Osoby, które zgodziły się prowadzić pamiętniki, opisywały w nich swoje osobiste refleksje i doświadczenia codziennej pracy w klasie, do której uczęszczały dzieci migranckie. Wyniki analizy treści pamiętników zostały opisane w części II.2 raportu.

c. Obserwację w szkołach: w trakcie badania obserwowano dwa aspekty funkcjonowania szkół:

- 1) przestrzeń fizyczną i symboliczną, w tym korytarze, sale lekcyjne, stołówka, symbole odnoszące się do kultury, narodowości lub religii, elementy dekoracyjne oraz materiały informacyjne i edukacyjne dostępne w przestrzeni szkoły (np. w gablotach, na tablicach informacyjnych).
- 2) wydarzenie o charakterze integracyjnym dla społeczności szkolnej (planowo: jedno wydarzenie w każdej szkole).

Obserwacje te miały umożliwić lepszy wgląd w uwarunkowania wpływające na relacje pomiędzy poszczególnymi grupami tworzącymi społeczność szkolną oraz w ogólną atmosferę w szkole związaną z obecnością dzieci i rodzin migranckich. Obserwacje zostały udokumentowane zdjęciami oraz notatkami badaczy i badaczek, zgodnie z wytycznymi.

Wytyczne do obserwacji były opracowane przy zastosowaniu metody opisu „gęstego”⁵⁴ oraz w oparciu o doświadczenia metod zbierania i analizy podobnych danych w kontekście szkoły, które stosował zespół Gitlina (patrz opis badania wyżej – cz. I.1)⁵⁵. Wyniki z obserwacji w części II.3 raportu.

Z założenia, skuteczność przyjętej metodologii badawczej opiera się na tym, że w analizie wyników i w ostatecznych wnioskach z badania możemy polegać na trzech różnych sposobach zbierania danych, a zatem na trzech różnych, ale równie ważnych perspektywach na sytuację dzieci z doświadczeniem migracji w badanych szkołach: perspektywie przedstawicieli i przedstawielek szkoły wynikającej z oficjalnie pełnionych przez nich funkcji, perspektywie osobistej osób mających bezpośredni kontakt z dziećmi migranckimi oraz perspektywie badaczy i badaczek niezwiązanych ze szkołą i nieznających dzieci migranckich. Badanie FRS było innowacyjne zarówno ze względu na jego przedmiot zainteresowania – funkcjonowanie placówek oświaty w świetle zasady równego dostępu do edukacji – jak i ze względu na stosowaną metodologię – mającą uchwycić przejawy marginalizacji i wykluczenia uczniów i uczennic migranckich.

Okres przygotowawczy do badania trwał od kwietnia do listopada 2012 roku. Przygotowania obejmowały: opracowanie metodologii oraz narzędzi badawczych, konsultacje metodologii i narzędzi, przeprowadzenie pilotażu, oraz dobór próby badawczej i zapraszanie szkół do udziału w badaniu. W pierwszej kolejności opracowana przez FRS metodologia i narzędzia badawcze zostały skonsultowane z dr Andrew Gitlinem, którego uwagi i porady przyczyniły się do opracowania elementów metodologii pozwalających lepiej uchwycić postawy i opinie respondentów i respondentek (m.in. jemu zawdzięczamy narzędzie „pamiętnika”). W dalszej kolejności metodologia badania była konsultowana w ramach seminarium eksperckiego zorganizowanego 26 września 2012 roku z udziałem ekspertów i ekspertek Biura Edukacji m.st. Warszawy, Warszawskiego Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń (WCIES), Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE), UNHCR, Fundacji Edukacji i Twórczości, a także z badaczkami i badaczami z Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu

⁵⁴ Zob.: C. Geertz, 1973.

⁵⁵ Inspirująca była także metoda tzw. foto-ewaluacji przestrzeni szkolnej stosowana przez dr Justynę Nowotniak. Zob.: J. Nowotniak, (2006), *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół*, Szczecin: Wydawnictwo Print Group; J. Nowotniak, (2012), Potencjał foto-ewaluacji w badaniu szkolnej codzienności (proste i dobre przykłady ewaluacji wewnętrznej), w: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

(UAM). Przed rozpoczęciem badania, narzędzia badawcze dodatkowo przeszły pilotaż, w ramach którego zbadano jedną szkołę spoza próby badawczej, mającą doświadczenie z przyjmowaniem dzieci cudzoziemskich. Wyniki z pilotażu nie zostały uwzględnione w poniższej analizie.

Przeprowadzenie właściwych czynności badawczych – tzn. przeprowadzenie wywiadów i obserwacji oraz zebranie pamiętników w 8 szkołach wchodzących w próbę badawczą – zostało zrealizowane w okresie od grudnia 2012 roku do października 2013 roku. Finalny etap analizy wyników badania obejmował także dwa spotkania konsultacyjne: 28 i 30 maja 2014 roku, podczas których wnioski i rekomendacje zostały przedstawione i poddane dyskusji w gronach:

- przedstawicieli i przedstawicielek szkół i systemu oświaty, w tym przede wszystkim szkół biorących udział w badaniu;
- ekspertów i ekspertek z instytucji badawczych oraz organizacji pozarządowych, specjalizujących się w tematyce edukacji antydyskryminacyjnej, edukacji międzykulturowej i równego traktowania w systemie oświaty w Polsce⁵⁶.

Poniżej przedstawiamy szczegółową analizę wyników badania oraz wniosków i rekomendacji.

⁵⁶ Szczególnie ważna była obecność przedstawicielstwa Rzecznika Praw Obywatelskich (RPO), gdyż RPO było wówczas w trakcie opracowania wyników podobnego tematycznie badania. Zob.: RPO, (2013), Realizacja prawa małoletnich cudzoziemców do edukacji. Zob.: Raport „Zasada Równego Traktowania. Prawo i Praktyka”, nr 12, Warszawa: Rzecznik Praw Obywatelskich.

CZĘŚĆ II – WYNIKI

Prezentujemy, po kolei, wyniki badania w odniesieniu do trzech rodzajów zebranych danych:

1. Wypowiedzi respondentów i respondentek zebrane podczas wywiadów.
2. Wpisy do pamiętników nauczycielek-wychowawczyń.
3. Obserwacji szkół, wykonane przez zespół badawczy.

1. Wywiady

W analizie informacji z wywiadów, zidentyfikowaliśmy siedem najważniejszych tematów, które pojawiały się przekrojowo w wypowiedziach respondentów i respondentek:

- a) specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne,
- b) specjalne formy wsparcia w nauce,
- c) dostosowanie instytucji szkoły do obecności dzieci migranckich,
- d) relacje szkoły z rodzinami migranckimi,
- e) celebrowanie różnorodności,
- f) konflikty i dyskryminacja,
- g) równe traktowanie.

Poniżej omawiamy po kolei każdy temat pod względem tego, jak obrazuje podejście szkół do zasady równego traktowania i do tematyki wykluczenia bądź marginalizacji uczniów i uczennic migranckich.

(a) Specjalne potrzeby edukacyjne

Osoby badane wymieniały wiele czynników, które postrzegały jako utrudnienie dla dzieci migranckich. Najczęściej zwracały uwagę na kwestię adaptacji w kontekście różnic kulturowych i religijnych, a także na poziom znajomości języka polskiego, wychowywanie się „pomiędzy” różnymi kulturami (np. kulturą kraju pochodzenia, a kulturą polską), psychologiczne aspekty doświadczenia migracji czy zróżnicowany poziom wiedzy z przedmiotów w związku ze zmianą systemu edukacji. Oto przykłady wypowiedzi badanych, ilustrujące specjalne potrzeby wynikające z doświadczenia migracji, określone w rozporządzeniu dotyczącym pomocy psychologiczno-pedagogicznej (omówionym w części I.2. powyżej):

- Trudności adaptacyjne, wynikające z różnic kulturowych: „Ja myślę, że w ogóle cała kulturowość jest dla nich wielką przepaścią, bo (...) one przyjeżdżają do zupełnie innego świata. No bo jednak i język, i religia (...) jednak to wszystko tworzy taką barierę”. [8P]⁵⁷
- Trudności adaptacyjne, wynikające ze zmiany środowiska edukacyjnego w związku z wcześniejszym kształceniem za granicą: „(...) największym wyzwaniem, jak dziecko nowe przychodzi do szkoły, to są różnice programowe. Często te dzieci miały zupełnie inną edukację, na przykład dziewczynka z Algierii, która do nas przyjechała, chodziła do jakiejś szkoły dla dziewczynek (...) edukacyjnie często jest ta przepaść”. [6P]
- Trudności wynikające z różnic kulturowych i językowych: „Mam takie zajęcia z grupą dzieci wietnamskich (...) Bo dostrzegłam taki problem mówienia w domu po wietnamsku, zwłaszcza po weekendach, po dłuższych nieobecnościach w szkole i sobie tutaj rozmawiamy, nie tylko uczymy się, ale też rozmawiamy o ich sytuacji, może nie o ich sytuacji konkretnie prywatnej, natomiast o potrawach, o książkach, które czytają, o tym, jak wspominają swój dom w Wietnamie”. [6N]
- Doświadczenia sytuacji kryzysowych i traumatycznych: „(...) przeżycia traumatyczne, ciężkie (...) dzieciaki mówią o tym, że czasami trzy dni w schronie siedzą i nie wiedzą, co się dzieje, tylko samoloty słyszą” [8P] oraz „Mieliśmy przez krótko też dziecko czeczeńskie (...) z przeżyciami nie do udźwignięcia przez dorosłego i funkcjonował źle, ale było to dziecko bardzo obciążone całą swoją koszmarną zupełnie historią (...) dziecko, które jedynym językiem, powiedziałabym, porozumiewania się z rówieśnikami była agresja (...) nie było właściwie dnia bez jakichś agresywnych zachowań”. [7N]

Jednocześnie, gdy zadano wprost pytanie o „specjalne potrzeby” dzieci migranckich⁵⁸, respondenci i respondentki mieli tendencje do negowania faktu, że dzieci mogą je mieć. Objawiało się to przede wszystkim podkreślaniem „równości” pomiędzy dziećmi migranckimi i polskimi, rozumianej jako identyczność dzieci migranckich i polskich. Przykładowe odpowiedzi:

⁵⁷ Wypowiedzi badanych poddane były tylko niezbędnej redakcji językowej, zachowują brzmienie z wywiadów.

⁵⁸ Pytanie o „specjalne potrzeby” było sformułowane na trzy różne sposoby i zadane w różnych momentach w trakcie wywiadu. Pytania brzmiały: „Czy dzieci cudzoziemskie w Państwa szkole mają jakieś inne potrzeby wobec szkoły niż dzieci polskie? Jeśli tak, to jakie? (np. psychologiczne, wychowawcze, edukacyjne, adaptacyjne)”; „Czy Państwa szkoła oferuje dodatkowe wsparcie dzieciom cudzoziemskim w odpowiedzi na specjalne potrzeby w ramach istniejących przepisów prawnych?” oraz „Jakie Państwa szkoła organizuje inne formy wsparcia w odpowiedzi na potrzeby dzieci cudzoziemskich niezależne od przepisów prawnych/poza przepisami prawnymi?”

- „Nie ma jakichś szczególnych potrzeb, to są takie same potrzeby: akceptacja, tolerancja, praca w grupie, umiejętność, nie wiem, wchodzenia w grupę, bo to jest każdemu dziecku potrzebne, w związku z tym różnic na pewno tutaj nie ma”. [6N]
- „(...) nie ma innego traktowania. Oni po prostu normalnie funkcjonują w tej szkole”. [4D]
- „(...) nie staramy się wyróżniać tych dzieciaków (...) oni są klasą i nie mówi się, że klasa I d i dwóch Czechenów, tak. To jest klasa I d. Wszystkie działania, jakie podejmują nauczyciele, jak coś robimy, to robimy jako klasa...”. [4P]
- „(...) my nie traktujemy tych dzieci jakoś inaczej. Bo nie mówimy, że są dzieci nasze i czecheńskie, tylko to są po prostu wszystko nasze dzieci, to są nasi uczniowie, i ani jakoś lepiej, ani gorzej”. [8P]

Zatem, mimo że respondenci i respondentki rozpoznawali różne rodzaje trudności i problemów w edukacji, które dotyczą w sposób szczególny dzieci z doświadczeniem migracji, to jednocześnie negowali istnienie „specjalnych potrzeb” wśród tych dzieci. Wskazuje to na brak zrozumienia zasady równego traktowania, według której konieczne jest rozpoznanie różnic, aby móc zrozumieć różne potrzeby różnych dzieci i na nie skutecznie odpowiadać. Celem zwracania uwagi na różnice jest niwelowanie nierówności, jakie powstają w wyniku niewłaściwych lub niewystarczających odpowiedzi na różne potrzeby dzieci, w tym te związane z doświadczeniem migracji. W kontekście systemu oświaty zapewnienie równego dostępu dzieci migranckich do edukacji i równego traktowania w szkole wymaga rozpoznania specyficznych potrzeb wynikających z doświadczenia migracji, wobec których w wymiarze systemowym (tzn. systemu oświaty) oraz instytucjonalnym (tzn. w szkole) mogą być wdrażane odpowiednie rozwiązania (np. związane z nauczaniem języka polskiego, wsparciem psychologicznym, wsparciem w adaptacji kulturowej). Tymczasem wypowiedzi osób badanych negują (na poziomie deklaracyjnym) potrzebę wprowadzania specjalnych, instytucjonalnych rozwiązań, które odpowiadałyby na potrzeby wynikające z doświadczenia migracji. Jak tłumaczyły osoby uczestniczące w badaniu:

- „Tutaj nie mamy rozgraniczenia żadnego pomiędzy dziećmi polskimi a cudzoziemskimi, po prostu takie same obowiązki ma pedagog i wychowawca wobec tych dzieci, takie same jak wobec dzieci polskich”. [2D]
- „Ja, jako pedagog, wyznaję taką zasadę, bez względu na to, czy to są dzieci takie czy takie, jeżeli trzeba stanąć w obronie dziecka polskiego, to staję w obronie

polskiego, jeśli trzeba, to czeczeńskiego. Jeżeli to dziecko ma problemy, to pomagam temu dziecku (...) bez względu na to czy to jest dziecko polskie, czy czeczeńskie. To nie ma żadnej różnicy”. [8P]

- „(...) dla mnie nie ma żadnej różnicy między tymi dziećmi, także nie ma specjalnego programu dla nich. Jest po prostu program wychowawczy szkoły, profilaktyczny program, znaczy mój plan pracy jako takiej, ale wszystko to jest kierowane do wszystkich dzieci. Bez rozgraniczenia”. [6P]
- „(...) jestem absolutnie przekonana, że każde dziecko w szkole powinno być tak samo traktowane, a dzieci z problemami trzeba otoczyć szczególną opieką i nie rozróżniałabym tutaj, czy jest to dziecko cudzoziemskie czy polskie, jeśli polskie dziecko ma jakiś szczególny kłopot wynikający na przykład ze złej sytuacji materialnej, to między innymi szkoła jest od tego, by w tej dziedzinie temu dziecku pomóc, jeśli dziecko cudzoziemskie ma jakiś kłopot wynikający na przykład z tego, że ono nie rozumie po polsku, to szkoła ma obowiązek temu dziecku pomóc. Dla mnie to jest równe traktowanie (...)”. [7N]

Zamiast postrzegać sytuacje dzieci migranckich przez pryzmat specjalnych potrzeb, które należy zaspokajać za pomocą rozwiązań systemowych i instytucjonalnych, respondenci i respondentki postrzegali sytuację każdego dziecka jako odrębny przypadek. Takie podejście często poparte było przekonaniem o korzyściach z „indywidualizacji” nauki w przypadku dzieci mających, zgodnie z rozporządzeniem, „specyficzne potrzeby rozwojowe i edukacyjne”. Podejście to sprawiało, że osoby uczestniczące w badaniu brały na siebie odpowiedzialność za odpowiadanie na potrzeby każdego dziecka z osobna. Podejście to ilustrują wypowiedzi poniżej:

- „Zawsze powinna być indywidualizacja (...) Każdy z nas jest inny i każdy powinien być w jakimś stopniu inaczej traktowany”. [3P]
- „(...) jakby dostosowuje się w czasie lekcji, bez względu na to, czy to jest polskie dziecko, czy tym bardziej jeśli dziecko ma problemy z mówieniem w języku polskim, no to dostosowuje się poziom wymagań po prostu do takiej osoby, więc na pewno zupełnie inaczej wygląda ten sprawdzian dla takiego ucznia [który nie zna polskiego] (...) to jest indywidualizacja (...) musi być tak zwana zróżnicowana praca, dostosowana i do poziomu jakby intelektualnego ucznia i do jego osobistych umiejętności”. [3D]

Podejście, na jakie wskazują takie wypowiedzi, jest problematyczne, ponieważ nie dostrzega wymiaru systemowego i instytucjonalnego związanego z zapewnianiem równego dostępu do edukacji. Trzeba tutaj podkreślić, że podejście to jest zbieżne z wyżej omawianym Rozporządzeniem w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, ale sygnalizuje także ograniczenia tego rozporządzenia. Taka logika bowiem prowadzi do lokowania źródła problemu w jednostce, czyli w dziecku migranckim (które ma trudności i problemy), a nie w instytucji szkoły lub w systemie oświaty (które nie odpowiadają na specjalne potrzeby dzieci). Ciężar odpowiedzialności za zapewnianie wsparcia dzieciom migranckim przerzuca się wówczas na pojedyncze osoby, czyli nauczycieli i nauczycielki, wychowawców i wychowawczynie oraz dyrektorki i dyrektorów, zwalniając jednocześnie z odpowiedzialności system oświaty (z opracowywania i wdrażania rozwiązań o charakterze systemowym i instytucjonalnym).

Niedostrzeganie specjalnych potrzeb dzieci migranckich powodowane było w dużej mierze brakiem wiedzy i świadomości tego, czym mogą być i z czego wynikają. Szkoły uczestniczące w badaniu nie przeprowadzały diagnozy specjalnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych dzieci migranckich w kontekście nauki i ich funkcjonowania w szkole. Dla większości respondentów i respondentek diagnozowanie potrzeb dzieci migranckich sprowadzało się do momentu przyjmowania dziecka do szkoły:

„(...) zgodnie z rozporządzeniem⁵⁹, jeśli nie mamy dokumentów poświadczających ukończenie którejś tam klasy u siebie w kraju, to na podstawie rozmowy kwalifikacyjnej niejako dyrektor i komisja nauczycieli uczących decydują, do której klasy powinni być przyjęci. (...) Więc nawet jak nie ma takich dokumentów, to ja mam obowiązek po prostu przyjąć, natomiast do której klasy właśnie decydować po rozmowie z rodzicami, z dzieckiem tak, żeby to było najbardziej dogodne dla dziecka, żeby dziecko sobie radziło...”. [5D]

Informacje o sytuacji dzieci migranckich, zbierane przez szkoły w badaniu, przeważnie ograniczały się do podstawowych danych wynikających z przepisów prawnych dotyczących przyjmowania

⁵⁹ Zob.: ust. 2 rozporządzenia MEN z dnia 01.04.2010 w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2010 nr 57 poz. 361).

do szkoły i kwalifikowania do klasy⁶⁰, czyli liczby lat ukończonej nauki. Zgodnie z przepisami, w przypadku dzieci, u których brakowało dokumentów z poprzedniego systemu edukacji, przeprowadzana była rozmowa kwalifikacyjna w celu ustalenia poziomu wiedzy dziecka z poszczególnych przedmiotów. W niektórych przypadkach podkreślana była w tym względzie także idea „równego traktowania”: „(...) my staramy się zbierać informacje takie jak o dzieciach polskich” [2D]. W efekcie, w wielu szkołach respondenci i respondentki nie znali statusu prawnego dzieci migranckich:

- „Oni są już chyba, nie wiem, imigrantami, tak mi się wydaje...”. [3D]
- „(...) jedna rodzina chyba ma status... to się chyba nazywa status tolerowany czy coś takiego, że mają już pobyt jakoś tam zalegalizowany...”. [2D]
- „Dzieci z [nazwa kraju] mają status tego pobytu, nie pamiętam, jak to tam się dokładnie nazywa... Mają pobyt stały, chyba nawet już, czy tam ten, taki czasowy...”. [7D]

Wiedza o statusach legalnego pobytu cudzoziemców w Polsce (jakie wiążą się z tym wymogi, oczekiwania i ograniczenia, także takie, które mogą wpływać na sytuację dziecka i rodziny w kraju) wydają się być podstawową informacją o dziecku, która jest istotna także dla instytucji szkoły.

Szczególą trudność w kontekście przyjmowania dziecka cudzoziemskiego do szkoły i kwalifikowania go do klasy sprawiała kwestia poziomu znajomości języka polskiego. Większość osób uczestniczących w badaniu zwracało uwagę na to, że dzieci często potrzebują wsparcia w nauce polskiego. Jednak skupiali się przede wszystkim na aspektach praktycznych, a nie na wymogach prawnych, które nie precyzują, jak uwzględnić poziom (nie)znajomości języka polskiego przy przyjmowaniu dziecka cudzoziemskiego do szkoły i klasyfikowaniu go do klasy: „(...) zgodnie z przepisami o przyjmowaniu dzieci do szkoły liczą się lata nauki (...). Wiedza z przedmiotów nie jest sprawdzana, ale kłopotem nie jest wiedza z przedmiotu, ale to, że te dzieci nie znają języka [polskiego]” [7D]. Szkoły opracowują własne zasady dotyczące kwalifikowania dziecka do klasy w kontekście nieznajomości języka polskiego:

⁶⁰ Dzieci cudzoziemskie przyjmowane do szkoły w Polsce na poziomie klasy drugiej lub wyżej mają przedstawić dokumenty potwierdzające swoje wyniki w nauce (tzn. świadectwo lub inny dokument stwierdzający ukończenie za granicą szkoły lub kolejnego etapu edukacji). W przypadku, gdy nie jest możliwe przedłożenie takich dokumentów, dziecko powinno zostać zakwalifikowane do odpowiedniej klasy na podstawie rozmowy kwalifikacyjnej z dyrektorem szkoły, z udziałem, w razie potrzeby, nauczyciela i/lub tłumacza. Zasady te określone są w § 2, ust. 1-5 Rozporządzenia MEN z dnia 1.04.2010 w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2010 nr 57 poz. 361).

- „Nie robimy żadnych egzaminów, bo robiliśmy to tylko w pierwszym roku i to naprawdę nie ma sensu, bo gdybyśmy chcieli przyporządkować poszczególne osoby do klas na podstawie poziomów wiadomości, umiejętności tych dzieci, no to wszystkie one powinny trafić do szkoły podstawowej, bo tutaj ta bariera językowa jest taką kluczową. Generalnie kierujemy się wiekiem, żeby one nie odstawały, żeby nie posadzić też siedemnastolatka w klasie pierwszej”. [4D]
- „Trzymamy się raczej tej zasady, że rok niżej [wobec wieku dziecka], jeżeli dziecko jest po raz pierwszy w Polsce, natomiast jeśli już gdzieś tam funkcjonowało (...) to wiadomo, że przyjmujemy zgodnie z tym, jak zostały przyjęte po raz pierwszy w Polsce w systemie szkolnictwa”. [2D]
- „[W rozmowie kwalifikacyjnej brano pod uwagę] tylko poziom znajomość języka (...). Znaczy tu było też głównie o to, że tu chłopcy będą w jednej klasie, będzie im po prostu łatwiej, jak będą we dwóch ten sam program realizować (...) i dlatego ten właśnie [imię dziecka], który powinien być w IV jest wzięty do III, ale zastanawiamy się teraz po pół roku, że ten, który wiekowo jest normalny w swojej klasie, według swego wieku, czy jednak go nie zostawić na drugi rok, bo on sobie nie poradzi w IV klasie, bo ma olbrzymie problemy z językiem”. [5D]
- „(...) taka polityka szkoły jest, żeby im dać czas, ponieważ z tą ich edukacją i tak jest ciężko, żeby im dać czas na nauczanie się w gimnazjum języka polskiego. I rzeczywiście, te dzieciaki, które chcą, bo mamy już te dzieci, które już mieszkają poza ośrodkiem, są po procedurze, to ładnie mówią po polsku. Tylko to naprawdę zabiera im trochę czasu, więc generalnie wniosek jest taki, że lepiej w tej chwili potrzymać ich w tym gimnazjum trochę dłużej niż ten ich wiek przewiduje, ale żeby wyszli od nas z tą znajomością języka”. [8W]

Wypowiedzi te wskazują, że praktyki lub polityki szkół dotyczące przyjmowania dzieci do szkoły i kwalifikowania do klasy raczej nie przekraczają minimalnych wymogów określonych prawnie. Brakuje wskazówek i standardów rekomendowanych systemowo (np. przez Ministerstwo Edukacji Narodowej – MEN), mających na względzie dobro dziecka i podkreślających potrzebę zrozumienia uwarunkowań wynikających z doświadczenia migracji w kontekście równego dostępu do edukacji – szczególnie tym w krytycznym momencie przyjęcie dziecka do szkoły i kwalifikowania do klasy. Osoby badane deklarowały chęć zadbania o dobro dzieci migranckich, ale były to osobiste wyrazy chęci, a nie ugruntowane instytucjonalnie (np. „chłopcy będą w jednej

klasie, będzie im po prostu łatwiej”). Respondenci i respondentki wyrażali niepewność i pewien poziom frustracji wobec braku wskazówek i standardów, jak widać w poniższej wypowiedzi:

„Dla mnie ważniejszy jest sposób przyjęcia, uważam, że to powinno być trochę inaczej rozwiązane, to nie powinna być taka samowolka, bo można też dziecko skrzywdzić w tym sensie, że ja uważam, że on na przykład sobie poradzi, a dziecko sobie nie radzi...”. [5D]

Osoby badane wskazywały, że nie miały wiedzy o istniejących standardach i narzędziach do diagnozy dzieci z doświadczeniem migracji, uwzględniającej szeroki wachlarz czynników wpływających na ewentualne „potrzeby edukacyjne i rozwojowe”⁶¹. Szkoły lub poszczególne osoby w danej szkole miały własne metody:

- „(...) na początku (...) opracowaliśmy taki swój test i w zasadzie te dzieciaczki w momencie kiedy się pojawiały, to, żeby rozpoznać jak one wiedzą o sobie i umiejętnościowo poradzą, to były sprawdzane takim testem”. [2P]
- „Tylko w klasie pierwszej robimy diagnozę już na lekcji także, żeby wiedzieć. Każdy nauczyciel ze swojego przedmiotu, jaki jest poziom wiedzy i umiejętności tego dziecka”. [4D]
- „Nie diagnozuję [indywidualnej sytuacji dziecka]. Diagnozuje się ogólnie całej klasy potrzeby. Nie oddzielnie. Jeżeli już to cała klasa jest diagnozowana. (...) Cała klasa pisze test. Po prostu z tego testu wychodzi, które osoby na przykład mają zainteresowania plastyczne, które osoby mają muzyczne zainteresowania, które gospodarcze (...). To nie jest test dla obcokrajowców tylko i wyłącznie (...)”. [3P]

Także ocena poziomu znajomości języka polskiego, co, jak wyżej opisano, powoduje dylematy na etapie kwalifikowania dziecka do klasy, odbywa się raczej na wyczucie, bez stosowania wystandaryzowanych narzędzi, miar lub testów⁶²:

⁶¹ Zob. np.: H. Grzymała-Moszczyńska i in., (2013), *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. Na potrzebę tej publikacji autorki wskazują: (1) coraz bardziej liczna grupa dzieci migranckich w systemie edukacji, oraz (2) błędy w diagnozowaniu potrzeb tej grupy dzieci. Zob. także: M. Maślowska, (2014), *Doświadczenia i zadania poradni psychologiczno-pedagogicznych w pracy z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracyjnym*, *Seria „Maieutike”*, nr 1, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.

⁶² O diagnozie poziomu znajomości języka polskiego zob.: B. Gwóźdź, (2012), *Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie „Teraz polski!”*, w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Książka dostępna na stronie: www.ffrs.org.pl/biblioteka/ (dostęp: 20.05.2014).

- „dzieci powinny pisać test [znajomości języka polskiego] (...) to dotyczy również polskich dzieci, które na przykład przebywały bardzo długo zagranicą. Mieliśmy dziecko, które z Francji teraz wraca i chce uczęszczać do tej szkoły, więc i tak jakby obligatoryjnie należy zrobić taki test, który sprawdza poziom wiedzy języka polskiego: czy to jest tylko na zasadzie – dobrze mówi, natomiast niewiele pisze, czy też, jednocześnie i mówi i pisze”. [3D]
- „Pierwszą rzeczą, moim zdaniem, jest zawsze nauczenie języka polskiego (...) myśmy robili to absolutnie po omacku, nie mieliśmy fachowca. Chyba, że takim fachowcem nazwać nauczycielkę języka polskiego, ale to była polonistka, która uczy literackiego, pięknego języka polskiego (...) chyba nawet mam gdzieś tu w szafie, (...) taką publikację, nauczanie języka polskiego dla obcokrajowców, na jakiejś konferencji dwa lata temu rozdawano nam. Nie wiem, czy to nie było z funduszami unijnymi związane, tak mi się wydaje”. [7N]

Standardy dotyczące narzędzi, miar lub testów do oceniania poziomu znajomości języka polskiego oraz materiałów do nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego nie zostały określone przez władze systemu edukacji. Materiały opracowane przez organizacje pozarządowe nie były powszechnie znane w szkołach biorących udział w badaniu⁶³.

Typowym sposobem rozpoznawania sytuacji dzieci migranckich (nie możemy bowiem mówić tutaj o diagnozie) jest, jak wynika z wypowiedzi osób badanych, obserwacja i interpretacja na podstawie własnej intuicji:

- „(...) to jest takie uczulenie, bo w każdej chwili jeśli przychodzi dziecko, nie jest polskim dzieckiem, prawda, jest innej narodowości, to jakby ono jest takie bardziej obserwowane, o tak bym powiedziała, wzmożona obserwacja, bo jakby chcemy w trakcie posiedzeń wychowawczych, prawda, mówi się zdecydowanie więcej w takim gronie, na temat indywidualnych uczniów (...) więc też o to chodzi, żebyśmy po prostu wiedzieli i orientowali się, kogo u nas się uczy i co to za osoba”. [3D]
- „Ponieważ jesteśmy w stałym kontakcie z wychowawcami, dyrekcją, obserwujemy, jak dzieci funkcjonują, do tej pory nam się nie zdarzyło, żeby dziecko potrzebowało

⁶³ Zob. np.: E. Pawlic-Rafałowska, (2010), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa: Biuro Edukacji m.st. Warszawy, Polskie Forum Migracyjne, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.

takiego wsparcia specjalnego jeszcze z mojej strony. Zazwyczaj ten proces adaptacji przebiegał bardzo dobrze”. [6P]

Niektórzy respondenci i respondentki wyrażali obawy, że określanie dzieci migranckich jako mających specjalne potrzeby naznaczy je jako „inne”. Jak tłumaczy jedna respondentka:

„Ja nie mogę ciągle, na przykład, dawać mu inne rzeczy do zrobienia, bo on naprawdę inny się robi w klasie. On będzie inny. (...) Dlatego nie wolno tego, tak zaznaczać, że my robimy coś innego z nimi. Oni muszą mieć świadomość, że robią to samo i polskie dzieci też muszą mieć świadomość tego, że są jednakowo traktowane. Bo wtedy rzeczywiście będzie konflikt, będzie powstawało coś, co będzie bardzo złe w klasie, w szkole, w zespole”. [4D]

Jednocześnie, obecne funkcjonowanie badanych szkół może prowadzić do marginalizacji uczniów i uczennic cudzoziemskich, bowiem dzieci te często kwalifikowane są do klas integracyjnych (np. ze względu na niski poziom znajomości języka polskiego albo ze względu na zachowania, które mogą wynikać z doświadczenia migracji, takie jak agresja, mutyzm, nadpobudliwość⁶⁴). Dzieje się tak także w wyniku błędnej diagnozy, nieuwzględniającej wpływu doświadczenia migracji na funkcjonowanie dziecka w szkole i w relacjach interpersonalnych. Powody przydzielania dzieci migranckich do klasy integracyjnej ilustruje poniższa wypowiedź:

„(...) w klasach integracyjnych jest tak zwany nauczyciel wspomagający i ten nauczyciel może zająć się osobami, którym trudniej jest, powiedzmy, się edukować. One [dzieci cudzoziemskie] też tego wymagały. Bo w zależności od tego, jak potrafiły posługiwać się językiem polskim i w mowie i w piśmie, to ten nauczyciel między innymi był i (...) czuwa nad tą indywidualizacją pracy, bo on jest za to odpowiedzialny i na zasadzie innego planu wynikowego jakby pracuje, prawda, tam są jakby te wymagania no mniejsze. Zgodne z podstawą, ale znacznie prostsze”. [3D]

Kwalifikowanie dzieci do klas integracyjnych może być negatywnie naznaczające, szczególnie jeśli odbywa się na podstawie błędnej diagnozy potrzeb dziecka. Rzetelne rozpoznanie potrzeb i określenie odpowiednich rozwiązań mogłoby przyczynić się do włączenia dzieci do procesu nauki i do społeczności szkolnej.

Przypisywanie dzieci migranckich do klas integracyjnych wiąże się także z innym problemem: ograniczonymi formami wsparcia dla dzieci mających specjalne potrzeby edukacyjne

⁶⁴ Więcej na ten temat zob.: A. Jurek, 2014.

wynikające z doświadczenia migracji. Jak powiedziała jedna z respondentek w szkole, w której dzieci były zakwalifikowane do klasy integracyjnej:

„Dzieci czecheńskie nie mają ani żadnych opinii, ani orzeczeń, więc obowiązują je treści programowe i program nauczania taki jak wszystkie dzieci.

Nie są dostosowane do ich możliwości”. [3N]

Opisane powyżej praktyki dotyczące kwalifikowania dzieci migranckich do klasy nie odnoszą się do zaplecza zasobów instytucjonalnych i merytorycznych, jakimi dysponuje dana szkoła (np. analiza jakości i sposobu prowadzenia nauki języka polskiego jako obcego/drugiego oraz nauki z przedmiotów; podejścia i możliwości wspierania integracji dzieci migranckich w społeczności szkolnej). Motywowane są przede wszystkim potrzebą podporządkowania się przepisom prawnym i/lub osobistym intuicjom, jak zadbać o dziecko. Tymczasem, jak wcześniej omawiano w analizie Rozporządzenia w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej (cz. I.2. raportu), szkoły mają prawnie określone ścieżki (jakkolwiek ogólnie) organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w odpowiedzi na potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci wynikające z doświadczenia migracji. Mimo że przepisy stwarzają możliwość oferowania specjalnie dostosowanej pomocy edukacyjnej oraz określają, na jakiej zasadzie taka pomoc może być inicjowana i wdrażana, brakuje wiedzy merytorycznej i świadomości na temat specyfiki potrzeb i sytuacji dzieci z doświadczeniem migracji. Powoduje to, że odpowiednie działania raczej nie są podejmowane.

