

Komitet Badań nad Migracjami  
Polskiej Akademii Nauk



## Polska szkoła w perspektywie dzieci migranckich – doświadczenia, praktyki i rekomendacje

Prof. dr hab. Krystyna Slany

dr hab. Magdalena Ślusarczyk, prof. UJ

dr Justyna Struzik

dr Marta Warat

Warszawa-Kraków 2023

1. Cele ekspertyzy. O projekcie Child UP .....	2
2. Nowy paradygmat badań dziecka i dzieciństwa. Założenia teoretyczne projektu .....	4
3. O metodologii .....	7
4. Narzędzia do badań dzieci migranckich .....	8
Narzędzia w badaniu ilościowym .....	9
Narzędzia w badaniu jakościowym .....	9
Obserwacje w klasach .....	10
5. Ocena polskiej szkoły .....	10
6. Relacje w szkole .....	15
Relacje dzieci migranckich z nauczycielami i nauczycielkami .....	16
Relacje dzieci migranckich z rówieśnikami i rówieśniczkami .....	18
7. Rola rodziców w kontakcie ze szkołą i pomocą w nauce .....	22
8. Postępy, osiągnięcia w nauce, aspiracje edukacyjne .....	25
9. Sprawczość dzieci migranckich w kontekście szkolnym .....	29
10. Tożsamość i poczucie przynależności dzieci migranckich .....	31
11. Edukacja w czasie pandemii .....	35
Nauka w pandemii .....	36
Integracja uczennic i uczniów migranckich w środowisku szkolnym .....	39
Zaangażowanie i wsparcie oferowane przez nauczycieli .....	40
12. Rekomendacje .....	42
Bibliografia .....	44

## 1. Cele ekspertyzy. O projekcie Child UP

W ekspertyzie bazujemy na wynikach na projekcie *Children Hybrid Integration: Learning Dialogue as a way of Upgrading Policies of Participation* (CHILD-UP), H2020 (GA 822400)<sup>1</sup>, który realizowany był w latach 2019-2022 (<https://www.child-up.eu>). Prezentujemy w niej wybrane wyniki badań jakościowych prowadzonych z dziećmi migranckimi uczęszczającymi do polskiej szkoły<sup>2</sup>. Skupiamy się w niej na takich zagadnieniach jak:

- ocena polskiej szkoły i jej wizje w opinii dzieci migranckich;
- relacje dzieci z nauczycielami i rówieśnikami;
- postępy, osiągnięcia w nauce, aspiracje edukacyjne;
- napotymane trudności/konflikty i ich rozwiązywanie;
- przyswajanie języka polskiego, ocena własnych kompetencji;
- rola rodziców w kontakcie ze szkołą i pomocą w nauce;
- wpływ zdalnego nauczania na integrację, proces nauczania i wyniki w nauce, wsparcie i pomoc ze strony nauczycieli;
- tożsamość hybrydowa, relacje z krajem pochodzenia;

Przedstawiamy również rekomendacje oraz omawiamy narzędzia badań stworzonych do naszych badań.

Warto podkreślić, że ogromny wpływ na przebieg prowadzonych badań miała pandemia COVID-19, a przedłużające się lockdowny doprowadziły do zamknięcia wszystkich szkół w większości krajów<sup>3</sup>. Niemniej jednak potraktowano to raczej jako szansę wyznaczenia nowych zadań niż ograniczenie – cele badawcze projektu zostały rozszerzone. Pokazujemy w ekspertyzie zatem, jaki **wpływ miała pandemia zarówno na doświadczenia szkolne**, jak i pozaszkolne zarówno uczniów, jak i profesjonalistów, a nasze badania przynajmniej częściowo oddają cechy charakterystyczne dla nauczania w tym okresie. Pandemia doprowadziła do decyzji o zmianie metodologii badań (np. rezygnacji z zogniskowanych wywiadów grupowych i zastąpieniu ich wywiadami indywidualnymi przeprowadzanymi *online* lub twarzą w twarz, gdy nadarzyła się okazja; więcej szczegółów można znaleźć w części dotyczącej metodologii badań).

Generalnie projekt CHILD UP realizowany w ramach programu Horyzont 2020 odpowiadał na wyzwania stojące przed wszystkimi **krajami przyjmującymi, aby zapewnić dzieciom**

---

<sup>1</sup> Partnerami projektu byli: Department of Studies on Language and Culture - Università di Modena e Reggio Emilia (Włochy) – koordynator, Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung – University of Dresden (Niemcy), Jagiellonian University Krakow (Polska), Université de Liege (Belgia), University of Northampton (Wielka Brytania), Malmö Högskola (Szwecja), Seinäjoki University of Applied Sciences (Finlandia), International Institute of Humanitarian Law (Włochy), European School Head Association (Holandia), Federation des Regions pour la Recherche, l'Education et la Formation (Francja).

<sup>2</sup> Raport z polskich badań jakościowych: <https://www.child-up.eu/wp-content/uploads/2022/06/CHILD-UP-D5.2-Poland.pdf>; raport porównawczy z badań prowadzonych wśród krajów partnerskich <https://www.child-up.eu/wp-content/uploads/2022/05/MS16-Report-on-qualitative-analysis.pdf> przygotowany został przez autorki ekspertyzy.

<sup>3</sup> Vide *policy brief* odnoszący się do pandemii <https://www.child-up.eu/wp-content/uploads/2023/01/D2.10-Policy-brief-1-revised.pdf>

**migrującym włączenie do społeczeństwa, ochronę, bezpieczeństwo i dobrą jakość życia.** Osiągnięcie tych celów zaczyna się od edukacji, szkoły z profesjonalnym personelem zachęcającym i wzmacniającym aspiracje edukacyjne dzieci w kreatywny sposób. Podkreślamy, iż XXI wiek to **wiek migracji dzieci**, wraz ze wzrostem ich widoczności w migracji i rosnącą świadomością znaczenia uwzględnienia ich głosu w kwestiach dotyczących edukacji, osiągnięć w nauce, aspiracji edukacyjnych, relacji w środowisku szkolnym oraz ich sprawczości w pokonywaniu różnych barier i trudności. Zasadniczym celem projektu było **ukazanie społecznych uwarunkowań przebiegu integracji hybrydowej dzieci migranckich w badanych krajach** oraz zbadanie ich **aktywności i sprawczości** w tym procesie przy uwzględnieniu ich zróżnicowania ze względu na sytuację życiową, a także ważne cechy społeczno-kulturowe (pochodzenie, język, tożsamość) i demograficzno-społeczne. Projekt miał też wymiar praktyczny i wypracowywał innowacyjne podejście pozwalające na wzmacnianie integracji i inkluzji dzieci w różnych kontekstach społecznych, a szczególnie w edukacyjnym (<https://www.child-up.eu>).

#### Cele szczegółowe projektu dotyczyły:

- ◆ polityki i praktyki integracji dzieci migranckich w systemach edukacji i politykach społecznych w siedmiu krajach europejskich uczestniczących w projekcie CHILD-UP;
- ◆ kompetencji, oczekiwań i praktyk integracji dzieci w szkołach, pomocy społecznej i ośrodkach recepcyjnych;
- ◆ doświadczeń, praktyk, oczekiwań, aspiracji dzieci migranckich co do samej szkoły, relacji z nauczycielami i rówieśnikami; sprawczości, partycypacji w życiu szkolnym;
- ◆ udziału rodziców i opiekunów dzieci w doświadczeniach szkolnych ich dzieci;
- ◆ praktyki uczenia się drugiego języka, ułatwiania dialogu, edukacji międzykulturowej i wsparciu w systemie edukacyjnym;
- ◆ możliwych dyskryminacji i marginalizacji dzieci migranckich, konfliktów na tle narodowościom-etnicznym, genderowym i wpływie na sukces edukacyjny/niepowodzenia;
- ◆ kształtowania się tożsamości hybrydowej, relacji z krajem pochodzenia wpływającym na integrację hybrydową.

Projekt pokazuje, jak dzięki własnej **sprawczości dzieci** mogą wzmacniać swoją **podmiotowość i wpływać na przebieg integracji**, a nawet **zmieniać relacje w klasie**, w szkole, czy w rodzinie, jak mogą uczestniczyć w złożonych interakcjach, manifestować swoje potrzeby co do wizji szkoły, sprawiedliwego, równego traktowania, zrozumienia ich sytuacji w zakresie kompetencji językowych, osiągnięć w nauce, przyswajania treści określonych przedmiotów. Prowadzone badania wykazują, jak same dzieci działają, aby znosić bariery zarówno i w szkole jak i w szerszej społeczności.

Generalnie CHILD UP pozwala zdiagnozować **główne wyzwania i możliwości kształtowania pozytywnych zmian** w zakresie warunków **integracji** kreowanych przez system, polityki społeczne, różnych decydentów, ale i profesjonalistów (nauczycieli, asystentów międzykulturowych, pracowników socjalnych), a także przez same dzieci i ich rodziny.

Podkreślamy w tym miejscu, iż nasze badania obrazują sytuację dzieci migranckich w polskiej szkole w **świele ich własnych doświadczeń, przeżyć i praktyk jeszcze przed masowym napływem do szkół dzieci uchodźczych z Ukrainy po agresji Rosji** na ten kraj 24 lutego 2022 roku. Według danych Ministerstwa Edukacji i Nauki wynika, iż **183 461** uczniów z Ukrainy to ci, którzy przyjechali do Polski po rozpoczęciu inwazji Rosji i posiadający status uchodźcy wojennego, kolejne **103 073** to obywatele Ukrainy, którzy nie mają takiego statusu, ale byli tu już wcześniej. Razem daje to **286 534** ukraińskich uczniów, którzy obecnie kształcą się w polskich placówkach – wynika z danych Ministerstwa Edukacji i Nauki<sup>4</sup>. W momencie prowadzenia naszych badań w polskich szkołach uczyło się ok. **54 tys.** dzieci cudzoziemskich. Zjawiska i procesy związane z przyjęciem tak ogromnej liczby dzieci do polskiego systemu edukacyjnego stają się zasadniczym punktem zwrotnym w zakresie szeroko rozumianej polityki responsywności na liczne i złożone potrzeby dzieci migranckich, w tym potrzeby edukacyjne. Dlatego też w projekcie CHILD-UP doświadczenia dzieci są badane w odniesieniu do szkół jako przestrzeni uczenia się, miejsca emocjonalnych i relacyjnych spotkań i dialogu międzykulturowego.

Nasze badania stanowią pewien wkład w egzemplifikację rozpoznania dziecka migranckiego w polskiej szkole, przebiegu procesu edukacji wielokulturowej, dialogu wielokulturowego, wsłuchiwanie się w głos dzieci. Stanowią cenną lekcję poznawczą w zakresie edukacji dzieci migranckich i rozpoznawania dziecka migranckiego. Procesy zainaugurowane wcześniejszymi migracjami, jak i te po 24 lutym 2024 roku wyraźnie zmieniają społeczny i kulturowy krajobraz polskiej szkoły.

## 2. Nowy paradygmat badań dziecka i dzieciństwa. Założenia teoretyczne projektu

Ogromna mobilność dzieci, która prowadzi wiele z nich do doświadczenia transnarodowego dzieciństwa, wymaga zastosowania unikalnego **podejścia skoncentrowanego na dziecku** (Ni Laoire et al. 2011, Tyrell et al. 2013). Taki wymóg wynika z założeń nowej socjologii dzieciństwa (lata 70. XX wieku), w której dziecko jest odkrywane jako **podmiot, refleksyjny aktor**, który może nam wiele powiedzieć o swoich doświadczeniach, zdarzeniach i powiązaniach migracji transnarodowych z ich dzieciństwem. Postrzeganie dzieci jako biernych aktorów wynikało przede wszystkim z faktu, że dzieci były postrzegane głównie jako ofiary konfliktów i przemocy spowodowanej wojnami i migracjami ich rodziców, którzy byli kluczowymi decydentami o ruchach migracyjnych, ich naturze i przebiegu. Ta „zmiana paradygmatu” przejawia się w stosowaniu różnych **metod jakościowych lub**

<sup>4</sup><https://www.rp.pl/edukacja/art39462041-ile-dzieci-z-ukrainy-jest-w-polskich-szkolach-i-przedszkolach-poznalismy-dane> (dostęp 20.11.2023)

**partycypacyjnych**, które pozwalają dzieciom na zabranie głosu (Christensen, Prout 2012: 42; Hogan 2012, Scott 2004, Baraldi 2014a,b,c) i projektowaniu badań „z dziećmi”, a nie tylko „na dzieciach”. Dzieci nie powinny być postrzegane jako „bagaż migracyjny” (Orellana et al. 2001), ale raczej jako **aktywni aktorzy wpływający na wiele sfer życia rodzinnego i społecznego** (Scott 2004: 122). Są one postrzegane jako jednostki, które działają i mają wpływ na życie innych, na to, co dzieje się wokół nich, i które podejmują decyzje w określonych szerszych warunkach społecznych, reagują na to, co przynosi życie, naturalnie mierzone ich własnymi środkami i możliwościami.

Sposób postrzegania i traktowania dzieci oraz ich pozycja w społeczeństwie nie są bynajmniej uniwersalne. Należy podkreślić znaczenie Konwencji ONZ o Prawach Dziecka<sup>5</sup>, a która miała przełomowe znaczenie dla uwzględnienia punktu widzenia dzieci w decyzjach wpływających na ich życie. Konwencja stanowi również, że **dzieci powinny być traktowane przede wszystkim jako dzieci, mające swe prawa**, a inne czynniki mające wpływ na ich sytuację powinny być traktowane jako drugorzędne. W przypadku dzieci migrantów, powinny one być traktowane w pierwszej kolejności jako dzieci, niezależnie od ich statusu migracyjnego.

Zatem CHILD-UP zajmuje się kwestią dzieci migrantów w Europie z innowacyjnej perspektywy, opartej na koncepcjach dziecięcej podmiotowości – **child-centred approaches** i **hybrydowej integracji kulturowej**. Projekt ten stawia w centrum samostanowienie dzieci, pozwalając im na wybór elementów kulturowych kraju pochodzenia i kraju przyjmującego, dyskursu pokoleniowego oraz lokalnych i globalnych perspektyw, aby połączyć je w oryginalną i niepowtarzalną osobistą syntezę.

Poniższy rysunek ilustruje kluczowe wymiary badań: tj. przestrzeń edukacji/szkoły, relacje w szkole oraz sprawczość dzieci i konstruowanie tożsamości hybrydowej i poczucia przynależności.



### Doświadczenie szkoły- kluczowe wymiary



Rys. 1 Kluczowe wymiary w badaniach CHILD-UP.

<sup>5</sup><https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka/>



Zwraca się zatem uwagę na fundamentalne znaczenie **edukacji** w procesie integracji. Jaki dostęp do edukacji, jakie są oferty edukacyjne, jak wiedza jest dostarczana, jak przyswajana, jak pracują profesjonaliści (nauczyciele, asystenci międzykulturowi, pracownicy socjalni), jakie osiągnięcia i aspiracje (lub ich brak) przejawiają dzieci migranckie. Pewne ograniczenia pojawiają się w przypadku **braku znajomości języka kraju napływu**, przekazów socjalizacyjnych, oddziaływaniem kultury pochodzenia. W tym kontekście, jak podkreśla się w projekcie CHILD UP (Baraldi 2018; Janta et al.2016), szkole można przypisać zadanie „**akulturacji**” dzieci migrantów poprzez przekazywanie:

- (1) wiedzy (treści programu nauczania, treści kursów itp.);
- (2) norm (nagradzanych i karanych zachowań);
- (3) wartości (uznawanie dzieci migrantów jako grupy, zachowanie ich kultur itp.);
- (4) podstawowych i milczących założeń dotyczących różnic kulturowych.

Wiedza, normy, wartości i podstawowe założenia są przekazywane i oceniane w interakcjach w klasie. Jednak wzorce interakcji w klasie mogą prowadzić do adaptacji dzieci migrantów do kontekstu szkolnego, zamiast zwiększać ich aktywne uczestnictwo w procesie uczenia się. Edukacja często proponuje z góry określoną wiedzę na temat wartości kulturowych, zachęcając dzieci migrantów do dostosowania się do oczekiwań edukacyjnych dotyczących ich tożsamości kulturowej (Baraldi 2014b, 2018). Tak więc definicja dzieci migrantów jako biernych, pozbawionych kompetencji istot nie pokazuje ich sprawczości.

Projekt CHILD-UP uznaje sprawczość dzieci poprzez ich aktywne uczestnictwo opierające się na dostępności wyborów działań, wzmacniając ich rolę w zmianie układów społecznych w klasie czy w szkole (np. przebieg interakcji, wpływ na sposób ocenia, rozwiązywanie trudnych sytuacji). Podczas gdy aktywne uczestnictwo dzieci może mieć miejsce w dowolnym momencie komunikacji, osiągnięcie **sprawczości wymaga promowania prawa dziecka do aktywnego uczestnictwa w odniesieniu do wyboru i zmian społecznych**, umożliwiając im zdobycie władzy epistemicznej (Baraldi 2015, 2018), tj. praw i obowiązków w zakresie dostępu i tworzenia wiedzy w hierarchicznym układzie szkoły.

Projekt CHILD-UP opiera się na **nieesencjalistycznej interpretacji kultur i tożsamości kulturowych** i ma pokazać konstruowanie tożsamości hybrydowej wśród dzieci migranckich. **Hybrydowość** jest rozumiana jako wynik złożonego splotu interakcji mających na celu „otwarcie wielu możliwości na to, jak narracje mogą się przeplatać i wyrażać” (Holliday, Amadasi 2018: 11;2020). Pojęcie „hybrydowości” odnosi się do dwóch aspektów: (1) ułatwiania narracji o osobistych trajektoriiach kulturowych negocjowanych w interakcjach w klasie; (2) włączenia do tych narracji różnych warunków, wydarzeń i zmian związanych z doświadczeniem migracji. W tej nieesencjalistycznej perspektywie klasa szkolna, szkoła są miejscem dzielenia się narracjami na temat osobistych trajektorii kulturowych – **tworzenia małych kultur** (Holliday 2011), które oznaczają środowiska kulturowe, które znajdują się w pobliżu danych osób. W tym ujęciu klasa – i każdy inny kontekst społeczny doświadczany przez dzieci – są postrzegane jako „wielokulturowe”, ponieważ wspierają tworzenie różnorodnych małych kultur, a nie są sumą jednostek o różnych, z góry określonych

tożsamościach kulturowych. Istotną rolę pełni komunikowanie międzykulturowe dzięki któremu różne kultury i tożsamości hybrydowe mogą się manifestować i wzajemnie doceniać (Baraldi 2015). Oznacza to, że integracja w kontekstach społecznych jest zawsze integracją hybrydową, tj. **integracja opiera się na negocjacjach znaczeń**. Oznacza to również, że integracja nie może być uważana za redukcję zmienności kulturowych; oznacza raczej wzbogacenie systemów społecznych o różnorodność i elastyczność zmienność osobistych trajektorii kulturowych wytwarzanych w określonych sytuacjach społecznych.

### 3. O metodologii

W ekspertyzie, jak już podkreślono, prezentujemy wybrane wyniki badań jakościowych przeprowadzonych z dziećmi migranckimi w wieku szkolnym. Badania te pozwoliły na zrozumienie szeregu istotnych kwestii poruszanych w badaniach ilościowych<sup>6</sup>. Uchwycono także w innych etapach badań jakościowych niektóre istotne formy uczenia się osiągnięte poprzez aktywne uczestnictwo w zajęciach lekcyjnych, uczenie się międzykulturowe, oparte na zrozumieniu i świadomości wielu perspektyw, wzajemne wzbogacanie się, równość i współpracę, uczenie się konstruowania znaczeń w interakcjach społecznych czy dzielenie się wynikami działań.

Badania w Polsce obejmowały dzieci w wieku od 9 -13 lat, aczkolwiek w krajach partnerskich badano dzieci w wieku 5-6 lat, a także w wieku 15 -16 lat. Kierowano się klasyfikacją wieku szkolnego według **Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)**.

Badania z dziećmi odbywały się w dwóch przedziałach czasowych w wyniku drugiej i trzeciej fali pandemii Covid-19 w Polsce<sup>7</sup>. W październiku 2020 r. nawiązane zostały kontakty ze szkołami: częściowo były to szkoły, z którymi współpracowano przy badaniach ilościowych, ale nawiązano też nowe.