Podsumowując, potrzeby dzieci w badanych szkołach najczęściej nie są diagnozowane. Osoby biorące udział w badaniu nie miały wiedzy i nie znały narzędzi, które pozwoliłyby im rzetelnie określić specjalne potrzeby edukacyjne dzieci oraz zaproponować odpowiednie rozwiązania. Brakuje wiedzy o metodach diagnostycznych w przypadku potrzeb edukacyjnych wynikających z doświadczenia migracji. Wypowiedzi badanych wskazują na potrzebę większej wiedzy dotyczącej wpływu doświadczenia migracji na sytuację dzieci. Przykładowo, nauczyciel lub nauczycielka może przyjąć różne wyjaśnienia nieobecności dziecka migranckiego na lekcji, które nie zawsze są ugruntowane i uzasadnione merytorycznie. Sposób zinterpretowania przyczyn nieobecności dziecka (np. że przyczyną nieobecności są różnice kulturowe, nieznaną języka polskiego, czy trudność w dojeździe do szkoły z oddalonego ośrodka dla uchodźców) wpływa na trafność przyjętego rozwiązania lub reakcji nauczyciela lub nauczycielki, bądź ich braku. Respondenci i respondenci opisywali problemy lub trudności dzieci raczej w oparciu o intuicyjne interpretacje, niż wiedzę merytoryczną. Ponadto wykazywali brak zrozumienia idei równego

traktowania. W związku z powyższym trudno mówić o równym dostępie do edukacji dla dzieci migranckich. Badane szkoły nie mogą realnie zapewnić dzieciom migranckim równego dostępu do edukacji, jeśli nie diagnozują ich sytuacji wieloaspektowo oraz, jeśli nie mają wiedzy o tym, jak uwarunkowania psychiczne, językowe, kulturowe, rodzinne itp. mogą wpływać na możliwości korzystania z nauki w szkole. Obecne funkcjonowanie badanych szkół może prowadzić do marginalizacji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji także z powodu błędnego kwalifikowania dzieci do klas integracyjnych.

b) Specjalne formy wsparcia w nauce

Wsparcie zorientowane na specjalne potrzeby dzieci migranckich oferowane w szkołach uczestniczących w badaniu najczęściej obejmowało prawnie określone formy wsparcia, w tym: dodatkowe bezpłatne zajęcia z języka polskiego oraz dodatkowe bezpłatne zajęcia wyrównawcze z przedmiotów. Jak mówiła jedna z respondentek:

„(...) otoczyliśmy ich oczywiście opieką i wsparciem na tyle, na ile przepisy prawa pozwalają. Czyli wystąpiłam do Burmistrza o dodatkowe godziny, takie przeznaczone dla cudzoziemców. Dostali dwie godziny zajęć języka polskiego dla cudzoziemców i trzy godziny zajęć wyrównawczych. I te pięć godzin, były chyba takimi najbardziej cennymi godzinami, jakie zrealizowały te dzieci”. [7D]

Znacząca forma wsparcia wychodziła też od nauczycieli i nauczycielek, którzy w ramach Karty Nauczyciela (tzw. godzin karcianych) albo w ramach czasu prywatnego, pomagali dzieciom nadrobić lub uzupełnić naukę z przedmiotów w ramach podstawy programowej albo wspierali proces nauki języka polskiego:

„(...) raz w tygodniu my mamy takie godziny, na których zostają tylko z nimi dwoma i pracujemy na zasadzie – [imię chłopca] to jest pisanie, przepisywanie, uzupełnianie luk wyrazowych. Natomiast [imię drugiego chłopca] – znajomość liter, czytanie sylab, czytanie wyrazów, tłumaczenie, bo dla niego pewne zwroty, wyrazy są niezrozumiałe. I tu, w ten sposób, chcę im pomóc. (...) Ponadto oni zostają dwie godziny na świetlicy i tam pani z nimi też pracuje pod tym kątem, czyli właśnie elementarz, powtarzanie liter, czyli tak się właśnie uzupełniamy”. [5N]

Zatem w odpowiedzi na specjalne potrzeby edukacyjne dzieci cudzoziemskich, szkoły przeważnie oferują wsparcie w minimalnym wymiarze, ograniczającym się do tego, co jest określone w Ustawie o systemie oświaty i przepisach uzupełniających. Żadna z badanych szkół nie oferowała

wsparcia w ramach omawianego wyżej Rozporządzenia w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Wsparcie wychodzące ponad minimum określone w przepisach prawnych – zarówno pod względem ilości, jak i jakości, innowacyjności czy dostosowania do konkretnych sytuacji dzieci migranckich w szkole – było zależne od dobrej woli i chęci pojedynczych osób w danej szkole i realizowane często w ich czasie prywatnym.

Tymczasem ograniczone wsparcie dla dzieci migranckich wobec specjalnych potrzeb wynikających z doświadczenia migracji, wpływa na ich dalsze możliwości rozwoju oraz, ostatecznie, na ich szanse na rynku pracy, czego respondenci i respondentki byli w większości świadomi:

„Wszystko wygląda ok, poza tym, że teraz te dzieci skończą gimnazjum i chcą pójść gdzieś do liceum. W ich przypadku sensowne jest tylko dobre liceum. Bo to są mądre i zdolne dzieci, które coraz lepiej radzą sobie z polskim, ale ciągle jeszcze nie na tyle dobrze, żeby dobrze napisać egzamin gimnazjalny”. [7D]

Ograniczone wsparcie dla dzieci migranckich, jak wynika z wypowiedzi respondentów i respondentek, jest wynikiem braku rozwiązań lub niedostatecznych rozwiązań na poziomie systemowym i instytucjonalnym. Zasoby finansowe nie zawsze są przeznaczane przez organy prowadzące nawet na takie formy wsparcia, które szkoły są zobowiązane oferować. Szkoły wówczas wypracowują własne rozwiązania. Przykładowo, w przypadku niektórych szkół biorących udział w badaniu organ prowadzący nie zawsze przyznawał środki na dodatkowe godziny zajęć z języka polskiego:

„(...) po obserwacji z trzech tygodni we wrześniu (...) stwierdziłam, że uczniowie mają problem ze znajomością języka polskiego, więc wspólnie doszliśmy do tego, żeby dodatkową pomoc stworzyć im, więc ta świetlica. (...) Pani na świetlicy, która na zasadzie nauki znajomości liter (...)”. [5N]

Zaś na nieobowiązkowe formy wsparcia organ prowadzący nie przyznawał środków w przypadku badanych szkół w ogóle. Na przykład, żadna szkoła w badaniu nie korzystała z pomocy tzw. osoby władającej językiem kraju pochodzenia dzieci nieznających języka polskiego i zatrudnionej w charakterze pomocy nauczyciela (ust. 94a ustawy o systemie oświaty)⁶⁵. Ponadto, warto wspomnieć, że w mniejszych miejscowościach zasoby i możliwości wspierania dzieci migranckich

⁶⁵ Więcej na ten temat w: N. Kłorek, (2012), *Pomoc nauczyciela – szczególna forma wsparcia udzielana szkołom przez organ prowadzący, przykład warszawskiego Targówka*, w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne Rozwiązania...*

w ich edukacji i rozwoju w dalszej perspektywie są ograniczone (nie tylko w kontekście działania szkoły). Jak tłumaczą respondenci reprezentujące badane szkoły w mniejszych miejscowościach:

- „Już wiemy (...) jakie ma problemy, ale tych możliwości wsparcia takiego rzeczywistego dla grupy dzieciaków no nie ma, nie ma fizycznych takich i technicznych, organizacyjnych możliwości”. [2P]
- „Tak jak rozmawiałam z tym jednym uczniem... Na przykład pytam ‘Chciałbyś zostać czy...?’, ‘Nie, ja chcę jechać dalej’, ‘A dlaczego?’, ‘Bo tam są większe szanse’. Na przykład on się odnajduje w sporcie. ‘Chciałbym do [nazwa dużego miasta w Polsce]’, bo tam na przykład jest jakiś klub sportowy, on już o tym wie, a tutaj nie ma szans, możliwości rozwoju dalszego”. [8P]

Dotyka to w szczególności dzieci uchodźcze, których znakomita większość mieszka w mniejszych miejscowościach, gdyż tam są zlokalizowane ośrodki dla uchodźców. Jest to zatem również problem czy ograniczenie o charakterze systemowym – umieszczanie dzieci uchodźczych w ośrodkach w małych miejscowościach, gdzie są ograniczone zasoby także dla dzieci polskich (np. brak możliwości kształcenia w wybranych zawodach, brak organizacji pozarządowych działających w tematyce edukacji dzieci migranckich). Potęguje to wszystkie inne czynniki składające się na marginalizację tych uczniów i uczennic⁶⁶.

Kluczowy w kontekście form wsparcia dla dzieci migranckich jest sposób organizowania nauki języka polskiego jako drugiego/obcego. Respondenci i respondenci podkreślali, że nieznamość lub niski poziom znajomości języka polskiego jest najtrudniejszą i najbardziej przekrojącą barierą w dostępie do edukacji dla dzieci migranckich:

„Generalnie, jeżeli chodzi o nauczanie na pewno problem stanowi język, gdzie w klasach młodszych to jeszcze się jakoś tak nie rzutuje, natomiast już od klasy IV wchodzi przedmioty no fachowe, gdzie mamy biologię, przyrodę, tutaj już czasami bywały problemy, jeżeli dziecko od razu trafi w takim wieku do tych klas, nie mówiąc już o gimnazjum, tam już mają zupełnie też problem”. [2D]

Szczegółowa i kompleksowa analiza wyzwań związanych z systemem nauczania języka polskiego jako drugiego/obcego w szkołach w Polsce została przeprowadzona w ramach innego badania

⁶⁶ Więcej na temat polityki lokowania ośrodków dla uchodźców, zob.: A. Chrzanowska, W. Klaus, A. Kosowicz (red.), (2011), *Polityka wyboru i lokalizacji ośrodków dla uchodźców. Analiza i rekomendacje*, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Fundacja Polskie Forum Migracyjne.

FRS i opisana w oddzielnym raporcie⁶⁷. Tutaj natomiast pragniemy podkreślić problem organizacyjny, wynikający z tego, że, zgodnie z przepisami w Ustawie o systemie oświaty oraz towarzyszącym jej rozporządzeniem⁶⁸, bezpłatne zajęcia lekcyjne z języka polskiego dla dzieci nieznających go lub nieznających go na poziomie wystarczającym do korzystania z nauki, oferowane są jako „dodatkowe”. Powoduje to, że dzieci zobowiązane są uczestniczyć w zajęciach z podstawy programowej niezależnie od poziomu znajomości polskiego, nawet jeśli nie rozumieją języka wykładowego. Jak tłumaczyli respondenci i respondentki, ten tryb oferowania zajęć z języka polskiego jest problematyczny:

- „(...) jedno co na pewno jest niedobre to ta sama podstawa programowa dla dzieci [polskich] co dla dzieciaków obcokrajowców”. [2P]
- „Jak przyjeżdżają na początku, siadają na tych godzinach i ja myślę, że taką największą jednak barierą to jest język, bo (...) po prostu są, bo są”. [8P]
- „(...) dzieci do naszych szkół powinny trafiać (...) z intensywną nauką języka polskiego wcześniej. Bo cóż to daje, że on przyjdzie mi gimnazjalista usiądzie (...) I on nie jest w stanie pojąć dziedziny, którą poznaje na lekcji bez znajomości języka polskiego”. [4D]

Organizacja zajęć z języka polskiego jako dodatkowych jest tym bardziej problematyczna, że wymaga dodatkowego nakładu pracy od dzieci. Jak tłumaczy jedna z respondentek:

„(...) te dzieci muszą ileś godzin wysiedzieć w szkole na lekcjach, tak? Bo muszą. Potem w tygodniu, a u nas 33 godziny tygodniowo, limit zajęć lekcyjnych dla gimnazjalisty. Mają jeszcze 5 godzin [na zajęcia dodatkowe z polskiego], czyli mają już 38. No założmy jeszcze ze dwie godziny zajęć wyrównawczych, to jest 40-godzinny czas pracy ich w szkole. Oprócz tego muszą odrobić jeszcze lekcje, tak, jak to każde dziecko. Gdzieś jest też granica, której nie można przekroczyć, no”. [7D]

Według respondentów i respondentek rozwiązaniem problemu nadmiaru zajęć i pracy dla dzieci migranckich byłoby wprowadzenie intensywnej nauki języka polskiego na początku pobytu dzieci

⁶⁷ 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.

⁶⁸ Zob. Rozporządzenia MEN z dnia 01.04.2010 w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2010 nr 57 poz. 361).

w Polsce. Słowa jednej z respondentek dobrze podsumowują opinie większości osób badanych: „Szybki, intensywny kurs języka polskiego jest moim zdaniem podstawą sukcesu” [7N]. Pedagożka z jednej ze szkół uczestniczących w badaniu potwierdza ideę intensywnego okresu przygotowania do nowych realiów w Polsce, w tym w szczególności nauki języka polskiego:

„(...) one mają wiele potrzeb takich zupełnie innych niż nasze, bo przede wszystkim my musimy się zrozumieć (...) na gruncie tej bariery językowej, ale kiedy na przykład są dzieciaki, które pięknie już mówią po polsku, to w zasadzie ich potrzeby są takie jak naszych dzieciaków (...) Bo to nie jest tak, że ta pomoc dla każdego dziecka musiałaby być taka długofalowa i nie wiadomo ile trwająca, ale wystarczałoby jakieś 2-3 miesiące takiej szczególnej opieki, żeby one na ten start wystartowały i poszły...”.

[2P]

Z obowiązku uczestniczenia we wszystkich zajęciach z podstawy programowej wynika kolejny problem – brak możliwości modyfikowania sposobu oceniania postępów w nauce lub promowania do następnej klasy:

- „Kwestia nawet trudności z klasyfikowaniem ucznia, bo za tym idzie znowu konieczność organizacji egzaminu klasyfikacyjnego, to też jest takie dość trudne”.

[2P]

- „Nie ma żadnej możliwości, żeby te dzieci zwolnić, żeby tym dzieciom pomóc na egzaminie”. [7D]

- „(...) wiadomo, że nie można wymagać tyle, co od naszych, bo to by był absurd, bo jeżeli one przychodzą i nie znają języka, no to jak mogły się nauczyć, jak go nie znają”. [8W]

- „Wymagamy od nich troszeczkę mniej. No bo muszą, bo inaczej nie otrzymałyby ani promocji, ani pozytywnych ocen. (...) ale, i muszą poznać wszystko, bo egzamin będą pisać tak samo jak polskie dzieci. Niestety. Bo jak ja rozmawiałam z Okręgową Komisją Egzaminacyjną z prośbą, żeby zwolnić te dzieci z egzaminu, to niestety nie otrzymałam zgody, więc one musiały usiąść i napisać egzamin tak, jak wszystkie inne”. [4D]

Co ważne, potrzeba modyfikowania sposobu oceniania postępów w nauce oraz warunków promowania do następnej klasy może wynikać z różnorodnych czynników w przypadku dzieci z doświadczeniem migracji, w tym: z różnic w poziomie wiedzy uzyskanej w szkole w kraju pochodzenia, z obciążeń psychologicznych wynikających z doświadczenia migracji i negatywnie

wpływających na możliwości uczenia się, z nieznanomości języka polskiego (to ostatnie było najłatwiej rozpoznawane i najczęściej cytowane przez osoby uczestniczące w badaniu). Brak formalnej możliwości dostosowania trybu oceniania i promowania dziecka do następnej klasy powoduje *de facto* zatrzymanie procesu nauki dzieci, które nie mają żadnych ograniczeń intelektualnych. Jak tłumaczy dyrektorka jednej ze szkół biorących udział w badaniu:

„(...) ich nie można było jakby klasyfikować. Bo po pierwsze nie zaliczyli połowy zajęć edukacyjnych. A te zajęcia, na których byli, to po prostu były. Nie dało się, no zweryfikować ich wiedzy i umiejętności”. [7D]

Brak rozwiązań systemowych w zakresie dostosowywania systemu oceniania i promowania do uwarunkowań i możliwości dzieci migranckich prowadzi do obniżenia motywacji tych dzieci, ponieważ uniemożliwia docenienie ich faktycznych postępów. Jak tłumaczy jedna z respondentek:

- „Ja myślę, że gdyby ona знаła język, to ona by naprawdę [miała sukces w nauce] ...z tym że naprawdę już dużo, dużo lepiej. Coraz lepiej można się z nią porozumieć. (...) na pewno będzie promowana. Trzeba zrobić wszystko, żeby ona czuła, że ta jej praca jest nagrodzona”. [8W]
- „(...) wspólnie też doszliśmy do tego, żeby (...) próg mu obniżyć ze względu na to, żeby go nie zniechęcać (...)”. [5N]

Wobec braku odpowiednich rozwiązań, nauczyciele i nauczycielki wypracowywali własne rozwiązania. Dotyczyło to zarówno sposobów oceniania postępów w nauce dzieci, jak i metod prowadzenia zajęć (w kontekście klasy zróżnicowanej pod względem poziomu znajomości języka i wiedzy z przedmiotu). Oznacza to, że tak jak w przypadku pomocy oferowanej przez nauczycieli i nauczycielki w ramach godzin karcianych lub w prywatnym czasie, braki na poziomie systemu przekładały się na dodatkową pracę nauczycieli i nauczycielek. Jak tłumaczą respondenci i respondenci:

- „Program jest programem, tak, natomiast absolutnie zawsze pamiętam o tym, że to dziecko nie jest inne. Albo nie wszystko będzie rozumiało, albo musi mieć inaczej skonstruowaną pracę domową, albo musi mieć inaczej skonstruowaną kartkówkę czy klasówkę, więc moje przygotowanie się do lekcji w klasie, w której jest dziecko cudzoziemskie, jest na pewno inne. Dlatego, że to jest już lekcja w wersji A i B”. [7N]
- „Na pewno powinny być zupełnie prostsze polecenia, jeżeli coś zadane do domu, to powinno być proste. Nawet bardzo proste. Oni nie znają dokładnie języka”. [3P]

- „(...) drugiemu [dziecku cudzoziemskiemu w klasie] to wiele kseruję rzeczy, ze względu na to, że jak już mówiłam, ten próg jednak ma tego nauczania obniżany, to wiele rzeczy mu tak kseruję indywidualnie do pracy...”. [5N]
- „Trzeba modyfikować, bo inaczej nie byłoby żadnych efektów pracy. Natomiast jak miałam [imię dziecka], to oczywiście modyfikowałam, skracałam, zmieniałam polecenia, sprawdziany były inaczej układane pod nią, po to, żeby ona miała jakieś sukcesy, żeby miała jakby odpowiedź na pytanie, jak daleko jeszcze do wypracowania, co jest i ile wypracowywałyśmy”. [6N]

Nauczyciele i nauczycielki przygotowują dodatkowe ćwiczenia i materiały, aby wesprzeć proces nauki dzieci w przypadku, gdy ich poziom znajomości polskiego jest niższy niż wymaga tego program nauki. Natomiast, jak wskazują powyższe wypowiedzi, najczęściej dostosowanie materiałów jest efektem osobistej pracy i zaangażowania danego nauczyciela lub danej nauczycielki i nie ma ugruntowania w jakichkolwiek standardach lub wskazówkach eksperckich w tym zakresie. W niektórych przypadkach alternatywne materiały nie miały na celu pomóc dzieciom się uczyć, a raczej dać im zajęcie, aby nie nudziły na lekcjach:

„(...) czasami, ponieważ on się nudzi w momencie jak dzieciaki czytają, a on jest takim dosyć ruchliwym chłopcem, szybkim, no to próbuje rozmawiać, kręcić się, szuka czegoś w plecaku, o w tym sensie, tak troszeczkę no może, dezorganizuje pracę (...) zwalniać to go raczej nie zwalniam, tylko wtedy mówię, no czasami to są dodatkowe inne zajęcia. Jakies kolorowanki, czy coś innego. No często to też nudzi się jak ja czytam teksty jakichś czytanek, czy lekturę czytam, bo nudzi się, bo nie rozumie, nie rozumie”. [5W]

Trzeba podkreślić, że władze systemu edukacji nie określały standardów, dobrych praktyk lub wskazówek w przypadku pomocy dydaktycznych dostosowanych do nauczania dzieci nieznających języka polskiego oraz do prowadzenia zajęć w klasie zróżnicowanej pod względem znajomości języka i wiedzy z przedmiotu. Nie wszyscy respondenci i respondentki w badaniu mieli wiedzę o tego typu materiałach opracowanych przez organizacje pozarządowe.

Podsumowując, badane szkoły wykorzystywały możliwości prawne, aby oferować specjalne formy wsparcia dla dzieci migranckich, ale w minimalnym zakresie. Wychodzenie poza minimum wymaganego wsparcia było przede wszystkim konsekwencją chęci i dobrej woli poszczególnych osób. Ograniczone wsparcie jest w dużym stopniu wynikiem braków systemowych. Przykładowo, badane szkoły nie oferowały wsparcia w postaci tzw. pomocy

nauczyciela. Powody tego były złożone – od braku wiedzy wśród badanych, o możliwości wnioskowania o takie wsparcie, po brak chęci lub zasobów po stronie prowadzącego na takie wsparcie. Według wypowiedzi respondentów i respondentek najbardziej dotkliwym problemem jest brak możliwości modyfikowania sposobu oceniania i promowania do następnej klasy dzieci nieznających języka polskiego lub nieznających go na poziomie wystarczającym do korzystania z nauki. Blisko powiązany problemem jest obecny tryb oferowania wsparcia w formie zajęć dodatkowych (dodatkowe zajęcia z polskiego i dodatkowe zajęcia wyrównawcze), co jest szczególnie problematyczne w przypadku dodatkowych zajęć z języka polskiego, które dokładają dodatkową pracę dzieciom migranckim. Obecne warunki oferowania wsparcia przyczyniają się do marginalizacji dzieci migranckich w systemie edukacji:

„To nie ma w Polsce systemu pomocy tym dzieciom skutecznego, bo te dwie godziny zajęć wyrównawczych i nauki polskiego dla cudzoziemców nie załatwiają wiele. Są bardzo pomocne, ale nie załatwiają. Dla nich powinien być jakiś inny system nie wiem, oceniania, inny system może rekrutacji do szkoły średniej. A tego polskie prawo nie przewiduje”. [7D]

c) Dostosowanie szkoły do obecności dzieci migranckich

Na pytanie, czy szkoły coś zmieniły lub dostosowały w związku z obecnością dzieci migranckich, respondenci i respondenci większości szkół twierdzili, że nie:

- „Szkoła jak funkcjonowała, tak funkcjonuje. Wiadomo, że no trzeba było się przyjrzeć tym potrzebom tych dzieciaków, no ale mówię, wejście do klasy, zorganizowanie podręczników, poznanie grupy i życie toczy się dalej”. [2P]
- „Działania takie, że zostali [nauczyciele i nauczycielki] poinformowani, że będą mieć takie dzieci, dzieci zostały zaprowadzone prawda do klas, zapoznane z resztą klasy i jakby już zostało to scedowane na wychowawców, którzy mieli się po prostu zająć”.

[5D]

Wypowiedzi osób badanych wskazują na brak planu lub strategii w kwestii dostosowania szkoły do obecności dzieci migranckich. Powodem takiego podejścia *ad hoc* – czy tytułowego działania po omacku – był najczęściej brak świadomości, że obecność dzieci migranckich może wymagać jakiegokolwiek przygotowania ze strony szkoły lub jakichkolwiek zmian w jej funkcjonowaniu. Jest to niewątpliwie powiązane z brakiem świadomości specjalnych potrzeb edukacyjnych, jakie dzieci mogą mieć w wyniku doświadczenia migracji. Czasem brak planu dotyczącego wprowadzenia

zmian w funkcjonowaniu szkoły w odpowiedzi na obecność dzieci migranckich, wiązał się z brakiem możliwości przewidzenia, że do szkoły przyjdą dzieci migranckie. Dotyczyło to w szczególności szkół w pobliżu ośrodków dla uchodźców. Ośrodki takie powstawały szybko i niespodziewanie, a ze względu na specyfikę migracji przymusowej, zdarzało się, że nagle przybywała do szkoły liczna grupa dzieci uchodźczych, czasem także w środku roku szkolnego. Jak tłumaczyły osoby badane z dwóch szkół położonych w pobliżu ośrodków:

- „Trudno było cokolwiek zrobić, przyznam się, oprócz poinformowania o fakcie, żadna instytucja urzędowa powiedzmy, nazwijmy ją, nie zainteresowała się nami tak naprawdę, że taka sytuacja zaistnieje...”. [2D]
- „To znaczy my kiedy się okazało, że takie dzieci przyjdą do nas do szkoły. To tak naprawdę myśmy za bardzo czasu już nie mieli [żeby się przygotować]. Bo myśmy rozmawiali w radach pedagogicznych już później, kiedy te dzieci były, co robić, jak...”. [4D]

W przypadku szkół położonych w pobliżu ośrodków dla uchodźców, problem braku przygotowania do przyjmowania dzieci migranckich miał wymiar systemowy, przejawiał się m.in. w braku komunikacji pomiędzy instytucjami odpowiedzialnymi za osoby ubiegające się o nadanie statusu uchodźcy. W dużych miastach, gdzie do szkoły przychodzili dzieci migranckie niebędące w procedurze uchodźczej, także występował problem z dostępem szkoły do potrzebnych informacji od władz systemu oświaty, który negatywnie wpływał na możliwość planowania przyjęcia dzieci przez szkołę:

„No tutaj rzeczywiście mieliśmy wolne miejsca w dwóch klasach dwujęzycznych na prośbę Wydziału Oświaty przyjęliśmy chłopców. Wydział Oświaty miał takie przeświadczenie, że jako szkoła dwujęzyczna sobie z nimi poradzimy, bo oni świetnie mówią po angielsku. No i w ogóle są rodzeństwem i na pewno będzie dobrze. Miałam miejsca, dwa akurat w klasach dwujęzycznych. Dzieci przyjąłem. Oczywiście, jak dzieci tutaj się pojawiły, to się okazało, że ani dobrze nie znają angielskiego, ani nie są braćmi”. [7D]

Z obserwacji zespołu badawczego FRS wynikało, że to, czy szkoła dostosowywała sposób funkcjonowania do obecności dzieci migranckich, zależne było przede wszystkim od liczby tych dzieci: im więcej było ich w szkole, tym więcej podejmowanych było działań i tym bardziej instytucjonalny miały one charakter. Opinie niektórych osób uczestniczących w badaniu potwierdzają tę obserwację:

- „No wszystko zależy od tego, ile dzieci czeczeńskich jest w szkole. Jak u nas jest dwójka i prawie 250 czy 300 [uczniów i uczennic ogółem] (...) no to wydaje mi się [nie potrzeba zmian]... Natomiast jeżeli byłoby to 30% szkoły [dzieci migranckie] no to zupełnie inna sprawa. Także w naszym przypadku nie ma żadnej modyfikacji (...) Myślę, że jeżeli byłoby więcej, to byłby jakiś sens”. [3N]
- „To znaczy my nie mamy wielokulturowości w szkole. No mamy dwoje Persów, teraz jeszcze Turków i to wszystko”. [7D]

Trzy szkoły, które przyjmowały największe liczby dzieci migranckich i miały w tym zakresie najwięcej lat doświadczenia, wprowadziły zmiany strukturalne lub organizacyjne. W jednej szkole, jak tłumaczył dyrektor, powstała specjalna świetlica dla dzieci migranckich z dodatkowo zatrudnioną osobą:

„Wyzebraliśmy w organie prowadzącym godziny na specjalną świetlicę dla nich [dzieci migranckich]. Mieliśmy osobę zatrudnioną – przez półtora roku chyba, prowadziliśmy tę świetlicę – która się zajmowała nimi, w momencie, gdy religia, czy takie sytuacje, gdzie one nie chodziły na zajęcia, to chodziły do tej świetlicy, miały przy okazji też zajęcia, pani pomagała im w odrabianiu zadań domowych czy (...) poznawały język polski”. [2D]⁶⁹

Świetlica miała funkcjonować jako specjalna forma wsparcia dla dzieci migranckich w zakresie wiedzy z przedmiotów i nauki języka polskiego – mając zatrudnioną dodatkową osobę oraz specjalną przestrzeń, szkoła miała pewną elastyczność, aby zapewnić alternatywne (nie: dodatkowe) zajęcia dla dzieci w celu wsparcia ich nauki. Jednocześnie, jako wydzielone miejsce w przestrzeni szkoły, świetlica mogła zapewnić dzieciom poczucie bezpieczeństwa, że to jest ich miejsce, w którym znajduje się osoba, której specjalnym zadaniem jest ich wspierać.

W drugiej szkole funkcjonowało stanowisko „koordynatora ds. dzieci uchodźczych”, które pełniła osoba pochodząca z Ukrainy i na co dzień ucząca w szkole języka rosyjskiego. Jak tłumaczyła dyrektorka, zadania koordynatora ds. dzieci uchodźczych są zróżnicowane. Z jednej strony wspiera komunikację między rodzinami migranckimi a szkołą:

„Została powołana (...) żeby przede wszystkim ułatwić kontakt rodziców ze szkołą, żeby im wyjaśnić, na czym polega idea szkoły w Polsce. Jeździ na przykład do ośrodka,

⁶⁹ Świetlica ta powstała najpewniej zanim były wprowadzone rozwiązania prawne do ustawy o systemie oświaty, które by pozwoliły dyrekcji szkoły wystąpić do organu prowadzącego o zatrudnienie tzw. pomocy nauczyciela.

rozmawia z tymi rodzicami, mówi, czego my oczekujemy. Przekazuje informacje od wychowawców poszczególnych. To są indywidualne spotkania, jeździ, dzwoni, rozmawia (...)" [4D]

Z drugiej strony, koordynator wspiera inne osoby w szkole w ich pracy z dziećmi migranckimi, zarówno w roli tłumacza, jak i bardziej ogólnie koordynując różnego rodzaju wsparcie dla dzieci:

„Koordynator ma wspierać pracę wszystkich innych, czyli pedagoga i wychowawcy. On ma być wspierający. (...) Jeżeli ja mam problem, nie umiem sobie z nim poradzić, w sensie generalnie komunikacji, kontaktu z rodzicami, idę do koordynatora. Jeżeli dziecko mnie nie rozumie, bo też tak się może zdarzyć, że ja chcę coś wyjaśnić, idę do koordynatora...” [4D]

Osoba na tym stanowisku jest też odpowiedzialna za bezpośrednie udzielanie wsparcia dzieciom w szkole, niejako w roli mentora, dzięki czemu również przeciwdziała wykluczeniu dzieci migranckich:

„Oni [dzieci i rodziny migranckie] traktują [koordynatora] jak swojego. Może dlatego, że pochodzi też z byłego Związku Radzieckiego. (...) W związku z tym jest im troszeczkę bliższa. Ona im bardzo często swój przykład podaje, że jak ona przyjechała też nie знаła, ale musiała się uczyć. Bo tu jest taki problem, że oni czasami niechętnie chcą się uczyć. Niechętnie chcą się uczyć polskiego, bo Polska jest dla nich krajem tylko takim tranzytowym...” [4D]

Pozytywne efekty działania koordynatora były znaczące zarówno dla szkoły, jak i dla dzieci migranckich:

„(...) od momentu jak ona się zaczęła zajmować tymi dziećmi tak dokładnie, zaczęły też powoli ginać problemy wychowawcze. Czyli najważniejsza rzecz: dobra komunikacja. Ja nie mówię, że one zupełnie zginęły, ale na pewno jest ich mniej” [4D]

W trzeciej z badanych szkół, które wprowadziły zmiany strukturalne lub organizacyjne w odpowiedzi na obecność dzieci migranckich, funkcjonowało stanowisko koordynatora ds. dzieci cudzoziemskich oraz działów zespół ds. dzieci cudzoziemskich. Jak tłumaczył dyrektor szkoły, koordynator ds. dzieci cudzoziemskich, wspólnie z dyrekcją, koordynuje zespół ds. dzieci cudzoziemskich:

„W skład zespołu wchodzi i nauczyciele szkoły podstawowej i szkoły gimnazjalnej, pedagog szkolny... Są też dwie panie, które są w zespole i pracują też w ośrodku,

ponieważ uczą tam języka polskiego. Tak na terenie ośrodka i one są tam jakby bliżej. (...) Jakie są zadania tego zespołu? No przede wszystkim diagnozowanie problemów, jakie wiążą się z przybyciem dzieci i pobytem dzieci w szkole. (...) Na bieżąco analizowanie wyników, frekwencji, problemów wychowawczych i rozwiązywanie tych problemów. Analizowanie osiągnięć edukacyjnych – czy dzieci w jakiś sposób tę wiedzę nabywają? Jaka wiedza jest na dany moment? (...) Organizujemy zebrania specjalnie dla rodziców tych dzieci w ośrodku...”. [8D]

Opisane powyżej trzy szkoły, w których wprowadzono zmiany dostosowujące je strukturalnie lub organizacyjnie do obecności dzieci migranckich, były wyjątkowe pod względem planowania i opracowania instytucjonalnych rozwiązań, mających wspierać zarówno dzieci migranckie, jak i kadrę pedagogiczną. Były to szkoły, które wśród placówek objętych badaniem, miały najdłuższe doświadczenia w przyjmowaniu dzieci migranckich. Jednak poziom kompetencji kadry szkół oraz stopień przygotowania do skutecznej pracy w środowisku wielokulturowym, który zespół badawczy FRS zastał w tych szkołach w czasie trwania badania, był raczej efektem „prób i błędów” niż świadomego, strategicznego działania. Jak wskazuje wypowiedź respondentki z jednej z trzech pozytywnie wyróżniających się szkół: „(...) nad wieloma rzeczami się nie zastanawiamy tak, żeby to przeanalizować tak dokładnie, bo po prostu tak jest, mamy uczniów czeczeńskich od iluś lat, dużo lat i pewne rzeczy tak robimy, bo to jest już normalne”. [8W]

Nawet jeśli badane szkoły nie wprowadzały zmian strukturalnych, to wszystkie wprowadzały zmiany w swoim funkcjonowaniu w odpowiedzi na obecność dzieci migranckich, a szczególnie w odpowiedzi na postrzegane różnice kulturowe i religijne w środowisku szkolnym. Jednak przedstawiciele i przedstawicielki szkół w badaniu istotnie różnili się pod względem stopnia przemyślenia tych zmian, a co za tym idzie, możliwości świadomego ich opisywania. Przykładem wyjątkowego podejścia do zmiany – w obszarze zasad i norm funkcjonowania szkoły – pod wpływem obecności dzieci migranckich była szkoła, w której funkcjonował koordynator ds. dzieci uchodźczych. W tej szkole strategicznie wprowadzono zasadę zróżnicowanego traktowania uwzględniającego różnice kulturowe i religijne. Niektóre dziewczynki wyznania muzułmańskiego nosiły chusty i szkoła chciała uszanować ten zwyczaj religijno-kulturowy, ale obawiała się, że pozwolenie na noszenie chust skutkuje tym, że dzieci w szkole zaczną nosić dowolne nakrycia głowy, niezwiązane z normami kulturowymi czy religijnymi, co w szkole w Polsce postrzegane jako brak szacunku. Jak powiedziała dyrektorka:

„[obawialiśmy się, że] zacznie nam się teraz tutaj pochód naszych polskich dziewczynek w kapeluszach, w czapkach w szkole. Więc wprowadziliśmy, że one [dziewczynki wyznania muzułmańskiego] mogą, bo wynika to z ich tradycji narodowych, z przekonania, z religii itd. Chłopcy, no i teraz też, czapeczki, prawda. No i trzeba było też z tego wybrnąć jakoś, więc rozmawialiśmy indywidualnie z chłopcami, że starają się nie przychodzić w nakryciach głowy, a jeżeli przychodzą zostawiają w sekretariacie i później sobie po to przychodzą. I to poszło bez problemu. (...) A były różne rzeczy. Były noże, to wiadomo, że to była ta zupełnie inna kultura. (...) Tam, gdzie należało to [zwyczaje kulturowe lub religijne] uszanować, staraliśmy się szanować. Tam, gdzie było to na przykład niebezpieczne, to staraliśmy się to tłumaczyć, wyjaśniać z rodzicami również”. [4D]

Motywacja do wprowadzenia zróżnicowanego traktowania, jak tłumaczyła dyrektorka, była uzasadniona dążeniem do „sprawiedliwego traktowania”:

„Ja myślę, że [szkoły] muszą brać pod uwagę [różnice w normach kulturowych]. Bo nie można tak zupełnie odcinać. My byśmy też się pewnie oburzali, gdyby chciano, nas Polaków, odciąć gdzieś tam, kiedy wyjedziemy od tego, co jest nam najdroższe. Dlatego my staraliśmy się dostosować, ale nie do końca. Bo ja mówię, to jest poczucie, takiego sprawiedliwego traktowania wszystkich...”. [4D]

Tak przemyślane i spójne instytucjonalnie (m.in. ugruntowane w statucie, komunikowane kadrze, dzieciom i rodzicom) podejście do zmian w funkcjonowaniu instytucji szkoły w celu uwzględnienia różnorodności społecznej wynikającej z obecności dzieci migranckich było rzadkie wśród badanych szkół. Tylko w jeszcze jednej, do której od wielu lat uczęszczała również duża liczba dzieci migranckich, funkcjonowało podobne podejście. Jak tłumaczyły przedstawicielki tej szkoły, zwyczaje religijne i kulturowe dzieci migranckich wpływały nie tylko na zasady i wartości, jakimi szkoła się kierowała, ale także przejawiały się w praktycznych aspektach codziennego funkcjonowania szkoły:

- „Od samego początku było brane pod uwagę, że jak był obiad, prawda, to dla naszych uczniów czecheńskich inny był. (...) Żeby nie jeść tej wieprzowiny. Tak że, no rozwiązuje się te problemy”. [8W]
- „(...) my nie możemy im [dziewczyнкам wyznania muzułmańskiego] nakazywać, że musi zdjąć tę chustkę i musi się ubrać tak, jak u nas, tylko po prostu my to mamy uszanować, że ona jest ubrana w ten sposób”. [8P]

Podejście tych dwóch szkół, które przyjmuje konieczność zmiany sposobu swojego funkcjonowania i zmodyfikowanie go w duchu idei wzajemnego dostosowywania się, jest w literaturze przedmiotu migracji określane jako podejście ukierunkowane na integrację⁷⁰. Według takiego podejścia docenia się możliwość praktykowania różnych norm i zwyczajów w przestrzeni wspólnej (w tym np. widoczne noszenie symboli związanych z pochodzeniem kulturowym czy wyznaniem). Różnorodność kultur i religii, która dzięki temu staje się widoczna, jest spójna z wartościami, które uznawane są za najważniejsze w podejściu ukierunkowanym na integrację, czyli pluralizmu, współistnienia i wolności jednostki. W tym podejściu podkreśla się potrzebę dialogu między osobami i grupami związanymi z różnymi kulturami i religiami.