Badania przeprowadzono w **2 szkołach w województwie lubelskim i 5 szkołach w województwie małopolskim**. Sześć zogniskowanych wywiadów grupowych (FGI) i 27 indywidualnych wywiadów pogłębionych (IDI) przeprowadzono w październiku 2020 r. i od maja do czerwca 2021 r. Wszystkie wywiady pogłębione, z wyjątkiem trzech, zostały przeprowadzone w formie bezpośredniej, podobnie jak wszystkie FGI. Wśród uczniów-migrantów uczestniczących w FGI byli uczniowie z poziomów ISCED 1 i 2 (14 dziewcząt i 10

---

<sup>6</sup> W projekcie CHILD UP przeprowadzono duże badania ilościowe, których wyniki znajdują się na stronie projektu. Przeprowadzono 673 ankiety z dziećmi, 621 z rodzicami, 35 z nauczycielami, 21 z pracownikami socjalnymi i 10 z asystentami międzykulturowymi. [https://www.child-up.eu/wp-content/uploads/2020/10/CHILD-UP-Report-on-the-analysis-of-quantitative-data\\_FULL.pdf](https://www.child-up.eu/wp-content/uploads/2020/10/CHILD-UP-Report-on-the-analysis-of-quantitative-data_FULL.pdf)

<sup>7</sup> 1 września 2020 r. - wszyscy uczniowie rozpoczęli naukę w pełnym wymiarze godzin; od 24 października 2020 r. do 16 maja 2021 r. - szkoły podstawowe (4-8 ISCED2) do 16 maja 2021 r. przeszły na kształcenie zdalne; od 9 listopada 2020 r. do 17 stycznia 2021 r. klasy 1-3 (ISCED1) szkół podstawowych przeszły na kształcenie zdalne; od 18 stycznia 2021 r. do 28 lutego 2021 r. - klasy 1-3 (ISCED1) szkół podstawowych przeszły na kształcenie w pełnym wymiarze godzin; od 1 marca 2021 r. formy kształcenia w klasach 1-3 (ISCED1) szkół podstawowych w regionach zostały zróżnicowane w zależności od intensywności COVID-19; od 3 maja 2021 r. klasy 1-3 szkół podstawowych (ISCED1) w całym kraju powróciły do kształcenia w pełnym wymiarze godzin;



chłopców). Badania prowadzono wśród dzieci migrantów ekonomicznych Ukrainy, Białorusi i wśród dzieci uchodźców, które pochodziły głównie z Czeczenii, ale także z Tadżykistanu i Turcji (Kurdystanu). Spośród uczniów uczestniczących w IDI, siedmiu było na poziomie ISCED 1, a 20 na poziomie ISCED 2. 13 dziewcząt i 14 chłopców pochodziło głównie z Ukrainy i Białorusi. Podczas niektórych wywiadów z dziećmi obecni byli ich rodzice, rodzeństwo i asystenci kulturowi. Obecność asystentów międzykulturowych wynikała z ustaleń organizacyjnych. Niektóre wywiady odbywały się w szkołach, a obecność asystenta była wymogiem formalnym, aby zapewnić bezpieczeństwo dziecka. Asystenci międzykulturowi zajmowali się również tłumaczeniem, ponieważ nie wszystkie dzieci znały język polski na tyle dobrze, by samodzielnie wziąć udział w wywiadzie. Obecność członków rodziny była związana głównie z aspektem organizacyjnym – rodzice przyprawiali swoje dzieci na wywiady. Ich znajomość języka polskiego była niekiedy słabsza niż ich dzieci, więc aspekt tłumaczeniowy rzadko odgrywał jakąkolwiek rolę.

Wywiady z dziećmi dotyczyły: (1) ogólnego stopnia i konkretnych aspektów (nie)zadowolenia z edukacji i relacji społecznych w społeczności oraz (2) oceny znaczenia sprawczości i integracji hybrydowej w szkole i społeczności. Doświadczenia dzieci zostały zbadane w odniesieniu do **szkół jako przestrzeni uczenia się, relacji społecznych i emocjonalnych, rzucając światło na aspiracje dzieci, relacje rówieśnicze i współpracę z rodzicami, a także na pleć i międzykulturowy wymiar relacji społecznych**. W ten sposób badanie jakościowe rozszerzyło wyniki badania ilościowego, pokazując bardziej szczegółowy i zniuansowany obraz poziomów partycypacji, sprawczości i integracji hybrydowej.

Badania CHILD UP mocno eksponują **etyczne aspekty badań z dziećmi** (nie nad dziećmi), uwrażliwiające na dostęp do dzieci i ich rodziców, zaproszenie do badań, wyrażenie zgody na badania, zaznajomienie z poruszonymi kwestiami, metodami badań, a nade wszystko traktowanie dzieci jako ważne podmioty posiadające kompetencje w przedstawianiu swoich historii, doświadczeń, przeżyć, przemyśleń. Przy planowaniu, organizacji i realizacji badań wymagana była szczególna wrażliwość, aby niwelować ryzyko nieumyślnego narażenia dzieci poprzez badania.

#### 4. Narzędzia do badań dzieci migranckich

Badania prowadzone wśród dzieci są szczególnym wyzwaniem metodologicznym i etycznym, aby uzyskać pożądaną wiedzę o sytuacji dzieci, ale nie przekroczyć granic ich intymności i ich otwartości. W projekcie CHILD-UP stanęliśmy na stanowisku, że zgodę wyrażają zarówno rodzice jak i dzieci (nawet jeżeli w przypadku młodszych respondentów nie byłoby to niezbędne), ponadto starałyśmy się informować je – na miarę możliwości – o celach badań i wykorzystaniu wyników.

Badania były realizowane w trzech etapach: badanie ilościowe (także wśród rodziców, nauczycieli, asystentów międzykulturowych oraz pracowników socjalnych), badanie jakościowe (wywiady indywidualne oraz zbiorowe z dziećmi, indywidualne z nauczycielami i pracownikami socjalnymi) oraz obserwacje w klasach.

### Narzędzia w badaniu ilościowym

Kwestionariusz badań ilościowych prowadzonych z dziećmi występował w czterech wersjach. Pierwsza z nich była dostosowana do najmłodszych dzieci, w wieku przedszkolnym. Była krótsza i zawierała piktogramy zamiast odpowiedzi do wyboru. W Polsce nie prowadzono badań z tą grupą wiekową, stosowane były dwie następne wersje: dla poziomu ISCED 1 (wybrano klasę 4) oraz ISCED 2 (wybrano klasy 7 i 8). Wersja czwarta dla uczniów szkół ponadpodstawowych także nie była realizowana w Polsce. W badaniach brały udział wszystkie dzieci, które wyraziły zgodę, polskie oraz migranckie.

**Kwestionariusz** składał się z trzech części. W pierwszej zbierano informacje o dziecku, oprócz podstawowych charakterystyk społeczno-demograficznych znajdowały się tam pytania o miejsce urodzenia, używane języki i poziom znajomości języka polskiego. Część druga obejmowała pytania ze skalą dotyczące opinii ucznia lub uczennicy o szkole, podejścia do nauki, odczuwanych problemów i radzenia sobie z nimi, traktowania przez nauczycieli i relacji rówieśniczych (kontaktów, współpracy, możliwości wyrażania swoich poglądów). Część trzecia dotyczyła natomiast występowania sytuacji problemowych i kierunków szukania pomocy. Wersja dla uczniów 7 i 8 różniła się od tej dla klas 4 bardziej szczegółowymi pytaniami dotyczącymi oceny poziomu znajomości języka.

### Narzędzia w badaniu jakościowym

Badania jakościowe planowo miały być przeprowadzone poprzez wywiady grupowe (grupy fokusowe). Niestety ze względu na pandemię i długi okres zamknięcia szkół miałyśmy do dyspozycji ograniczony czas i część wywiadów zrealizowałyśmy w formie indywidualnych. W wywiadach grupowych mogły brać udział też dzieci polskie. Celem tej części badań było poznanie doświadczeń dzieci związanych ze szkołą i systemem edukacyjnym, zbadanie ogólnego stopnia oraz specyficznych aspektów zadowolenia lub niezadowolenia dotyczącego systemu edukacji oraz środowiska szkolnego, a także oceny stopnia i skali faktycznego zaangażowania w życie szkoły, w środowisko szkolne, i integracji jak również indywidualnych znaczeń przypisywanych temu doświadczeniu. Ponadto interesowała nas ocena możliwości wzmocnienia uczestnictwa i integracji dzieci o pochodzeniu migracyjnym, a także pogłębiania poczucia sprawstwa w szkole i w środowisku szkolnym.

**Scenariusz wywiadu** obejmował następujące sekcje:

- pytania wprowadzające pozwalające poznać sytuację dziecka/dzieci, długość pobytu w Polsce, kontakty z bliskimi w kraju pochodzenia czy znajomość języka polskiego
- zagadnienia odnoszące się do zadowolenia lub niezadowolenia dotyczącego szkoły, szerzej rozumianego systemu edukacji oraz relacji z rówieśnikami;
- zagadnienia dotyczące zaufania społecznego i sprawstwa, skali i źródeł wsparcia w sytuacjach trudnych lub konfliktowych, stosunku do przedmiotów szkolnych, ocen, sposobu działania szkoły, poczucia partycypacji i sprawstwa;
- zagadnienia dotyczące przyszłych planów edukacyjnych, wizji przyszłości, możliwych ścieżek kariery z uwzględnieniem różnicowania płci;

- zagadnienia dotyczące poczucia tożsamości i przynależności, relacji z krajem pochodzenia, poczucia odrębności kulturowej, strategii zachowania dziedzictwa swojej grupy narodowej / etnicznej;
- blok pytań dotyczących pandemii i okresu uczenia się online (pierwotnie go nie było, ale z racji specyfiki sytuacji został dodany), trudności, których dzieci doświadczają i ogólnej oceny tego czasu i wpływu wydarzeń na nie same.

Dodatkowo podczas wywiadów grupowych stosowano pomoce wizualne, młodsze dzieci mogły próbować narysować szkołę swoich marzeń, starsze odnosiły się do tego tematu przy użyciu metaforycznych obrazów z kart gry DIXIT.

#### Obserwacje w klasach

Ta część badań nie miała na celu bezpośredniego pozyskania wiedzy od dzieci migranckich, ale analizę sposobów pracy podczas lekcji i zdobycia odpowiedzi na pytanie, jakich narzędzi facylitacyjnych używają nauczyciele, by wzmacniać **autorytet epistemiczny** uczniów (wszystkich, ale tu szczególnie dzieci o pochodzeniu migracyjnym), ich **poczucie sprawczości** oraz partycypację w zajęciach. Obserwacjom towarzyszyły pre- i post testy dotyczące zainteresowania danymi zajęciami, metod pracy podczas lekcji, pozyskanej wiedzy, ale też odczuć dziecka dotyczących jego samego podczas zajęć: poczucia, że może zadawać pytania, bycia wysłuchanym, docenianym, traktowanym w sposób sprawiedliwy i reakcji rówieśników na zaangażowanie się w zajęcia.

## 5. Ocena polskiej szkoły

W naszych badaniach traktowano szkołę jako **mikroświat społeczny**. Nie może być bowiem rozumiana wyłącznie jako miejsce zdobywania wiedzy i realizacji programu nauczania, czy też – w kontekście makrosocjalnym – jako miejsce wpływające na szanse życiowe jednostek, ale jako przestrzeń edukacyjna i społeczna. Szkoła jest **metaforą zarówno integracji ze społeczeństwem przyjmującym**, jak i pytaniem o **własną tożsamość dziecka z pochodzeniem migracyjnym**, konfrontację wzajemnych oczekiwań państwa przyjmującego i migrantów (Adams, Kirova 2007; Adams, Shambleau 2006; Reynolds 2008). Może być miejscem, w którym dziecko migrujące napotyka **bariery: językowe, społeczne i kulturowe** lub wręcz przeciwnie, staje się **przestrzenią głębszej integracji** (D'Angelo, Ryan 2011). Aby zbadać ten wymiar szkoły w naszych badaniach, zadano pytania o to, jak uczniowie i uczennice postrzegają i oceniają szkołę, prosząc ich również o zaprojektowanie idealnej szkoły, takiej która spełniałaby ich potrzeby. Trzeba jednak zaznaczyć, że skupiając się na uczniach, musimy wziąć pod uwagę ich sytuację osobistą i rodzinną, ponieważ często mają oni za sobą trudne doświadczenia i stoją w obliczu przejścia do nowego społeczeństwa, które może być utrudnione zarówno przez restrykcyjną politykę, jak i dyskryminację, ale także specyficzne pochodzenie kulturowe poszczególnych grup migrantów i różnice kulturowe (Gonneke et al. 2008, Salinas 2013).

Myślenie o szkole jako przestrzeni społecznej oznacza analizę na **trzech poziomach społecznych: makro, mezo i mikro**. W geografii kulturowej miejsce jest rozumiane jako zapewniające bezpieczeństwo, przynależność lub znaczenie (Ellis 2004). Miejsca mogą

tworzyć przestrzeń społeczną dla wzrostu i samorozwoju, ale także ucisku i wykluczenia (Hay 1988). Jak podkreśla O'Donoghue: „Całe uczenie się jest umiejscowione. Dzieje się gdzieś i obejmuje rzeczy materialne. Jest zlokalizowane i umiejscowione” (2007: 62). Metafory przestrzenne są przydatne do zrozumienia polityki włączania i integracji, zarządzania uczestnictwem i tworzenia hierarchii.

Zapytane o pozytywne i negatywne aspekty szkoły, dzieci migrantów zaczęły od wskazania swoich ulubionych przedmiotów, z którymi dobrze sobie radzą lub które uważają za dobrze prowadzone. Niektóre dzieci porównały swoje szkoły z krajami pochodzenia, wspominając o ładniejszym wystroju sal lekcyjnych niż w kraju pochodzenia lub lepszym podejściu nauczycieli i lekcjach, które aktywizują uczniów. Znaczący może być nawet kolor ścian, jak i fakt, że szkoła posiada klasopracownie, które pozwalają łatwiej wejść w tematykę zajęć:

Cóż, tutaj w szkole jest trochę inaczej niż na Ukrainie, ponieważ na Ukrainie były tylko białe ściany i nie było takich rysunków zawierających temat zajęć. Każdy nauczyciel miał gdzieś klasę, na przykład jeśli to była chemia, to nauczyciel chemii w tej klasie. Teraz chodzimy po klasach, a na Ukrainie siedzieliśmy w jednej i panie do nas przychodziły. No, może trochę chodziliśmy na angielski, na chemię, ale nie zawsze. (PL\_I4\_CH\_G)

Kolejnym ważnym, chociaż wydającym się oczywistym elementem jest prowadzenie lekcji w interesujący sposób, bo przekłada się to zaangażowanie uczniów i lepsze zrozumienie tematu. Ale to, na co uczniowie i uczennice zwracali szczególną uwagę to **traktowanie ich równo i uczciwie**. Jedna z uczennic biorących udział w badaniu zwróciła uwagę na korupcjogenne elementy szkoły na Ukrainie (łapówki za wyróżnienia dla ucznia) i doceniła, że w polskiej szkole pochwały i uwagi zależą jednak tylko od niej:

Jeszcze coś chciałam [dodać], bo jak się szło do szkoły, to była taka tablica ze zdjęciami uczniów. Ta tablica i co roku kto miał tam najlepsze oceny. Bardzo chciałem dostać się na tę tablicę, zresztą chyba każdy w klasie chciał. (...) I ja też chciałem, ale trzeba było mieć w sumie 10, 11, 12 z każdego przedmiotu, dziewiątka nie wystarczała. Ale to było jeszcze trudniejsze, bo tutaj jak dziecko umie, to [dostaje nagrodę], a na Ukrainie jak dziecko umie, to mu nie dają, chyba że rodzice przyniosą coś dla nauczyciela. I dlatego dziecko nie mogło dostać oceny, bo rodzice mieli przyjść do nauczyciela, przynieść coś w torbie, albo kwiaty, albo małą kopertę. I wtedy dziecko już dostawało takie wyróżnienie od nauczyciela. (PL\_I4\_CH\_G)

Dzieci również szybko zauważały **faworyzowanie niektórych uczniów** i oceniały to bardzo krytycznie, szczególnie, jeśli równocześnie nauczycielka deklarowała bezstronność:

A nauczycielka plastyki tak faworyzuje tę A. [imię i nazwisko ucznia], że naprawdę jakby jej praca nie wyglądała pięknie, jakby nie wyglądała brzydko. Wydaje mi się też, że to zależy od gustu. Ponieważ niektóre z jej prac nie są najpiękniejsze, chciałem zwrócić uwagę... Najlepsze jest to, że zawsze mówi „nikogo nie faworyzuję”. (PL\_F5\_CH)

Wreszcie wśród problemów kluczowe są **przejawy agresji rówieśniczej, dokuczania, braku tolerancji, czy nawet prześladowania** w przypadku uczniów i uczennic z pochodzeniem migracyjnym odnoszone do wymiaru pochodzenia. Dla niektórych uczniów prowadzi to do

**preferowania nauki zdalnej**, ponieważ pozostając w domu nie muszą zmagać się z niechęcią, dokuczaniem czy wykluczeniem:

W szkole są ludzie, którzy czasami albo nie będą nas tolerować, albo będą dla nas niemili, czasami bez powodu. A w domu jesteśmy sami, bez takich ludzi, którzy mnie denerwują. Jestem po prostu sam, bez mojej rodziny, która tak dobrze... Ale wiesz, jestem sam w swoim pokoju i czuję się tam bardzo dobrze. (PL\_F5\_CH)

Przytoczona wypowiedź uczennicy ósmej klasy wskazuje potrzebę zmian na kilku poziomach: **pracy z klasą, czy szerzej społecznością szkolną i promowania postaw akceptacji różnorodności** (nie tylko pochodzenie migracyjne może stać się powodem dyskryminacji), ale też **indywidualnego wsparcia dla osób doświadczających niechęci i agresji** ze strony innych, tak aby jedynym wyjściem nie wydawało im się wycofanie z grupy rówieśniczej.

To, co w szkole doceniają i czego im brak widać także w refleksjach dzieci pochodzeniem migracyjnym nad kształtem i funkcjonowaniem **szkoły idealnej**. Konstruują bowiem w swojej wyobraźni przestrzeń pozbawioną wcześniej wspomnianych negatywnych aspektów, rozpoczynając ponownie od elementów najprostszych u najbardziej zewnętrznych, ale jak widać mających znaczenie dla odbioru miejsca i samopoczucia w przestrzeni, w której spędzają dużo czasu. Niektórzy uczniowie po prostu zmieniliby wygląd szkoły na bardziej poprawiający nastrój. Dobrze zaprojektowana szkoła będzie, w przekonaniu dzieci wpływała na nie same:

Zrobiłbym ją bardziej kolorową, można powiedzieć, bo ona jest w połowie szara, a w połowie pomarańczowa, więc dziwnie na nią patrzę i zrobiłbym ją bardziej kolorową, niebieską, czerwoną, zieloną, takie kolory (...) żeby była wesoła, nie ponura, żeby nawet jakieś bardzo pochmurne dni wyglądały wesoło, słonecznie. (PL\_I21\_CH\_B)

Dodatkowo uczniowie i uczennice zwracają uwagę na **możliwości technologiczne**. Szkoła w ich przekonaniu powinna wykorzystywać dostępne obecnie możliwości pracy z użyciem **narzędzi cyfrowych** i zapewniać dzieciom dostęp do nich. Warto zastanowić się, czy poza dość zrozumiałym u młodego pokolenia oczekiwaniem pracy w środowisku cyfrowym nie kryją się też tu **nadzieje na przezwyciężenie trudności, które mogą dotyczyć szczególnie dzieci migranckich**, np. trudności z pisaniem po polsku, czy nadszaniem z notowaniem, ponieważ propozycja odejścia od pisania, a już szczególnie od oceniania zeszytów, pojawia się w wielu wypowiedziach:

Cóż, wszystko byłoby elektryczne. Nie byłoby zeszytów, wszystko byłoby na komputerach, na laptopach. I byłyby długie przerwy. (PL\_I17\_CH\_B)

- A gdyby to była szkoła, do której chciałbyś chodzić, jak mogłaby wyglądać?
- Nie wiem. Cóż, może taka, w której nie trzeba dużo pisać i nie wiem, nie zadają prac domowych. I w ogóle. (PL\_I5\_CH\_B)
  
- (...) Ale generalnie oceny są sprawiedliwe, tak?
- Tak, ale jestem trochę zdezorientowany, dlaczego, jak to się nazywa, nauczyciele muszą wystawiać oceny za zeszyt. (PL\_I19\_CH\_G)



Ocenianie zeszytów może wydawać się drobnym elementem rzeczywistości szkolnej, ale w sytuacji, gdy dziecko musi poradzić sobie z nowym językiem, często z odmiennym alfabetem (jak w przypadku uczniów pochodzenia ukraińskiego, białoruskiego, rosyjskiego), staje się symptomatyczne, może prowadzić do zmniejszenia poczucia opanowania języka czy radzenia sobie z przedmiotem. To samo dotyczy kwestii **nienadążania z pisaniem** podczas sprawdzianów, co niekoniecznie jest brane pod uwagę przez nauczycieli:

No na przykład z matematyki, bo na przykład jak nie zdążymy odpowiedzieć na czas testu...np. ostatnio jak M. [kolega z klasy] nie zdążył, to już powiedziała [nauczycielka], że jest za późno i dała mu jedynkę. (PL\_I19\_CH\_G)

**Oceny** stanowiły ważną część narracji o szkole. Nacisk na stawianie stopni lub jego brak stanowił ważny element uznania nauczyciela za dobrego lub przeciwnie. Kim jest więc **dobry nauczyciel w oczach dzieci z pochodzeniem migranckim**? To **osoba wspierająca**, na którą można liczyć, który tłumaczy a nie karci i co bardzo ważne nie tworzy presji ocen. W takich warunkach, bez niepotrzebnego stresowania, uczniowie są stanie uczyć się szybciej i w ich opinii skuteczniej:

Myślę, że dzieci uczą się lepiej, jeśli nauczyciele nie wystawiają ocen. A kiedy dzieci robią coś źle, nauczyciel pomaga poprawić ocenę lub ją wyjaśnia. Wtedy dzieci chcą się uczyć. Ale jeśli nauczyciel krzyczy i mówi, że wszyscy są źli z danego przedmiotu, to dzieci nie chcą się uczyć, wszystko zależy od nauczyciela. Ale kiedy nauczyciel pomaga dziecku, wtedy oceny nie są ważne, dziecko chce się uczyć. (PL\_FGI4\_CH)

Nie jest jednak tak, że stopnie były dla dzieci nieważne, trudno też tego oczekiwać w systemie szkolnym, które kładzie na nie duży nacisk, a taki cechuje polską szkołę.