Inne podejście, jakie występowało wśród badanych szkół, można określić jako asymilacyjne. Podejście ukierunkowane na asymilację dzieci migranckich, które czasem, ale nie zawsze, było opisywane przy pomocy tego określenia, koncentruje się na włączaniu dzieci migranckich w życie szkolne bez zmiany sposobu funkcjonowania szkoły. Oczekiwane jest wówczas, że dzieci migranckie podporządkują się normom i zwyczajom szkół, w których dominuje kultura polska i tradycje polskie. W takim podejściu nadrzędnymi wartościami są spójność społeczna i podtrzymywanie tradycji. Podejście to ukierunkowane jest na to, aby wszyscy członkowie i wszystkie członkinie danej społeczności, jaką jest też szkoła, podlegali tym samym tradycjom oraz przestrzegali tych samych norm. Różnice kulturowe i religijne są wówczas minimalizowane w przestrzeni wspólnej, podkreślana jest spójność społeczna. Takie podejście nie przywiązuje wagi do pielęgnowania kultury pochodzenia dzieci migranckich. Przykłady wypowiedzi respondentów i respondentek, wskazujące podejście asymilacyjne:

- „(...) nasze polskie dzieci lubią ich bardzo, oni się nawet tak fajnie asymilują, (...) na ślubowaniu klas pierwszych było po prostu rewelacyjnie, bo było troje tych dzieci [migranckich] z I klasy, one były pasowane na ucznia, one mówiły wierszyki

⁷⁰ Zob.: Wspólne Podstawowe Zasady Integracji Imigrantów w Unii Europejskiej, przyjęte w dniu 19.11.2004 na 2618 zebraniu Rady Europy. Integracja w tym dokumencie opisana jest jako „dynamicznym i działającym w obie strony procesem wzajemnego dostosowywania się do siebie imigrantów i obywateli państw członkowskich UE”. Dokument ten ponadto wskazuje, jak ta definicja integracji może przełożyć się na praktykę: „Próba poznania przez obywateli państw członkowskich [Unii Europejskiej] kultur i religii, które imigranci przywożą ze sobą, może pozwolić na lepsze zrozumienie imigrantów i złagodzić ich trudności wynikające z adaptacji w nowej społeczności, a także wzbogacić samą społeczność przyjmującą. (...) Konstruktywny dialog społeczny, międzykulturowy i międzyreligijny, edukacja, możliwość swobodnego wyrażania przynależności kulturowej i religijnej w sposób respektujący narodowe i europejskie wartości i prawa są niezwykle istotnym elementem skutecznej integracji”. Dokument dostępny na stronie: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52005DC0389:EN:NOT> (dostęp: 20.05.2014).

po polsku, występowały tak samo jak inne dzieci, ponieważ panie [nauczycielki] to tak przygotowały, że każde dziecko coś mówiło nawet miałyśmy radość, bo na końcu była piosenka: „Żeby Polska była Polską” i one również śpiewały, (...) było to bardzo uroczne i sympatyczne i rzeczywiście one w niczym nie odbiegały i są zasymilowane oczywiście”. [5D]

- „(...) wprowadziliśmy kilka lat temu taki nieformalny zakaz rozmawiania po czeczeńsku, nie po to chodzą do szkoły polskiej, żeby mówili po czeczeńsku, prawda? I tak mogą sobie w domu rozmawiać, wszędzie mogą sobie rozmawiać, ale tu w szkole mają mówić do nas po polsku, my do nich mówimy po polsku i z koleżankami, kolegami mają też rozmawiać, żeby ten język szlifować”. [4P]

Najczęściej jednak tendencja do podejścia asymilacyjnego wynikała nie z przemyślanej, zaplanowanej, spójnej strategii działania szkoły, a raczej z braku świadomego planowania przyjęcia dzieci migranckich. Szkoły w badaniu przyjmowały rozwiązania, które różniły się nie tylko między szkołami, ale też wewnątrz danej szkoły. Osoby badane najczęściej nie przedstawiały spójnego podejścia instytucjonalnego do obecności dzieci migranckich, lecz wyrażały osobiste opinie o tym, jak ich zdaniem najlepiej, żeby szkoła przyjmowała dzieci migranckie. Przykładowo, jedna dyrektorka badanej szkoły:

„Jest jeden statut, wszystkie dzieci obowiązują te same zasady funkcjonowania w szkole. (...) Nie rozgraniczaliśmy tego tak strasznie, że to są dzieci cudzoziemskie. Nawet świadomie mi się wydaje, że wyjątkowo, żeby nie zaznaczać, że to są cudzoziemskie, mnie się wydawało, ja jestem przekonana o tym, że oni powinni być traktowani tak samo jak my, jak wszystkie dzieci”. [5D]

Na podejście *de facto* asymilacyjne wpływała także opinia podzielana przez wiele osób badanych, że wszelkie dostosowanie zasad i sposobów funkcjonowania szkoły do potrzeb dzieci migranckich jest zbędne. Banalizowanie potrzeby dostosowania szkoły do obecności dzieci migranckich było czasem powiązane w wypowiedziach respondentów i respondentek z ideą, że mała proporcja dzieci migranckich do polskich nie wymaga zmian w szkole. Jednak często opinia, że dostosowanie jest zbędne, kryła szkodliwe założenie o „uniwersalnych” potrzebach wszystkich dzieci, jak pokazuje poniższa wypowiedź jednej dyrektorki:

„(...) szkoła ma swój statut i w statucie są zarówno prawa, jak i obowiązki ucznia. Prawa i obowiązki są tak uogólnione, że one bez względu na to, kto jest jakiej narodowości, to jakby musi do tego się zastosować. Są pewne zakazy i po prostu

trzeba tego przestrzegać. No i na tej zasadzie funkcjonuje później ten system oceniania i zachowania, bo u nas jest punktowy system, więc uczeń bez względu na to, czy jest Polakiem, czy jest właśnie Czełceńcem, to wie, jak się powinien zachowywać na lekcjach i w ogóle w szkole”. [3D]

Podobnie jak w przypadku diagnozy potrzeb wynikających z doświadczenia migracji (patrz cz. II.1.a powyżej), podejście asymilacyjne w kwestii tego, czy i jak należy dostosować szkołę do obecności dzieci migranckich, mogło wynikać z braku wiedzy i zrozumienia różnic religijnych i kulturowych. Wypowiedzi respondentów i respondentek czasem wskazywały na błędne, stereotypowe lub bezpodstawne wyobrażenia o kulturze i religii dzieci migranckich. Przykładowo, na pytanie, czy pochodzenie kulturowe lub religia wpływa na sposób funkcjonowania dzieci i rodziców migranckich w szkole, odpowiadano:

- „Na lekcjach w-fu tak. No bo, jakieś tam warunki są postawione, prawdopodobnie w ich kulturze, że do jakiegoś wieku można w tym ćwiczyć, tak ubranym nie można ćwiczyć. Jeżeli u nas nauczyciel ma wymogi na przykład, że zawsze ćwiczymy w spodniach, to nie można w spódnicy ćwiczyć. No i może w jakimś stopniu to nie odpowiadać tym osobom z zagranicy”. [3P]
- „Myślę, że to jest kulturowa sprawa, że po prostu mężczyzna jest górą, mężczyzna jest wszechwładcą, a kobiety, prawda, to są zwykłą „pomoc domowa”. Także wydaje mi się, że to przeświadczenie wynika z jego wiary, z jego kultury”. [3N]
- „(...) ja próby podejmuję, tylko że oni nie uczestniczą [w szkolnych wydarzeniach] i właśnie w tym sęk, że ja nie wiem, czy oni nie uczestniczą ze względów finansowych. Byliśmy na biwaku, no to tata powiedział, że absolutnie, że oni na żaden biwak nie pojadą. (...) No ale na przykład jeżeli mamy godzinę wychowawczą i siadamy sobie wszyscy razem w kółku, rozmawiamy, mamy jakiś tam problem i dyskutujemy, to [imię uczennicy] jak najbardziej: siedzi razem z nami i uśmiecha się”. [3N]
- „(...) No bo dla nich religia jest na pierwszym miejscu, jest bardzo ważna (...)”. [8P]⁷¹

Bez rzetelnego zrozumienia różnic kulturowych i religijnych występujących w środowisku szkolnym, trudno, żeby respondenci i respondentki mogli mieć solidne stanowiska na temat dostosowania szkoły do obecności dzieci migranckich. Czasem, nawet gdy respondenci

⁷¹ Można pokusić się o pytanie: czy rzeczywiście religia jest ważniejsza dla dzieci migranckich w tej szkole niż jest dla dzieci polskich? Być może respondentka zauważa religijność dzieci migranckich, ponieważ zwyczajnie związane z praktykowaniem przez dzieci swojej religii są dla niej nieznane, „inne” od tego, do czego przywykła.

i respondentki trafnie diagnozowali sytuację dziecka, nie zawsze znali stosowne rozwiązanie. Najczęściej wypowiedzi sugerowały poczucie bezsilności wobec braku rozwiązania na określone przejawy różnic kulturowych lub religijnych. Na przykład:

- „(...) jest bardzo kontaktowa dziewczyna, z racji tego, że tu jest już sześć lat, to mówi po polsku, oczywiście z takim no akcentem rosyjskim, to jest normalne, ale mogłaby mieć sukcesy większe w nauce, gdyby nie opuszczała. No jej frekwencja tutaj... ale ja wiem, że ona musi zostawać w domu, bo (...) praktycznie ona tam jest gospodynią”. [8N]
- „(...) my chcieliśmy dobrze, żeby on, jako tata, zadziałał. No bo, nie zawsze trzeba tylko z mamą rozmawiać, dla mnie cenne są kontakty z obojgiem rodziców, bo je wychowują, chyba, że jest rodzina jakaś niepełna. I ten tata poczuł się bardzo urażony, no i miał rację, miał słuszność, bo tak to wynikało z jego mentalności, kultury. I no ustaliliśmy, że w momencie gdyby nie było pana dyrektora, to będziemy no, jakiegokolwiek faceta, za wielu ich tu w szkole nie mamy, no ale jest pan od historii, jest pan od informatyki, będziemy prosić o wsparcie, żeby on [ojciec dziecka] jednak czuł się [dobrze]... (...) no nie było to fajne, same się z tym źle czułyśmy, bo nikt nie chciał źle. Chciałyśmy dobrze, no wiele rzeczy robimy trochę po omacku i chcemy dobrze, a wychodzi jak wychodzi. Nie ze złej woli, ale po prostu no z jakiejś i niewiedzy, i złej oceny sytuacji”. [2P]

Ważne, by docenić, że najczęstszą zmianą w badanych szkołach, będącą odpowiedzią na obecność dzieci migranckich, było doksztalcanie i przygotowywanie kadry pedagogicznej do pracy z takimi dziećmi. W większości szkół wybrane osoby z kadry pedagogicznej korzystały z różnego rodzaju szkoleń, choć najbardziej popularne tematy szkoleniowe to kraje, kultury i religie pochodzenia dzieci migranckich:

- „(...) przede wszystkim zaczęliśmy się szkolić. Bo tak naprawdę to, to nasza wymiana doświadczeń i nauczycieli z rady pedagogicznej na niewiele się zdała, bo nikt z nas nie był mądry. I tylko tyle, co przeczytał w internecie lub porozmawiał ze szkołami, które też wcześniej miały takie problemy. W zasadzie 70% rady pedagogicznej została przeszkolona przez [nazwa organizacji pozarządowej], jak pracować z dzieckiem uchodźczym...”. [4D]
- „(...) były szkolenia, tu ja z kolei mam taką radę pedagogiczną, to się wszystko dowiedzieliśmy w Warszawie, jak z nimi postępować, jak szanować ich zwyczaje (...).

Także to wszystko było przekazane nauczycielom, historia Czeczenii, potem za rok czy za półtora doszła historia i zwyczaje Gruzji, bo dzieciaki się pojawiły z Gruzji”. [4P]

- „(...) sama byłam na jednym czy na drugim spotkaniu, uważam, że są potrzebne. Są potrzebne, żeby się każdy w tym odnalazł. (...) my robimy coś tylko pod jednym kątem, bo są i te godziny wychowawcze, i apele, i pogadanki, i psycholog, i warsztaty i te dzieciaki [migranckie] we wszystkim uczestniczą. I spotkania z policjantem... Żeby wytłumaczyć a propos odpowiedzialności prawnej u nas, bo też teraz była taka pogadanka: kto to jest nieletni itd. (...)”. [8P]

Wiele osób podkreślało korzyści, jakie same czerpało ze szkoleń dotyczących pracy z dziećmi migranckimi. Istotnie, respondenci i respondentki wyrażali nie tylko potrzebę, ale i chęć dokształcania się w zakresie pracy z dziećmi cudzoziemskimi. Poniższa wypowiedź to tylko jedna z wielu podobnych zebranych w badaniu:

„(...) zawsze uważałam, że są to osoby, które przyjechały do naszego kraju, prawda, powinny się dostosować do naszych tutaj realiów. Uczestniczyłam w takim szkoleniu w Warszawie, które dało mi bardzo dużo. To było naprawdę świetne szkolenie i wróciłam zupełnie odmieniona, jeżeli chodzi o nastawienie do osób, które przyjeżdżają do nas do kraju. Uważam, że naprawdę dużo przeszły i należy im się, myślę, że nawet większa uwaga niż tym, którzy są tutaj w kraju u nas”. [3N]

Albo, jak to ujęła jedna dyrektorka: „nie ma takiej osoby, która jest fachowcem od cudzoziemców” [7D]. Ponadto, biorąc pod uwagę rolę nauczycieli i nauczycielek w udzielaniu specjalnego wsparcia dzieciom migranckim, jak opisano wyżej, poprzez pracę indywidualną oraz poprzez dostosowywanie metod prowadzenia zajęć i tworzenie specjalnych materiałów dydaktycznych, ważne były stosowne umiejętności:

„(...) dla każdego nauczyciela jest to taka nowość w pracy z cudzoziemcem, podjąć odpowiednią metodę pracy z tym uczniem i sądzę, że wiele takich wskazówek, jakichś warsztatów metodycznych, to by było taką bardzo ważną rzeczą do pracy dla nauczyciela, bo my na zasadzie prób i błędów, to jest na zasadzie prób i błędów, to, co ja robię (...) taka jest prawda. U nas w zasadzie nie ma takich warsztatów metodycznych, nie ma jakichś zajęć pokazowych, które mogłyby w jakiś sposób nam przybliżyć tę pracę”. [5P]

O takich umiejętnościach jednak respondenci i respondentki znacznie rzadziej wspominali, a niektórzy wyrażali pewność siebie w podejmowanych działaniach, mimo że nie były one

uzasadnione merytorycznie i nie mieli przygotowania, które mogłoby ich utwierdzać w podejściu do opracowywania autorskich materiałów dydaktycznych dla dzieci migranckich. W szkołach, w których obecne były dzieci pochodzenia czeczeńskiego, respondenci i respondentki także zwracali uwagę na własną znajomość języków obcych: „(...) my wszyscy [kadra szkolna] odkurzyliśmy język rosyjski w tym momencie, bo i młodzi, i starzy zaczęli sobie odkurzać język rosyjski, żeby porozumieć się przede wszystkim z rodzicami [migranckimi]” [4D]. W trzech z badanych szkół osoby odpowiedzialne za nauczanie języka polskiego jako drugiego/obcego miały do tego przygotowanie. Większość respondentów i respondentek miało świadomość, że przebieg nauki języka polskiego jako drugiego/obcego jest specyficzny i wymaga odpowiednich kwalifikacji osoby prowadzącej zajęcia.

Wiele respondentów i respondentek wskazywało internet, a czasem same dzieci migranckie jako źródła wiedzy o krajach, kulturach i religiach pochodzenia, jednak większość wyrażała preferencję i potrzebę profesjonalnego dokształcania się: „Wiadomo, że internet jest i wszystkiego się można nauczyć, ale czasowo się człowiek, no musi streszczać i dobrze by było, żeby raz na powiedzmy kwartał, czy raz na pół roku, ktoś przyszedł, ktoś kto zna tę kulturę...” [P3]. Większość respondentów i respondentek stwierdzało, że gdyby mogli dalej podnosić swoje kompetencje, to chcieliby przede wszystkim dowiedzieć się więcej o pochodzeniu swoich uczniów i uczennic migranckich:

„Brakuje mi może wiedzy o tym, co się zmienia w ich sytuacji, żeby ktoś co jakiś czas nas zapraszał na takie spotkania, szkolenia i opowiadał o specyfice, o sytuacji w danym narodzie. O tym, kto tutaj do nas przyjeżdża, z jakimi historiami możemy się zetknąć, bo oni naprawdę czasami nie mówią. Mieliśmy kiedyś ukraińskiego chłopca, też z jakimiś życiowymi problemami. My tego nie wiemy, dlatego, że bardzo często otrzymujemy dziecko do klasy i widzimy tylko, że czymś się różni, że ma jakiś problem z akceptacją w grupie. Trochę inaczej ze wschodu, inaczej Wietnamczycy”.

[6N]

W niektórych przypadkach respondenci i respondentki mieli obawy przed zapytaniem się o sprawę, która mogła być istotna dla dziecka. Temat powiązany zarówno z kwestią zwyczajów kulturowych, jak i religijnych, który powodował konsternację wśród wielu respondentów i respondentek, to zwyczaje dotyczące dozwolonych lub niedozwolonych relacji pomiędzy osobami różnej płci, jak można było zauważyć w wyżej przytoczonych wypowiedziach.

Największym tabu była religia – „(...) religia jest taką daną wrażliwą, o którą nie pytamy” [5D] – co powodowało, że zdarzało się osobom badanym błędnie przypisać dzieciom migranckim wyznanie. Paradoksalnie, prowadziło to do tego, że najczęściej wprowadzana zmiana organizacji szkoły w odpowiedzi na obecność dzieci migranckich nie była postrzegana jako dostosowanie. W większości badanych szkół bowiem dzieci migranckie nie uczestniczyły w zajęciach z religii⁷². W zależności od szkoły, dzieci niebiorące udziału w zajęciach z religii korzystały z alternatywnych rozwiązań szkoły:

- „Te dzieci [migranckie], które nie biorą udziału w lekcji religii, naszej religii tutaj, katolickiej, to mają organizowane zajęcia z etyki”. [2P]
- „U nas duży procent dzieci nie chodzi na religię. Chodzi na etykę. Ewentualnie w ogóle nie uczestniczą w zajęciach tego typu. I w żaden sposób nie są przez to inaczej traktowane przez nauczycieli czy przez rówieśników”. [6P]
- „(...) dziecko na religię nie uczestniczy z racji innego wyznania. Po prostu przebywa pod opieką w bibliotece. Jeżeli to jest w środku, w godzinach. Jeżeli ostatnia albo pierwsza wtedy dziecko idzie do domu albo później przychodzi do szkoły. Zdarzało się tam są, z w-fem i podobna sytuacja jest. Niby stara się szkoła zrobić plan, żeby pierwsze i ostatnie były godziny, ale nie zawsze da rady”. [3P]

Brak zrozumienia różnic religijnych i wynikających z nich specjalnych potrzeb edukacyjnych powodował, że szkoły nie zawsze podchodziły do zmian kompleksowo. Na przykład, dzieci nie chodziły na zajęcia z religii, ale w stołówce lub na wydarzeniach szkolnych (np. wycieczki, biwak) nie było zapewnione alternatywne wyżywienie zgodne z wymogami religijnymi. Stwarza to, znów, efekt działania *ad hoc* w odpowiedzi na potrzeby dzieci migranckich. Co istotne, różnice religijne nieraz mogą mieć konsekwencje dla nauki (np. gdy dzieci ze względu na obowiązki religijne nie przychodzą do szkoły w określonym czasie roku lub mają ograniczone możliwości – np. podczas święta ramadan, które trwa jeden miesiąc). W jednej szkole dzieci były zwolnione też z innych przedmiotów niż religia ze względu na wyznanie:

⁷² Zaznaczamy, że nieuczestniczenie dzieci w zajęciach z religii przebiegało niezgodnie z przepisami prawnymi. Według przepisów, dzieci nie powinny być „zwalniane” z zajęć z religii, a odwrotnie, zapisywane na te zajęcia. Ponieważ jednak większość szkół oferuje zajęcia z religii i większość dzieci w szkole na nie chodzi, to w praktyce (zwyczajowo) szkoły wymagają od rodziców czy opiekunów prawnych oświadczenia na piśmie, że dziecko ma nie uczestniczyć w tych zajęciach. Więcej na ten temat: J. Balsamska, i in., (2012), *Pomiędzy tolerancją a dyskryminacją. O występowaniu i przeciwdziałaniu dyskryminacji na tle religijnym w małopolskich szkołach oraz o treściach etycznych, religijnych i antydyskryminacyjnych w systemie oświaty. Raport z Badań*, Kraków: Fundacja na rzecz Różnorodności Polistrefa.

„Nie chodzą na WDŻ, wychowanie do życia w rodzinie, i nie chodzą na religię...
[na WDŻ nie] Ponieważ rodzice też stwierdzili, że ta tematyka nie jest zgodna z ich wyznaniem wiary. Bo są tematy różne – mówimy o rodzinie, o przyjaźni, o konfliktach. Ale mówimy też o dojrzewaniu, o seksualności, między innymi o różnicach psycho-seksualnych w rozwoju, to po prostu oni tego nie akceptują...”.

[8P]

Podsumowując, szkoły w badaniu wykazywały różny poziom dostosowania do obecności dzieci migranckich w społeczności szkolnej. Trzy szkoły zastosowały strukturalne zmiany polegające na utworzeniu nowych stanowisk, zespołów zajmujących się dziećmi cudzoziemskimi i/lub przygotowaniem specjalnych pomieszczeń. Najczęstszą formą dostosowania szkoły do obecności dzieci cudzoziemskich było dokształcanie się kadry w zakresie różnic kulturowych i religijnych. Nie można jednak stwierdzić, żeby badane szkoły wykazywały kompleksowe, przemyślane plany działania w odpowiedzi na obecność dzieci migranckich oraz na przejawy różnorodności społecznej. Wynikało to po części z problemów systemowych (brak informacji o możliwych lub rekomendowanych praktykach od władz systemu oświaty), ale wiązało się także z brakiem wiedzy o różnicach kulturowych i religijnych oraz z braku świadomości potrzeby dostosowania szkoły do potrzeb uczniów i uczennic migranckich wynikających z pochodzenia kulturowego i/lub z wyznania. Osoby badane często wyrażały niepewność w kwestiach związanych z pochodzeniem dzieci, co stanowiło barierę w opracowaniu ew. rozwiązań. Głównym źródłem wiedzy o zwyczajach i normach kultury pochodzenia dzieci pozostaje internet lub same dzieci migranckie, a rzetelne, profesjonalne szkolenia ukierunkowane na podnoszenie wiedzy i kompetencji na temat szeroko pojętej różnorodności społecznej, komunikacji międzykulturowej i edukacji antydyskryminacyjnej, ale także na temat metod dydaktycznych stosownych dla klasy różnorodnej społecznie nie są wymagane ani łatwo dostępne (respondenci i respondentki często mówili o konieczności podróży aż do Warszawy, żeby z takich szkoleń móc skorzystać). Żadna szkoła, która wystąpiła do organu prowadzącego o środki na zatrudnienie „pomocy nauczyciela”, nie otrzymała takiego wsparcia. Część szkół nie wiedziała o takiej możliwości. Tymczasem doświadczenie szkoły, która wprowadziła analogiczne rozwiązanie w postaci „koordynatora ds. dzieci uchodźczych”, przedstawia się jako wyjątkowo pozytywnie oceniana forma wsparcia tak dla szkoły i kadry szkolnej, jak dla samych dzieci migranckich i ich rodzin. W związku z powyższym, potrzeby edukacyjne dzieci migranckich, które mogły być związane z ich pochodzeniem kulturowym lub religijnym, często nie były brane pod uwagę, ponieważ

ich istnienie było negowane lub banalizowane, wiedza o możliwych rozwiązaniach była ograniczona oraz panowało przekonanie, że dopiero przy dużej proporcji dzieci migranckich należałoby podjąć działania na rzecz zmiany funkcjonowania szkoły uwzględniającej różnorodność społeczną.

d) Relacje szkoły z rodzinami migranckimi

Respondenci i respondentki przekazywali, że migranczy rodzice lub opiekunowie prawni nie uczestniczą w wywiadówkach, zebraniach dla rodziców, czy w wydarzeniach szkolnych. Było to dla niektórych osób uczestniczących w badaniu podstawą do negatywnej oceny opiekunów i rodziców migranckich i zarzucenia im braku zainteresowania edukacją dzieci:

„(...) zebrania rodzicielskie, pomimo tego, że naprawdę wychowawcy dzwonią, piszą, wysyłają jakieś prawdziwe listowne powiadomienia, nie ma tego kontaktu. Trochę bagatelizują chyba troszeczkę wagę nauczania ich dzieci, no niestety. Ale tak było wcześniej i tak to obserwuję powiedzmy latami, że jednak rodzice, prawdziwi, skupieni są bardziej na tym, żeby tutaj sami mogli pracować (...) takie bagatelizowanie przez rodzica problemu, tak jakby szkoła była taka na doczepkę...”. [3D]

Część osób badanych podkreślało jednak, że u podstaw braku zaangażowania opiekunów i rodziców migranckich w szkole jest bariera językowa. Jak ujęła ten problem jedna dyrektorka: „No oni może i przyjdą [na spotkania np. Rady rodziców], ale coś z tego, że przyjdą, no są”. [7D]. Wypowiedzi innych badanych również podkreślają, że możliwość porozumienia się jest kluczowa dla ustanowienia relacji szkoły z opiekunami i rodzicami migranckimi:

„Znaczy to jest tak: albo są bardzo wycofani, dlatego, że blokuje ich język, mają ogromną barierę językową, albo wręcz przeciwnie, są na każdym zebraniu, (...) są bardzo dociekliwi, podnoszą im [swoim dzieciom] poprzeczkę, chcą, żeby mieli więcej tych zajęć. I to są takie osoby, które co chwilę na każdym zebraniu, na każdym zazwyczaj są. (...) Nie zawsze mają takie możliwości, dlatego, że mówię, blokuje ich język, nie wszystko są w stanie zrozumieć, co my do nich mówimy, no i my odwrotnie też”. [6N]

Utrudnienia w komunikacji lub brak komunikacji negatywnie wpływa na relacje na linii szkoła-rodziny migranckie dlatego, że respondenci i respondentki odczuwają brak dostępu do informacji o dzieciach migranckich i o ogólnej sytuacji rodziny:

- „(...) i ja tak nie do końca wiem, czy oni mają tutaj to poczucie bezpieczeństwa, czy oni są na tyle przekonani, że to jest to miejsce na ziemi, gdzie oni by chcieli zostać...”. [2P]
- „Dzieci nie chodzą do szkoły, nie wiem z jakiego powodu. Przychodzą mówią, że są chore, że były chore, no ale choroba, na przykład, nie wiem trzy razy w roku na ospę i trzy razy do półtora miesiąca kiedy nie ma dziecka. Oczywiście wiem, że to kłamstwo. Nie można chorować w kółko na ospę. (...) Nie wiem, z jakiego powodu ich nie ma w szkole. Nie wiem, czy dlatego, że po prostu nie chce im się chodzić do szkoły, czy dlatego, że nie mogą”. [3N]
- „(...) nadal ich sytuacja jest dla mnie tajemnicą, ponieważ każde dziecko przychodzi tutaj z jakąś historią swoją i bardzo mało, wbrew pozorom, wiemy, mimo że mieliśmy szkolenia i nawet mieliśmy taką panią z Wietnamu studentkę [pomagała w komunikacji międzykulturowej], bardzo mało wiemy o tym, jak żyją, czym się interesują. Ja oczywiście pytam o to, tak? Natomiast jakby co innego ich o tym opowiedzi, a co innego, co się faktycznie dzieje w domu”. [6W]

Potrzeba kontaktu wiązała się też z praktycznymi aspektami koordynacji udziału dzieci migranckich w zajęciach (np. z religii) i wydarzeniach szkolnych (np. uzyskanie zgody rodziców na udział dziecka w wyjeździe), a także z możliwością przekazania informacji rodzinie o postępach lub problemach dziecka w nauce. Respondenci i respondentki przekazywali podobne odpowiedzi na temat tego, w jakich sytuacjach potrzebują kontaktu z rodzicami:

„Jeżeli chodzi na przykład o frekwencję, jeżeli dzieciaki dużo opuszczają, tak? Dlaczego opuszczają, czy są, czy nie ma, czy po prostu wyjechali i nie poinformowali szkoły o tym. No oczywiście w każdych takich proceduralnych sytuacjach...”. [8P]

Warto podkreślić, że Rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej zaznacza istotną rolę rodziców i opiekunów prawnych w organizacji i udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz dopuszcza ich uczestniczenie w powołanym przez dyrekcję zespole odpowiedzialnym za planowanie i koordynowanie udzielania tej pomocy (wraz z innymi osobami w zespole, w tym nauczyciele, wychowawcy, specjaliści)⁷³.