Wspomniane powyżej w jednym z wywiadów **długie przerwy** odnoszą się już do drugiego ważnego aspektu, który nie do końca wybrzmiał, gdy pytano dzieci o ocenę realnej szkoły. Jest to jej **funkcja przestrzeni społecznej, miejsca spotkań z przyjaciółmi**. Przejawiało się to właśnie w formułowaniu postulatów dłuższych przerw, czy mniejszej ilości zadań domowych, by mieć więcej wolnego czasu na kontakty społeczne. Równocześnie łączyło się z ponownym podkreśleniem znaczenia właściwego podejścia nauczycieli do dzieci i dzieci między sobą, w grupach rówieśniczych. Idealna szkoła byłaby miejscem, w którym **nauczyciele są sprawiedliwi, traktują wszystkich równo, bez uprzedzeń i wspierają uczniów**:

- A gdybyś miała wyobrazić sobie swoją wymarzoną szkołę, jak by ona wyglądała, jaka by to była szkoła? Puść trochę wodze fantazji.
- Tak naprawdę to nie wiem.
- Jaka musiałaby być, jacy ludzie, jacy nauczyciele?
- Cóż, uczciwi nauczyciele, to pierwsza rzecz. (PL\_I23\_CH\_G)

Ten wymiar jest bardzo ważny, a odpowiedź na pytanie, kogo i co z realnej szkoły przenieśliby do szkoły idealnej wskazuje, że pomimo generalnie deklarowanej dobrej oceny szkoły, jest tam **wiele napięć**. Niewielu nauczycieli i nauczycielek, o których nie padały krytyczne słowa



wprost, zostało równocześnie wskazanych jako osoby, które dzieci migranckie „zabrałyby ze sobą”. Pokazuje to na niekoniecznie artykułowane jasno, ale istniejące potrzeby lepszych relacji czy większego wsparcia ze strony kadry nauczającej:

Zabrałbym ze sobą kilka osób, które naprawdę lubię. Nie zabrałbym żadnego nauczyciela. Nie są źli, ale myślę, że nie zabrałbym żadnego nauczyciela. (PL\_I22\_CH\_G)

Wśród nauczycieli wybranych do szkoły idealnej pojawiają się **asystenci i asystentki międzykulturowi**. Ponownie – uczniowie nie artykułowali, że brak im wsparcia w rozwoju swojej tożsamości narodowej / etnicznej, czy osoby, która dobrze zna ich kulturę, ale właśnie takich nauczycieli chcieliby widzieć z „swoich” szkołach.

Wreszcie pojawiały się też wypowiedzi jak przytoczona poniżej, wskazujące, że szkoła, ze wszystkimi swoimi ograniczeniami, może być dobrym miejscem:

Lubię tę szkołę. Nie mam żadnych marzeń. Dobrze byłoby zostać w szkole na zawsze. (PL\_F2\_CH)

Niektóre z dzieci nie proponowały bowiem zmian, **akceptowały swoje szkoły w pełni**, być może miały faktycznie bardzo dobre warunki, być może doświadczały otwarcia się nowych perspektyw związanych z edukacją, ale może to być też wskazówka sugerująca inne sytuacje, np. problemy w rodzinach czy doświadczanie przemocy domowej. W takich wypadkach szkoła może stać się **miejscem ucieczki i schronienia**.

Podsumowując szkoła idealna w wyobrażeniach dzieci o pochodzeniu migracyjnym to szkoła przyjazna, miejsce, w którym chętnie spędza się czas, miejsce, które tworzy przestrzeń do nauki w sposób spełniający oczekiwania i potrzeby każdego ucznia i uczennicy, w której nauczyciele są wspierający i zaangażowani i wreszcie **miejsce autonomii i upodmiotowienia**. Tak naprawdę w narracjach nie pojawiają się jakieś ogromne oczekiwania zmian, to, na co liczą, to dobra, przyjazna codzienność. Chcieliby – i postrzegają to jako przejaw możliwego upodmiotowienia – by ich kultura także miała swoje miejsce w szkołach, choćby w możliwości prowadzenia rozmów w ojczystym języku czy wprowadzenia znanych im potraw w szkolnych stołówkach:

Jedzenie tego, na co mamy ochotę, bez wieprzowiny, np. kuchnia czeczeńska czy turecka. Lekcje krótsze, po 35 minut każda. Dobrzy nauczyciele, bo ci, których mamy, krzyczą na nas. Żeby wszystko było łatwe, np. matematyka. (PL\_F3\_CH)

Pierwszym wnioskiem i możliwą rekomendacją jest więc wyraźnie **artykułowana potrzeba zapewnienia możliwości aktywnego współdecydowania przynajmniej w niektórych sferach działalności szkoły**, włączania uczniów w procesy decyzyjne. Ponadto uczniowie chcieliby większej **spójności w procesie uczenia się**, refleksji nad szerszymi celami edukacji i wynikających z tego zmian w metodach nauczania, treściach czy łączenia wiedzy z wymiarem praktycznym.

Drugi obszar spostrzeżenia związane z **relacjami z nauczycielami i rówieśnikami**. Uczniowie są bardzo wrażliwi na niesprawiedliwe traktowanie, w przypadku dzieci migrantów są to w szczególności niższe oceny dla dzieci migrantów, podważanie zdolności dzieci do nauki lub odmawianie nauczania wyrównawczego. Równe traktowanie bez względu na płeć, pochodzenie, niepełnosprawność, a także orientację seksualną, to również ważne kwestie. Szkoła musi być miejscem, w którym **uczniowie czują się bezpieczni, wspierani i bronieni przed próbami wykluczenia lub dyskryminacji**. Relacje uczniów i uczennic dotyczące tego, co postrzegają jako problem, po raz kolejny podkreślają znaczenie odpowiednich sposobów pracy w klasie i na szerszym forum całej szkoły, które mogą stymulować integrację i współpracę lub wręcz przeciwnie, wzmacniać rywalizację.

Jedną z możliwych dróg realizacji są działania nauczycieli, które także były przedmiotem naszych badań, a dotyczące szeroko rozumianej **facylitacji procesów edukacyjnych i włączania w tok lekcji działań zwiększających poczucie sprawczości dzieci**. Działania takie, ukierunkowane na przyznanie uczniom autorytetu epistemicznego i możliwości stania się ekspertem w różnych obszarach, także tych związanych właśnie z ich pochodzeniem migracyjnym, mogą prowadzić do zwiększania się ich partycypacji w aktywnościach lekcyjnych, a co za tym idzie także lepszych wyników w szkole. Należą tu m. in. działania facylitacyjne / ułatwiające, tj. aktywności, które pozycjonują dzieci jako osoby sprawcze będące autorami / posiadaczami wiedzy. Zaproszenie do udziału może promować zarówno rozpoczęcie procesu komunikacji, jak i jego kontynuację, na przykład poprzez zachęcenia do dodawania szczegółów lub zadawania pytań oraz zaproszenie do dodawania i rozwijania. Lista działań facylitujących obejmuje pytania zachęcające do wyjaśnień i dalszych dyskusji, aktywności ukierunkowane na potwierdzanie i docenianie pracy innych, komentarze wspierające trwającą interakcję lub sformułowania mające na celu zapewnienie wspólnego zrozumienia istoty elementów lekcji.

## 6. Relacje w szkole

Istotnym elementem światów życia dzieci migranckich jest szkoła, tworzona przez różnych aktorów społecznych: nauczycieli, uczniów i uczennice, personel wspomagający funkcjonowanie szkoły, a także rodziców<sup>8</sup>. Jednym z głównych celów projektu CHILD-UP było zrozumienie, jak dzieci migranckie – uczennice i uczniowie – przeżywają codzienność szkoły, jak konstruują swoje relacje z innymi aktorami w szkole oraz w jaki sposób negocjują swoją pozycję w środowisku szkolnym. Założeniem towarzyszącym zespołowi badawczemu było przekonanie, że szkołę można potraktować jako laboratorium praktyk społecznych, umożliwiających lub ograniczających dziecięcą sprawczość, rozwój, tożsamości i poczucie bycia „u siebie”. Dodatkowo przyjęto, że praktyki te, a także wytwarzane w szkole relacje, będą kształtowane przez szereg czynników, zarówno bezpośrednio związanych ze szkołą i jej funkcjonowaniem (np. przyjęte w danej szkole rozwiązania ukierunkowane na dzieci migranckie, liczebność klas, wcześniejsze doświadczenia nauczycieli i nauczycielek w pracy

<sup>8</sup> Ważnym aktorem nie-ludzkim są oczywiście także polityki dotyczące edukacji i migracji, które kształtują możliwości i ograniczenia realizacji działań wspierających rozwój dzieci migranckich. W tej ekspertyzie jednak skupimy się przede wszystkim na opisanu doświadczeń samych dzieci w szkole.

z dziećmi migranckimi), jak i poza szkolnych (np. płeć i wiek dziecka, kraj pochodzenia, sytuacja rodzinna, przyczyna migracji). Niniejsza część ekspertyzy omawia społeczne relacje w szkole w podziale na: **relacje z nauczycielami**, **relacje z rówieśnikami**, a także pojawiające się **konflikty i trudności** w budowaniu i podtrzymywaniu relacji.

### Relacje dzieci migranckich z nauczycielami i nauczycielkami

Relacje z nauczycielami i nauczycielkami były wielokrotnie przywoływane przez rozmówców i rozmówczynię jako **czynniki kształtujące ich zaangażowanie w edukację i wzmacniające lub osłabiające ich poczucie bezpieczeństwa**. Przybycie dzieci do nowej szkoły wiązało się najczęściej z próbą odnalezienia się w nowym miejscu, zrozumienia nowego kontekstu, nadania sensu nowej rzeczywistości i wreszcie wejścia w relacje z innymi aktorami. Dla uczniów i uczennic nauczyciele byli pierwszym istotnym punktem odniesienia. To oni bowiem wprowadzali ich do klasy, przedstawiali reguły pracy i udzielali dalszych instrukcji co do organizacyjnego wymiary szkoły.

Na początku nie wiedziałem właśnie, jak i w Ukrainie, nigdy chyba nie wiedziałem, do której klasy idziemy, ale tak z uczniami szedłem i widziałem. No to wszedłem do klasy i tak się zdziwiłem, miałem chyba w Ukrainie, że tu jest tablica, a tu wszystkie krzesła, a tu na odwrót, tu tablica, tu krzesła. I tak nie rozumiałem, nie rozumiem, gdzie ja siedzę, kim jestem i co tu w ogóle się dzieje. Tak przychodzę, stoję, czekamy wszyscy na pani. Wzięliśmy sobie ławki, kto jaką chce. I prawie gdzieś cały rok byłem w tej samej ławce, właśnie gdzieś 2 miesiące temu mnie przesadzili na ławkę do tyłu, no bo jestem wysoki. No i pani powiedziała, że mamy nowego ucznia, czyli mnie. Czyli podszedłem do tablicy, takie, kim jestem. Pani mówi, że mamy nowego ucznia, jest z Ukrainy. Ja powiedziałem, że no, jestem z Ukrainy. I mówi, że ten uczeń musi się jeszcze nauczyć języka polskiego, więc musimy go jakoś tak przyjąć, normalnie rozmawiać, jakoś tak. No i potem pani mi wydała ćwiczenia i podręczniki. I od tego lekcje były, takie początkowe lekcje. (PL\_I21\_CH\_B)

Badania ujawniły, że dzieci migranckie szczególnie cenią sobie **nauczycieli zaangażowanych i dostrzegających indywidualne potrzeby** i charakterystyki dzieci. Doceniają otwartość i zrozumienie sytuacji dziecko ze strony kadry nauczycielskiej.

A z nauczycielami, ze znajomymi czy z rodziną też rozmawiasz o [smutnych historiach]?

Z nauczycielem to z panem muzyką, pan z muzyki jest, jak widzi mnie na korytarz takie smutki albo po prostu siedzę, to on mnie zawoła i pyta się co się dzieje, i co się stało. (PL\_I27\_CH\_B)

Rozmówcy i rozmówczynię rzadziej wspominali o negatywnych doświadczeniach z kadrami nauczycielską – najchętniej dzielili się doświadczeniami pozytywnymi i wyróżniającymi. Sporadyczne negatywne doświadczenia odnosiły się do przedłużania lekcji, odpytywania z zaskoczenia czy nudnej formy prowadzenia zajęć. Jedna z uczennic na przykład opowiedziała, że nie lubi informatyki, ponieważ podczas jednej z lekcji nauczycielka w zdenerwowaniu wypowiedziała przekleństwo. W innej historii z kolei pojawiło się rozczarowanie jednym z nauczycieli, który stawiał bardzo wysokie wymagania nie rozumiejąc, że uczennica nie zna jeszcze dobrze języka polskiego – jej zdaniem wymagał od niej, by wypowiadała się w taki sam sposób, jak jej koledzy i koleżanki o polskim pochodzeniu. Podzielenie się tymi **negatywnymi historiami** można potraktować jako **wyraz ich samodzielności myślenia**,

**zdolności do krytycznej refleksji i dzielenia się własną opinią.** Można założyć, że dzieci migranckie, mimo nieśmiałości i poczucia zagubienia po przybyciu do nowej szkoły, czują się w relacjach z nauczycielami i nauczycielkami swobodnie na tyle, by móc wyrazić niezadowolenie czy rozczarowanie.

No tylko kiedy do nich piszę, nie odpowiadają po prostu. Piszę na całą naszą grupę, piszę, co na przykład: było na zadanie, bo na przykład, kiedy mnie nie było w szkole, piszę, co było na zadanie, nie odpowiadają. Następnego dnia przychodzę, mówię, że nie mam zadania, dlatego że mi nie odpowiedzieli, a pani mówi, to mnie nie obchodzi. I to tak cały czas mówi do kogoś, to mnie nie obchodzi. Na przykład, kiedy nie wiesz, jakie było zadanie, to ona mówi, to mnie nie obchodzi, ponieważ musiałeś się dowiedzieć. A co jak do kogoś pisziesz i on ci nie odpowiada, to co masz robić? (PL\_I21\_CH\_B)

Ważnym aktorem społecznym w szkole byli także **asystenci międzykulturowi** – w doświadczeniach dzieci to oni byli tymi, którzy umożliwili im rozwój edukacyjny i integrację w nowym środowisku. Dzieci migranckie do tego stopnia doceniały prace asystentów, że – jak podkreślały – chętnie „**zabrałyby ich do ukraińskiej szkoły**”. Ten pozytywny obraz asystentów był czasami kwestionowany przez nauczycieli i nauczycielki. Wątek ten wymaga pogłębionych badań, jednak na podstawie zebranego materiału można wnioskować, że wynika to przede wszystkim z ograniczonych zasobów finansowych i czasowych, warunków infrastrukturalnych oraz wyzwań organizacyjnych, które stoją przed szkołami w Polsce wraz z rosnącą liczbą dzieci migranckich.

Potem zamiast religii pan Dima zaczął ze mną zajmować się czytaniem i jeżeli ja nie wiedziałam, jakiegoś tam słowa to on opowiada, co to jest za słowo i co ono znaczy.

To chyba też było pomocne bardzo, prawda?

Tak. (PL\_\_CH\_I14\_G)

Badania prowadzone w szkołach położonych blisko ośrodków uchodźczych ujawniły z kolei w relacjach z uczniami migranckimi i uchodźczymi nauczyciele i nauczycielki mogą mieć tendencję do **różnicowania potrzeb dzieci ze względu na bliskość lub dalekość kulturową**. Nie był to co prawda wątek dominujący w studium CHILD-UP ani szczególnie dostrzegany przez same dzieci migranckie, niemniej jednak ze względu na jego wagę zdecydowano się włączyć go do ekspertyzy. Dzieci pochodzące z odleglejszych od polskiej kultury (oraz religii) postrzegane były jako „**trudniejsze**”, czasami ich doświadczenia ulegały „**egzotyzacji**”, a czasami próbowano je „zbliżyć” do lokalnej kultury poprzez nieurefleksyjnione włączanie w rodzime praktyki religijne. Czasami bliskość kulturowa, przejawiająca się także w podobieństwie imion i nazwisk, może oznaczać **przeoczenie (potrzeb) dzieci**. Co istotne, problem ten pojawiała się nie tylko w szkołach położonych blisko ośrodków dla cudzoziemców, ale także np. w Krakowie. W jednej z krakowskich szkół, która oferowała wsparcie ze strony asystenta międzykulturowego, rozmówczyni – jedenastoletnia dziewczynka, takiego wsparcia na samym początku roku szkolnego nie otrzymała, mimo że rodzice zgłosili taką potrzebę w trakcie wakacji. W wyniku błędu administracyjnego – założono, że dziewczynka jest Polką ze względu na polskobrzmiące nazwisko – dziecko przez

miesiąc chodziło do szkoły, nie rozumiejąc nic i nie uczestnicząc w dyskusjach. Nauczyciele założyli, że dziewczynka jest po prostu „cicha”. Dopiero ponowna interwencja matki sprawiła, że dziewczynce przydzielono asystenta, pana Saszę.

Twoja mama wspomniała, że ten wrzesień to był trudny.

- [Dziewczyna] Tak.

Możesz mi powiedzieć, jak to wyglądało? Pani Ilona [asystentka międzykulturowa] już wtedy była, czy jeszcze nie było?

- [Mama obecna podczas wywiadu] Była pani Ilona, ale problem w tym, że nikt nie wiedział, że M. z Ukrainy, ale że się to dziewczyna prosta taka, cicha, nic nie mówi, no i wszystko, a M. w ogóle mało mówi, zawsze. No i, że później za miesiąc po trochę dowiedzieli się pan Sasza [asystent międzykulturowy] i pani Ilona, że M. z Ukrainy.

- [Dziewczyna] I pan Sasza przyszedł do mojej sali i powiedział, gdzie jest M., chcę z nią porozmawiać...[uśmiech]

I to był taki fajny moment, że wiedziałas, że ktoś się tobą zajmie, czy jak to odebrałaś?

- [Dziewczyna] Tak. Było bardzo fajnie, bo ja..., było bardzo fajnie.

Fajnie poczuł rosyjski język jako pierwsze, że ktoś rozumie, co M. mówi, no i jeszcze taka sytuacja była, że pierwsze lekcji M. nic nie rozumiała, siedziała i po prostu słuchała, przychodzi do domu i mówi, mamo, no może coś tam rozumiała, ale trochę, trochę.

- [Dziewczyna] Jeszcze na lekcjach to pan Sasza przychodził do sali i siadał ze mną i pomagał mi.

- [Mama obecna podczas wywiadu] Ale już za 2 tygodnie mówi, że już rozumiem więcej, tak, troche więcej, ale...Od początku to było ciężko.

- [Dziewczyna] Tak. (PL\_I14\_CH\_G)

**Przeoczenie potrzeb dzieci z kultur i społeczeństw bliskich Polsce** może przybierać jednak mniej spektakularne formy. W badaniach udokumentowano m.in. sytuacje, w których nauczyciele zakładali, że dzieci migranckie z Ukrainy<sup>9</sup> mają bardzo podobne potrzeby do dzieci z Polski, również językowe.

Role nauczycieli i nauczycielek jest kluczowa dla rozwoju i integracji dzieci migranckich. Szczególne znaczenie mają działania podejmowane tuż po przybyciu dziecka do nowej szkoły. Konieczne wydaje się więc wsparcie kadry nauczycielskiej w zakresie kompetencji w pracy z dziećmi migranckimi oraz polepszenie i poszerzenie infrastruktury ułatwiającej podejmowanie działań w tym obszarze.

### Relacje dzieci migranckich z rówieśnikami i rówieśniczkami

Zapytane o relacje z innymi uczniami i uczennicami w szkole, dzieci często odnosiły się do początków swojego pobytu w polskiej szkole, wskazując na wyzwania i szanse związane z pojawieniem się w nowej szkole. Najczęściej wskazywanym wyzwaniem w budowaniu relacji były **trudności językowe**, choć większość rozmówców i rozmówczyń zaznaczała **formalne** (np. asystencja międzykulturowa, dostosowanie poziomu testów do poziomu językowego dziecka), jak i **nieformalne** (np. zabawa z innymi dziećmi, korzystanie przez uczniów i uczennice z translatorów celem nawiązania komunikacji, wykorzystywanie przez osoby uczące znajomości innych języków niż polski, w tym przede wszystkim języka rosyjskiego) **sposoby**

<sup>9</sup> Warto przypomnieć, że badania były prowadzone przed wybuchem wojny w Ukrainie.



**radzenia sobie** z czy pokonywania tej bariery. Wśród **szans** dzieci podkreślały przede wszystkim **zaplecze infrastrukturalne szkół** oraz **dostęp do miejsc rekreacyjnych** (place zabaw, parki, boiska), które w ich przekonaniu były lepiej zorganizowane niż w kraju pochodzenia. To istotne, bo jak wykazały badania CHILD-UP np. aktywności sportowe pozostają bardzo ważne w budowaniu relacji rówieśniczych, w szczególności w przypadku chłopców. Interlokutorzy i interlokutorki wspominały także o **kadrze nauczycielskiej** jako o istotnym kapitale szkół – jak wykazały wywiady z nauczycielami i nauczycielkami, nie mieli często oni adekwatnego przygotowania i narzędzi do pracy z dziećmi migranckimi, nie powstrzymywało ich to jednak od podejmowania działań wspierających tę grupę i ciągłego, czasem nieformalnego, samo doszkalania się (por. Struzik, Slany, Ślusarczyk, Warat 2021). Wskazywano także na **trudności adaptacyjne**, które istotnie wpływały na relacje rówieśnicze. Rozmówcy i rozmówczynie podkreślali  **tęsknotę** za krajem pochodzenia i pozostawionymi tam przyjaciółmi. Wśród przeżywanych doświadczeń, znalazły się także takie, które silnie naznaczone były poczuciem **osamotnienia, niechęcią wobec budowania relacji w Polsce i marzeniami o powrocie do rodzinnego kraju**, a tym samym do pozostawionych tam przyjaciół i znajomych (Popyk 2021). Taka postawa ujawniła się przede wszystkim u dzieci starszych, nastoletnich, którym wprowadzenie nauczania zdalnego w reakcję na pandemię COVID-19 dodatkowo utrudniło tworzenie relacji z potencjalnymi kolegami i koleżankami w szkole<sup>10</sup>. Przekładowo, 14-letni chłopiec, który przyjechał z rodzicami do Krakowa rok przed przeprowadzeniem wywiadu, przyznał, że większość jego przyjaciół znajduje się w Ukrainie, zaś polscy uczniowie i uczennice nie są przez niego postrzegani jako otwarci i wspierający. Nie miał też intencji rozwijania tutaj nowych znajomości. Marzył o spotkaniu z dawnymi kolegami i o powrocie do Ukrainy, gdzie mógłby realizować się w przyszłości jako policjant. Chciał również koniecznie odbyć służbę wojskową.