⁷³ Zob.: par 4, ust. 3 oraz par. 26, ust. 1 rozporządzenia MEN z dnia 17.11.2010 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

W kontekście bariery językowej, przepisy dotyczące systemu oświaty nie przewidują zatrudnienia w szkole tłumacza⁷⁴, a więc niektóre badane szkoły korzystały z usług tłumacza na innej zasadzie (np. wolontariatu czy współpracy z innymi podmiotami, jak np. organizacją pozarządową). Przykładowa wypowiedź:

„Musimy ustalić, kto dziecko odbiera ze szkoły. Szczególnie, jak to [dziecko] w pierwszej klasie. Więc no korzystamy z pomocy, no kogokolwiek, kto umie nam pomóc. No jakiegoś tłumacza. W tym przypadku był to jakiś pracownik ambasady [nazwa kraju]. A w przypadku tych dzieci cudzoziemskich, tłumaczem był student, który studiuje, a rodzic tego dziecka jest jego wykładowcą...”. [7D]

Badane szkoły nie zatrudniały „pomocy nauczyciela” (zgodnie z art. 94a, ust. 4a ustawy o systemie oświaty), do którego obowiązków można by wpisać tłumaczenie. Jedna dyrektorka na pytanie o trudnościach w szkole odpowiedziała: „No to są kwestie finansowe. Gdyby było tak wspaniale, to ja bym sobie zatrudniła kogoś, kto zna ten język...” [5D]. Tymczasem rodziny migranckie raczej nie mają możliwości opłacenia usług tłumacza. Często szukają na własną rękę pomocy osoby w swoim środowisku: „(...) rodzice bardzo często nie mówią [po polsku] albo mówią bardzo słabo, często posiłkują się znajomymi, sąsiadami, którzy tłumaczą, także ten kontakt jest trudny” [6P]. W związku z powyższym większości respondentom i respondentkom prędzej czy później zdarzało się polegać na pomocy dziecka, żeby komunikować się z rodzicami, co jest problematycznym rozwiązaniem i może stawiać wszystkich zaangażowanych w niezręcznej sytuacji:

„Ostatnio z mamą jednego chłopca rozmawiałam, kiedy ten nasz chłopiec był tłumaczem. No ale on wytłumaczył mamie dobrze, to co ja chciałam jej powiedzieć, a na ile mama potem coś powiedziała, a on mi dobrze po polsku powiedział, to trudno, jakby przewidzieć...”. [7D]

Jak stwierdziła jedna respondentka, konieczność wypracowania stosownych rozwiązań dla ulepszenia komunikacji, a co za tym idzie, bardziej pozytywnych relacji między szkołą a rodzicami migranckimi, leży po stronie szkoły:

„(...) ja jestem ogromną zwolenniczką szeroko pojętej współpracy szkoły z rodzicami, wszystkimi rodzicami, a więc również cudzoziemskimi. Mam jednak właśnie takie

⁷⁴ Z wyjątkiem momentu zapisywania dziecka do szkoły i kwalifikowania do klasy. Zob.: § 2, ust. 1-5 Rozporządzenia MEN z dnia 1.04.2010 w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2010 nr 57 poz. 361).

wrażenie, że to oni się odsuwają i żeby ich włączyć, potrzebna by była zdecydowanie większa inicjatywa z naszej strony i że będzie to o tyle bardziej intensywne, o ile ja będę się o to starała. Oni są raczej niechętni tym kontaktom, ale tak, jak mówię, ja bym zwała to na karb trudnego porozumienia językowego”.[7N]

Badane szkoły korzystały z wymiany informacji i doświadczeń oraz poszukiwania pomysłów na rozwiązania z innymi szkołami, które również przyjmowały dzieci migranckie. W jednej z badanych szkół, gdzie nauczycielka rusycystka objęła szkolne stanowisko „koordynatora ds. uchodźców” (więcej o tym w części II.1.c – powyżej), pomoc tej osoby w roli tłumaczki była kluczowa (oraz zbliżona do tego, jak by mogła wyglądać rola „pomocy nauczyciela”):

„I co z tego, że mama Czeczena, czy Kazacha, czy Gruzina przyszła na wywiadówkę, jak ona niewiele rozumiała z tej wywiadówki. No i co. Kobieta posiedziała i poszła. Dlatego wywiadówki prowadził koordynator. On zbierał informacje od wychowawców”. [4D]

W innej z badanych szkół, wychowawczyni i nauczycielka rosyjskiego mogła, dzięki swojej znajomości języka znanego dzieciom i rodzicom, kształtować dobre relacje i dbać o skuteczny przepływ informacji:

„(...) dzieci na etapie gimnazjum są to uczniowie rosyjskojęzyczni i ja nie mam żadnego problemu, kłopotu porozumienia się z nimi. (...) jeżeli trzeba tłumaczyć, to tłumaczę, czy w kontaktach z rodzicami, czy z uczniami i cieszę się, bo (...) są uczniowie czeczeńscy, przynajmniej no część z nich, która chce czegośkolwiek nawet z innych przedmiotów i przychodzą: „A ja mogę zapytać...?” (...) wydaje mi się, że mam z nimi w miarę dobry kontakt”. [8N]

W kolejnej szkole stworzono warunki do tego, żeby opiekunowie i rodzice migranczy mogli przyjść indywidualnie w ustalonych godzinach na spotkanie z wychowawcami i wychowawczyniami:

„(...) jak mieliśmy w szkole dzieciaki właśnie z zagranicy, to było tak, że ci rodzice na wywiadówki najczęściej nie przychodzili. Tylko przychodzili poza, czyli na prośbę wychowawcy (...)” [4P].

W jeszcze innej z badanych szkół, przedstawiciele i przedstawicielki szkoły jeździli do pobliskiego ośrodka dla uchodźców, by tam spotkać się z rodzicami uchodźczymi:

„Organizujemy zebrania specjalnie dla rodziców tych dzieci w ośrodku, wyjeżdżaliśmy już w tym roku też na takie zebranie. (...) To tak jak zebrania rodzicielskie w szkole organizujemy i ci rodzice niezbyt chętnie przyjeżdżają, bo nie przyjeżdżają. (...) Po prostu my wychodzimy z taką inicjatywą i organizujemy

je na terenie ośrodka. (...) jadę ja [pedagożka], jadą wychowawcy, jedzie tłumacz języka rosyjskiego, jedzie dyrektor. My spisujemy czy są jakieś problemy, czy osiągnięcia dydaktyczne, frekwencja, czy jakaś pomoc socjalna czy inne sytuacje...”. [8P]

Koordynatorka zespołu ds. dzieci cudzoziemskich w tej szkole podkreślała, że to rozwiązanie opracowano ze względu na barierę językową: „Spotkania z rodzicami w celu omówienia wyników nauczania też i zachowania uczniów. [Organizujemy] (...) na terenie ośrodka z tego względu, że tutaj rodzice na takie zebrania nie przychodzą, to jest ze zrozumiałych względów, bo oni nic by nie rozumieli po prostu. (...) Co najmniej dwa razy w ciągu semestru jednego [organizujemy spotkania]” [8K]. Rozwiązanie to jest ważnym przykładem, ponieważ w przypadku szkół przyjmujących dzieci uchodźcze, których rodziny mieszkają w ośrodkach dla uchodźców, kwestia transportu jest kluczowa dla zapewnienia zarówno obecności dzieci na zajęciach szkolnych, jak i rodziców uchodźczych na zebraniach, wydarzeniach i podczas innych elementów życia szkolnego: „(...) bo nawet te cztery kilometry [między szkołą a ośrodkiem], to ktoś je musi zawieźć i przywieźć, tak? Bo są różnego rodzaju zajęcia sportowe, jest siłownia, jest piękna, duża hala, są SKS-y czy jakieś inne kółka jeszcze”. [8P]

Inna respondentka podkreślała, że o ile alternatywne rozwiązania na spotkania zapewniają, że opiekunowie i rodzice migrancy, którzy doświadczają bariery językowej, mogą się czuć pewniej, żeby przyjść na spotkanie do szkoły, to jednak ich (nie)obecność w szkole wpływa także na opinie innych rodziców:

„Były mamy na zebraniu rodziców. Poprosiłam, żeby przyjechały. Bardzo chciałam, żeby rodzice [polscy] też zobaczyli mamy, że to nie są jakieś dziwolągi, tylko mamy normalne przyjechały. Więc były mamy na zebraniu. (...) Także, jakbym powiedziała na przykład, że rodzice [imię dziewczynki] i [imię chłopca] nie interesują się nimi, to bym bardzo skłamała, bo to nie jest prawda. (...) były dwie wywiadówki w tym roku. Na jednej byli, z tym że na drugą nie przyszli. One [mamy] po prostu nic nie rozumieją z tej wywiadówki, więc one wolą przyjść później, w jakimś innym terminie. I rzeczywiście były, rozmawialiśmy”. [8W]

Zatem znalezienie sposobu na włączenie opiekunów i rodziców migranckich w życie szkoły dotyczyło nie tylko potrzeby uzyskania od rodziców informacji o dziecku i ogólnie o rodzinie oraz potrzeby przekazania przez szkołę informacji o sytuacji dziecka w szkole, ale także wiązało się

z wizerunkiem rodziców migranckich w społeczności szkolnej i z ideą wspierania integracji społeczności szkolnej nie tylko wśród uczniów i uczennic, ale także wśród opiekunów i rodziców.

Ponadto, niektóre osoby badane zwracały uwagę, że bariera językowa wśród opiekunów i rodziców migranckich też ma znaczenie bezpośrednio dla potencjalnego sukcesu edukacyjnego dzieci. Jak tłumaczyła jedna respondentka, w szkole, w której dzieci migranckie brały udział w specjalnych zajęciach (tzw. tutoring) organizowanych dla wszystkich dzieci, które mają kłopoty lub potrzebę pomocy w nauce: „No w przypadku rodziców, którzy nie mówią po polsku, no tej pomocy z odrabianiem lekcji na pewno nie ma”. [6P]

Innym czynnikiem powodującym mniejsze zaangażowanie lub brak zaangażowania opiekunów i rodziców migranckich w szkole, poza kwestią znajomości języka polskiego, był brak wiedzy o możliwościach zaangażowania oraz o oczekiwaniach szkoły na temat ich zaangażowania. Poniższy opis szkoły, w której zostało stworzone stanowisko koordynatora ds. dzieci uchodźczych, dobrze ilustruje ten problem:

„(...) na początku bywało tak, że rodziców musieliśmy wzywać, bo nie mieli (...) pewnych takich nawyków, zasad, które u nas w Polsce są normalne, udział w zebraniach, przychodzenia na jakieś tam popołudniowe spotkania raz w miesiącu, kiedy dzieciak jest zagrożony lub normalne przyjscie do szkoły, kiedy rodzic chce o coś zapytać, czy jest jakiś problem w domu. Ale tego wszystkiego zostali nauczeni, zostali z tym zapoznani, także przychodzą na zebrania...”. [4P]

W kontekście zwyczaju przedkładania szkole usprawiedliwień w przypadku nieobecności dziecka, dyrektorka tej szkoły dalej tłumaczyła:

„(...) rodzice, bardzo często nie usprawiedliwiali nieobecności, bo tak naprawdę nie wiedzieli, że trzeba usprawiedliwiać nieobecność. I dopiero kiedy im [koordynator] wszystko dokładnie wyjaśniła, na czym polega (...) takie podstawowe informacje o polskiej szkole dla dziecka cudzoziemskiego na czym nasz system polega. I tam było, tak ładnie to wszystko wyjaśnione (...) po rosyjsku było napisane i po czeczeńsku chyba też”. [4D]

Skrajnie inny przypadek, gdzie szkoła nie podejmowała specjalnych działań, żeby zapewnić dostęp rodziców migranckich nieznających polskiego do informacji o oczekiwaniach szkoły:

„(...) poza zebraniem z rodzicami, które są zazwyczaj co dwa miesiące, co miesiąc i rodzice o tym doskonale wiedzą, bo każdy rodzic jest zapoznany z informacją taką na zasadzie notatki prawda, którą dostaje z podpisem zwrotnym, potem ona wraca

do nas z podpisem rodzica, więc to jest udokumentowane, jest poinformowany... Ale nigdy nie zdarzyło się tak, żeby rodzice właśnie dzieci czeczeńskich z własnej woli tutaj przychodzili. Zazwyczaj to jest zawsze na zasadzie wzywania i to takiego wielokrotnego, naprawdę, to nie jest za jednym razem”. [3D]

W końcu, ważnym czynnikiem negatywnie wpływającym na relacje między opiekunami i rodzicami migranckimi a badanymi szkołami była niewiedza lub niepewność dotycząca norm i zwyczajów kulturowych, zarówno po stronie respondentów i respondentek, jak i po stronie rodzin migranckich. Najczęściej respondenci i respondentki wyrażali obawy, że mogą zachować się niezgodnie z obyczajami rodzin, jak wskazują poniższa wypowiedź:

„Najczęściej prosiłam mamę z racji, mówię, tu kulturowych też. Bo jedni mówią, że mężczyźni nie powinni rozmawiać z kobietą, kobietami. Tam wiele różnych takich baśni osnutych jest, że wręcz, że może nie zgłosić się, że niechęć przyjaciół, że wręcz dyrekcja powinna rozmawiać...”. [3P]

Wypowiedź ta jest zbieżna z często występującym problemem braku wiedzy wśród respondentów i respondentek o normach i zwyczajach kulturowych i religijnych dzieci migranckich, o czym więcej powyżej (punkt II.1.c). Zdarzało się, że także po stronie opiekunów lub rodziców migranckich przejawiała się niepewność na temat funkcjonowania ich dzieci w szkole:

„Oni raczej bronią swoich dzieci, no to zrozumiałe, bo każdy rodzic broni, tym bardziej, że są zupełnie odizolowani, w obcym kraju i to momentami może odbierają nawet jako nagonkę na nich, bo uważają, że ich dzieci są prowokowane”.

[8K]

Niepewność ta dotyczyła także norm i zwyczajów kultury polskiej, co ilustruje poniższa relacja respondentki na temat czternastoletniej uczennicy, która nosiła chustę zgodnie z wyznaniem. Respondentka reprezentowała jedną z trzech szkół, w których przyjęte były działania zbieżne z podejściem ukierunkowanym na integrację (patrz część II.1.c – powyżej):

„(...) problem był z dziewczynką, która chciała się tak ubierać [nosić nakrycie głowy], a jej rodzice zabraniali, bo rodzice się bali, że ona będzie źle odbierana. Kazali jej się ubierać tak, jak się ubierają rówieśnicy, tak samo jak inne dziewczynki się ubierają. Jeżeli chce, to po szkole może się tak ubierać w chustkę, w długie spodnie czy w długi rękaw a ona mówi, że 'przecież jak ja jestem wierząca, to jestem wszędzie wierząca' (...).” [8P]

Sytuacja ta była jedyną tego rodzaju – tzn. sytuacja niepewności lub lęku po stronie rodziny w obliczu realnej lub postrzeganej presji dostosowania się do norm i zwyczajów obowiązujących w kulturze polskiej – przekazaną w badaniu. Natomiast biorąc pod uwagę jak powszechny (według wypowiedzi respondentów i respondentek) był problem bariery w komunikacji między szkołami i rodzinami migranckimi oraz biorąc pod uwagę problem niskiego poziomu wiedzy po stronie respondentów i respondentek o kulturach pochodzenia dzieci migranckich, można przypuszczać, że takie doświadczenia zdarzają się częściej wśród rodziców migranckich. Tym bardziej ważne jest, aby szkoły podejmowały działania oraz opracowały rozwiązania, które niwelują wszelkie bariery w komunikacji z opiekunami i rodzicami migranckimi.

Podsumowując, w kontekście relacji badanych szkół z opiekunami i rodzicami migranckimi, występował szereg czynników, które je utrudniały, w tym: bariera językowa, brak informacji lub ograniczone informacje na temat obowiązków rodziców wobec szkoły i oczekiwań szkoły wobec rodziców oraz niepewności lub brak wiedzy o normach kulturowych i religijnych. Konsekwencje tych czynników były różne. Przede wszystkim, powodowały one, że opiekunowie i rodzice migrancy nie angażowali się w życie szkoły – nie wiedzieli, że mogą i jak mogą oraz czuli się skrępowani lub niepewni w kontekście bariery językowej i/lub różnic kulturowych. Wśród części osób uczestniczących w badaniu panowało przekonanie, że opiekunowie i rodzice migrancy nie chcą angażować się w życie szkoły oraz, że nie interesują się edukacją swoich dzieci. Czynniki utrudniające relacje po linii szkoła-rodzina migrancka negatywnie wpływały na dziecko. Na przykład: negatywne postrzeganie dziecka przez nauczyciela z powodu nieusprawiedliwionych nieobecności (które wynikały z braku wiedzy u rodziców migranckich o poprawnym sposobie informowania szkoły), występowanie dziecka w roli tłumacza w komunikacji między osobami dorosłymi na jego temat, czy wzmacnianie nieporozumień lub napięć międzypokoleniowych wewnątrz rodziny migranckiej (gdy dziecko chce nosić chustę i szkoła na to pozwala, a rodzic się boi, że ten zwyczaj nie jest mile widziany w szkole). Szkoły w różnym stopniu brały na siebie odpowiedzialność aktywnego kształtowania relacji z opiekunami i rodzicami migranckimi poprzez wypracowywanie konkretnych rozwiązań. Zauważamy, że te szkoły, które skutecznie włączały opiekunów i rodziców migranckich w szkołę, mogły pochwalić się pozytywnymi relacjami między szkołą a rodzinami migranckimi. Szczególnie cenne były rozwiązania, które zbliżone były do modelu „pomocy nauczyciela” (np. koordynator ds. dzieci uchodźczych w jednej szkole oraz wolontarystyczna pomoc studentki pochodzenia wietnamskiego wspomagająca w komunikacji międzykulturowej w jednej ze szkół).

e) Celebrowanie różnorodności społecznej

W badaniu interesowaliśmy się podejściem respondentów i respondentek do uwidoczniania i/lub celebrowania szeroko pojętej różnorodności społecznej w przestrzeni szkoły. Był to jeden sposób uchwycenia, czy i jak szkoły uwzględniają kultury krajów pochodzenia dzieci migranckich w swoim funkcjonowaniu (zob. cz. II.1.c – powyżej). Chcieliśmy dowiedzieć się, w jaki sposób respondenci i respondentki uzasadniali potrzebę albo brak potrzeby uwidoczniania i/lub celebrowania kultury pochodzenia dzieci migranckich i/lub różnorodności społecznej ogólnie. Jeśli kultury dzieci migranckich i/lub różnorodność społeczna były doceniane lub celebrowane, to w jaki sposób. W niniejszej części raportu skupiamy się na wnioskach wynikających z wywiadów, a w części II.3 poniżej tematyka jest poruszana w oparciu o wyniki obserwacji przestrzeni szkolnej i wydarzeń integracyjnych w badanych szkołach.

Większość szkół w badaniu nie organizowało własnych wydarzeń mających uwidocznić kultury pochodzenia dzieci migranckich lub szerzej rozumianą różnorodność społeczną. Podawane przez respondentów i respondentki powody takiej sytuacji były różne – od braku czasu osób w szkole, które by miały takie wydarzenia inicjować, po przekonanie, że takie wydarzenia mogą podkreślać „inność” dzieci migranckich:

- „(...) powiem uczciwie ostatnio nie było. Mieliśmy gdzieś tam w zamysłach, że coś będzie robione [np. dzień wielokulturowości], ale to się gdzieś tam rozeszło...”. [6W]
- „Myślę (...) że [dzieci migranckie] mogłyby się nawet czuć źle, gdybyśmy próbowali jakoś je wyciągać z tego tłumu i pokazywać. Bo może by się czuły jakoś naznaczone. (...) myślę, że takie rzeczy wprowadzałyby więcej złego niż dobrego. Gdyby ta społeczność była większa, obszerniejsza liczbowo, to niewykluczone, że tak, dalibyśmy im jakieś miejsce, czas, może dzień, właśnie na zaprezentowanie się, gdyby ich było więcej. Natomiast takie pojedyncze przypadki – myślę, że nie...”. [7W]

Jedna respondentka wprost zakwestionowała zasadność takich wydarzeń: „Nie tak dawno były Dni Tolerancji, przynajmniej gdzieś w kalendarzu tak opisane było. (...) Tak naprawdę nie dni są potrzebne [do integracji]. Wystarczy rozmowa. Te dni to wszystko to jest (...) wielki *show*, a gdzieś pieniądze i tak niepotrzebnie się rozchodzą”. [3D]

Pięć wśród badanych szkół opisywała takie wydarzenia podejmowane przez organizacje pozarządowe. Czasem uczniowie i uczennice po prostu uczestniczyli w wydarzeniach organizacji, a czasem były one organizowane we współpracy ze szkołą. Niektóre osoby biorące udział

w badaniu wyrażały poczucie braku kompetencji do przygotowywania takich wydarzeń (odnosili się głównie do ich rozmiaru, a nie ich tematyki), więc rola organizacji pozarządowych była ważna też dlatego, że wносиły one dodatkowe zasoby (np. czasowe, osobowe lub finansowe): „(...) wiadomo, że to są wszystko finanse, prawda...”. [2D].

Trzy z badanych szkół samodzielnie organizowały wydarzenia lub specjalne działania, które uwidoczniały lub celebrowały różnorodność społeczną. Wydarzenia te były podejmowane incydentalnie, często na zasadzie *ad hoc* i/lub jednorazowo (np. festyn, dzień uchodźcy, dzień wielokulturowy):

- „Były organizowane raz i drugi kultura Kaukazu, takie spotkania, (...) wcześniej też coś tam było, (...) to były właśnie te tańce i zwyczaje czeczeńskie, gruzińskie. Mamy przygotowywały te tradycyjne ich potrawy, ciasta, także mogliśmy tego spróbować...”. [4P]
- „(...) niedawno w [nazwa miejscowości] (...), bo tam jest większość dzieci, które chodzą do podstawówki z ośrodka [dla uchodźców] (...) i było właśnie spotkanie, takie integracyjne, celem wymiany doświadczeń. Na przykład pokaz tańców taki artystyczny, ta ich 'Lezginka' taniec narodowy. To dzieciaki pokazywały swoje tańce, swoje jakieś potrawy narodowe, my swoje. Były wcześniej też w wakacje, też taki piknik integracyjny, takie spotkanie integracyjne, gdzie byli i uczniowie i rodzice, i polscy i czeczeńscy”. [8P]

Wydarzenia tych szkół dotyczyły kultur pochodzenia dzieci migranckich, a nie ogólnie różnorodności społecznej. Celem była, jak mówiły osoby badane związane z tymi szkołami, „integracja”, co wiązało się z „pokazywaniem” sobie nawzajem swoich kultur. Niektóre wydarzenia tych szkół miały też włączyć społeczność lokalną, a nie tylko dzieci i rodziny dzieci uczęszczających do szkoły.

Natomiast ważnym tematem w wypowiedziach osób badanych ze wszystkich szkół było włączanie dzieci migranckich w standardowo organizowane wydarzenia szkolne, niezwiązane z szeroko rozumianym tematem różnorodności społecznej ani z kulturą pochodzenia dzieci. Chodziło szczególnie o wydarzenia, które nawiązują do kultury polskiej lub do religii katolickiej. Respondenci i respondentki opisywali różne podejścia do tego, jak włączać dzieci migranckie. Dla niektórych udział dzieci migranckich w takich wydarzeniach był przejawem ich integracji, natomiast osoby badane nie oczekiwały aktywnego udziału tych dzieci ze względu na różnice kulturowe i religijne:

- „Jasieńka teraz będą na przykład i dzieciaki [migranckie] idą i one to oglądają po prostu. One nie tam, że jakoś czynnie w tym uczestniczą, że występują – to nie. Ale oglądają. Czy na przykład ślubowanie uczniów klas pierwszych. Oni po prostu są jakoś tam w tym, ale biernie uczestniczą, a nie czynnie”. [8P]
- „[Dzieci migranckie uczestniczą] we wszystkich apelach, we wszystkich uroczystościach szkolnych, państwowych, ale również też obrzędowości roku polskiego. Mogą, jeżeli by chcieli, to nie muszą, ale idą chętnie. Na przykład mówię tutaj o takich rzeczach, jak wspólna wigilia i wiem, że w klasach też uczestniczą. Nie mają oporów, żeby oglądać tego typu rzeczy. Dlatego na pewno traktują na tej samej zasadzie, jak my traktujemy oglądając ich tańce czy obrzędy. To jest też dla nich pewnego rodzaju ciekawostka”. [4D]

W niektórych szkołach standardowo organizowane wydarzenia szkolne były zmienione tak, żeby odzwierciedlały różnorodność społeczną wśród uczniów i uczennic, co ilustruje poniższa wypowiedź respondentki:

„Było spotkanie mikołajkowe, były dzieci i rodzice, to chyba dwukrotnie taki pomysł (...) Rodzice ośrodka [dla uchodźców] i nasi rodzice dostali prezenty, był występ zespołu czecheńskiego, prezentacja ich dorobku [kulturowego], nasze dzieci coś tam zaprezentowały i później wspólna zabawa, rozdane prezenty”. [8K]

Podejście to można określić jako ukierunkowane na integrację (patrz. cz. II.1.c – powyżej), ponieważ standardowe wydarzenie szkolne, które wprost nawiązuje do kultury i tradycji polskich lub katolickich zostało zmienione tak, żeby odzwierciedlało obecność różnych kultur i tradycji. Większość respondentów i respondentek jednak miało oczekiwanie, że dzieci migranckie będą obecne na wydarzeniach szkolnych organizowanych według harmonogramu szkolnego, a ich obecność postrzegano jako dowód, że dobrze funkcjonują w szkole w duchu podejścia asymilacyjnego. Przykładowe wypowiedzi:

- „(...) jak był konkurs piosenki ludowej, no to około jedna trzecia też uczestników to były dzieci niepolskie, śpiewające polskie piosenki ludowe. Normalnie dzieci uczestniczą we wszystkich wydarzeniach szkolnych”. [6P]
- „Delikatnie są uspołecznione. Była dyskoteka andrzejkowa, było wróżenie (...) u nas są tradycje, które pielęgnujemy, dalej są przekazywane, mówię: Zobacz, ja kiedyś też byłam mała i to wróżenie było i pielęgnujemy te tradycje. No bardzo im się to podobało i tak jak mówię, uczestniczą w każdej imprezie, czy jak jest jakiś

występ, to oni też mówią z dwa zdania, ale niech się dzieci pokażą. (...) takie to uspołecznienie występuje...”. [5N]

W podejściu asymilacyjnym, przybliżanie dzieci migranckich do kultury i tradycji dominujących w Polsce jest oceniane jako pozytywne. Terminy takie jak „normalnie” i „uspołecznienie” uniwersalizują kulturę polską jako tę, którą każdy powinien praktykować. Jednocześnie kultury i tradycje dzieci migranckich nie są uwidoczniane w działaniach szkoły. To, że wiele respondentów i respondentek przyjmowało równoległe, że dzieci migranckie mogą nie uczestniczyć w niektórych wydarzeniach szkolnych ze względu na kulturę pochodzenia lub wyznawaną religię (np. zajęcia z religii – zob. cz. II.1.c, powyżej), nie przerywa logiki asymilacyjnej, bowiem nieuczestniczenie dzieci migranckich w takich wypadkach jest spójne z ich postrzeganiem „inności” (tzn. odbieganiem od normy, jaką wyznacza kultura polska). Jednak podejście asymilacyjne w wypowiedziach osób badanych często wydawało się nieuświadomione, mogło wynikać z braku rozróżnienia między podejściem asymilacyjnym a integracyjnym oraz braku wiedzy o tym, jakie mogą być różne konsekwencje tych dwóch podejść dla funkcjonowania dziecka migranckiego w szkole.

W przypadku szkół, które organizowały wydarzenia w duchu podejścia integracyjnego respondenci i respondenci opisywali pozytywne efekty. Ich wypowiedzi świadczyły o tym, że dostrzeganie i docenianie pochodzenia dzieci w szkole miało pozytywny wpływ na ich poczucie przynależności do społeczności szkolnej:

„Na pewno mają potrzebę (...) takiej samorealizacji również. To ewidentnie, bo w momencie kiedy wydawałoby się, że one są bardziej wycofane albo nie chcą uczestniczyć w życiu szkoły. W momencie, kiedy zaczęliśmy mówić, że może zrobimy właśnie jakąś taką imprezę integracyjną, zaprosimy rodziców, że wy przyjdziecie, to one się bardzo szybko otwierały i pokazywały to, co umieją najlepiej... Czyli pokażę wam, z jakiego kraju jesteśmy pięknego, bo zrobiły na przykład piękną prezentację multimedialną, to też potrafią zrobić (...). Czyli tam, gdzie mogły się realizować, to pokazywały i taką mają potrzebę, jak każdy człowiek. Potrzebę samorealizacji i pokazania tego, że jestem coś wart... One potrzebują akceptacji (...)”. [4D]

Respondenci i respondenci z tych szkół, które organizowały wydarzenia mające uwidocznić kultury pochodzenia dzieci migranckich, podkreślali również, że takie wydarzenia służyły włączeniu opiekunów i rodziców migranckich w życie szkoły:

- „(...) uczę w klasie piątej, gdzie mam dosyć dużą siedmioosobową grupę Wietnamczyków i ostatnio nawet mieliśmy wystawę książek, tutaj oni przygotowywali, mieli swój kącik. Przywieźli wietnamskie komiksy, wietnamskie książki (...) i widziałam, że chodzą rodzice wietnamscy, fotografują, byli zainteresowani i też oglądali te książki...”. [6N]
- „Wiadomo, że nie przyjdą na polską dyskotekę, bo nie przyjdą. To jest im obce, ale panie mamy szyły stroje dla zespołu tanecznego. Pomagały, jak były występy, to przyjeżdżały, pomagały dziewczynom ubierać się. Piekły ciasto, bo były przecież takie spotkania integracyjne, gdzie był stół polski i stół czeczeński. No więc mamy przygotowywały wszystko: od wystroju stołu poprzez to, co się na nim znajdowało”. [4D]

Trzeba zauważyć jednocześnie, że wiele osób badanych wyrażało poczucie niepewności, czy i jak często lub jak bardzo uwidaczniać w społeczności szkolnej kultury i kraje pochodzenia dzieci migranckich. Podpiera to przypuszczenie, że stosowanie podejścia integracyjnego lub asymilacyjnego nie było w pełni świadomą decyzją ani poszczególnych osób badanych, ani szkół jako instytucji:

- „(...) niektóre dzieci pochodzenia innego niż polskie, często czują się bardzo Polakami i one bardzo nie chcą być różnicowane. I na przykład potrafią wręcz bardzo wyraźnie zaznaczyć, że ja jestem Polakiem. (...) Bo mimo tego, że rodzic pochodził z danego kraju, dziecko już jest na tyle zasymilowane w Polsce, że ono chce być tu, chce być Polakiem. Ono wie, że się wyróżnia, ale po prostu takie ma poczucie wewnętrzne, że ono tutaj przynależy kulturowo, także takie dzieci też mamy”. [6P]
- „(...) a to jest rok Szopena, a to jest rok Tuwima, a to są takie konkursy, a to takie (...) włącza się raczej dzieci wielokulturowe w nasze. Ale, zresztą ja nie wiem, na jednym ze spotkań z Wietnamką usłyszeliśmy też, że niekoniecznie chcą się pokazywać jakby ze swoim krajem. (...) W związku z tym nie chcemy też przesadzać”. [6N]

Jedna respondentka sugerowała, że najlepszym rozwiązaniem jest ustalanie takich wydarzeń wspólnie z rodzinami migranckimi:

„Myślę, że można by [uwzględnić kulturę pochodzenia dzieci w kalendarzu szkolnym], natomiast należałoby zapytać o zdanie społeczność wietnamską, bo ich jest najwięcej... Czy oni sobie tego życzą, żeby to włączyć, bo to jest takie decydowanie trochę, bo mamy taki tutaj prawda procent uczniów wietnamskich,

więc my sobie zrobimy to, to, to i to. Będziemy gotować wietnamskie potrawy, mówić o ich kraju, no to jest bardzo ładne i myślę, że można to zrobić, natomiast można to zrobić na różne sposoby. Można zapytać o to co oni sądzą na ten temat, co oni chcą”. [6N]

Wypowiedź ta wskazuje na ważną kwestię, której żadna inna osoba w badaniu nie podkreśliła – że pokazywania kultur pochodzenia dzieci migranckich samego w sobie nie należy traktować jako przejawu podejścia integracyjnego. To traktowanie dzieci migranckich i ich rodzin podmiotowo jako osoby współdecydujące o tym, jak funkcjonuje szkoła oraz współkształtujące przestrzeń szkoły, jest dopiero przejawem podejścia ukierunkowanego na integrację. Dopiero wtedy celebrowanie różnorodności w społeczności szkolnej może być wyrazem działań osób tworzących tę społeczność, a nie wyobrażeń osób mających władzę w szkole (np. dyrekcji, kadry i/lub grupy dominującej, jaką są osoby pochodzenia polskiego).

W kontekście celebrowania różnorodności społecznej w szkole ważne były też wypowiedzi osób badanych na temat wprowadzania tematu kultur pochodzenia dzieci migranckich oraz szerzej różnorodności społecznej na zajęciach z przedmiotów lub na godzinach wychowawczych. Również w wypowiedziach na ten temat dominuje podejście asymilacyjne, które przejawia się przede wszystkim faktem, że pretekstem dla wprowadzenia tematyki kultury innej niż Polska lub religii innej niż katolicka były zwyczaje i tradycje polskie:

- „(...) teraz mamy blok tematyczny Boże Narodzenie, tradycje związane z tym, więc my mówimy o naszych polskich tradycjach i pytam, żeby oni przedstawili, powiedzieli dzieciom, jakie tradycje kultywowane są u nich. I mówię, oni się bardzo cieszą tym, że mogą opowiedzieć, jak u nich obchodzone jest to Boże Narodzenie, że też jest ta choinka”. [5N]
- „Jeżeli przerabiane są tematy związane chociażby ze świętami Bożego Narodzenia, które w polskiej tradycji są dosyć ważne, ale w tradycjach innych niekoniecznie, chociażby ze względu na różnice religii, to dzieci takie nie obchodzą świąt. Ale wtedy mają szansę powiedzieć o różnych takich innych świątach u siebie i wtedy można fajne zajęcia na ten temat prowadzić”. [6P]

Podejście ukierunkowane na integrację, w którym zdobywanie wiedzy o kulturach pochodzenia dzieci migranckich stanowiłoby z zasady część zajęć, a nie pojawiało się jedynie w odniesieniu do kultury i zwyczajów polskich, było rzadkie:

- „No, często też pytam: «no dobra, to powiedzcie teraz, jak to będzie po czeczeńsku?». No i próbujemy powtarzać po czeczeńsku, nikomu nie wychodzi, oni się z nas śmieją wtedy. Ja mówię: «widzicie? Teraz zrozumiecie ich w drugą stronę»”. [8W]
- „(...) na przykład koleżanka, która jest w tym zespole, rozesała informacje, płytkę nam taką dała na temat Czeczenów i ja sobie po prostu lekcję wychowawczą przygotowywałam, żeby jakoś klasę zintegrować. I dzieci przynosiły informacje też na lekcję wychowawczą i w ten sposób szkoliliśmy się wspólnie...”. [8N]

W jednej tylko szkole treści dotyczące różnorodności społecznej stanowiły stały element programu nauczania w sposób kompleksowy:

„My, wiedząc, że mamy dzieci różne, w programach wychowawczych klasy zawsze, w każdym programie wychowawczym klasy jest punkt dotyczący inności, wszelkiej inności; to może być równie dobrze inność dotycząca sytuacji materialnej tego dziecka, to może być sytuacja taka, że to dziecko jest z rodziny zastępczej, to może być inność taka, co częste akurat w naszej szkole, że dziecko mieszka w ośrodku dla matki z dzieckiem, bo mieści się w rejonie naszej szkoły i te matki uciekające od domowej przemocy lądują w tym ośrodku i taki dzieciak przychodzi do nas do szkoły (...), czy to jest inność właśnie dlatego, że to jest dziecko z Ukrainy, czy z Iranu czy skądś tam. (...) my nie jesteśmy też przecież jakimś, nie wiem, niespotykanym indywiduum, ale w każdej szkole są dzieci inne i w każdej klasie w programie wychowawczym, który realizuje wychowawca klasy muszą być treści dotyczące wspólnego funkcjonowania, choć jesteśmy inni. (...) są to lekcje realizujące jedno generalne przesłanie: szacunku dla każdego człowieka bez względu na to, skąd pochodzi, jaką ma sytuację tu i teraz, w tym momencie, że taki szacunek po prostu należy się każdemu, to jest taki sam człowiek jak ja, jak ty, jak twój kolega z ławki. (...) a nie pokazywanie palcem i udowadnianie, że ten oto właśnie cudzoziemiec jest taki sam jak ja, bo...”. [7N]

Szkoła ta była jednak wyjątkowa w badaniu, mimo że w szkole tej była jedynie dwójka dzieci migranckich oraz szkoła nie postrzegała się jako wielokulturowa lub różnorodna, to głębokie włączenie zagadnienia różnorodności społecznej w program nauczania wiązało się z tym, że szkoła miała klasy dwujęzyczne oraz mieściła się w dużym mieście (zob. też cz. II.1.f – poniżej).