A z nauczycieli w szkole, ktoś ci się wydał bardzo miły i pomocny?

Nie, no wszyscy nauczyciele jak nauczyciele.

A koledzy, koleżanki?

Koledzy, koleżanki, no nie bardzo, niedużo, ale..., no, tak.

To znaczy, że nie miałeś takiego poczucia, że są jakoś otwarci, albo fajni?

Nigdy nie miałem takiego poczucia.

Czyli można powiedzieć, że jesteś trochę samotnikiem, tak?

No nie, nie jestem samotnikiem.

To jak byś to określił, powiedz mi?

Bo bardzo dużo mam przyjaciół, koleżanek z Ukrainy i no spoko. Nie mam takiego poczucia, że jestem samotny.

W tym sensie tak. Powiedz mi, utrzymujesz z nimi kontakt, tak na co dzień?

Z kim?

Z tymi przyjaciółmi z Ukrainy...

No tak. (PL\_I15\_CH\_B)

---

<sup>10</sup> Samo nauczanie zdalne nie było negatywnie oceniane, dzieciom brakowało jednak bezpośrednich kontaktów z innymi.



Warto zaznaczyć często wskazywane przez interlokutorów i interlokutorki znaczenie podtrzymywania **relacji z rówieśnikami i przyjaciółmi z kraju pochodzenia**. Relacje rówieśnicze nie ograniczają się więc do szkoły i sąsiedztwa, w których się aktualnie przebywa, ale nabierają **wymiaru transnarodowego**. Dla dzieci utrzymywanie bliskości ze znajomymi z kraju pochodzenia jest ważne nie tylko ze względu na **bezpieczeństwo emocjonalne** (jak pokazano w cytacie powyżej), ale także bo daje możliwość **swobodnej rozmowy w języku ojczystym** (poza kontekstem *stricte* domowym czy rodzinnym). Istotność tych relacji ujawnia się przede wszystkim wśród dzieci, które przyjechały do Polski stosunkowo niedawno, a także wśród tej grupy, która ze względu na bliskość geograficzną kraju pochodzenia (Ukraina) miała możliwość w przeszłość planowania podróży tamże, by odwiedzić bliskich (np. w czasie wakacji lub ferii).

Masz jakichś znajomych z Białorusi czy z innych krajów?

Mam z Rosji chłopaków. Gadam z nimi na Discordzie.

W jakim języku?

W rosyjskim.

Dobrze znasz rosyjski?

Tak, dobrze znam.

Co ci daje takie pogadanie z nimi po rosyjsku?

Ja lubię z nimi gadać, bo tylko w domu gadam po rosyjsku, jak wychodzę z domu to tylko po polsku, więc lubię z nimi gadać, bo rosyjski to mój ulubiony język można powiedzieć.

W domu głównie rozmawiacie po rosyjsku?

Tak, po rosyjsku rozmawiamy. (PL\_I9\_CH\_G)

Najczęściej wskazywanym czynnikiem ułatwiającym budowanie relacji rówieśniczych w Polsce było **znalezienie osoby w klasie lub w szkole, która mogła pełnić rolę gatekeepera**, ułatwiając wejście do społeczności szkolnej, ale także zapewniające poczucie bezpieczeństwa nowoprzybyłym uczniom. Taką rolę pełniły zarówno inne dzieci migranckie, jak i uczniowie i uczennice z Polski. W tym miejscu konieczne jest podkreślenie znaczenia roli dzieci migranckich, które często funkcjonowały jako „opiekunowie”, „tłumacze”, „przewodnicy” dla innych dzieci migranckich. Wykorzystując swoje doświadczenia z migracji i wejścia do nowej, nieznannej społeczności, dzieliły się nabytymi umiejętnościami i wiedzą z innymi dziećmi w podobnej sytuacji. Również dzieci z Polski wchodziły w tę rolę. Warto zauważyć, że zapytani o krąg znajomych i przyjaciół, rozmówcy i rozmówczynie, najczęściej wskazywali na **niewielką, ale bliską sobie, grupę dwóch lub trzech znajomych**, trzymających się razem i wspierających się wzajemnie.

Jak te twoje pierwsze dni tutaj wyglądały, co cię zaskoczyło i tak dalej?

No bardziej, że było tak nieprzyjemnie, bo inni ludzie, inny język, miasto w kilka raz dużej. No a potem już wszystko było normalnie.

Czyli trochę tak rozumiem, że na początku było **nieprzyjemnie**, bo było tak nowo, tak?

Tak.

Jak te pierwsze dni wyglądały, czy miałaś, jakoś łatwo było zawiązać, jak poznałaś kolegów, koleżanki, jaki?

No chodziliśmy z rodzicami do muzeum, oglądali wszystko, z przyjaciółkami też bardzo ładnie rozmawiały i też było wszystko dobrze.

Czy jakoś, jak weszłaś do klasy to czy jakoś cię przedstawiła pani nauczycielka?

Tak, no było strasznie, że nikogo nie znam, a potem już poznałam.

A co było takiego strasznego w tej sytuacji dla ciebie?

Inna szkoła, inne nauczyciele.

Czyli to tak było, że właśnie byłaś trochę sama, tak?

Tak.

Dobrze to rozumiem?

Tak.

Co ci pomogło poczuć się dobrze w tej szkole?

Przyjaciółki bardziej pomagali co robić, pokazywali gdzie co znajduje się, rozmawiali.

Czyli taka, no koleżanki i koledzy?

Tak. (PL\_I1\_CH\_G)

Powiedz mi, jak to było jak przyszedłeś do szkoły?

Bardzo ciężko było, bo nie rozumiałem w ogóle języka polskiego.

A czy ktoś ci pomógł ze szkoły?

Ze szkoły jeden chłopiec był w moją klasie, taki mały i pomahał mi zrozumieć wszystko i pokazał [wszystko] też. No i internet też pomahał. (PL\_I15\_CH\_B)

Ważną rolę w ułatwianiu funkcjonowania w szkole, a co za tym idzie także w budowaniu relacji, pełniły **technologie internetowe**. Dla wielu uczniów i uczennic pierwsze miesiące pobytu w Polsce oznaczały rozpoznawanie nowego środowiska szkolnego poprzez pośrednictwo aplikacji, mediów społecznościowych i dostępnych *online* translatorów.

Nieco inaczej wyglądała sytuacja z szkołami położonych blisko ośrodka dla cudzoziemców, w których uczniów i uczennic o pochodzeniu migranckim było zdecydowanie więcej. W tym przypadku szkoły posiadały już **zaplecze kompetencyjno-infrastrukturalne**, pomagające nowoprzybyłym dzieciom odnaleźć się w rzeczywistości szkolnej. Wywiady prowadzone z kadrą w tychże szkołach ujawniły jednak wyraźną potrzebę lepszej organizacji pracy (często ograniczanej przez odgórne polityki) i ciągłego podnoszenia kompetencji. Relacje rówieśnicze w tychże szkołach zdają się być intensywniejsze także ze względu na ich ciągłe podtrzymywanie na terenie ośrodków dla cudzoziemców i wyższą liczbę dzieci migranckich i uchodźczych w klasach.

I ty tego nie rozumiałaś? Czy...

Nie rozumiałam.

Aha. A czy ktoś pomagał wtedy, jak ty tego nie rozumiałaś?

Tak. Była pani jedna, wolontariuszka, która pomagała mi. Ale...

Ale pomogła ci tak, że rzeczywiście rozumiałaś wtedy matematykę?

Tak, tak. Pomagała. I jeszcze jedna pani była.

Która była asystentką pewnie. Tak?

Tak, tak.

Międzykulturową.

Pomagała ona też mi. I w matematyce i polski język, który nie rozumiałam, ona pomagała.

Czyli miałaś dużą pomoc, jeśli chodzi o takie wsparcie w nauce. A powiedz mi, z kim zazwyczaj rozmawiasz o tym, co w szkole lubisz albo czego w szkole nie lubisz. Kto to jest?

Z koleżanek?

No właśnie. Czy to są koleżanki, czy nauczyciele, czy rodzeństwo, czy rodzice? Z kim o tym rozmawiasz? Jak coś lubisz albo nie lubisz.

Z koleżankami.

Z koleżankami. Z koleżankami z klasy, tak?

- Mhm. Z klasy i ośrodka. (PL\_I25\_CH\_G)

Uczniowie i uczennice najczęściej **pozytywnie oceniali swoje relacje z rówieśnikami**. Podkreślali przywiązanie zarówno do koleżanek i kolegów z Polski, jak i przyjaciół z kraju pochodzenia. Niektórzy zaznaczali ponadto poczucie osamotnienia i zagubienia, zwłaszcza na początku – tuż po przyjeździe do Polski. Rola rówieśników nie ogranicza się do zapewnienia bezpieczeństwa emocjonalnego, ale ma także bardzo konkretny, praktyczny wymiar – koledzy i koleżanki stają się tłumaczami i pośrednikami pomiędzy dziećmi migranckimi a szkołą. Pojawiały się także sytuacje konfliktowe, w których dzieci migranckie czuły się źle potraktowane przez rówieśników. Sytuacje te opisujemy w dalszej części poświęconej sprawczości.

## 7. Rola rodziców w kontakcie ze szkołą i pomocą w nauce

W prowadzonych wywiadach pogłębionych jak i w badaniach fokusowych zapytano dzieci o wsparcie rodzica/rodziców w przypadku pojawiania się trudności i konfliktów w szkole. Warto podkreślić, iż o ewentualne problemy dzieci w szkole pytano również nauczycieli, asystentów międzykulturowych i pracowników socjalnych<sup>11</sup> jak i rodziców samych rodziców w badaniach ilościowych<sup>12</sup>. Zanim przedstawimy głos dzieci pokrótce odnieśmy się do opinii samych rodziców o sytuacji szkolnej swoich dzieci.

Zdecydowana większość respondentów wskazała, iż **rozmawia z nauczycielami po polsku (71%)**, około **18% rozmawia z nauczycielami używając różnych języków**, a tylko **10% twierdzi, że potrzebuje pomocy tłumacza/pośrednika w takich relacjach**. Ogólnie rzecz biorąc, wśród badanych rodziców panuje bardzo pozytywne nastawienie do działań, sukcesów, sprawczości i umiejętności ich dzieci w szkole.