Pytaliśmy także o korzyści, jakie mogą wynikać z obecności dzieci migranckich jako uzupełnienie informacji na temat podejścia szkół do uwidoczniania lub celebrowania różnorodności społecznej w przestrzeni szkoły. Chociaż pytanie dotyczyło korzyści dla szkoły jako instytucji oraz dla różnych grup w szkole⁷⁵, to respondenci i respondentki wymieniali przeważnie korzyści dla dzieci polskich:

- „(...) no na pewno jest bardziej atrakcyjna, bo coś się dzieje. Ktoś z zagranicy przyjechał. (...) To zwykle są ładne osoby, ciemne, zgrabne, przystojne. Dziewczyny patrzą na chłopców ładnych. (...) Na pewno w [nazwa miejscowości] duże są korzyści, dlatego że dzieci nie stykają się z obcokrajowcami. W Warszawie może dzieci częściej widzą tych obcokrajowców. Natomiast u nas naprawdę do rzadkości należą”. [3P]
- „Przede wszystkim to, że dzieci widzą różnice, tak, że nie wszyscy są tacy sami, nie wszyscy tak samo wyglądają, tak samo się ubierają i dzięki temu mają możliwość kontaktu po prostu z inną kulturą, co też jest wzbogacające”. [6P]
- „(...) większość [dzieci] to siedzi z rodzicami tutaj na tych swoich wioskach i zobaczyli, że są inni ludzie, nie widzą ich tylko w telewizji, że są inni, mają dwie ręce, dwie nogi, wyglądają tak samo, mówią tak samo, uczą się tak samo, ale mówię, dzisiaj to dla nich wszystkich to jest norma, (...) chodzą do klasy też z Czeczenami albo do klasy, albo do równoległej, mają ich na co dzień na osiedlu i to jest po prostu norma”. [4P]
- „(...) wpływa na nich pozytywnie jak na ludzi, którzy będą bardziej tolerancyjni, którzy są uczeni od najmłodszych lat, że ta ‘inność’ jest w pobliżu, że nie trzeba się temu dziwić, nie trzeba tego krytykować”. [6N]

Większość badanych wypowiadała się o korzyściach, jakie „nasze dzieci” (tzn. polskie) mogą mieć z kontaktu z dziećmi „innymi”. Uderzające jest to, że większość respondentów i respondentek nie postrzegało lub nie wyrażało oczywistego faktu, że dzieci migranckie też czerpią korzyści z tego, że mają kontakt z „inną” dla nich kulturą, jaką jest kultura polska, a zatem, że dzieci migranckie także mogą mieć korzyści ze szkoły wielokulturowej. W niektórych wypowiedziach przejawiało się wręcz instrumentalne podejście do dzieci migranckich: „(...) te wszystkie nasze ideały tolerancji, równości, prawda, to poznanie się i od razu byłoby to cudne, gdyby te dzieci

⁷⁵ Dokładne brzmienie pytania: „Czy widzi Pani/Pan korzyści wynikające z obecności dzieci cudzoziemskich dla: (a) dyrekcji; (b) nauczycieli/nauczycielek; (c) rodziców; (d) uczniów i uczennic polskich; (e) dzieci cudzoziemskich”.

uczęszczali do szkoły, bo naprawdę duża informacja, duża wiedza dla uczniów, dla nauczycieli...”. [3D]

Trzeba ponadto zauważyć, że o ile korzyści, jakie respondenci i respondentki widzieli, były przedstawiane w kategoriach przyzwyczajania dzieci (polskich) do życia w świecie, w którym funkcjonują różne kultury i religie, to nie odnosili się do konkretnych umiejętności przydatnych lub potrzebnych w kontekście różnorodności społecznej (np. komunikacji międzykulturowej, rozwiązywania konfliktów, dialogu w kontekście różnorodności światopoglądu). Wypowiedzi respondentów i respondentek sugerowały, że sam kontakt z „innością” jest kształtujący i nie wymaga świadomej, krytycznej analizy czy refleksji. Dlatego wypowiedź jednej respondentki, która wspomniała o korzyściach dla dzieci migranckich, jest wyrazem podejścia asymilacyjnego: „Korzyści dla [dzieci] czeczeńskich to powinno być przede wszystkim rozwój języka polskiego. Jeżeli w jakimś stopniu poznają kulturę tę polską, no to również się rozwijają inaczej. Poznają geografię, nasz kraj” [3P]. Bowiem, korzyścią byłoby budowanie umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w społeczeństwie różnorodnym, a nie uczenie się konkretnej kultury. Jak zauważyła inna respondentka, znajomość języka polskiego i kultury polskiej nie zawsze jest priorytetem dzieci i rodzin migranckich:

„(...) oni się czują tutaj tymczasowo. Oni nie czują się związani z tym ośrodkiem (...). Z tym, że muszę powiedzieć, że w przeciągu tych czterech lat miałam naprawdę z bardzo różnymi rodzicami i dziećmi do czynienia (...) edukacja dla nich nie [zawsze] jest priorytetem, a szczególnie edukacja w języku polskim, bo oni w Polsce nie zostaną. Jeszcze z doświadczeń, z obserwacji, to znam trzy rodziny, cztery, te co na najbliższym terenie zostały, dzieci zostały, już te dzieci doskonale mówią po polsku, (...) z tym, że ich blokują problemy materialne, to, że nie mają pieniędzy po prostu, możliwości kształcenia tych dzieci, bo te dzieci być może, oni mówią, że chcą, żeby te dzieci się uczyły, ale oni nie mają takich możliwości materialnych, a wyjazd do [nazwa większego miasta] po prostu kosztuje...”. [8K]

Jedna respondentka wyjątkowo podkreśliła podejście ukierunkowane na integrację, wypowiadając słowo „nawzajem”:

„Ogromne [korzyści]. Ubogacamy się nawzajem. Już to pewnie takie normalne stwierdzenie. Ale tak naprawdę cóż mogłoby się zdarzyć piękniejszego jak to, żeby zobaczyć, że gdzieś, dotknąć tego, że gdzieś żyją ludzie, zupełnie inni od nas. I że są normalni, zwykli i że wcale nie dziwni, wcale nie źli”. [4D]

Ponadto, część osób badanych opisywała osobiste korzyści, jakie czerpią z pracy z dziećmi i rodzinami migranckimi:

- „No korzyści, jest to nowe doświadczenie. Jeśli ktoś podchodzi do tego z pasją, no to będzie zgłębiał, będzie szukał dróg”. [2P]
- „Dla nauczycieli nowe wyzwania to są. (...) Tu nie ma monotonii, bo jakby uczył cały czas najlepsze dzieci i spokojne, i grzeczniutkie, to też to by było takie nauczycielskie nasze towarzystwo ośpałe. A tak to jest nowe, dobre wyzwanie, które motywuje do działania nowego”. [3P]

Podsumowując, trzy z badanych szkół organizowały wydarzenia lub inne działania, mające uwidocznic lub celebrować kultury pochodzenia dzieci migranckich. Wydarzenia te odbywały się jednorazowo (nie cyklicznie) i nie wpisywały się w szerszą wizję integracji społeczności szkolnej. W niektórych miejscowościach to organizacje pozarządowe przygotowywały tego typu wydarzenia, z których badane szkoły korzystały albo organizacje były istotnym źródłem wsparcia (merytorycznego, finansowego, organizacyjnego) szkół. Ważne dla respondentów i respondentek było włączanie dzieci migranckich w standardowo organizowane wydarzenia szkolne, niezwiązane ani z różnorodnością społeczną, ani z kulturami pochodzenia dzieci migranckich. W wypowiedziach osób badanych w tym obszarze dominowało podejście asymilacyjne, choć często wydawało się ono nieuświadomione. Podobne tendencje można było zauważyć w podejściu badanych do wprowadzania zagadnień dotyczących kultur pochodzenia dzieci migranckich oraz różnorodności społecznej ogólnie na zajęciach z przedmiotów lub na zajęciach wychowawczych. W tych szkołach, w których przejawiało się podejście ukierunkowane na integrację, wypowiedzi osób w badaniu sugerowały, że przyczyniało się to do włączania dzieci migranckich i ich rodziny w życie szkoły. Jednak część respondentów i respondentek wyraziło poczucie niepewności na temat tego, jak najlepiej włączać zagadnienia dotyczące kultur pochodzenia dzieci migranckich w działania szkoły, a także, czy i jak konsultować w tym zakresie opiekunów i rodziców migranckich. Największą obawą respondentów i respondentek w tym kontekście było niezamierzone naznaczenie dzieci migranckich jako „innych”. Na pytanie, czy istnieją jakieś korzyści z uczestniczenia w życiu szkół wielokulturowych, większość respondentów i respondentek wyraźnie podkreśliła korzyści dla dzieci polskich oraz dla siebie, natomiast nie odniosła się do ewentualnych korzyści dla dzieci migranckich i ich rodzin.

f) Konflikty i dyskryminacja na tle różnic kulturowych i religijnych

W badaniu pytaliśmy respondentów i respondentki, jak rozumieją dyskryminację⁷⁶. Pytanie to wzbudzało pewien niepokój i niepewność. Jedna osoba odmówiła odpowiedzi. Wypowiedzi osób badanych wskazują na niepełne zrozumienie lub brak zrozumienia tego zjawiska. Żadna osoba nie powołała się na fakt istnienia przepisów prawnych na ten temat w polskim prawodawstwie. Żadna osoba też nie wskazała na rozróżnienie między dyskryminacją bezpośrednią⁷⁷ i pośrednią⁷⁸. Większość osób w badaniu proponowało definicje, które opisują nieżyczliwe lub potocznie rozumiane niesprawiedliwe traktowanie:

- „Ja nie wiem. Wydaje mi się, że to pewnego rodzaju zachowania, które, nie wiem, przejawiają się dokuczaniem, odrzuceniem. Jakimiś może zachowaniami przemocowymi, żeby ośmieszyć... chyba tak”. [7P]
- „(...) na przykład dzieci by nie chciały się bawić, czy nie chciałyby się podzielić, nie wiem, cukierkiem, poczęstować, czy w jakiś sposób by nasze polskie dzieci, nie wiem, ubliżały, wyzywały, bo jesteś inny, tak”? [5D]
- „Znaczący dyskryminacja, no odsuwanie od wszelkich imprez jakichś, organizowanych w szkole, no czy, co tu jeszcze można powiedzieć? No chyba głównie to, że dzieciaki, by ich przezywały, to chyba byłaby dyskryminacja”. [5W]
- „Ogólnie, no nie wiem, sadzanie w innej, dalej w ławkach, nierozmawianie z nimi, czy jakieś tam piętnowanie, niepodchodzenie nauczycieli do nich, to uważam, że by była dyskryminacja, dawanie im odczuć, że są niepotrzebni i wtedy nie chodziliby do szkoły”. [4P]

Powyższe definicje nie wymieniają cechy tożsamości, na podstawie których można by określić, czy dane zachowanie – m.in. „dokuczanie”, „przezywanie”, „odsuwanie” – ma znamiona dyskryminacji. Ustawa równościowa wymienia wprost następujące cechy: płeć, rasę, pochodzenie etniczne, narodowość, religię, wyznanie, światopogląd, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną. Wymienione przez respondentów i respondentki zachowania mogłyby być dyskryminacją, jeśli wiązałyby się z określoną cechą tożsamości dzieci. W niektórych wypowiedziach osób uczestniczących w badaniu kryło się niewypowiedziane założenie, że polskie dzieci miałyby popełniać opisane zachowania (m.in. „wyzywanie”, „ośmieszanie”, „odrzuwanie”)

⁷⁶ Dokładne brzmienie pytania: „Jak rozumie Pani/Pan pojęcie dyskryminacji?”.

⁷⁷ Art. 3, ust 1 ustawy równościowej, definicja na str. 19.

⁷⁸ Art. 3, ust 2 ustawy równościowej: definicja na str. 19.

wobec dzieci migranckich („ich”, „innych”), ale nie są wymienione cechy tożsamości, z którymi te zachowania miałyby się wiązać.

Niektóre osoby uczestniczące w badaniu zwracały uwagę na cechy tożsamości, które przypuszczalnie stanowiły podstawę dyskryminacji, ale nie były pewne, jak dokładnie te cechy tożsamości mają się do zjawiska dyskryminacji oraz, które cechy należałoby uwzględnić w pełnej definicji:

- „(...) myślę, że dyskryminacja to jest nieakceptowanie drugiego człowieka, może myślę to trochę z nietolerancją. I jakby potępienie go ze względu na jakieś przekonania, na inną narodowość”. [3N]
- „(...) dyskryminować kogoś, to myślę, że uważać za gorszego... i nie akceptować, też unikać. (...) Słowo dyskryminacja nie odnosi się tylko i wyłącznie do obcokrajowców, bo dyskryminować można kolegę, koleżankę z klasy, prawda, nie wiem sąsiadkę z bloku powiedzmy, (...) uważam, że tutaj jakby takim antonimem do słowa dyskryminacja jest poszanowanie drugiego człowieka...”. [3D]
- „Pomniejszanie ze względu na pochodzenie, jakieś aspekty odmienności nie tylko kulturowej, sprawianie, że pojawia się poczucie niższości, jakieś, nie wiem, widzenia siebie też w gorszym świetle”. [6N]

Utożsamianie definicji dyskryminacji z „nieakceptacją” i „nietolerancją” oraz przeciwstawianie dyskryminacji z ideą „szacunku wobec drugiej osoby” jest problematyczne, gdyż świadczy o tym, że osoby badane nie zdają sobie sprawy z faktu, że dyskryminacja nie jest kwestią dobrego wychowania („Jeżeli wychowamy ich sobie dobrze, to tej dyskryminacji będzie mniej w życiu ludzi dorosłych” [4D]), lecz rodzajem prawnie zakazanego zachowania, mającego daleko idące konsekwencje na poziomie jednostkowym, jak i całego społeczeństwa. Definicje te wskazują też, że przejawy dyskryminacji dzieci migranckich były postrzegane jako oddzielne przypadki, niebędące przejawem szerszego mechanizmu lub zjawiska. W swoich definicjach dyskryminacji osoby uczestniczące w badaniu nie odnosiły się do określonych tożsamości (wyznanie, narodowość, kolor skóry), które są wyznacznikiem występowania dyskryminacji, a raczej do konkretnych dzieci w ich szkole (tzn. Ania, Tomek, Fatima⁷⁹). Definicje świadczą o braku świadomości społecznego wymiaru zjawiska dyskryminacji, tzn., że osoby będące mniejszością społeczną (ze względu na określoną cechę) w danym społeczeństwie są narażone

⁷⁹ Imiona dzieci zostały zmienione.

na dyskryminację (zob. cz. I.1.a – powyżej). Definicje przytaczane przez osoby uczestniczące w badaniu pomijały również wątek nierównowagi sił między grupą dominującą a mniejszościową w kontekście zdarzenia mającego znamiona dyskryminacji. Nie uwzględniały faktu, że osoby mające określone cechy tożsamości, obarczone są większym ryzykiem doświadczenia dyskryminacji i dlatego potrzebne jest prawo, które je ochroni. W przytaczanych definicjach słowa odnoszące się do nierównowagi sił (np. „przemoc”, „gorsze traktowanie”) dotyczyły relacji pomiędzy konkretnymi osobami (np. Fatimą i Anią), a nie do cech tożsamości, które związane są z przynależnością do określonej mniejszości społecznej, narażonej na dyskryminację i nierówne traktowanie. Świadomość społecznego wymiaru dyskryminacji oraz tego, że ludzie są chronieni przez prawo przed dyskryminacją ze względu na określone cechy, umożliwiłaby bardziej adekwatne postrzeganie dyskryminacji w szkole, lepiej uwzględniające jej różne konteksty i wymiary (np. fakt, że do wykluczenia i dyskryminacji może dochodzić nie tylko w relacjach pomiędzy dziećmi polskimi i migranckimi, ale także pomiędzy dziećmi migranckimi oraz pomiędzy dorosłymi a dziećmi. Ilustruje to poniższa wypowiedź:

„Bo teraz jeżeli mówimy o dyskryminacji, to będziemy wkraczać w taką dyskryminację, która się objawia coraz częściej, a dotyczy rzeczy bardzo intymnych, sfer intymnych człowieka. I wcale nie jest powiedziane, że dyskryminowany jest Czeczen, jak rozmawiamy dzisiaj o cudzoziemcach, ale może być dyskryminowany, nie wiem dziewczynka, Polka, ale pod jakimś innym względem, nie wiem ubioru nawet”. [4D]

Wśród definicji dyskryminacji podanych przez respondentów i respondentki, poniższa była najbliższa ustawowej definicji, ponieważ wskazuje na różne cechy tożsamości, które są opisane jako przesłanka ew. gorszego traktowania:

„Rozumiem [dyskryminację] jako wytykanie inności, (...) podkreślanie tego, że jesteś inny albo ze względu na to, jak wyglądasz, albo ze względu na to, jak się zachowujesz, albo jak mówisz, albo jak pachniesz, na przykład, bo i z tym spotykamy się gdzieś tam na ulicach i pokazywanie, że jesteś inny, w sensie gorszy, dlatego, że samo pokazywanie inności może być szalenie pozytywne i nawet twórcze bym powiedziała, inspirujące w różnych zachowaniach, ale ze słowem dyskryminacja łączy mi się inność rozumiana pejoratywnie...”. [7N]

Istotnie, definicja ta rozróżnia pomiędzy koncepcją „inność” od problemu dyskryminacji, co nie było oczywiste dla wszystkich osób badanych, jak już omawiano przy temacie specjalnych

potrzeb edukacyjnych (patrz cz. II.1.a – powyżej). Warto docenić, że jedna respondentka zanotowała zjawiska stereotypów i uprzedzeń w swojej definicji dyskryminacji:

„Znaczący dyskryminacja jest po prostu objawem uprzedzeń i stereotypów, które nam się pojawiają, dyskryminacja jest pewnego rodzaju działaniem przeciwko komuś ze względu na jego inność...”. [6P]

W badaniu pytaliśmy również o opinie respondentów i respondentek na temat relacji między dziećmi różnego pochodzenia w szkole⁸⁰. Ogólnie, respondenci i respondentki pracujący z młodszymi dziećmi (szkoły podstawowe) podkreślali, że nawet jeśli na początku reagują na postrzeganą „inność”, to relacje między dziećmi są raczej pozytywne, że dzieci się integrują:

- „(...) mają swoje przyjaźnie, że kontakty wzajemne jakieś takie mają zacieśnione, z tym, że nie uczestniczą w dyskotekach na przykład, tego nie ma, bo po prostu im obyczajowość na to pewnie nie pozwala, natomiast widzę, że są razem na holu, rozmawiają między sobą, dziewczęta polskie rozmawiają z tymi dziewczynkami i nie ma tu już bariery takiej...”. [8K]
- „(...) wychowawcy nad tym pracują, żeby ta klasa była jednością i nieważne czy to jest Gruzin, czy Czeczen byle było fajnie, więc ta jedna dziewczynka, która jest w drugiej klasie (...), no bardziej się przyjaźni na przerwach, widzę, że chodzi z tą dziewczynką z pierwszej klasy, z tą Czeczenką, ale w klasie jedna i druga funkcjonuje fajnie. Widzę, że rozmawiają z dziewczynami polskimi, nie wiem, czy są tam jakieś szczególne przyjaźnie, ale widać z relacji, są fajno. I chłopcy też...”. [4P]

Natomiast na poziomie gimnazjum, według wypowiedzi respondentów i respondentek, relacje między dziećmi zaczynają być bardziej skomplikowane, gdy obowiązki, normy lub zwyczaje kulturowe i religijne mogą bardziej znacząco i namacalnie wpływać na sposób zachowania i ubioru młodzieży oraz na relacje między młodymi osobami (np. w kontekście relacji osób różnej płci). Jak tłumaczyła jednak respondentka pracująca w zespole szkół:

„(...) łatwiej było o integrację, bo te dzieci były maluchy, one się integrowały w trakcie zabawy, w takich spotkaniach, na przerwie, natomiast w momencie

⁸⁰ Dokładne brzmienie pytania: „Jak opisać(a)by Pani/Pan relacje pomiędzy dziećmi polskimi a cudzoziemskimi w klasach, które Pani/Pan prowadzi? (a) Czy widać podziały, konflikty, nieporozumienia? Proszę opisać przykłady. (b) Czy zawiązują się przyjaźnie między dziećmi cudzoziemskimi i polskimi? Proszę opisać przykłady. (c) Co i kto wpływa na relacje pomiędzy dziećmi różnego pochodzenia? (np. rodzice, nauczyciele, rówieśnicy, telewizja/media, itp.)”.

gdy pojawiają się w gimnazjum, to są dwa odrębne światy. Jest to wiek dojrzewania i okres buntu naszych uczniów tych gimnazjalnych, to jest ciężkie towarzystwo”. [8K]

Noszenie nakrycia głowy (tzn. chust) przez dziewczęta wyznania muzułmańskiego oraz noży przez chłopców czeczeńskich to najczęściej podawane przykłady zwyczajów kulturowych, wokół których powstawały nieporozumienia lub konflikty w szkołach. Problem nieusprawiedliwionych nieobecności dzieci migranckich także stawał się bardziej widoczny im były starsze. Jak tłumaczyła jedna z respondentek pracująca w gimnazjum: „(...) wydaje mi się, że ma obowiązki rodzinne, na tyle jest zaabsorbowany tym, co ma zrobić w domu, że po prostu nie starcza mu czasu ani na to, żeby odrobić pracę domową, ani, żeby uczyć się” [3N]. Ponadto, w wielu przypadkach bariera językowa powodowała nieporozumienia między dziećmi, a czasem także utrudniała możliwość interwencji w konfliktach po stronie respondentów i respondentek:

- „(...) ja myślę, że konflikty takie, to też czasami... w większości może nawet z tego powodu, bo ktoś nie zrozumiał, bo ktoś nie dopowiedział, ktoś coś powiedział, a później się okazuje, że to o zupełnie coś tam innego chodziło. Ja myślę, że język jest dużą barierą jednak do przeskoczenia”. [8P]
- „(...) jedne z drugimi nieporozumienie jakieś miał słowne, że nie wiem, czy bić się, czy coś w tym stylu. (...) Wiem, że coś jest nie tak, ale do końca nie wiem, o co chodzi. Czasami spojrzenie, nie wiem, czy im nie odpowiada, czy coś rzeczywiście ktoś ubliżył i czy w ogóle rozumieją to ubliżenie naszej młodzieży”. [3P]

Pytaliśmy ponadto, czy zdaniem respondentów i respondentek w danej szkole miały miejsce lub mają miejsce przypadki dyskryminacji⁸¹. Tylko jedna respondentka określiła relacje między dziećmi w szkole jako mające znamiona dyskryminacji oraz opisała je jako powtarzające się:

„(...) dyskryminacja no jest zawsze. No nie mogę powiedzieć, że nie ma dyskryminacji, bo bym chyba skłamała (...) było bardzo, bardzo dużo dokuczania, naśmiewania się z tych naszych uczniów czeczeńskich, właśnie z uczniów czeczeńskich. Jakies takie podśmiewanie się, prawda, czy znaki tego typu, że „ty głupi jesteś”. No to jest dyskryminacja, no bo przecież między sobą [dzieci polskie

⁸¹ Pytanie to zostało zadane na dwa różne sposoby. Dokładne brzmienie pytań: „Czy w szkole Pani/Pan obserwuje lub zaobserwował(a) przypadki wykluczenia lub złego traktowania dzieci ze względu na pochodzenie kulturowe/etniczne/narodowe/religijne?” oraz „Wiele się ostatnio mówi o dyskryminacji i równym traktowaniu. Czy Pana/Pani zdaniem ten temat dotyczy szkoły?”.

z polskimi] dobrze funkcjonują, a „bo Czeczeni, bo Czeczeni”. I mówienie, że oni to mają sobie wracać tam, skąd przyjechali, no to jest dyskryminacja”. [8W]

Odpowiedzi większości osób były zróżnicowane i świadczyły o skrajnie rozbieżnych, często błędnych sposobach rozumienia, na czym polega dyskryminacja:

- „Dzieci w wieku gimnazjalnym na co dzień się dyskryminują. (...) Przezywając się, wyzywając się, ubliżając bardzo mocno jeden drugiemu: «Ty to piątą matkę masz, taki, śmaki i owaki»”. [3P]
- „(...) tak samo w konflikcie między Polakiem a choćby Ukraińcem pada, że jesteś, nie wiem, brudas-Ukrainiec, że wolelibyśmy, żeby ciebie tutaj nie było, przy czym to jest tak samo jak w konflikcie między Polakiem a Polakiem, przecież to, że Polacy się gdzieś tam wyzywają: ty Żydzie, nie mając do tego żadnych podstaw ani wiadomości, ani żadnej wiedzy na temat tego, czy tamten jest Żydem czy nie, chodzi o to, żeby dopiec tak naprawdę. Ja osobiście z jakąś dyskryminacją się nie spotkałam specjalnie, wynikającą z faktu, że oni są inni, nie ma dużo u nas cudzoziemców...”. [7W]

Większość osób uczestniczących w badaniu mówiła, że sytuacje o znamionach dyskryminacji nie miały miejsca w szkole lub, że kiedyś tak, ale już od dawna nie zdarzały się takie sytuacje:

- „Nie ma w klasach, jak rozmawiałam z wychowawcami, jakiejś dyskryminacji. Nasze polskie dzieci lubią ich bardzo, oni się nawet tak fajnie asymilują...”. [5D]
- „(...) bywały takie sytuacje jak w każdej klasie, kiedy przychodzi nowy uczeń, że nie zawsze dzieci były akceptowane. Dzisiaj nie docierają do nas takie sytuacje, żeby nieakceptowany był konkretnie uczeń cudzoziemski, nieakceptowany może być polski dzieciak, ze względu na różne powody, dysfunkcje, odmienność zachowania, wyglądu”. [6W]
- „(...) Wydaje mi się, że ani [imię dziecka], ani [imię dziecka] nie czują się dyskryminowani. Wręcz przeciwnie. Poza tym, to są naprawdę fajne dzieci. Czasami jest tak, że ktoś jest niedobry, niegrzeczny, też jest złośliwy i wtedy też doznaje złośliwości od drugiego człowieka, od Polaka i wtedy nawiązuje się konflikt i mówi: jestem dyskryminowany”. [3W]

Podkreślano, że sytuacje mające znamiona dyskryminacji lub konflikty wyrażnie na tle różnic kulturowych były rzadkie, najczęściej niegroźne i już się nie zdarzają w szkole. Część osób, po opisanu sytuacji jako mającej znamiona dyskryminacji, podkreślała jednak, że trudno ustalić,

kto jest odpowiedzialny, sprowadzając dany przypadek do zwyczajnej sytuacji konfliktu rówieśniczego: „(...) takiej sytuacji, poza no kilkoma [nie było w szkole], ale tutaj naprawdę trudno ustalić, kto zaczął” [2D]. Nieraz w wywiadach pojawiało się stwierdzenie, że w szkole nie ma dyskryminacji, ponieważ jest mało dzieci migranckich. Zaś inne osoby uważały, że nie ma dyskryminacji w szkole, ponieważ jest dużo dzieci migranckich i wszyscy „się przyzwyczaili” do wielokulturowości. Takie informacje od osób badanych są niepokojące, ponieważ rodzą obawy, że dyskryminacja, której doświadczają dzieci migranckie (i nie tylko migranckie) nie jest rozpoznawana.

Ponadto, respondenci i respondentki raczej utożsamiali dyskryminację z sytuacjami, w których występują dzieci, których wyznanie lub wygląd (mówiono szczególnie o kolorze skóry) są wyraźnie (tzn. wizualnie) inne od większości dzieci i kadry szkolnej, pochodzenia polskiego:

- „(...) nie mam takich doświadczeń [z dyskryminacją w szkole], o tak bym powiedziała. Natomiast wyobrażam sobie, że gdybym w szkole miała sporo dzieci romskich czy dzieci czeczeńskich, bo na konferencji, na której byłam, (...) tam swoimi przemyśleniami dzielili się dyrektorzy, dyrektor bodajże jakiejś szkoły [nazwa miejscowości], gdzie ma dzieci czeczeńskich tam 30, 40 w całej swojej szkole, to tam problem dyskryminacji tamci dyrektorzy mieli”. [7W]
- „Nasi cudzoziemcy są specyficzni, bo to nie są dzieci na przykład, które są zupełnie innym tematem podejrzewam, czy czeczeńscy-uchodźcy, czy nie wiem jaka tam grupa społeczna. Jeśli chodzi o te nasze dzieci. Nie mamy żadnych złych doświadczeń związanych z dyskryminacją”. [7D]

Poniższe wypowiedzi dotyczą sytuacji w badanych szkołach, które zostały określone jako problematyczne, w jakimś stopniu konfliktowe i ewentualnie mające znamiona dyskryminacji:

- „(...) mamy jedno czarne dziecko, więc też no bywały różne teksty, mimo że on jest Polakiem i się wychował tutaj od urodzenia, ale no wiadomo jest jeden w całej szkole, to nie jest łatwa sytuacja”. [2D]
- „Fakt faktem my mamy ciemnoskórego chłopca, który ma Polkę mamę, (...) ale były sytuacje, w których rzeczywiście gdzieś tam próbowano mu dopiec (...). Fakt, że on nie jest obcokrajowcem, bo on ma polskie obywatelstwo, ale sam wygląd skóry mówi samo przez siebie”. [4D]

- „(...) jeden z tych chłopców jest taki ciemny, na początku dziewczynki zaczęły Bambo, proszę pani Bambo tam to zrobił, (...) A ja mówię, że to nie jest Bambo, tylko tak samo jak my i teraz to normalnie po imieniu do nich mówią”. [5W]
- „(...) ja mam w ogóle Afroamerykanę [Sic!] w klasie, (...) która urodziła się w Polsce i (...) wiem, z opowieści, że miała jakieś akty nietolerancji, ale ze strony starszych dzieci, natomiast dzieci się przyzwyczyły”. [6N]

Najczęstszą reakcją w badanych szkołach na przypadki, które opisane były jako mające znamiona dyskryminacji lub na przypadki, które nie były opisane jako dyskryminacja, ale dotyczyły konfliktu między dziećmi polskimi i migranckimi, była rozmowa z jedną albo oboma stronami w celu załagodzenia sytuacji:

- „(...) na przykład jak był problem z tą właśnie kulturowością, dziewczyna tu była ubrana, chodziła cały czas w chustce. I przyszła polska uczennica i mówi "ta i ta uczennica ma problem" (...) Muszę jej [Polce] wytłumaczyć, że my to musimy uszanować, bo my też mamy swoją religię, oni muszą uszanować naszą religię, jak tu przyjeżdżają i my musimy uszanować tak samo ich...”. [8P]
- „Jedna dziewczyna była taka, (...) chodziła ubrana w taki typowy taki ten strój czeczeński, tak, błękitne suknie, zasłonięta, i dowiedzieliśmy się, że chodzi z nożem w celu samoobrony, chodziła z Koranem, ona odprawiała modlitwy co jakiś czas, no to z nią trzeba było pracować. (...) Były tłumaczone regulaminy 150 tysięcy razy, było straszone policją, było mówione, że to nie Czeczenia, tylko Polska, że tu nie jest niebezpiecznie... Ale dziewczyna miała chyba jakieś doświadczenia i jakoś tak nie za bardzo dawała się przekonać (...)”. [4P]

Osoby badane nie opisywały szczegółowo, co dokładnie było omawiane albo powiedziane (i przez kogo) na takich rozmowach. Trudno stwierdzić, czy i w jaki sposób przyczyniły się do polepszenia lub rozwiązania powstałej sytuacji, jak ilustruje poniższa wypowiedź: „(...) ja sobie założyłam tak zwany zeszyt interwencji. Co się okazuje, że właśnie konflikty też powstają, ale te konflikty na bieżąco staramy się jakoś rozwiązywać i nie dopuszczać, żeby one powstawały...” [3D]. Niektóre sytuacje były zgłaszane dyrekcji, natomiast tylko w jednym wypadku, dyrekcja podjęła działanie inne niż rozmowa z jedną lub oboma stronami. W tej konkretnej sytuacji doszło do fizycznej agresji i szkoła wówczas uruchomiła określone procedury:

„Są takie zasady, nie wolno się bić, jeżeli jest bijatyka, są procedury, według których musimy postępować. Wzywamy rodziców, wzywamy policję i to jest już do dalszego rozpatrzenia. Są rozmowy przeprowadzane w obecności rodziców jednego ucznia, rodziców drugiego ucznia. Przyjeżdża policja, sporządza protokół, przesłuchanie i decyduje, co dalej z tym”. [8P]

Niektóre szkoły organizowały specjalne zajęcia wychowawcze na tematy powiązane z kulturami dzieci migranckich w szkole oraz wokół hasła „tolerancja”, ale raczej nie na temat dyskryminacji lub różnorodności społecznej jako takiej. Najczęściej takie zajęcia były organizowane przy wsparciu organizacji pozarządowych. Nieliczne osoby dostrzegały potrzebę i zalety działań profilaktycznych w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji i komunikacji międzykulturowej:

„No myślę, że jeżeli dyskryminacja się już pojawiła, no to wtedy trzeba podjąć bardzo ważne kroki, żeby naprawić tę sytuację. Myślę, że trzeba przede wszystkim mieć zajęcia profilaktyczne, żeby tej dyskryminacji już jako dyskryminacji nie było. Bardziej pracować, żeby informować dzieci o tym, jaka jest różnorodność, czym może być spowodowane poczucie inności, odrzucenia, uprzedzeń, żeby do tej samej dyskryminacji już nie dojść”. [6P]

Brak zrozumienia dla potrzeby profilaktycznych działań antydyskryminacyjnych zbieżny jest z tym, że najczęstszym wytłumaczeniem respondentów i respondentek, dlaczego w szkołach nie występuje dyskryminacja, jest to że dzieci „się przyzwyczaiły”:

- „Ale Koran miała, to wszystko miała, (...) na początku no była to sensacja, ale potem wszyscy się przyzwyczaili...”. [4P]
- „(...) nasi uczniowie już są przyzwyczajeni (...) już ładnych parę lat mamy uczniów czeczeńskich w szkole, więc dla nich to nie jest jakieś novum. No zdarzają się jakieś takie anomalie, typu, bójk i wrogość, ale to są wyjątki. Te dzieciaki nasze, polskie, one już się przyzwyczaiły, że Czeczeni w szkole”. [8N]
- „(...) tak jak wspominałem z tym czarnym chłopcem, już po latach w tej klasie oni się przyzwyczaili...”. [2D]

Brakowało w wypowiedziach większości respondentów i respondentek świadomości, że kompetencji komunikacji międzykulturowej oraz umiejętności dialogu i rozwiązywania konfliktów w kontekście różnorodności społecznej nie nabywa się tylko za pośrednictwem obcowania obok osób postrzeganych jako „inne”, ale że wymaga to krytycznej refleksji, którą można kształtować w ramach edukacji antydyskryminacyjnej i edukacji międzykulturowej.

Istotnym problemem, który sygnalizowały osoby ze wszystkich szkół, były uprzedzenia wśród opiekunów i rodziców dzieci polskich wobec dzieci i rodzin migranckich w szkole. Przykładowe wypowiedzi osób reprezentujących i większe, i mniejsze miejscowości:

- „Zdarza się oczywiście pewna nietolerancja, właśnie u starszych osób, u dziadków, u rodziców, że niekoniecznie mają ochotę, żeby ich dziecko zadawało się z dzieckiem z innego kraju, ale to są sporadyczne przypadki”. [6P]
- „(...) mama mi któraś powiedziała, że jak to będzie, no i w ogóle, bo wie pani, jak to się mówi na Bułgarów tutaj. To w [nazwa miejscowości] jest bardzo dużo Bułgarów i mówią na nich „smoluchy”. I oni tak, (...) już mieli pisać pismo do pani dyrektor, a dlaczego (...) a później tu nie ma z nimi żadnych problemów, no. (...) mama, która jest przewodniczącą trójki klasowej, czyli ona chyba tak się czuła w obowiązku przekazania mi tej informacji (...) ja wiem, czego się obawiała? No może, że te dzieciaki brudne przychodziły do szkoły, prawda? Czy może będą kradły tym naszym dzieciom? (...)”. [5N]

Niektóre osoby podkreślały, że postawy opiekunów i rodziców wpływają na relacje między dziećmi w szkole:

- „(...) takie myślenie rodziców, że dzieciaki czeczeńskie są jakby u nas i powinny się bardziej do nas dostosować, do naszych warunków, do naszych tradycji, do naszych zwyczajów niż to w drugą stronę powinno być. (...) Ja tak myślę, że jak czasami coś mówią dzieciaki, to są bardziej słowa rodziców, niż tych dzieci, bo jak rozmawiam z klasą jedną, to nie widzą żadnych problemów (...) A w innej klasie to jest już na przykład trochę inna mowa, a że może oni przeszkadzają na lekcjach, że my przez to tracimy. Jakby nasze [dzieci polskie], nie przeszkadzały, nie gadały”. [8P]
- „(...) niekiedy właśnie rodzice są bardziej, powiedziałabym, na anty nastawieni i zaczynają się kłócić, jeszcze bardziej jakby te emocje dzieci podkręcać”. [3D]

Jak wspomniano wcześniej (cz. II.1.c), ośrodki dla uchodźców, które skupiają liczne grupy cudzoziemców są lokowane najczęściej w małych miejscowościach. Otwarcie ośrodków najczęściej nie wiąże się z jakimkolwiek przygotowaniem społeczności lokalnej. W mniejszych miejscowościach, gdzie jest stosunkowo wysoki poziom ubóstwa, negatywne postawy wobec uchodźców powiązane są z obawą o dostęp wsparcia finansowego. Wypowiedź respondentki poniżej ilustruje takie sytuacje:

„(...) głównie dzieciaki tych rodzin zaopiekowanych przez GOPS, one uważały, że przybycie tych dzieci [uchodźczych] tu, odbiera ich świadczenia. I to było źródło nieporozumienia i wtedy no, tu akurat było mnóstwo mojej pracy i tłumaczenia i rodzicom, i dzieciom, że oni im niczego nie odbierają, że to co oni dostawali, to będą dostawać, (...) ale było ciężko. I to głównie tamto środowisko po PGR-owskie tam, oni tam się tak mocno napinali, na tę zmianę w związku z powstaniem ośrodka. No, ale teraz już nie. To jednak musiało się trochę ugłaskać i pewne kwestie musiały się wyjaśnić...”. [2P]

Na problem uprzedzeń występujących w rodzinach polskich wobec migrantów i migrantek szkoły stosowały podobne rozwiązania, jak w kontekście relacji między dziećmi: rozmowy i spotkania, czasem przy wsparciu organizacji pozarządowych.

Podsumowując, osoby badane ogólnie nie wiedziały, czym jest dyskryminacja i opierały się na intuicji, która prowadziła najczęściej do opisywania dyskryminacji jako „nieakceptacji” i „nietolerancji”. Respondenci i respondentki raczej nie zdawali sobie sprawy z faktu, że dyskryminacja jest prawnie definiowana, chociaż intuicyjnie rozumieli, że jest rodzajem zachowania „zakazanego”. Gdy pytano o zjawisko dyskryminacji w szkołach, respondenci i respondentki umniejszali występowanie sytuacji mających takie znamiona. Podkreślali ich incydentalność na przestrzeni czasu oraz sprowadzali sytuacje konfliktowe między dziećmi różnego pochodzenia do nieporozumień (ze względu na barierę językową lub na różnice kulturowe) lub do cech charakteru konkretnych dzieci (np. wybuchowy, konfliktowy charakter). Stwierdzali, że przypadki o znamionach dyskryminacji nie mają miejsca w szkole lub, że kiedyś tak, ale już od dawna nie zdarzały się. Utożsamiali dyskryminację raczej z sytuacjami, które dotyczyły dzieci wyróżniających się ze względu na wygląd od większości dzieci w szkole. Błędne rozumienie lub brak zrozumienia zjawiska dyskryminacji i nierównego traktowania wśród osób badanych są niepokojące, ponieważ rodzą obawy, że dyskryminacja, której doświadczają dzieci migranckie, nie jest rozpoznawana i właściwie adresowana. Wiele respondentów i respondentek tłumaczyło, że w ich szkole nie występuje dyskryminacja, bo (polskie) dzieci „się przyzwyczyły” do różnie rozumianej i raczej nieprecyzowanej w wypowiedziach „inności”. Nieliczna część osób badanych dostrzegała potrzebę i zalety działań profilaktycznych w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji. W wypowiedziach większości respondentów i respondentek brakowało świadomości, że kompetencje międzykulturowe, umiejętność prowadzenia dialogu oraz rozwiązywania

konfliktów związanych z różnicami kulturowymi wymagają krytycznej refleksji, którą można kształtować za pomocą edukacji antydyskryminacyjnej i edukacji międzykulturowej.

g) Równe traktowanie

W badaniu również prosiliśmy respondentów i respondentki, aby podali swoją definicję⁸² równego traktowania⁸³. Znakomita większość osób badanych interpretowała zasadę równego traktowania jako traktowanie dzieci tak samo. Podobnie jak w przypadku definicji dyskryminacji, respondenci i respondentki skupiali się na postaci „człowieka” i sugerowali, że problematyczne, tzn. niezgodne z ideą „równego traktowania”, byłoby dostrzeganie jakichkolwiek różnic między ludźmi. Przykładowe wypowiedzi [podkreślenia własne]:

- „(...) takie traktowanie polegałoby na akceptowaniu człowieka takim, jakim jest. Żeby miał prawo do własnego **wyznania**, do własnego **stroju**, i nie czuł się w jakiś sposób, wytykany palcami, w inny sposób postrzegany, no bo jest, jaki jest i takim mu pozwólmy być. Ma do tego prawo”. [7P]
- „To znaczy, rozumiem to w ten sposób, że no każde dziecko jest tylko i wyłącznie dzieckiem bez względu na to, czy jest zielone, czerwone, niebieskie czy fioletowe. Traktuje się go zupełnie tak samo, czy **mówi łamaną polszczyzną**, czy nie. Każde dziecko jest po prostu człowiekiem dla każdego takim samym...”. [3N]
- „No myślę, że tutaj liczy się człowiek, a nie to, prawda, kim on jest, albo **kim są jego rodzice...**”. [3D]
- „No równe traktowanie, to znaczy że dla mnie **nie ma znaczenia** (...) kto kim jest, **skąd pochodzi**, skąd przyjechał, **jak wygląda**. Jest po prostu. Najważniejsze to są te rzeczy związane z tym, że po prostu jest człowiekiem i nic więcej. Ja to tak rozumiem i nie ma znaczenia, czy on jest **czarny**, czy on jest białym czy on jest czerwonym czy żółty. To nie ma znaczenia, a dodatkowo jeszcze nie ma znaczenia, **z jakiej kultury pochodzi**”. [4D]

⁸² Dokładne brzmienie pytania: „Jak rozumie Pani/Pan pojęcie równego traktowania dzieci niezależnie od ich pochodzenia?”.

⁸³ Art. 3, ust 6 ustawy równościowej: „równe traktowanie – rozumie się przez to brak jakichkolwiek zachowań stanowiących nierówne traktowanie”. Zaś art. 3, ust. 5: „nierówne traktowanie – rozumie się przez to traktowanie osób fizycznych w sposób będący jednym lub kilkoma z następujących zachowań: dyskryminacją bezpośrednią, dyskryminacją pośrednią, molestowaniem, molestowaniem seksualnym, a także mniej korzystnym traktowaniem osoby fizycznej wynikającym z odrzucenia molestowania lub molestowania seksualnego lub podporządkowania się molestowaniu lub molestowaniu seksualnemu, oraz zachęcanie do takich zachowań i nakazywanie tych zachowań”.

Definicje te są problematyczne, ponieważ pomijają podstawowe założenie zasady równego traktowania. Mianowicie, równe traktowanie opiera się przede wszystkim na tym, że cechy danej osoby (np. kultura pochodzenia, wyznanie, wygląd, w tym kolor skóry, strój itp.) **mają znaczenie** dla jej sytuacji w społeczeństwie. Kluczowe jest dostrzeżenie, że dana osoba ma określone cechy, w związku z którymi jest albo może być gorzej traktowana oraz ma albo może mieć gorsze warunki funkcjonowania. Dlatego przepisy prawne chronią dostęp osób narażonych na nierówne traktowanie ze względu na określone cechy do podstawowych dóbr i usług społecznych (m.in. dostęp do edukacji). Właśnie z tego powodu, że cechy tożsamości mają znaczenie, przestrzeganie zasady równego traktowania wymaga trafnego określenia, na czym polegają różnice między ludźmi w społeczeństwie (np. między dziewczynkami i chłopcami, cudzoziemcami i obywatelami polski, uchodźcami i nie-uchodźcami), jakie są konsekwencje tych różnic oraz podjęcia proaktywnych działań, które przeciwdziałają gorszemu traktowaniu lub mniejszemu dostępowi do różnych zasobów, wynikających z określonych różnic. W definicjach badanych pojawiały się odniesienia do różnych czynników warunkujących sytuację dzieci migranckich w szkołach w Polsce, w tym:

- **znajomość języka polskiego („mówienie łamaną polszczyzną”)**: Jak omawiano wcześniej, kwestia nieznanosti języka polskiego przez dzieci z doświadczeniem migracji jest jedną z podstawowych barier w dostępie do edukacji w szkołach w Polsce. Obecnie obowiązujące przepisy w niedostatecznym stopniu uwzględniają potrzeby dzieci nieznanających języka polskiego. Wymagają, aby były obecne na zajęciach z podstawy programowej niezależnie od poziomu znajomości polskiego, a pomoc z nauką polskiego dostępna jest w ramach „dodatkowych zajęć”. Takie podejście jest oparte na logice, że dzieci nieznanające polskiego traktowane są równo (tzn. identycznie) z dziećmi płynnie posługującymi się tym językiem, ponieważ muszą spełnić te same wymogi nauki z przedmiotów. Tyle, że nie mogą ich realnie spełnić w wyniku bariery językowej (nawet jeśli fizycznie są obecne na zajęciach z przedmiotów). Zróznicowany poziom znajomości polskiego przyczynia się czasem do konfliktów między dziećmi. Bariera językowa jest istotnym ograniczeniem dla zaangażowania migranckich opiekunów i rodziców w życie szkoły. W tych szkołach, które dostrzegały, że różnice w poziomie znajomości polskiego mają znaczenie oraz wdrażały rozwiązania mające na celu niwelowanie negatywnych konsekwencji tych różnic, można było zauważyć bardziej pozytywne relacje między różnymi grupami składającymi się na społeczność szkolną oraz większy poziom integracji społeczności

szkolnej. Innym problemem był brak ujednoliconych narzędzi do mierzenia poziomu znajomości języka polskiego wśród dzieci migranckich. Zróżnicowane poziomy znajomości języka polskiego wymagają zróżnicowanych materiałów dydaktycznych, dostosowanych do uczenia języka polskiego jako drugiego/obcego (w odróżnieniu od uczenia języka polskiego jako rodzimego). W kontekście oceniania dzieci z niskim poziomem znajomości polskiego, respondenci i respondentki przejmowali się nie tym, czy lub, w jaki sposób dostosować kryteria i sposób oceniania postępów dzieci migranckich, ale jak wytłumaczyć tę potrzebę pozostałym dzieciom w klasie.

- **wyznanie:** wbrew powyższym definicjom szkoły na ogół brały pod uwagę różnorodność wyznań między uczniami i uczennicami. Przykłady dostosowania praktyk szkolnych do różnych wyznań to oferowanie alternatywnych zajęć dla dzieci nieuczestniczących w zajęciach z religii rzymsko-katolickiej, wprowadzenie zajęć z etyki, a także uwzględnianie różnych norm i zwyczajów żywieniowych (np. posiłki bez wieprzowiny na stołówce). Dostrzeganie różnic religijnych wśród uczniów i uczennic ma znaczenie. Te szkoły, które nie wprowadzały rozwiązań uwzględniających różnorodność religii, opisywały na przykład nieobecność dzieci migranckich na szkolnych wydarzeniach oraz mniejsze zaufanie i mniejsze zaangażowanie wśród rodziców migranckich. Często przytaczanym przykładem różnicy w kontekście wyznania była praktyka noszenia nakrycia głowy (tzn. chust) przez dziewczęta wyznania muzułmańskiego. Szkoły przyjmowały różne rozwiązania – niektóre zabraniały tej praktyki, inne pozwalały – natomiast większe napięcia powstawały tam, gdzie były zakazy i/lub nie było otwartej rozmowy na temat tego zwyczaju.
- **wygląd:** respondenci i respondentki dostrzegali znamiona dyskryminacji przede wszystkim w sytuacjach dotyczących widocznych różnic w wyglądzie dzieci migranckich i polskich, wynikających ze zwyczajów kulturowych (np. noszenie noża), wyznania (np. noszenie chust), lub z innej cechy tożsamości (np. koloru skóry). Dostrzeganie różnic w wyglądzie jest podstawą do tego, aby móc o nich rozmawiać, także z dziećmi, które dopiero uczą się o „inności”, o dyskryminacji i o równym traktowaniu. Kluczowe jest jednak zrozumienie, że dostrzeganie różnicy jest czymś innym od dyskryminacji.
- **pochodzenie:** to, „z jakiej kultury pochodzi” dana osoba, ma znaczenie dla tego, jak się zachowuje, jak się ubiera, jakie ma oczekiwania odnośnie relacji z innymi osobami w swoim otoczeniu itd. Brak wiedzy o tych różnicach był jednym z najbardziej dotkliwych problemów, których respondenci i respondentki doświadczali w pracy z dziećmi

migranckimi i ich rodzinami. Pozyskanie większej wiedzy o różnicach kulturowych i religijnych było jedną z najczęściej wskazywanych potrzeb wśród osób uczestniczących w badaniu. W pracy osób uczestniczących w badaniu z dziećmi różnego pochodzenia ważny był szerszy kontekst pochodzenia – nie tylko kulturowy. Na przykład to, kim są rodzice, miało znaczenie m.in. dlatego, że otwartość lub uprzedzenia dzieci (zarówno polskie, jak i migranckie) wynosiły często z domu i przenosiły do szkoły. Znaczenie miał także status prawny i materialny rodziny, a jednocześnie wiedzy o tym statusie brakowało osobom uczestniczącym w badaniu. Szczególną uwagę respondenci i respondentki poświęcali sytuacji osób w procedurze uchodźczej, które mają szczególne uwarunkowania m.in. zamieszkanie w ośrodku, brak możliwości podjęcia pracy w pierwszym okresie procedury uchodźczej, ograniczona możliwość planowania i decydowania o swojej przyszłości. Te aspekty sytuacji uchodźców wiązały się z rozwiązaniami, które niektóre szkoły wdrażały – np. system wożenia dzieci między ośrodkiem a szkołą i organizowanie spotkań dla rodziców na terenie ośrodka.

Skuteczne wdrażanie równego traktowania w praktyce wymaga nie akceptacji lub tolerancji, nie takiego samego traktowania, a raczej zmian, innowacji i dostosowania właśnie dlatego, że mimo że „każde dziecko jest po prostu człowiekiem” (jak mówiła jedna respondentka cytowana powyżej), to niektóre dzieci mają specjalne potrzeby. Postawa wykazana w wyżej cytowanych wypowiedziach zaś prowadzi do biernej postawy wobec specjalnych potrzeb: „Jest, jaki jest i takim mu pozwólmy być”.

Definicje, które wyróżniały się na tle wypowiedzi większości respondentów i respondentek, podkreślały potrzebę dostrzeżenia różnic i na tej podstawie opracowania rozwiązań, które zapewnią równe szanse, przykładowo (podkreślenie własne):

- „Że uczeń ma prawo do życzliwego **podmiotowego traktowania z właściwie organizowanym procesem nauczania**. Ale to jakby nie jest najważniejsze. **Poszanowania godności** własnej, swoich spraw osobistych, rodzinnych, koleżeńskich i swojej własności osobistej. Swobodnego wyrażania myśli, przekonań światopoglądowych, religijnych. Jeżeli nie narusza dobra innych osób. **Rozwijania** swoich zainteresowań, zdolności i tak dalej...”. [7D]
- „(...) tworzenie **równych szans** przede wszystkim. To są takie same zasady oceniania, ale **z uwzględnieniem konkretnych sytuacji**, to jest nie tylko równość traktowania,

ale właśnie włączenie, niewykluczanie w każdym razie, niepomniejszanie...

Włączenie – traktowanie na równych prawach i na równych zasadach”. [6N]

- „Wszystkie dzieci traktujemy tak samo. Jak Korczak twierdził, że wszystkie dzieci są takie same. I przecież taka **dyskryminacja czy nierówne traktowanie** również by mogło [być], wcale nie trzeba być obcokrajowcem, tylko można być biedniejszym, bogatszym, ładniejszym i brzydszym i mieć rodziców bardziej wykształconych lub mniej i wtedy też dzieci mogą być różnie traktowane”. [4P]

Definicje te podkreślają, że równe traktowanie odnosi się do równości wobec prawa oraz równości szans i możliwości, a nie do identycznego traktowania. Jasno też rozróżniają dyskryminację od dostrzegania różnic. Podkreślają, że „uwzględnienie konkretnej sytuacji” wiąże się z „podmiotowym traktowaniem”, „poszanowaniem godności” i możliwością „rozwoju”, a ostatecznie prowadzi do „tworzenia równych szans” i „włączania”.

Jednym z problemów, na które wskazywali respondenci i respondenci, był brak standardów i procedur dotyczących zapewniania równego traktowania. O ile wszystkie szkoły podejmowały jakieś działania, aby wspierać dzieci migranckie, to rozwiązania te były realizowane w sposób *ad hoc*, po omacku, bez planu i bez przyjętych procedur lub standardów. Wypowiedź jednej respondentki ilustruje ten problem: „Mamy równe prawa i równe obowiązki. A wiadomo, że w różnych sytuacjach, gdzieś tam, ta taryfa ulgowa może być na jakiś tam moment, na tu i teraz zastosowana. Ale niekoniecznie zawsze” [2P]. Żadna z badanych szkół nie miała przyjętych odrębnych standardów, czy wytycznych dotyczących równego traktowania i dyskryminacji w szkole. Na pytanie o istniejące dokumenty szkolne, w których byłyby zapisy dotyczące równego traktowania i dyskryminacji, wypowiedzi wskazują na różne doświadczenia wśród badanych szkół:

- „W statucie są zapisy, że każdego traktujemy równo, że nie bierzemy, narodowość, wyznanie, religia. Nie ma dyskryminacji, jest to wszystko o prawach, obowiązkach ucznia, w statucie szkoły, równe traktowanie”. [7D]
- „Nie pamiętam, jak tam jest w statucie, ale statut szkoły ma te kwestie [równego] traktowania, bo to są i też kwestie w kontaktach nauczyciel-uczeń, więc myślę, że tam, regulaminy klasowe, regulamin to pamiętam jako załącznik, taki kontrakt żeśmy też tworzyli, w którym właśnie chodziło o odsunięcie się od agresji od przemocy i tak dalej”. [2P]

- „Bo to bardziej [niż zakaz dyskryminacji w regulaminie szkoły] powinno być pokazane coś odnośnie kultury i dzieci cudzoziemców. A to jest tak troszeczkę wszystko opisane za mało wprost i za mało czytelne może. Że my mamy takie dzieci i że tak chcemy, tak się odnosimy. Ich jest taka kultura, że musi być tolerancja”. [3P]
- „W naszej szkole funkcjonuje taki dokument, który nazywa się kodeksem etycznym szkoły. W tym kodeksie etycznym jest zapis dotyczący integracji (...) i przede wszystkim tolerowania ludzi bez względu na ich chorobę, na ich status finansowy oraz na narodowość”. [3N]

Regulaminy, statuty i kodeksy, o których wspominali respondenci i respondentki, najczęściej były dostępne na stronach internetowych szkół. Choć miały dzięki temu być powszechnie znane, to jednak, jak wynika z powyższych wypowiedzi, badani i badane nie byli pewni ich zapisów. Ponadto, większość z tych dokumentów opiera się na już wcześniej wspomnianym, uniwersalizującym założeniu, że wszystkie dzieci są takie same.

O ile osoby badane miały tendencje do rozumienia równego traktowania jako identyczne traktowanie, wyrażały obawy przed dostrzeganiem różnic oraz umniejszały występowanie dyskryminacji w szkole, to jednocześnie język wypowiedzi respondentów i respondentek ujawniał konsekwentnie, wyraźne rozróżnianie dzieci na polskie („nasze”) i migranckie („one”):

- „(...) one mają wiele potrzeb takich zupełnie innych niż nasze...”. [2P]
- „(...) był występ zespołu czeczeńskiego, prezentacja ich dorobku, nasze dzieci coś tam zaprezentowały...”. [8K]
- „(...) włącza się raczej dzieci wielokulturowe w nasze”. [6N]
- „Nasze polskie dzieci lubią ich bardzo...”. [5D]
- „Te dzieciaki nasze, polskie, one już się przyzwyczyły, że Czeczeni w szkole”. [8N]

Fakt konsekwentnego rozróżniania dzieci polskich i dzieci migranckich, wskazuje na ryzyko wykluczenia dzieci migranckich, które to ryzyko nie było rozpoznawane i adresowane w szkołach:

- **dzieci „na doczepkę”:** określanie dzieci migranckich bez przymiotnika „nasze” sugeruje, że respondenci i respondentki mogą (nawet jeśli podświadomie) postrzegać te dzieci jako będące poza społecznością szkolną, jako grupę, która nie stanowi punktu odniesienia dla szkoły. Inne aspekty działania systemu edukacji w Polsce wzmacniają postrzeganie dzieci migranckich jako grupy marginalnej – np. brak informacji o sytuacji dzieci migranckich po stronie szkół przez to, że nie przeprowadza się diagnozy; brak wiedzy o zmianach w ośrodkach dla uchodźców, a zatem brak możliwości przygotowania się na przyjęcie

nowych dzieci do szkoły; symboliczna i praktyczna dominacja w przestrzeni szkoły kultury polskiej i religii rzymsko-katolickiej, która stanowi pewien wyznacznik normy przy jednoczesnym braku odniesień do innych kultur i religii.

- **dzieci „inne”:** semantyczne wyróżnianie dzieci migranckich jako „oni” może wiązać się z brakiem wiedzy po stronie osób badanych o kulturach i krajach pochodzenia dzieci migranckich oraz o wyznawanych przez nie religiach. Brak wiedzy wiąże się z poczuciem niepewności dotyczącym tego, jak rozmawiać o postrzeganych różnicach oraz traktowaniem pewnych zagadnień (np. religii) jako tabu, co z kolei pogłębia podziały, utrwała niewiedzę i wzmacnia postrzeganie dzieci migranckich jako „innych”. Jednocześnie, respondenci i respondentki mieli ograniczone możliwości rzetelnego dokształcania się, gdyż profesjonalne szkolenia były rzadkie i często wymagały podróży do Warszawy. Ponadto, wypowiedzi respondentów i respondentek ujawniały poczucie niepewności i niewiedzy o tym, jak mówić o dzieciach migranckich. Terminy takie jak np. „Afroamerykanka” były używane nieadekwatnie. Pojawiały się również twory pojęciowe takie jak „dzieci wielokulturowe”. Ponadto osoby badane wyrażały pewien dyskomfort i niepewność związany z pojęciem i zjawiskiem dyskryminacji.
- **problem dzieci:** zaznaczanie odrębności dzieci migranckich od reszty dzieci może być wyrazem poczucia bezsilności wobec skali problemów, jakich osoby badane doświadczają w pracy z dziećmi migranckimi oraz braku możliwości ich rozwiązania. Osoby badane były świadome braku przepisów lub niewystarczających przepisów, które ułatwiałyby edukację dzieciom migranckim (np. dotyczących nauczania języka polskiego jako drugiego/obcego; brak ujednoliconych wytycznych dotyczących alternatywnych sposobów oceniania dzieci nieznających języka polskiego; braku jasnych wytycznych dotyczących promowania do następnej klasy dzieci nieznających języka polskiego). Brak wiedzy na temat pracy z dziećmi migranckimi był o tyle bardziej dotkliwy, że respondenci i respondentki mieli świadomość ograniczonych możliwości dokształcania się.

Wnioski z badania wskazują, że rozwiązania wspierające edukację i integrację dzieci cudzoziemskich na poziomie systemowym w Polsce są niewystarczające, co sprawia, że kadry szkół działają w dużej mierze „po omacku” – intuicyjnie i bez profesjonalnego przygotowania próbując różnych rozwiązań z nadzieją, że przyczynią się one integracji dzieci migranckich. W słowach jednej z dyrektorek: „(...) tak naprawdę to poza instytucjami pozarządowymi,

czyli jakimiś stowarzyszeniami i fundacjami, to się rzuca nas na głęboką wodę i się obserwuje, przetrwają czy nie. Czy sobie dadzą radę, czy nie i pójdą na dno. A to chyba nie o to chodzi. My nie mamy systemu jeszcze w Polsce, wypracowanego dobrego systemu szkoły, która przyjmuje dzieci cudzoziemskie”. [4D]

2. Analiza danych z pamiętników

Propozycja pisania pamiętników w ramach badania była przedstawiona nauczycielom-wychowawcom i nauczycielkom-wychowawczyniom (jednej lub dwóm osobom z każdej szkoły), z którymi wcześniej zostały przeprowadzone wywiady. Zależało nam na uzyskaniu co najmniej jednego pamiętnika z każdej szkoły. Te osoby, które zgodziły się prowadzić pamiętnik, otrzymały pisemnie informację o celu tej formy badania: „Zależy nam na tym, aby z różnych perspektyw zobaczyć sposób funkcjonowania szkoły w kontekście obecności dzieci cudzoziemskich, dlatego częścią badania jest prowadzenie pamiętnika przez wychowawców i wychowawczynie klas, do których uczęszczają dzieci cudzoziemskie”. FRS zobowiązało się do zachowania anonimowości osób piszących pamiętniki, a osoby te dały FRS prawo, aby fragmenty treści pamiętników były cytowane w raporcie. Otrzymały też zapewnienie, że ich pamiętnik nie będzie przekazywany dyrekcji ani innym osobom w szkole. Osoby, które zgodziły się pisać pamiętniki, podpisały porozumienie z FRS, w którym przyjmowały do wiadomości następujące wytyczne:

<i>Jak prowadzić Pamiętnik?</i>
<i>W pamiętniku prosimy o zapisywanie obserwacji i refleksji na temat dzieci cudzoziemskich w Pani klasie i w szkole.</i>
▪ <i>Pamiętnik należy wypełniać raz w tygodniu przez 8 tygodni.</i> ▪ <i>Każdy wpis powinien zawierać ok. 500 słów (ok. dwie strony pisane w programie WORD).</i> ▪ <i>Pamiętnik można wypełnić w wersji papierowej lub w komputerze.</i>
<i>Pamiętnik zostanie wykorzystany jedynie do celów badawczych, z zachowaniem anonimowości zarówno Autorki, jak i wszystkich osób i instytucji opisanych w pamiętniku.</i>

Początkowo osiem respondentów i respondentek z siedmiu szkół objętych badaniem zgodziło się pisać pamiętnik. Cztery osoby zrezygnowały w trakcie. Finalnie zebrano pamiętniki od czterech osób z trzech różnych szkół objętych badaniem. Autorkami zebranych pamiętników były wychowawczynie klas, do których uczęszczały dzieci migranckie. Pamiętniki pisane

były w różnych okresach trwania badania, różnią się długością oraz obszernością wpisów. W pamiętnikach autorki opisują pracę z dziećmi w różnym wieku i różnego pochodzenia.

Poniżej omawiamy poruszane w pamiętnikach treści, uporządkowane według wątków pojawiających się najczęściej i najobszerniej. Przyjrzenie się im może być pomocne w zrozumieniu, co dla nauczycieli i nauczycielek jest ważne w pracy i w relacji z dzieckiem cudzoziemskim w klasie i jakie aspekty tej pracy i relacji są spostrzegane jako warte refleksji. Jednocześnie, jesteśmy świadomi faktu, że pamiętniki były pisane w określonym kontekście – autorki wiedziały, że to, co napiszą zostanie wykorzystane do opracowania raportu z badania, więc treści pamiętników zapewne były świadomie lub nieświadomie selekcjonowane przez autorki pod tym kątem. Z tego powodu, a także ze względu na ograniczoną liczbę pamiętników i ich zróżnicowanie, poniższa analiza nie pretenduje do uogólnionego opisu. Ma służyć jako wzbogacenie danych zebranych w ramach wywiadów.

a) Zachowanie dzieci w klasie i w szkole

W pamiętnikach pojawiają się opisy dwóch wyraźnych typów zachowań dzieci cudzoziemskich w szkole: brak zaangażowania w lekcje i szkołę oraz zaangażowanie i próby sprostania oczekiwaniom nauczycielek i nauczycieli. Przejawami pierwszego typu zachowania wskazywanymi przez autorki pamiętników były: znudzenie, opuszczanie zajęć (nieprzychodzenie do szkoły lub ukrywanie się na terenie szkoły zamiast udziału w lekcjach), obecność na lekcji, ale nieuczestniczenie w niej (np. „Chłopiec lokuje się, jak zwykle, w kącie pracowni, gdzieś na uboczu, by nikt go nie widział i nie zaczepiał”). Autorki rzadko opisywały swoje reakcje lub działania w związku z zaobserwowanym zachowaniem dziecka. Najczęściej wskazywanym przez autorki powodem takich zachowań u dzieci jest brak wystarczającej znajomości języka polskiego.

Drugi, rzadszy, typ opisywanego w pamiętnikach zachowania dzieci migranckich dotyczy ich prób zaangażowania się w lekcje oraz wejścia w interakcje z innymi osobami w szkole (np. „Do dzieci z klasy zwraca się po imieniu, chętnie bawi się z nimi na przerwach”). Kiedy dziecko wykazywało pożądane przez autorki zachowania (np. wykonywało polecenia, było aktywne lub miało osiągnięcia w nauce), jest to we wpisach w pamiętnikach często wiązane z działaniami podejmowanymi przez autorki, które uważają te zachowania za wyraz swego sukcesu dydaktycznego i wychowawczego. Zauważenie motywacji i chęci u dziecka, powodowało inicjatywę po stronie autorek (np. „Zauważyłam, że [imię dziecka] wykonuje wszystkie ćwiczenia,

tak jak pozostali uczniowie polscy, zgłasza się do odpowiedzi. Zaczęłam ją angażować do czynnego udziału w lekcjach”).

Opisy zachowań dzieci migranckich zawierają sformułowania i zwroty wskazujące na to, że podlegają one ocenie osób obserwujących. Autorki pamiętników zauważały starania dzieci dotyczące respektowania norm i zasad obowiązujących w szkole (np. „stara się, chociaż różnie to wychodzi”). Ocena dotycząca przestrzegania norm i zasad związana jest z okazywaniem określonej postawy wobec nauki, nauczycieli i nauczycielek oraz wykonywania powierzonych zadań (np. „Czyżby sporządził? Nawet na sprawdzianie próbował coś napisać, oprócz imienia i nazwiska. (...) mam iskierkę nadziei, że zrozumiał, w czym rzecz”). Jednocześnie autorki pamiętników wskazują, że mają wobec dzieci wyższe oczekiwania, a próby dostosowania się podejmowane przez dzieci, mimo że są zauważane, nie są satysfakcjonujące.

Sporo uwagi w pamiętnikach zostało poświęcone zachowaniom niezgodnym z zasadami panującymi w szkole oraz nieodpowiadającym oczekiwaniom autorek. Opisy nieakceptowanych zachowań dzieci zawierają często oceny wyrażone w sarkastyczno-kpiącym tonie, na przykład: „zaszczycił nas obecnością”, „wyczynia akrobacje”, „powtórka z rozrywki”, „ma dziłą satysfakcję”, „nie raczył wyjąć kartki”.

Ponadto, wpisy autorek w dużym stopniu koncentrowały się na obserwacjach i interpretacjach emocji przeżywanych przez dzieci migranckie. W szczególności podkreślane były emocje takie jak: smutek, nerwowość, osamotnienie, lęk i wstyd („Ona chyba naprawdę musi czuć się bardzo samotna”, „ten straszny smutek na jej twarzy jest przerażający”, „bardzo źle czuje się w Polsce i w szkole”). Autorki wyrażały troskę i zaniepokojenie emocjami dzieci, próbowały identyfikować ich źródło, opisywały je jako niezrozumiałe lub nie zgłębiały ich przyczyn („przypominam sobie małego, wystraszonego chłopca, który słuchał obco brzmiącego języka i nic nie rozumiał”). Gdy autorki notowały swoje obserwacje dotyczące pozytywnych przeżyć i emocji u dzieci, najczęściej wiązało się to z dobrym wykonaniem zadania, postępami w nauce i idącą za tym pochwałą ze strony autorki lub innego nauczyciela czy innej nauczycielki w szkole („cieszy się, kiedy uda mu się poprawnie odpowiedzieć, chwalę go za to”, „pierwsze sukcesy sprawiały mu wiele radości, cieszył się z każdego poprawnie wypowiedzianego słowa, poprawnie zrobionego ćwiczenia”). Innym źródłem radości u dzieci, opisanym w pamiętnikach, były dodatkowe zajęcia szkolne (np. taniec), „psikusy” oraz włączenie w zabawy z dziećmi polskimi.

Autorki nie wykazywały pogłębionej refleksji na temat tego, jak pochodzenie kulturowe oraz wyznanie może wpływać na zachowania dzieci w szkole. Odniesienia do kultury pochodzenia dzieci migranckich, opisane w pamiętnikach, można podzielić na kilka typów. Najczęściej wiązały się one z zachwytem „innością”, który nie odnosił się ani do wiedzy o danej kulturze, ani do zrozumienia zachowania dziecka w kontekście norm jego kultury. Można przypuszczać, że podłożem tego zachwyty były stereotypowe wyobrażenia dotyczące danej kultury (np. „jaki cudowny taniec, trochę egzotyki, jakie te kobiety czeczeńskie skromne i pokorne”). Równie wyraźnym sposobem budowania narracji dotyczącej kultury pochodzenia dzieci migranckich było wyrażanie niezrozumienia dla zachowania dziecka lub jego rodziców. Takim opisom towarzyszyło czasem stawianie hipotez na temat kultury pochodzenia lub religii dziecka. Wówczas autorki często komunikowały postanowienia o dalszym poszukiwaniu informacji na dany temat („muszę się zapytać”). Niekiedy postrzegana różnica kulturowa była wielokrotnie podkreślana w treści pamiętnika. Jednocześnie pojawiało się wskazanie, że różnice kulturowe są niemożliwe do pogodzenia lub zrozumienia (np. „dwa światy”, „nie mogę zrozumieć całkiem innej mentalności czeczeńskiej”). Wyciągane w pamiętnikach wnioski dotyczące zaobserwowanych różnic kulturowych, były czasem budowane na własnych wyobrażeniach („oni nie mogą uczestniczyć w chrześcijańskich obrządkach”), a nie na wiedzy.

b) praca wychowawcza i dydaktyczna

W niektórych pamiętnikach pojawiały się opisy innowacyjnych metod pracy z dziećmi migranckimi. Autorki opisywały wówczas refleksje dotyczące możliwych zmian w sposobie prowadzenia zajęć lub pomysły na nowe metody. W jednym pamiętniku opis innowacji w pracy pokazuje konsekwencję i systematyczność („Postanowiłam zastosować różne metody, aby ułatwić mu pracę i ograniczyć stres”). Nauczycielka przygotowuje się do każdej lekcji mając na uwadze obecność dziecka nieznającego języka polskiego w klasie, podchodzi do niego na przerwach, systematycznie chwali i angażuje inne dzieci do pomocy („Poprosiłam również dzieci, aby bawiły się z [imię dziecka] w nazywanie różnych rzeczy”).

Większość wpisów w pamiętnikach odnoszących się do metod pracy, zarówno wychowawczej, jak i dydaktycznej, pozwala przypuszczać, że autorki działały na zasadzie *ad hoc*, bez uprzednio określonego planu lub strategii oraz bazując na własnej intuicji (np. „Muszę to [nauczać] chyba robić intuicyjnie”). Brak jest bezpośredniego połączenia pomiędzy opisem wprowadzanych działań czy interwencji, a obserwacją ich konsekwencji dla dzieci. Brak jest

informacji o jakichkolwiek wnioskach lub krytycznych refleksjach dotyczących zależności przyczynowo-skutkowej pomiędzy własnymi działaniami a zaobserwowaną sytuacją w klasie lub u konkretnego dziecka. Powody takich braków we wpisach mogą być różne, w tym:

- autorki mogą nie zauważać efektów swojej pracy wobec potrzeb dzieci migranckich ze względu na ograniczone możliwości diagnozy tych potrzeb;
- nauczycielki i nauczyciele, nie są przyzwyczajeni do ewaluowania swojej pracy wychowawczej i pedagogicznej, nie znają narzędzi, metod i podejść, które można zastosować do ewaluacji;
- czas pisania pamiętników był za krótki, aby zaobserwować efekty wprowadzonych zmian.

Niektóre autorki wskazywały na własne nieprzygotowanie do pracy w klasie z dziećmi migranckimi, co w pewnym sensie wzmacnia hipotezy opisane w punkcie pierwszym i drugim powyżej. Z jednej strony autorki piszą o tym, że nie mają dostatecznej wiedzy i kompetencji, aby zmienić swój sposób nauczania i pracy wychowawczej tak, aby lepiej odpowiadały na potrzeby dzieci migranckich oraz na potrzeby klasy zróżnicowanej pod względem m.in. poziomu znajomości polskiego. Z drugiej strony autorki wskazują że brakuje rozwiązań systemowych, które by im pomogły w pracy z dziećmi migranckimi i ze zróżnicowaną klasą. Przykład:

„I znowu wracam do punktu wyjścia – oni [dzieci migranckich] potrzebują dodatkowej, fachowej pomocy – myślę, że powinni mieć dodatkowe lekcje (takie tylko dla nich), na których moglibyśmy pracować tylko z nimi, w wolniejszym tempie. Nie jest to możliwe w tak olbrzymich klasach i na tej samej lekcji. Właściwie rozwiązania, które teraz istnieją, bardzo krzywdzą te dzieciaki, nie dają im szans zdobycia wykształcenia w naszym kraju”.

c) opis własnej relacji z dziećmi

Autorki pamiętników opisywały dzieci migranckie ujawniając protekcyjną postawę wobec nich (np. „mój obcokrajowiec”, „moja ulubienica”, „takie sympatyczne dziecko”, „moi agenci”). Na postawę protekcyjną autorek składały się: wyrazy troski, jaką autorki czuły wobec dzieci migranckich, z którymi pracowały oraz podkreślenie chęci pomocy i przejęcia sytuacją dziecka („ja bardzo bym chciała jakoś pomóc tym moim dzieciakom”, „wiedziałam, że muszę mu pomóc”, „mam isierkę nadziei”, „cieszę się, że potrafi sprostać moim wymaganiom”).

Autorki rzadko analizowały we wpisach czynniki wpływające na sytuacje dzieci. Wpisy w pamiętnikach zawierały otwarte pytania pozostające bez odpowiedzi, np.: „zastanawiałam się co czuje ten mały człowiek rzucony w tłum obcych mu ludzi kulturowo i językowo”, „zastanawiałam się, jak będzie sobie radził w następnych dniach”, „ciekawa jestem, jakie ma plany, co chce robić w przyszłości”. Brak informacji wskazujących na to, że autorki rozmawiały z dziećmi, rodzicami lub w inny sposób szukały informacji, które pozwoliłyby im zrozumieć sytuację dzieci i na podstawie których mogłyby określić konkretne potrzeby dzieci oraz opracować rozwiązania.

W opisach dominują trzy nazwane i wyrażane wprost uczucia towarzyszące pracy z dziećmi cudzoziemskimi: lęk, żal i duma. Najczęściej nauczycielki pisały o lęku i swoich obawach związanych z losem dziecka w szkole, jego wynikami w nauce, komunikacją i współpracą („naprawdę boję się, że sam sobie nie da szans”, „trochę się obawiam, jak się dogadamy”, „boję się, że jeśli tak dalej pójdzie, nie będziemy mogli klasyfikować”). Drugim dominującym uczuciem był żal. Osoby piszące wskazywały, że jest im przykro i szkoda z powodu spostrzeganej sytuacji dzieci („bo mi tych moich dzieciaków strasznie szkoda”, „chciałabym, żeby mieli jakieś perspektywy w naszym kraju”, „szkoda, naprawdę fajny z niego chłopak i fajnie by było, gdyby się odnalazł w naszej szkole”). Autorki opisywały też dumę, kiedy uczennice i uczniowie migranczy spełniali ich wymagania i wykazywali postępy w nauce.

d) opisy relacji między dziećmi podkreślają integrację

Mało uwagi w pamiętnikach poświęcone jest analizie i opisowi relacji pomiędzy dziećmi polskimi i cudzoziemskimi oraz wzajemnym relacjom pomiędzy dziećmi cudzoziemskimi. Informacje takie pojawiają się w odniesieniu do sytuacji wywołujących aprobatę autorek, w których dzieci cudzoziemskie sobie pomagają i/lub trzymają się razem („razem jest im raźniej”) albo dziecko przyjęte jest do grupy przez rówieśników polskich i wraz z nimi bawi się i uczy (np. „jest bardzo lubiany przez dzieci [polskie]”; „Dzieci [polskie] chętnie wybierają go do zespołów w trakcie gier i zabaw”). Opisy obu powyższych rodzajów relacji mają wydźwięk pozytywny. Brak jednak krytycznej refleksji na temat tego, jakie czynniki mogły wpłynąć na to, że dzieci się trzymają razem z dziećmi podobnego pochodzenia, ani na to w jakich sytuacjach lub co może wpływać na to, że dane dziecko może być akceptowane przez rówieśników. Brak w pamiętnikach opisów dotyczących sytuacji konfliktowych między dziećmi różnego pochodzenia.

Tematyka dyskryminacji oraz nierównego traktowania w relacjach interpersonalnych nie pojawia się w pamiętnikach. Autorka jednego z pamiętników wspomina jedną sytuację, kiedy uczennica powiedziała, że jest dyskryminowana, a którą autorka skomentowała następująco:

„Znam bardzo dobrze nauczycielkę matematyki i wiem, że o żadnej dyskryminacji nie ma mowy. Zresztą w naszej szkole wszyscy jesteśmy przyzwyczajeni do obecności uczniów czeczeńskich i gruzińskich. Wszyscy traktujemy ich naturalnie. Poza tym uczniowie imigranci zawsze trafiają do tych samych klas, w których uczniowie bardzo przyjaźnie do nich podchodzą”.

Opisywane są natomiast sytuacje, kiedy dzieci integrują się z klasą i są dobrze traktowane przez rówieśników i rówieśnice. Obserwacjom dotyczącym włączenia ucznia lub uczennicy w społeczność szkolną towarzyszy często informacja o dostosowaniu się do zasad panujących w szkole: „Dostosował się zarówno do środowiska, w którym przebywa, jak również do obowiązujących zasad w szkole”.

Podsumowanie

Sposoby narracji w przekazanych przez nauczycielki-wychowawczynie pamiętnikach, wskazują, że autorki są zainteresowane sytuacją dzieci migranckich: tym, co się dzieje w ich domu rodzinnym oraz specyfiką kulturową związaną z ich pochodzeniem. W opisach autorek wyraźnie widać osobiste zaangażowanie i troskę o dzieci migranckie, z którymi pracują. Autorki relacjonują swoje starania i nadzieje, aby zadbać o potrzeby dzieci migranckich, czasem „wbrew systemowi” organizującemu nauczanie i życie szkoły. Jednocześnie wpisy do pamiętników wskazują, że autorki nie mają wiedzy i umiejętności, które pozwoliłyby wdrażać rozwiązania służące poprawie sytuacji dzieci. Wpisy do pamiętników wskazują, że zainteresowanie dziećmi nie przekłada się na aktywne zdobywanie wiedzy i kompetencji (np. dotyczących metod pracy w klasie zróżnicowanej pod względem poziomu znajomości języka polskiego, w zakresie komunikacji międzykulturowej). Opisy autorek wskazują na bezsilność wobec braku rozwiązań systemowych.

W pamiętnikach dominują subiektywne opisy i oceny dotyczące dzieci migranckich. Opis relacji autorek z dziećmi migranckimi oraz ich poczucie zaangażowania w sytuację tych dzieci nacechowany jest emocjonalnie. Autorki postrzegają dzieci jako podopiecznych, których chcą chronić i którym chcą pomagać. Interpretują emocjonalny wymiar zachowań dzieci w szkole, spekulują na temat przeżyć dzieci. Nie ma zapisów dotyczących faktów oraz poszukiwań

informacji, które pozwoliłyby ustalić bardziej obiektywny i kompleksowy obraz sytuacji dzieci. Interpretacje autorek wydają się zakorzenione w subiektywnych postawach i ocenach, nie bazują na wiedzy (np. dotyczącej kultury lub religii pochodzenia dzieci) lub na celowo przeprowadzonej diagnozie sytuacji konkretnego dziecka czy konkretnej rodziny.

Wpisy do pamiętników skupiają się na integracji dzieci migranckich w szkole. Zarówno sytuacje „trzymania się razem” z dziećmi migranckich, jak i sytuacje, kiedy polskie dzieci coś robią wspólnie z dziećmi migranckimi są opisywane w sposób pozytywny. Nie ma natomiast opisów wskazujących na kompleksowe zrozumienie czynników, które wpływać mogą na relacje między dziećmi, nie tylko w wymiarze indywidualnym, lecz również międzygrupowym, w tym na kwestie nierównowagi sił, nierównego traktowania i dyskryminacji. Może to wynikać z braku wiedzy na temat dyskryminacji lub być wyrazem bezsilności wobec takich sytuacji oraz/lub chęci podkreślenia pozytywnych aspektów związanych z obecnością dzieci migranckich. Niezależnie od powodu, faktem jest, że ważny aspekt sytuacji dzieci, jakim jest szeroko pojęte doświadczenie nierównego traktowania, został pominięty w opisach w pamiętnikach.

3. Analiza danych z obserwacji

Trzecie źródło danych w ramach badania stanowiły obserwacje fizycznej przestrzeni szkół. Fizyczną przestrzeń budynków szkolnych traktowaliśmy jako pewnego rodzaju ramy i odzwierciedlenie relacji między różnymi grupami tworzącymi społeczność szkolną (m.in. dziećmi i rodzicami migranckimi i polskimi oraz kadrą szkoły). Obserwacje przestrzeni szkoły miały umożliwić:

- scharakteryzowanie przestrzeni szkoły (w tym jej wystroju, obecności symboli religijnych lub kulturowych oraz widocznych przejawów różnorodności społecznej bądź ich braku);
- zidentyfikowanie, czy określone miejsca w szkole mają szczególne znaczenie w kontekście obecności dzieci migranckich (np. poprzez obecność dekoracji odnoszących się do pochodzenia lub religii dzieci migranckich, wyznaczenie pomieszczenia specjalnie dla dzieci o określonej religii lub kulturze, funkcjonowanie różnych języków na oznakowaniach itp.);
- wgląd w ewentualne zależności pomiędzy fizyczną przestrzenią szkoły a relacjami między różnymi grupami w społeczności szkolnej.

W każdej szkole obserwowaliśmy ogólnie dostępną przestrzeń szkolną (w tym: korytarze, stołówkę), a także pomieszczenia, do których był ograniczony dostęp, ale które mają istotne

znaczenie symboliczne dla kształtowania norm i zwyczajów obowiązujących w szkole (np. sale lekcyjne, świetlicę, gabinet dyrekcji, pokój pedagogiki). Dodatkowo w trzech szkołach obserwowaliśmy wydarzenie, które dana szkoła uznała za „integracyjne”. Poniżej omawiamy wnioski z obserwacji przestrzeni szkół objętych badaniem oraz z trzech obserwowanych wydarzeń integracyjnych szkolnych.

a) przestrzeń szkoły

Obserwacja przestrzeni szkoły była prowadzona przez badaczy i badaczki FRS podczas każdej wizyty w szkole (każda szkoła została odwiedzona średnio trzy razy). Obserwacje te były prowadzone samodzielnie. Badacze i badaczki swobodnie poruszali się po szkole, nie towarzyszyła im osoba reprezentująca szkołę. Notatki z obserwacji zbierane były zgodnie z instrukcjami zawartymi w wystandaryzowanym formularzu. W trakcie badania obserwowano następujące przestrzenie i pomieszczenia szkolne:

- sekretariat i gabinet dyrekcji
- pokój pedagogiki
- korytarze
- jadalnia
- świetlica
- biblioteka
- sala lekcyjna
- sala gimnastyczna
- szatnia
- łazienki dla uczniów i uczennic

Przestrzenie i pomieszczenia większości szkół były udekorowane lub oznakowane za pomocą przedmiotów i symboli tworzonych przede wszystkim przez samych uczniów i uczennice.

Przykładowo:

- prace plastyczne dzieci na różne tematy (np. pogoda, zwierzęta, autoportrety);
- zdjęcia kompozytorów/kompozytorek (polskich lub światowej sławy, ale głównie pochodzących z krajów Europy zachodniej) i instrumentów muzycznych;
- plakaty i inne informacje dotyczące wiedzy z przedmiotów ścisłych;
- informacje dotyczące uprawiania sportu.

Pod względem przedmiotu badania, przestrzenie wszystkich ośmiu szkół miały podobne tendencje. Po pierwsze, cechowały się wyraźną obecnością polskich symboli narodowych. Zarówno w korytarzach, jak i w salach lekcyjnych znajdowały się obrazy, plakaty i/lub zdjęcia z polską symboliką narodową i historyczną (np. godła, flagi, galerie postaci historycznych, w tym głównie mężczyźni i przywódcy wojskowi lub przywódcy powstań itp.). Odniesienia te najczęściej nie miały uzasadnienia w oficjalnych tradycjach szkoły (np. ze względu na historię szkoły lub jej patrona). Mimo dużej ilości symboli narodowych i historycznych związanych z Polską, przedstawiały one jednak raczej jednolitą wizję Polski i polskości. Nie reprezentowały różnych perspektyw, nie odzwierciedlały debat ani nie wskazywały na możliwość różnych interpretacji, wizji i sposobów opisywania czy reprezentowania historii kraju i tożsamości polskiej. Wydaje się to być straconą okazją, gdyż obecność dzieci cudzoziemskich w szkole stwarza możliwość debaty na temat różnych perspektyw na zdarzenia historyczne oraz na różne możliwości identyfikowania się jako „Polak” czy „Polka”. Wystrój połowy badanych szkół nawiązywał do osoby Janusza Korczaka (np. plakaty z jego wizerunkiem, cytaty)⁸⁴. O ile postać ta jest związana z historią Polski, to hasła z nią kojarzone umieszczone w przestrzeniach szkolnych dotyczyły ogólnych wartości humanistycznych (np. poszanowania podmiotowości dzieci, wartości edukacji dla rozwoju człowieka). Ogólnie, brakowało w badanych szkołach odniesień do krajów, kultur i języków innych niż polskie, w tym krajów pochodzenia lub narodowości dzieci migranckich, uczących się w danej szkole.

Po drugie, w przestrzeni badanych szkół wyraźna była obecność symboli religii katolickiej (np. wizerunki papieża Jana Pawła II, cytaty osób związanych z kościołem katolickim, np. ksiądz Popiełuszko). W salach lekcyjnych, ale także w gabinetach dyrekcji i pedagoga szkolnego, często wisiały krzyże. Symbole religijne w niektórych przypadkach dominowały pod względem wielkości i widoczności nad symbolami państwowymi. Umieszczenie symboli religijnych wobec symboli państwowych obrazuje opis badaczki dotyczący sali lekcyjnej w jednej z badanych szkół: „Krzyż jest duży i drewniany, z metalową figurą Chrystusa, większy od godła Polski, które wisi obok. Po lewej stronie od tablicy wisi drugie godło, po prawej stronie od tablicy, obok telewizora – drugi krzyż”. W korytarzu jednej ze szkół wisiały cytaty z biblij. W szkołach na ogół brakowało nawiązań do innych religii. W jednej szkole była sala katechetyczna dla osób prawosławnych. W żadnej z badanych szkół nie znaleziono nawiązań do religii islamu. Jest to o tyle zauważalne, że islam

⁸⁴ Zaznaczamy, że 2012 był rokiem Janusza Korczaka, skąd może duża liczba plakatów i nawiązań.

wyznawała większość uczniów i uczennic migranckich w czterech spośród ośmiu badanych szkół. Jedna ze szkół organizowała zajęcia z religii dla dzieci wyznania muzułmańskiego, ale poza budynkiem szkoły. Co istotne, w pięciu szkołach zespół badawczy był obecny w okresie Bożego Narodzenia (tuż przed lub zaraz po), co dodatkowo wpłynęło na znaczącą obecność nawiązań religijnych (np. wizerunki postaci biblijnych: Trzech Króli, Jezusa, Marii i Józefa, a także postaci Świętego Mikołaja). Były też dekoracje związane z tym świętem, ale nie stricte religijne (np. choinka i prezenty).

Przestrzenie badanych szkół charakteryzowały się nieznaczącą obecnością odwołań do wielokulturowości i różnorodności społecznej ogólnie. Przykłady takich symboli znaleziono w czterech z badanych szkół w postaci plakatów i ulotek opracowanych przez organizacje pozarządowe i dotyczących tych organizacji (a nie szkoły) lub realizowanych przez nie projektów na temat migracji czy uchodźstwa. Mapy świata to przykład materiałów lub dekoracji, które odwoływały się do innych krajów i części świata niż Polska w badanych szkołach. Jednak oczywiście nie dotyczą one idei różnorodności społecznej jako wartości, z którą szkoła by się mogła utożsamiać. Innym przykładem był wiszący na ścianie w jednej szkole wiersz Juliana Tuwima pt. „Murzynek Bambo” (w związku z obchodzonym w trakcie badania rokiem Tuwima). Wiersz nie był opatrzony komentarzem o kontrowersji, jakie wywołuje – m.in. że oparty jest na stereotypach na temat Afryki i ludziach mieszkających na tym kontynencie, że toczy się dyskusja na temat tego wiersza, sprowokowana m.in. przez osoby z diaspory afrykańskiej, mieszkające w Polsce. Jest to o tyle warte odnotowania, że na tablicy obok wiersza Tuwima poświęconej wyborom do samorządu szkolnego, wisiło ogłoszenie wyborcze jednej z uczennic mającej pochodzenie polsko-nigeryjskie (w którym dziewczynka była określona jako Afroamerykanka). W przestrzeni tej szkoły nie znaleźliśmy odniesień do Nigerii (kraju pochodzenia jednego rodzica dziecka) czy do opartych na faktach informacji o Afryce ogólnie.

Podsumowując, w badanych szkołach zaobserwowano dominujący status symboli związanych z Polską w przestrzeniach badanych szkół, przy jednoczesnym braku odwołań do kultur, krajów lub języków dzieci migranckich, uczęszczających do badanych szkół. Taka sytuacja jest niepokojąca. Przestrzeń szkolna, która wizerunkowo uwidacznia określoną interpretację jednej kultury, jednego kraju, jednej religii, przy wyłączeniu innych interpretacji tychże oraz przy braku w ogóle odniesień do innych kultur, krajów, języków czy religii, może powodować, że dzieci o różnych poglądach i różnym pochodzeniu czują się w niej obce. Gęstość symboli związanych z Polską w przestrzeni badanych szkół prezentuje „polskość”, jako kluczowy

punkt odniesienia dla szkoły. Brak nawiązań do kultur i krajów pochodzenia dzieci migranckich, które do tych szkół uczęszczają, może powodować, że dzieci te nie czują, aby szkoła je reprezentowała.

b) wydarzenia integracyjne

Za „wydarzenia integracyjne” w badaniu rozumiano takie wydarzenia, które dana szkoła sama tak określała. Określenie to nie było stosowane przez żadną z badanych szkół. Zespół badawczy FRS celowo nie wyznaczył kryteriów takiego typu wydarzenia. Zależało nam na poznaniu perspektywy respondentów i respondentek na to, co w ich rozumieniu i myśleniu stanowiłoby wydarzenie integracyjne. Szkołom przekazano jedynie, że w ramach badania zależy nam na obserwacji szkolnego wydarzenia o charakterze integracyjnym, w którym uczestniczą dzieci migranckie. Celem obserwacji wydarzeń integracyjnych było lepsze zrozumienie idei integracji, którą kierują się i którą wdrażają badane szkoły.

W czasie trwania badania trzy szkoły organizowały wydarzenia, które określiły jako integracyjne. Pozostałe szkoły nie planowały wydarzeń, które traktowały jako „integracyjne” w okresie trwania badania albo w ogóle nie organizowały wydarzeń tego typu, gdyż według respondentów i respondentek z tych szkół takie wydarzenia nie były potrzebne. Z ośmiu szkół objętych badaniem, zespół badawczy FRS przeprowadził obserwacje trzech wydarzeń integracyjnych w trzech szkołach. Poniżej przedstawiamy streszczenie każdego wydarzenia oraz podsumowanie głównych wniosków w odniesieniu do omawianych wyżej pojęć „asymilacji” i „integracji” (patrz cz. II.1.e i II.1.g). Nazwy wydarzeń zostały zmienione, aby zapewnić anonimowości szkół.

1) Wigilia szkolna

Podstawowe informacje o wydarzeniu:	
Data:	styczeń 2013 r.
Miejsce:	Ośrodek kultury w pobliżu szkoły.
Organizatorzy:	Dyrekcja przy wsparciu wybranych osób z kadry nauczycielskiej. W zorganizowanie występu tańca czeczeńskiego zaangażowała się organizacja pozarządowa z pobliskiej miejscowości.
Liczba osób uczestniczących:	Ok. 200 osób związanych ze szkołą, w tym dzieci, rodzice i kadra szkolna. Na wydarzeniu była też obecna przedstawicielka organizacji pozarządowej, która odpowiadała za koordynację występu tańca czeczeńskiego, organizowanego jako jeden z elementów wydarzenia.
Cel (wg wypowiedzi respondentów i respondentek):	Zebranie społeczności szkolnej i integracja wokół wspólnego świętowania i celebrowania występów dzieci (śpiewanie, tańczenie, recytowanie wierszy).

Streszczenie przebiegu wydarzenia:

Szkoła ta co roku organizuje wydarzenie w okresie świąt Bożego Narodzenia, zwykle wydarzenie to odbywa się w styczniu i określone jest mianem „Wigilia szkolna”. Z okazji wydarzenia obserwowanego w trakcie badania, sala była ozdobiona odświętnie (np. kolorowe wstęgi wiszące w poprzek sali), a najważniejszą dekoracją była ogromna choinka postawiona przy scenie. Choinka stała z lewej strony od sceny, na której odbywały się występy. Dookoła sali były ustawione krzesła dla gości (tzn. rodziny dzieci). Kadra szkolna była zaangażowana w koordynację przebiegu wydarzenia (przygotowywanie swojej klasy do występu, puszczenie muzyki, pilnowanie dzieci na sali). Przebieg wydarzenia był następujący:

1. Zebranie się gości (dzieci czeczeńskie przyjechały oddzielnym transportem, w ostatniej chwili przed rozpoczęciem wydarzenia i w towarzystwie przedstawicielki organizacji pozarządowej).
2. Przywitanie gości przez dyrektora szkoły oraz podkreślenie celów wydarzenia. Podziękowanie dzieciom czeczeńskim za organizację pokazu tańca czeczeńskiego.
3. Wystąpienia poszczególnych klas szkolnych (1-6), w których brały też udział dzieci migranckie uczące się w danej klasie. Większość dzieci siedziała w środku sali na podłodze lub krzesłach, a osoby dorosłe siedziały dookoła sali na wcześniej ustawionych krzesłach. Większość dzieci czeczeńskich przebywała razem w tylnej części sali, zgromadzona wokół tych spośród nich, które przygotowywały się do występu tańca, przewidzianego po wystąpieniach klasowych.
4. Występ tańca czeczeńskiego w wykonaniu dzieci pochodzenia czeczeńskiego.
5. Dyskoteka z muzyką i tańcem. Dzieci tańczyły, biegały i bawiły się w środku sali, większość osób dorosłych pozostała na krzesłach dookoła. Po pewnym czasie rodzice i dzieci zaczęli wychodzić z wydarzenia. W pierwszej kolejności wydarzenie opuścili dzieci czeczeńskie i ich rodzice, którzy wracali do ośrodka dla uchodźców osobnym transportem.

2) Piknik szkolny

Podstawowe informacje o wydarzeniu:	
Data:	maj 2013 r.
Miejsce:	Na terenie szkoły
Organizatorzy:	Wspólnie Rada Rodziców i kadra szkoły.
Liczba osób uczestniczących:	Ok. 200 osób z całej społeczności szkolnej, w tym dzieci, kadra, rodzice.
Cel (wg wypowiedzi respondentów i respondentek):	Zaprezentowanie talentów dzieci poprzez występy oraz integracja społeczności szkolnej, w tym dzieci i rodziców.

Streszczenie przebiegu wydarzenia:

Piknik szkolny jest wydarzeniem corocznym w szkole. W trakcie wydarzenia rozstawione były stoiska z ciastami i napojami przygotowanymi przez mamy polskich uczniów i uczennic. Ponadto rozstawione były stoiska z watą cukrową, ciastami, stoisko z kosmetykami na sprzedaż oraz była możliwość przejażdżki na kucyku, a także pomalowania twarzy farbami. W trakcie wydarzenia zaczął padać deszcz, więc występy w pewnym momencie zostały przeniesione do sali gimnastycznej. Przebieg wydarzenia był następujący:

1. Przywitanie przez dyrektora szkoły zebranych osób.
2. Występ polskiego ucznia grającego na instrumencie muzycznym.
3. Tańce nowoczesne – występ polskich uczniów i uczennic zerówki i przedszkola.
4. Występ taneczno-wokalny dzieci polskich.
5. Pokaz tańców kaukaskich w wykonaniu dzieci migranckich z klas I-VI (zaprezentowane zostały trzy układy choreograficzne, każdy w wykonaniu innej grupy tancerek i tancerzy).
6. Występ wokalny (pieśń o treści religijnej, związanej z wyznaniem rzymsko-katolickim, w wykonaniu polskich uczennic).
7. Wykonanie autorskiego układu tanecznego przez polskie uczennice.
8. Występ taneczny, wokalny i recytatorski klasy III.
9. Pokaz psów policyjnych i pogadanka o bezpieczeństwie prowadzona przez policjantkę i policjanta.
10. Prezentacja sprzętu strażackiego.

3) Święto szkoły – Apel szkolny

Podstawowe informacje o wydarzeniu:	
Data:	czerwiec 2013 r.
Miejsce:	Szkolna sala gimnastyczna
Organizatorzy:	Kadra szkoły
Liczba osób uczestniczących:	Ok. 200 osób z całej społeczności szkolnej, w tym dzieci, kadra, rodzice, a także specjalnie zaproszeni goście, których łącznie było 12 osób (w tym szefowa Gminnego Ośrodka Kultury, Sportu i Rekreacji, przedstawiciele i przedstawicielki gminy, dwoje sponsorów, przewodnicząca Rady Rodziców).
Cel (wg wypowiedzi respondentów i respondentek):	10-lecie nadania szkole imienia patrona oraz rocznica pierwszych wolnych wyborów w Polsce i dzień sportu i profilaktyki.

Streszczenie przebiegu wydarzenia:

Wydarzenie w szkole było jednorazowe, niecykliczne (w przeciwieństwie do poprzednich dwóch wydarzeń). Większość dzieci, w tym dzieci migranckie, nosiło szkolne koszulki w trakcie wydarzenia. Na „plecach” każdej koszulki widoczne było imię dziecka. Przebieg wydarzenia był następujący:

1. W świetlicy dzieci migranckie – 3 chłopców i 3 dziewczynki – przygotowywały się do występu tanecznego pod okiem dwóch osób dorosłych z kadry. Rozmowa toczyła się w języku rosyjskim.
2. W sali gimnastycznej rozpoczął się apel. Dyrektorka szkoły przywitała po kolei gości, grono pedagogiczne, uczniów i uczennice. Wniesiony został szkolny sztandar, a zgromadzone osoby odśpiewały hymn szkoły. Odbył się pokaz slajdów oraz recytacja wiersza na cześć nieżyjącego patrona szkoły, a następnie występy artystyczne, które miały na celu uhonorowanie najważniejszych grup skupionych wokół szkoły: nauczycieli, rodziców uczniów w i uczennic oraz przedstawicieli i przedstawicieli organu prowadzącego. Odbły się recytacje wierszy i wykonania piosenek polskich.
3. Pokaz tańca czeczeńskiego, poprzedzony słowami od przedstawicielki szkoły: „Od kilku lat w naszej szkole są dzieci cudzoziemskie. Są już częścią naszej społeczności. Są wesołe i roztąnczone”.
4. Poczęstunek dla zaproszonych gości. W oddzielnej sali był dostępny bufet dla uczniów i uczennic, gdzie można było kupić ciasta oraz pobrać słodycze i picie. Po odbiór słodczy dzieci przychodziły klasami.
5. Gry zręcznościowe rozgrywane przez reprezentacje klas. Po grach zręcznościowych rozpoczęły się rozgrywki sportowe piłki nożnej chłopców. W międzyczasie odjechał pierwszy autokar rozwożący dzieci do domów, a w ciągu kolejnej godziny kolejne.

Podsumowanie wniosków z wydarzeń integracyjnych

Pomimo tego że dzieci różnego pochodzenia na ogół uczestniczyły i bawiły się razem w trakcie obserwowanych wydarzeń, to na skutek organizacyjnych aspektów wydarzeń dzieci migranckie wyróżniały się (czy też były wyróżnione) jako oddzielna grupa. Pod względem organizacyjnym, we wszystkich trzech szkołach, obserwowane wydarzenia integracyjne obejmowały element prezentacji poszczególnych klas/grup szkolnych oraz element, który wyróżniał dzieci migranckie i miał na celu pokazanie osobom zgromadzonym kulturę pochodzenia tych dzieci. Choć dzieci migranckie brały udział w występach klasowych, to według

wypowiedzi osób uczestniczących w badaniu, fakt ten był mniej doceniany niż to, że dzieci migranckie występowały osobno. Przykładowo, osoba reprezentująca szkołę na jednym z obserwowanych wydarzeń powiedziała: „Każda inna kultura zaskakuje swoim bogactwem i odmiennością”. Ponadto, we wszystkich trzech przypadkach obserwowanych wydarzeń, element wyróżniający dzieci migranckie wiązał się z tańcem i muzyką. Owa „odmienność kulturowa” została skondensowana w jednym punkcie programu i zaprezentowana za pośrednictwem tańca i muzyki, czyli działań oddziałujących na emocje poprzez walory estetyczne (a nie np. literatury, występu teatralnego, prezentacji na temat dorobku naukowego lub innej informacji o kraju, historii lub kulturze). Muzyka i taniec, jako medium przekazu, opiera się przede wszystkim na emocjach i umożliwia bierne przyjmowanie wrażeń, aniżeli zachęca do pogłębionej wiedzy lub zrozumienia kultury lub kraju od początku postrzeganych jako „inne”. W efekcie, dzieci migranckie uczestniczyły w oddzielnych występach, które poprzedzane były wypowiedziami organizatorów (osoby oficjalnie reprezentujące szkoły, np. dyrekcja) o tym, że występ prezentuje kulturę pochodzenia tych dzieci. W ten sposób zobrażona kultura pochodzenia została wyodrębniona jako krótki i mniejszy element całego programu wydarzenia, w którym dominowała kultura polska za pomocą bardziej zróżnicowanych mediów przekazu. Wyróżnienie dzieci migranckich, jako oddzielnej grupy w społeczności szkolnej ze względu na sposób organizacji ich występu było szczególnie zauważalne w przypadku drugiego z wyżej opisanych wydarzeń. Po przeniesieniu wydarzenia do środka szkoły z powodu deszczu, stało się widoczne, że dzieci migranckie i ich rodzice nie byli już obecni w szkole, a było to po ich występie, co sugeruje, że dzieci te nie korzystały z całego wydarzenia, lecz były obecne tylko w czasie fragmentu, w którym miały „się pokazać”.

Również pod względem organizacyjnym warto zauważyć, że w trakcie obserwowanych wydarzeń integracyjnych dominował język polski – wypowiedzi osób prowadzących były tylko po polsku, materiały dostępne w trakcie wydarzenia (np. prezentacje multimedialne, ulotki) były w języku polskim. Dominowały także treści dotyczące kultury, tradycji i muzyki polskiej (np. recytowane wiersze i poezja wywodziły się z tzw. kanonu literatury polskiej, celebrowana historia lokalna dotyczyła jedynie historii narodu polskiego). Dominowała także popularna muzyka polska i anglojęzyczna (np. hity radiowe artystów i artystek ze Stanów Zjednoczonych). Wyjątkiem były występy dzieci migranckich, podczas których można było usłyszeć muzykę prezentowanej kultury.

Pod względem strukturalnych aspektów funkcjonowania dzieci migranckich w społeczności szkolnej, do wyróżnienia dzieci migranckich jako odrębnej grupy przyczyniał się przede wszystkim system transportu dzieci uchodźczych między ośrodkiem dla uchodźców a szkołą. W przypadku pierwszego z wyżej opisanych wydarzeń, oddzielny transport dla dzieci mieszkających w ośrodku sprawił, że dzieci te przyjechały na wydarzenie integracyjne i opuściły wydarzenie razem, jako grupa o wyrażnie wcześniejszej porze niż większość dzieci biorących udział w wydarzeniu. Ponadto, w przypadku tej szkoły fakt, że zewnętrzna wobec szkoły organizacja pozarządowa przyjechała w celu wsparcia przeprowadzenia występu dzieci migranckich podkreśla odrębność tych dzieci w kontekście szkoły (nawet jeśli powodem zaangażowania tej organizacji jest wiedza specjalistyczna na temat tego rodzaju występów kulturowych). Sugeruje to bowiem, że nie szkoła, a inna instytucja opiekuje się tymi dziećmi, podczas gdy cała reszta programu wydarzenia i zaangażowanie dzieci w jego realizację była pod opieką kadry i dyrekcji szkoły.

Wszystkie wyżej opisane wydarzenia miały charakter imprez masowych, co może wynikać z tego, że gdy pytano szkoły o podanie przykładu wydarzenia integracyjnego skupiły się na słowie „wydarzenie” a nie na słowie „integracja”. Można też organizować wydarzenia integracyjne na poziomie rocznika lub jednej klasy. Żadna szkoła nie wytypowała wydarzenia (a więc nie wiemy, czy takie były organizowane), które by promowało różnorodność społeczną w duchu podejścia „integracyjnego”, tak aby kultura polska funkcjonowała jako jedna z wielu kultur (istniejących w szkole i na świecie). Ze względu na skalę obserwowanych wydarzeń, trudno było dostrzec przypadki wymian i relacji, które zachodziły pomiędzy poszczególnymi osobami, a które mogły bardziej wyrażnie świadczyć o integracji, jednak nasuwa się ogólny wniosek, że wydarzenia te były zorientowane bardziej na „pokazywanie” kultur postrzegane przez organizatorów i organizatorki jako „inne” i „odmienne”, niż na kształtowanie pogłębionej wiedzy, porozumienia lub więzi, na budowanie konkretnych kompetencji przydatnych do poruszania się w kontekście różnorodności społecznej. Nie widać było, aby dzieci i rodziny migranckie miały możliwość wpłynięcia na programy tych wydarzeń szkolnych.

CZĘŚĆ III – WNIOSKI I REKOMENDACJE

Wyniki badania wskazują na to, że, mimo ogólnie dobrych chęci respondentów i respondentek w odniesieniu do wsparcia edukacji i integracji dzieci migranckich oraz mimo względnie wysokich kwalifikacji poszczególnych osób uczestniczących w badaniu, dzieci migranckie uczęszczające do badanych szkół mogły doświadczać różnych form wykluczenia i marginalizacji w tych szkołach. Badane szkoły w praktyce nie zapewniają dzieciom migranckim równego dostępu do edukacji. Powody takiego stanu rzeczy są złożone. Zasadniczym problemem w kontekście zapewniania równego dostępu do edukacji dzieciom mającym doświadczenie migracji był brak odpowiednich rozwiązań na poziomie systemu oświaty.

Badane szkoły przestrzegały istniejące prawne wymogi i procedury dotyczące przyjmowania dzieci cudzoziemskich w szkole, oraz oferowały prawnie określone formy wsparcia (np. dodatkowe zajęcia z języka polskiego, dodatkowe zajęcia wyrównawcze z przedmiotów). W większości badanych szkół oferowano także więcej niż prawnie wymagane wsparcie, co było odpowiedzią osób reprezentujących badane szkoły na to, że istniejące prawnie określone formy wsparcia nie są wystarczające wobec potrzeb dzieci migranckich. Jednak zazwyczaj działa się to w wyniku chęci i dobrej woli poszczególnych osób w danej szkole. Nie stwierdzono, aby w badanych szkołach funkcjonowały priorytety, polityki lub strategie dotyczące równego dostępu do edukacji, równego traktowania ani integracji. Z tego powodu, jeśli była to osoba pełniąca funkcję dyrektorską, to w szkole miały szanse funkcjonować bardziej kompleksowe rozwiązania wspierające dzieci migranckie (np. stanowisko „koordynatora ds. dzieci uchodźczych”). Jeśli taką osobą była nauczycielka, to dzieci migranckie mogły liczyć np. na dodatkową pomoc w nauce lub specjalnie opracowane materiały dydaktyczne na zajęciach z danego przedmiotu.

Szczególnie dotkliwym tematem w kontekście prawnie określonych form wsparcia była nauka języka polskiego dla dzieci nieznających polskiego w stopniu wystarczającym do korzystania z nauki w szkole. Problemem jest tryb oferowania tego wsparcia w formie zajęć dodatkowych, co wymaga, aby dzieci były obecne na zajęciach ze wszystkich przedmiotów z podstawy programowej prowadzonych po polsku, nawet jeśli nie są w stanie ich zrozumieć. Obecne przepisy, które przewidują pomoc w nauce polskiego w formie dodatkowych zajęć powodują, że szkoły *de facto* nakładają dodatkową pracę na dzieci migranckie (w formie dodatkowych godzin lekcji), tymczasem konieczność uczestniczenia w pozostałych zajęciach prowadzonych w niezrozumiałym dla dzieci języku obniża ich motywację do nauki i może

powodować zachowania postrzegane negatywnie (np. rozmawianie w trakcie lekcji, nieodrabianie zadań domowych). Ponadto, brakuje jasnych wytycznych dotyczących dostosowywania sposobu oceniania postępu i promowania do następnej klasy dziecka nieznającego języka polskiego w stopniu wystarczającym do korzystania z nauki. W efekcie, szkoły zmagają się z decyzjami odnośnie oceniania i promowania oraz stosowały własne zasady, które nie zawsze były merytorycznie uzasadnione.

Szkoły biorące udział w badaniu raczej nie miały wypracowanych instytucjonalnych, kompleksowych rozwiązań lub planów działania w odpowiedzi na obecność dzieci migranckich oraz na przejawy różnorodności społecznej w szkole. Badane szkoły w różnym stopniu i na różne sposoby dostosowywały się do obecności dzieci migranckich i/lub dzieci nieznających języka polskiego w stopniu wystarczającym do korzystania z nauki. Trzy szkoły wprowadziły strukturalne zmiany w formie nowych stanowisk lub zespołów zajmujących się dziećmi mającymi doświadczenie migracji lub w formie specjalnych pomieszczeń dedykowanych działaniom z dziećmi migranckimi. Wynika to po części z braków na poziomie systemu oświaty – w tym brak prawnie ugruntowanego kompleksowego wsparcia dla zapewniania równego dostępu do edukacji i wzmacniania integracji w szkołach różnorodnych, ale także brak informacji od władz systemu oświaty, że plan, polityka lub strategia na poziomie instytucji szkoły jest wskazana⁸⁵. Sytuacja ta wiąże się także z brakiem świadomości wśród respondentów i respondentek badania o korzyściach (dydaktycznych, interpersonalnych, integracyjnych) dostosowania szkoły do potrzeb uczniów i uczennic migranckich – co także wynika z ograniczonej wiedzy o migracji, o wielokulturowości oraz o różnicach kulturowych i religijnych. Jednocześnie najbardziej powszechną i najczęstszą formą dostosowania szkoły do obecności dzieci migranckich było doszkalcenie się kadry w zakresie różnic kulturowych i religijnych. Był to wyraz dobrowolnej chęci i efekt potrzeby wyrażanej po stronie respondentów i respondentek, bowiem podnoszenie wiedzy i kompetencji na temat szeroko pojętej różnorodności społecznej, komunikacji międzykulturowej i edukacji antydyskryminacyjnej, a także na temat metod dydaktycznych w pracy z klasą wielokulturową nie jest częścią standardowego procesu przygotowania do wykonywania zawodu nauczycielki/nauczyciela ani nie jest powszechnie dostępne w ofercie ośrodków doskonalenia nauczycieli (respondenci i respondentki często mówili o podróży

⁸⁵ Przykładem mogą być promowane przez FRS tzw. „Szkolne kodeksy równego traktowania”. Więcej na ten temat zobacz na stronie: www.ffrs.org.pl/aktualne-dzialania/programy-edukacyjne/szkolne-kodeksy-rownego-traktowania/ (dostęp: 20.05.2014).

do Warszawy, żeby z takich szkoleń móc skorzystać). Głównym źródłem informacji pozostaje internet i/lub same dzieci migranckie; w nielicznych przypadkach dochodziło do wymiany informacji między szkołami przyjmującymi dzieci migranckie.

Badane szkoły nie diagnozują potrzeb dzieci wynikających z doświadczenia migracji. Respondenci i respondentki nie mieli świadomości o potrzebie diagnozy sytuacji dziecka migranckiego, aby ustalić, jakie ma ewentualne specjalne potrzeby wynikające z doświadczenia migracji i mające znaczenie dla przebiegu edukacji. Respondenci i respondentki opisywali problemy lub trudności dzieci migranckich raczej w odniesieniu do osobistych opinii, intuicji i obserwacji. Nie znali metod i narzędzi do diagnozy potrzeb dzieci z doświadczeniem migracji. Często wyrażali niepewność w kwestiach związanych z pochodzeniem kulturowym lub z praktykami religijnymi dzieci. Nie mieli wiedzy o możliwych rozwiązaniach, które by odpowiadały na określone wyzwania wynikające z doświadczenia migracji. Wypowiedzi osób uczestniczących w badaniu wskazują na potrzebę większej wiedzy fachowej dotyczącej przyczyn i skutków doświadczenia migracji (np. jakie zachowania i uwarunkowania funkcjonowania dziecka migranckiego należy tłumaczyć różnicami kulturowymi, a jakie np. występowaniem Zespołu Stresu Pourazowego, nieznaną języka polskiego czy strukturalnymi barierami w dostępie do szkoły np. związanymi z mieszkaniem w ośrodku dla uchodźców). Funkcjonowanie badanych szkół pod względem (nie)diagnozowania potrzeb dzieci z doświadczeniem migracji czasem wprost prowadziło do marginalizacji tych dzieci. Przykładowo, zdarzało się, że dzieci migranckie kwalifikowane były do klas integracyjnych. Działo się tak czasem w wyniku błędnej oceny sytuacji dziecka lub braku diagnozy potrzeb wynikających z doświadczenia migracji (np. niski poziom znajomości języka polskiego stał się podstawą do kwalifikowania dziecka do klasy integracyjnej; zachowania, takie jak agresja i nadpobudliwość, były interpretowane jako stan psychiczny dziecka niezwiązany z doświadczeniem migracji). Inny powód kwalifikowania dzieci migranckich do klasy integracyjnej to, że niektórzy respondenci i respondentki uważali klasy integracyjne za lepiej dostosowane do sytuacji dzieci mających specjalne potrzeby edukacyjne (np. mniejsza liczba dzieci wobec osób prowadzących). Kwalifikowanie dziecka migranckiego do klasy integracyjnej z wyżej opisanych powodów jest rozwiązaniem w stylu „po omacku” i może być szkodliwe dla dziecka.

Trzy z badanych szkół organizowały wydarzenia lub inne działania, mające uwidocznić lub celebrować kulturę pochodzenia dzieci migranckich. Wydarzenia te nie wpisywały się jednak w szerszą wizję integracji społeczności szkolnej, ponieważ badane szkoły takich nie określały.

Organizacje pozarządowe okazały się kluczowym partnerem w przypadku działań integracyjnych w szkołach, ze względu zarówno na wiedzę merytoryczną (np. o kulturach pochodzenia dzieci migranckich), jak i na zasoby finansowe, które szkoły uważały za potrzebne, by móc wdrażać takie działania. Priorytetem dla respondentów i respondentek było włączanie dzieci migranckich w standardowe wydarzenia szkolne (tzn. niezwiązane z różnorodnością społeczną ani z kulturami pochodzenia dzieci migranckich). Trzy „wydarzenia integracyjne”, które stanowiły element obserwacji, prowadzonych w ramach badania, były tego przykładem. W wypowiedziach respondentów i respondentek na temat „integracji” dzieci migranckich dominowało podejście asymilacyjne, choć często wydawało się być nieuświadomione. Podobne tendencje można było zauważyć w podejściu osób uczestniczących w badaniu do różnorodności społecznej w szkole. Respondenci i respondentki wyrażali niepewność odnośnie tego, jak najlepiej włączać kwestie dotyczące kultur pochodzenia dzieci migranckich w działania szkoły, a także, czy i jak konsultować się w tym zakresie z opiekunami i rodzicami dzieci migranckich.

Szereg czynników utrudniało relacje szkół z opiekunami i rodzicami migranckimi (m.in. bariera językowa, brak lub ograniczone informacje na temat obowiązków rodziców wobec szkoły i oczekiwań szkoły wobec rodziców oraz wzajemna niepewności lub brak wiedzy o normach kulturowych i religijnych). Wśród części osób uczestniczących w badaniu panowało przekonanie, że opiekunowie i rodzice dzieci migranckich nie chcą angażować się w życie szkoły oraz, że nie interesują się edukacją swoich dzieci. Brak komunikacji lub zła komunikacja między szkołą a rodzicami/opiekunami migranckimi czasem negatywnie odbijała się na sytuacji dzieci migranckich (np. negatywne postrzeganie dziecka przez kadrę szkolną z powodu nieusprawiedliwionych nieobecnościach, gdy rodzice nie znali oczekiwań szkoły w tym zakresie; występowanie dziecka w roli tłumacza w komunikacji między osobami dorosłymi, które wymieniały się informacjami na jego temat; uwikłanie autonomicznych decyzji dziecka na temat praktykowania obyczajów kulturowych lub religijnych w nieporozumienia między szkołą a rodzicami). Rozwiązania bliskie modelu „pomocy nauczyciela” (np. koordynator ds. dzieci uchodźczych, wolontarystyczna pomoc studentki pochodzenia wietnamskiego w komunikacji międzykulturowej), były szczególnie skuteczne we wspieraniu zaangażowania rodziców migranckich w społeczność szkolną.

Osoby badane nie miały wiedzy, na czym polega dyskryminacja i równe traktowanie. Większość rozumiała „równe traktowanie” jako „traktowanie identycznie”. Podkreślały potrzebę traktowania każdego dziecka indywidualnie, czasem nie dostrzegając, że potrzeby i trudności,

z jakimi mierzą się dzieci, mają także charakter społeczny, a nie jednostkowy. Ponadto, osoby badane nie wiedziały, czym jest dyskryminacja. Utożsamiały ją z brakiem akceptacji lub nietolerancją oraz opierały się na intuicji, stwierdzając, że dyskryminacja jest rodzajem zachowania „zakazanego”. Respondenci i respondentki umniejszali znaczenie sytuacji mających znamiona dyskryminacji w szkołach. Podkreślali ich wyjątkowość na przestrzeni czasu oraz sprowadzali sytuacje konfliktowe między dziećmi różnego pochodzenia do nieporozumień (np. ze względu na barierę językową, różnice kulturowe) lub do cech charakteru konkretnych dzieci (np. wybuchowy, konfliktowy charakter). Błędne rozumienie lub brak zrozumienia zjawiska dyskryminacji i nierównego traktowania rodzi obawy, że jeśli dzieci migranckie doświadczają takich sytuacji w szkole, to nie są one rozpoznawane ani właściwie adresowane. W wypowiedziach większości respondentów i respondentek brakowało świadomości tego, że kompetencje międzykulturowe, umiejętność prowadzenia dialogu oraz rozwiązywania konfliktów związanych z różnicami kulturowymi wymagają krytycznej refleksji, którą kształtować można za pomocą edukacji antydyskryminacyjnej i edukacji międzykulturowej, a nie biernie poprzez „przyzwyczajanie się” do obecności rówieśników i rówieśnic „innego” pochodzenia. Mimo na ogół życzliwego podejścia osób badanych do dzieci migranckich i ich rodziców, dzieci te były *de facto* uczniami i uczennicami „drugiej kategorii” ze względu na mechanizmy wykluczenia i marginalizacji wpisane w sposób funkcjonowania systemu oświaty oraz w instytucjonalne praktyki działania badanych szkół, w których brakowało świadomej, kompleksowej strategii integracji i równego traktowania w kontekście różnorodności społecznej. Stwierdzono, że w badanych szkołach panuje specyficzne rozumienie tradycji polskiej, utożsamianej w dużym stopniu z „patriotyzmem historycznym” i religią katolicką, co dodatkowo piętrzy problemy związane z brakiem instytucjonalnego podejścia do różnorodności społecznej w społecznościach szkolnych.

Wobec sytuacji, jaka się wyłania na podstawie wniosków z badania, trudno mówić o równym dostępie do edukacji dla dzieci migranckich w badanych szkołach. Szkoła nie może zapewnić dzieciom migranckim równego dostępu do edukacji, jeśli nie ma odpowiednich rozwiązań prawnych, uwzględniających specjalne potrzeby edukacyjne tych dzieci, jeśli szkoły nie diagnozują sytuacji i potrzeb wynikających z doświadczenia migracji w sposób kompleksowy oraz, jeśli kadry szkolne nie mają wiedzy o tym, jak uwarunkowania psychiczne, językowe, kulturowe, rodzinne itp. mogą wpływać na możliwości dziecka do korzystania z nauki w szkole. Poniżej przedstawiamy najważniejsze rekomendacje, opracowane na podstawie wyników badania.

Rekomendacje dla Ministerstwa Edukacji Narodowej:

1. Dzieci nieznające języka polskiego w stopniu wystarczającym do korzystania z nauki powinny uczyć się polskiego nie w ramach dodatkowych godzin lekcyjnych, a w ramach czasu szkolnego wydzielonego specjalnie na intensywną naukę języka polskiego jako obcego/drugiego. Dziecko powinno spędzić pozostałą część czasu szkolnego uczestnicząc w zajęciach, wydarzeniach i spotkaniach szkolnych z rówieśnikami i rówieśniczkami, zapewniających mu wszechstronny rozwój, akulturację i integrację społeczną. Zajęcia z języka polskiego jako drugiego/obcego powinny mieć charakter obowiązkowy dla dzieci nieznających języka polskiego w stopniu wystarczającym do korzystania z nauki. Zajęcia te powinny być bezpłatne (tak jak jest to obecnie przewidziane w przepisach prawnych) i oferowane bez ograniczeń czasowych. Powinna funkcjonować zasada, że zajęcia oferowane są do momentu aż dziecko osiągnie „stopień znajomości wystarczający do korzystania z nauki” w szkole.
2. Efektem rozmowy kwalifikacyjnej na etapie przyjmowania dziecka do szkoły powinno być uzyskanie kompleksowej wiedzy o sytuacji dziecka oraz określenie jego ewentualnych specjalnych potrzeb edukacyjnych, a co za tym idzie, określenie programu nauki przy uwzględnieniu potrzeby intensywnej nauki języka polskiego jako drugiego/obcego oraz potrzeby wyrównania poziomu wiedzy z określonych przedmiotów. Konieczne jest określenie wytycznych i standardów, dotyczących przebiegu przyjmowania dziecka cudzoziemskiego do szkoły. Powinno to obejmować nie tylko informacje o liczbie lat nauki, ale także o osiągniętym poziomie edukacji; umożliwiać szkole zdobycie informacji o dziecku i jego rodzinie, które pozwolą zdiagnozować jego sytuację i ewentualne specjalne potrzeby, wynikające z doświadczenia migracji; zaowocować opracowaniem wytycznych i standardów określających, jakie zagadnienia wchodzą w zakres diagnozy sytuacji i potrzeb dziecka z doświadczeniem migracji oraz, jacy specjaliści powinni zostać zaangażowani w proces diagnozowania sytuacji dziecka oraz po jego zakończeniu, aby zapewnić prawidłowe i kompleksowe rozpoznanie sytuacji i potrzeb dziecka.
3. Na etapie przyjmowania dziecka do szkoły, dzieci powyżej 8 roku życia, które nie znają języka polskiego w stopniu wystarczającym do korzystania z nauki, powinny być przydzielane do klasy według wieku, a nie według poziomu znajomości języka polskiego i/lub poziomu wiedzy w odniesieniu do podstawy programowej. W przypadku tych dzieci poziom

znajomości języka polskiego lub poziom opanowania treści z przedmiotów podstawy programowej nie powinny wpływać na możliwość promocji do następnej klasy.

4. Dzieci i młodzież nieznające języka polskiego podczas egzaminów i sprawdzianów powinny być traktowane jak uczniowie i uczennice mające specjalne potrzeby edukacyjne. MEN powinno określić warunki i procedury, umożliwiające zwolnienie dzieci z egzaminów i sprawdzianów w związku z niewystarczającą znajomością języka polskiego oraz opracować metody i narzędzia do alternatywnego oceniania ich postępów w nauce.
5. Edukacja antydyskryminacyjna i edukacja międzykulturowa powinny stanowić podstawowy element przygotowania do zawodu dla wszystkich nauczycieli i nauczycielek oraz dyrekcji. Wiedza i umiejętności związane ze wspieraniem edukacji dzieci z doświadczeniem migracji, wspieraniem integracji społeczności szkolnej oraz wspieraniem równego traktowania powinny być częścią przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela, w przypadku osób pracujących w szkołach przyjmujące dzieci migranckie. Organizacje pozarządowe nie powinny być głównym źródłem wiedzy i szansą na podniesienie kompetencji w tym zakresie.
6. Współpraca między szkołami a ośrodkami dla uchodźców powinna być promowana i wspierana oraz lepiej zharmonizowana w kontekście różnych zasobów (np. nauki języka polskiego) oraz potrzeb i obszarów rozwoju dziecka.
7. Rozwiązanie, jakim jest pomoc nauczyciela/asystenta międzykulturowego powinno być wzmacniane i upowszechniane przez MEN oraz inne instytucje odpowiedzialne za system edukacji formalnej w Polsce, a także wśród organów prowadzących.
8. Należy wzmocnić przestrzeganie zasady udziału dzieci w zajęciach z religii/etyki, ponieważ szkoły nie stosują się do obecnie obowiązujących przepisów.
9. Szkoły powinny mieć dostęp do opisów sprawdzonych i skutecznych rozwiązań i otrzymywać wsparcie w ich wdrażaniu.
10. MEN powinno wspierać opracowanie materiałów dydaktycznych i innych zasobów, związanych z nauczaniem dzieci języka polskiego jako drugiego/obcego. Powinny zostać opracowane standardy i wytyczne, dotyczące jakości merytorycznej materiałów dydaktycznych do prowadzenia takich zajęć.

Rekomendacje dla szkół:

1. Szkoły powinny mieć przyjęte procedury i standardy dotyczące przeciwdziałania nierównemu traktowaniu i dyskryminacji.
2. Szkoły powinny mieć przyjęte strategie dotyczące wspierania integracji w kontekście różnorodności społecznej w szkole. Strategia taka powinna uwzględniać różnice kulturowe i religijne oraz ich wpływ na funkcjonowanie dziecka i jego rodziny zarówno w szkole, jak i poza szkołą. Powinna określać wartości, priorytety i rozwiązania, które należy stosować w planowaniu i prowadzeniu działań integracyjnych, edukacyjnych i wychowawczych, aby zapewnić spójne podejście szkoły do obecności dzieci migranckich.
3. Kadra szkół powinna rozumieć specyfikę specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci z doświadczeniem migracji oraz mechanizmy i przejawy (nie)równego traktowania oraz dyskryminacji. Powinna umieć także stosować w praktyce skuteczne rozwiązania mające na celu zapewnienie równego dostępu do edukacji oraz wspieranie integracji społeczności szkolnej. Specjalne potrzeby dzieci migranckich wynikające z norm kulturowych lub religijnych powinny być uwzględniane przez szkoły z zasady.
4. Szkoły powinny stosować proaktywne rozwiązania mające na celu zapewnienie możliwości zaangażowania rodziców migranckich w społeczność szkolną, w tym przede wszystkim zapewnić płynny przepływ podstawowych informacji o obowiązkach rodziców wobec szkoły i oczekiwaniach szkoły wobec rodziców, a także możliwości i praw rodziców wobec szkoły.
5. Programy nauczania w szkołach w Polsce powinny uwzględniać edukację antydyskryminacyjną i edukację międzykulturową jako stały i integralny element edukacji uczniów i uczennic.
6. Szkoły powinny traktować różnorodność społeczną i kształtowanie obywateli świata jako priorytet, niezależnie od tego, ile jest dzieci migranckich w szkole. Kultura polska powinna być przedstawiana jako jedna z wielu możliwych istniejących na świecie. Szkoły powinny promować treści dotyczące wielokulturowości oraz kształtować umiejętności dialogu, rozwiązywania konfliktów, idee równego traktowania jako element stałego działania szkoły.
7. Szkoły powinny pilnować, aby treści dotyczące religii nie były dominujące w przestrzeni szkoły. Szkoły powinny przestrzegać zasady udziału dzieci w zajęciach z religii zgodnie z obowiązującymi przepisami.
8. Szkoły powinny współpracować z ośrodkami dla uchodźców w celu zharmonizowania i uskutecznienia oferowanego wsparcia.

9. Wspierana powinna być stała wymiana informacji i dyskusja wśród kadry na temat różnorodności społecznej w szkole oraz wiążące się z nią wyzwania dla dzieci, kadry i całej szkoły.
10. Konieczne jest doksztalcenie oraz wyposażenie w narzędzia dydaktyczne nauczycieli i nauczycielek określonych przedmiotów z podstawy programowej, którzy pracują z grupami dzieci mieszanych pod względem poziomu znajomości języka polskiego.
11. W badaniu problemem okazały się negatywne postawy osób w społeczności lokalnej, a szczególnie rodziców polskich. Konieczne jest, aby szkoły adresowały ten problem instytucjonalnie, tzn. postrzegały jako swoją rolę przeciwdziałanie takim postawom, które negatywnie wpływają na funkcjonowanie dzieci (migranckich) w szkole.
12. Konieczne jest, aby osoby reprezentujące szkołę rozumiały znaczenie dyskursu jako czynnik wpływający na procesy integracji lub wykluczenia w społeczności szkolnej. Konsekwentne stosowanie określenia „nasze” do dzieci pochodzenia polskiego przyczynia się do marginalizowania dzieci migranckich i ich rodzin. Kadry powinny systematycznie podnosić swoją świadomość na temat własnych stereotypów, uprzedzeń i przyzwyczajęń, które wpływają na pozycjonowanie w szkole różnych grup dzieci.

BIBLIOGRAFIA

- Balsamksa, J. i in., (2012), *Pomiędzy tolerancją a dyskryminacją. O występowaniu i przeciwdziałaniu dyskryminacji na tle religijnym w małopolskich szkołach oraz o treściach etycznych, religijnych i antydyskryminacyjnych w systemie oświaty. Raport z Badań*, Kraków: Fundacja na rzecz Różnorodności Polistrefa.
- Barzykowski, K., Grzymała-Moszczyńska, H., Dzida, D., Grzymała-Moszczyńska, J., Kosno, M., (2013), *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Błęszyńska, K., (2010), *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Brzezińska, A. I., Jabłoński, S., Ziółkowska, B., (2014), Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne, „Edukacja”, 2(127).
- Chrzanowska, A., (2009), „Asystent kulturowy. Innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców”, *Analizy, Raporty, Ekspertyzy* nr 5, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej.
- Chrzanowskiej, A., Klaus, W., Kosowicz, A., (red.), (2011), *Polityka wyboru i lokalizacji ośrodków dla uchodźców*, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Fundacja Polskie Forum Migracyjne.
- Cieślukowska, D., (red.), (2011): *Edukacja dla integracji. O doświadczeniach pomysłach, działaniach praktycznych w wielokulturowych klasach*, Kraków: Stowarzyszenie Willi Decjusza.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., Robson, S., (2014), Teorie dotyczące włączania w systemie szkolnictwa: dekonstrukcja i rekonstrukcja „szkoły włączającej”, w: A. Grudzińska i K. Kubin (red.), *Ukryty program szkoły a równy dostęp do edukacji. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Czerniejewska, I., Marek, A., (2010), *Uchodźca w mojej klasie*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana.
- Czerniejewska, I., Kosowicz, A., Marek, A., (2009), *Uchodźca – Mój dobry sąsiad*, Warszawa: ZNAK.
- Frelak, J., Klaus W., (red.), (2011), *Słabe Ogniwo: Wyzwania dla funkcjonowania systemu ochrony uchodźców w Polsce*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, (2012), *Badania partycypacyjne – refleksje i rekomendacje na przykładzie badań AGDM prowadzonych przez UNHCR, Seria „Z teorią w praktykę”*, nr 3, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Gitlin, A. i in., (2014), *Pracując na pograniczach pedagogiki. Krytyczne spojrzenie na pedagogikę z perspektywy afrykańskiego nauczyciela, uczącego języka angielskiego jako drugiego*, w: A. Grudzińska, K. Kubin (red.), *Ukryty program nauczania a równy dostęp do edukacji. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- _____, (2010), *Tworzenie centrum i marginesu – włączanie i wykluczanie uczniów imigranckich*, w: A. Grudzińska, K. Kubin (red.), *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Głowacka-Grajper, M., (2006), *Dobry Gość: Stosunek nauczycieli szkół podstawowych do dzieci romskich i wietnamskich*, Warszawa: Wydawnictwo Prolog.
- Halik, T. Nowicka, E., Połec, W., (2006), *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*. Warszawa, Warszawa: Wydawnictwo Prolog.
- Januszewska, E., (2008), *Dzieci uchodźców z Czeczenii w polskiej szkole*, w: M. Kulesza, K. Szyniszewska (red.), *Czeczeni w Polsce. Próba zrozumienia procesów integracyjnych*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

- Jurek, A., (2014), Psychologiczne aspekty doświadczeń migracyjnych u dzieci i młodzieży, *Seria „Z teorii w praktykę”*, nr 4, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Kłorek, N., (2012), Pomoc nauczyciela – szczególna forma wsparcia udzielana szkołom przez organ prowadzący. Przykład warszawskiego Targówka, w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne Rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Kłorek, N., Kubin, K., (red.), (2012), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie oświaty. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Kosowicz, A., (2010), Dobre praktyki – ze świata, w: *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa: Biuro Edukacji m.st. Warszawy, Polskie Forum Migracyjne, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.
- Kozakoszczak, A., (2014), Równy dostęp do edukacji oraz równe traktowanie w edukacji – przykład miasta Cardiff w Walii, *Seria „Z teorii w praktykę”*, nr 1, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Kubin, K., (2014), Głos nowego pokolenia – podsumowanie pilotażu programu zajęć edukacyjno-integracyjnych dla młodzieży z doświadczeniem migracji, *Seria „Maieutike”*, nr 5, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- _____, (2011), Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Opis i analiza trudności i wyzwań z perspektywy instytucjonalnej szkoły w Polsce, *Seria „Z teorii w praktykę”*, nr 1, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Kubin, K., Pogorzała, E., (2014), *Raport z badania systemu nauczania dzieci cudzoziemskich języka polskiego jako drugiego/obcego w szkołach w Polsce*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Kubin, K., Świerszcz, J., (2011), Imigranci? Zapraszamy..., w: D. Obidniak (red.), *Czytanki o Edukacji – Dyskryminacja*, Warszawa: Związek Nauczycielstwa Polskiego, s. 62–83.
- _____, (2011), Wyzwania dla szkoły różnorodnej. Wstępna analiza mechanizmów wykluczania dzieci i rodzin migranckich w strukturach szkoły w Polsce, w: A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza, s. 127–150.
- Majdura, K., (2012), Pomoc nauczyciela – szczególna forma wsparcia udzielana przez organ prowadzący szkołom, przykład warszawskiego Targówka, w: Kłorek N., Kubin K. (red.): *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa.
- Masłowska, M., (2014), Doświadczenia i zadania poradni psychologiczno-pedagogicznych w pracy z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracyjnym, *Seria „Maieutike”*, nr 1, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Młynarczuk, A., Potoniec, K., (red.), (2009), *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu „Ku wzbogacającej różnorodności”*, Białystok: Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.
- Pawlic-Rafałowska, E., (2010), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa: Biuro Edukacji m.st. Warszawy, Polskie Forum Migracyjne, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.
- Pogorzała, E., (2012), Zasady finansowania kształcenia uczniów cudzoziemców w polskim systemie oświaty, *Seria „Z Teorii w Praktykę”*, nr 1, Warszawa: Fundacja na Rzecz Różnorodności Społecznej.

- ____, (2012), Sytuacja prawna uczniów i uczennic cudzoziemskich w polskim systemie oświaty, *Seria „Z Teorii w Praktykę”*, nr 2, Warszawa: Fundacja na Rzecz Różnorodności Społecznej.
- Skalski, R., (reż.), (2014), Film: „Po polsku mam na imię Hania”, *Seria „Narracje Migrantów”*, nr 9, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej;
- ____, (2010), Film: „Dlaczego jestem czekoladowy”, *Seria „Narracje Migrantów”*, nr 5, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej
- Reber, A.S., Allen, R., Reber, E.S., (2009), *The Penguin Dictionary of Psychology*, London: Penguin Books Ltd.
- Rzecznik Praw Obywatelskich, (2013), Realizacja prawa małoletnich cudzoziemców do edukacji. Raport RPO, „Zasada Równego Traktowania. Prawo i Praktyka”, nr 12, Warszawa: Rzecznik Praw Obywatelskich.
- Ząbek, M., (2007), *Biali i Czarni. Postawy Polaków wobec Afryki i Afrykanów*, Warszawa: Wydawnictwo DIG, Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej.

Akty prawne:

- Ustawa z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572).
- Ustawa z dnia 13.06.2003 o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. 2012 nr 128 poz. 1176).
- Ustawa z dnia 3.12.2010 o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (Dz.U. 2010 Nr 254 Poz. 1700).
- Rozporządzenie MEN z dnia 01.04.2010 w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2010 nr 57 poz. 361).
- Rozporządzenie MEN z dnia 17.11.2010 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2010 nr 228 poz. 1487).

O AUTORCE I AUTORZE

Katarzyna Kubin – ma doświadczenie jako konsultantka, koordynatorka i menedżerka w organizacjach pozarządowych. Jest współzałożycielka Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS) i od 2010 roku jest Prezesem FRS. Wcześniej kierowała Programem Edukacji Finansowej w Microfinance Center (MFC), parasolowej organizacji pozarządowej zrzeszającej ponad 100 organizacji mikrofinansowych z 26 krajów Europy Środkowo-Wschodniej oraz Azji Centralnej. Jako badaczka współpracowała z Fundacją Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych, Helsińską Fundacją Praw Człowieka oraz z Instytutem Spraw Publicznych. Autorka programów edukacyjnych oraz edukatorka, m.in. prowadziła zajęcia dla funkcjonariuszy i funkcjonariuszek Straży Granicznej w ramach studiów podyplomowych organizowanych przez Ośrodek Badań nad Migracjami Uniwersytetu Warszawskiego. Ukończyła studia magisterskie na Wydziale Antropologii Społecznej i w Instytucie Krajów Rozwijających się w London School of Economics (2004).

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 i badanie zostało przeprowadzone w ramach projektu pt. „Opracowanie i wdrożenie narzędzi pomocnych dla pracowników administracji publicznej pracujących z uchodźcami i rodzinami uchodźczymi w systemie edukacji w Polsce” (nr projektu: 6/8/EFU) dofinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców i budżetu państwa.



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

© Copyright by Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2014.

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

www.ffrs.org.pl