W porównaniu z rodzicami polskimi (51%) aż **80% rodziców migrantów stwierdziło, że ich dzieci nie miały/nie mają problemów z wyrażaniem i obroną własnego zdania**. Szczególnie mocno taki sąd wyrażali rodzice będący uchodźcami. Rodzice starali się **nie manifestować negatywnych osądów o szkole i nauczycielach**, być może pragnęli uniknąć jakichś nieprzewidywanych konsekwencji. Połowa rodziców migrantów (55%) stwierdziła, że mogli pomagać swoim dzieciom w trudnych sytuacjach i deklarowali wsparcie wszelkiego rodzaju, choć niezbyt często zachodziła konieczność takich działań generalnie nie była częsta. Dzieci lubią chodzić do szkoły i lubią się uczyć.

Odnosząc się do opinii nauczycieli należy wskazać, iż wyraźnie czynili dystynkcję między współpracą z rodzicami uchodźcami i rodzicami, którzy byli migrantami ekonomicznymi.

<sup>11</sup> <https://www.child-up.eu/wp-content/uploads/2022/06/CHILD-UP-D5.2-Poland.pdf>

<sup>12</sup> [https://www.child-up.eu/wp-content/uploads/2020/10/CHILD-UP-Report-on-the-analysis-of-quantitative-data\\_FULL.pdf](https://www.child-up.eu/wp-content/uploads/2020/10/CHILD-UP-Report-on-the-analysis-of-quantitative-data_FULL.pdf)

Jeśli chodzi o rodziców dzieci uchodźców, **nauczyciele dość często mówią o braku pozytywnych aspektów takiej współpracy**. Wskazują słabe zainteresowanie rodziców postęпами dzieci w nauce, niewielkie motywowanie do nauki, zwłaszcza dziewczynek.

W ośrodku dla cudzoziemców jest niewielka liczba rodzin, które przywiązują wagę do edukacji swoich dzieci, szczególnie dziewczynek (...) więc może w ich świecie dziewczynka nie powinna się kształcić, może jej rola w życiu jest inna, może, nie wiem. (PL\_T14\_F)

**Dziewczynki** obarczane są **powinnościami w gospodarstwie domowym** lub opieką nad młodszym rodzeństwem. Tymczasowość życia w ośrodku dla cudzoziemców odbijała się na nauce dzieci. Bez wątplenia elektroniczne formy kontaktu ułatwiają przekazywanie informacji rodzicom i otrzymywanie zwrotnych informacji.

Muszę powiedzieć, że w przeszłości trudniej było dotrzeć do rodziców dzieci uchodźców. Teraz rodzice bardzo często uczestniczą w zebraniach rodzicielskich, odpowiadają, gdy prosimy o kontakt telefoniczny. Ten kontakt jest zapewniony poprzez elektroniczny dziennik ocen, więc współpraca jest lepsza, tak mi się wydaje. To zaczęło być widoczne na przestrzeni lat. Myślę, że lepsza jest współpraca z tymi, którzy mieszkają poza ośrodkiem dla uchodźców, bo to są ludzie, którzy planują dłuższy pobyt tutaj. Często mają pracę, więc ich kontakt z językiem jest inny. Bardziej zależy im na tym, żeby ich dzieci lepiej funkcjonowały w społeczności. (PL\_T4\_F)

Nauczyciele wskazują na **kulturowe bariery adaptacji**, trudności w przystosowaniu się do życia w Polsce.

Kolejnym czynnikiem kształtującym sytuację edukacyjną dzieci migrantów są ogólne trudności z adaptacją rodzin dzieci migrantów do ich pobytu w Polsce. Pierwsze rodziny migrantów, które przybyły do tego ośrodka, stanęły przed wyzwaniem przystosowania się do życia i funkcjonowania w Polsce, ponieważ nie znają kontekstu kulturowego. Obecnie sytuacja uległa zmianie. Rodziny migrantów, które przyjeżdżają do Polski, mają większą wiedzę, a także mogą zdobywać wiedzę od rodzin migrantów, które już tu są. (PL\_T5\_M)

Ważnym czynnikiem utrudniającym współpracę z rodzicami są ich **słabe kompetencje językowe** ograniczające zrozumienie przez rodziców wymagań szkoły (system oceniania, zadania itp.).

Barierą jest język. Rodzice praktycznie nie znają polskiego. Nie wiem, czy nie mogą się nauczyć, czy nie chcą, czy nie potrzebują. Ale język jest dużą barierą. Córka zawsze tłumaczyła. Ja mówiłam po rosyjsku tyle, ile mogłam, a ona tłumaczyła resztę. Mama zawsze mówiła: Nie rozumiem, nie wiem. (PL\_T9\_F)

Akcentowane są takie przeszkody jak zaangażowanie rodziców w pracę zawodową, długie godziny pracy (przyjechali, aby zarobić) a także tymczasowość pobytu w Polsce, oczekiwanie na relokację, zmianę kraju napływu.

**W opinii samych dzieci rodzice i rodzina są ważnym źródłem wsparcia w kontekście szkolnym**. Dzieci ufają im i mogą z nimi porozmawiać o każdej trudnej sytuacji w szkole. Generalnie z badań wynika, iż osoba, która najczęściej pomaga, do której się zwracają i która

przychodzi do szkoły w razie potrzeby jest mama. Choć czasami wskazywani są również ojcowie lub starsze rodzeństwo. Przykładem takiej sytuacji mogą interwencje w sytuacji dość często występujących konfliktów rówieśniczych:

Jeśli mam problem z kolegą, on mnie obraża albo coś mówi, to nic nie zrobię, powiem ojcu, a ojciec powie dyrektorowi, że ten chłopak obraził mojego syna i dlatego. A gdyby mnie obraził, żebym mu coś zrobił, to byłby dla nas problem. To byłby problem, dlatego nikogo nie dotykam, tylko powiem ojcu, żeby ojciec powiedział dyrektorowi. (PL\_I27\_CH\_B)

Inny przykład pokazuje, jak w rozwiązanie konfliktu wynikającego z nękania zaangażowani są i rodzic, i nauczyciel. I jak działa się 'neutralizująco' ze strony rodzica, aby problem dalej nie eskalował.

B: [...] nigdy nie słyszałeś takiego złego określenia, prawda?

CH: Nie, tylko jedna dziewczyna tak powiedziała, z innej klasy.

I: Co ona powiedziała, powiedziała ci?

CH: No kiedyś zapytałem się jej czy mogę wziąć jej zabawkę, powiedziała, możesz, nacisnąłem coś tam, powiedziała, nie naciskaj, a po co przyjechałeś do Polski? Nie rozumiem, nacisnąłem coś, a ona się obraziła.

I: I co jej odpowiedziałeś, jak ona powiedziała po co przyjechałeś do Polski?

CH: Nic jej nie powiedziałem, tak jak sugerowała mama, tylko poszedłem do kolegów, do Tarasa, do Ilji i do Marka.

I: I powiedziałeś o tym mamie?

CH: Tak.

M: I co wtedy powiedziała mama?

CH: Mama powiedziała, nie zwracaj na to uwagi.

I: A nauczycielowi się poskarżyłeś?

CH: Tak, bo mama tak powiedziała. Była wtedy bardzo smutna.

I: Aha, czyli nauczyciel zareagował tak, że...

CH: Tak, nauczycielka powiedziała mi, że nie powinna tak do mnie mówić.

I: Mama powiedziała nie zwracaj na to uwagi, no nie sądzisz, że mama, no powinna też zadzwonić do nauczycielki i jej powiedzieć?

CH: Cóż, mama już raz rozmawiała z nauczycielką. Mama rozmawiała z nauczycielką wychowania fizycznego i nauczycielka wychowania fizycznego powiedziała, że, cóż, wiem, że już rozmawiała [z dziewczynką - AR] i powiedziała, cóż, żeby nie..., cóż nie, [to nie powinno mieć miejsca], więc zadzwoniła do mamy dziewczynki i powiedziała to.

Ja: I co na to powiedziała jej mama? No wiesz? Dotarło to gdzieś do ciebie?

CH: Cóż, nie.

I: Nie wiesz, prawda, jacy oni byli. A teraz rozmawiasz z tą dziewczyną? A może po prostu się tak unikacie?

CH: No rozmawiam, bo ona już powiedziała: "Przepraszam, że to powiedziałam". (PL\_I20\_CH\_B)

Dzieci zwykle **proszą rodziców o interwencję, jeśli nie mogą same poradzić sobie z konfliktem lub gdy konflikt trwa przez dłuższy czas**, jednak interwencja dorosłych nie zawsze jest postrzegana jako rozwiązanie długoterminowe. Zdecydowana większość dzieci w rozmowie wskazała, iż **większość konfliktów rozwiązuje sama**.

Rodzice nie zawsze mogą być źródłem wsparcia, zazwyczaj z powodu braku umiejętności językowych, braku kompetencji negocjacyjnych, znajomości reguł i przepisów szkolnych lub braku czasu. Często to **starsze rodzeństwo jest bardziej zaufaną osobą dla dzieci niż rodzice**, zwłaszcza jeśli rodzice są bardziej rygorystyczni. W takich przypadkach dzieci zwracają się do starszego rodzeństwa ze swoimi zmartwieniami.

I: Czy możesz porozmawiać z rodzicami o szkole? Czy są ciekawi tego, co się z Tobą dzieje?

CH: No tak, ale zazwyczaj nie rozmawiamy o szkole.

I: Ale jeśli musisz z kimś porozmawiać, to z kim?

CH: Cóż, z Anastasią, moją przyjaciółką.

I: A z kimś dorosłym?

CH: Z moją siostrą.

I: O tak, zawsze możesz porozmawiać ze swoją siostrą. Opowiadacie sobie, jak wam idzie w szkole?

CH: Tak. (PL\_I5\_CH\_G)

## 8. Postępy, osiągnięcia w nauce, aspiracje edukacyjne

Podobnie jak w sekcji poświęconej ocenie szkoły, tak w przy pytaniu o doświadczenia związane z nauką, narracje uczniów i uczennic z pochodzeniem migracyjnym są raczej pozytywne. Szkoła jest postrzegana **jako przestrzeń, w której mogą rozwijać swoje umiejętności, zdobywać wiedzę i rozwijać swoje zainteresowania**. Może to być wyrazem ich własnych przekonań, ale może też wskazywać na wpływ rodziny, jeżeli widzi ona szansę na integrację w społeczeństwie przyjmującym oraz **osiągnięcie dobrej pozycji zawodowej i społecznej poprzez ścieżkę edukacyjną**, co jest jedną ze **strategii rodzin migracyjnych** (Ślusarczyk, Pustułka 2016, Ślusarczyk 2019). Dzieci powtarzają argumenty przedstawione im przez dorosłych, dotyczące szans na przyszłość, zapewnienia sobie dobrej pracy, a nawet życia rodzinnego:

- Dlaczego warto się uczyć i chodzić do szkoły?

- No, wiedza z różnych dziedzin, z różnych przedmiotów, która może odkryć, powiedzmy, że ktoś lubi matematykę albo języki obce i później może zdecydować o swoim zawodzie. (PL\_I23\_CH\_G)

- Dlaczego warto się uczyć?

- Żeby mieć dobrą pracę, dobrą rodzinę, żeby wszyscy ich szanowali. (PL\_I27\_CH\_B)

Jest to szczególnie widoczne w przypadku uczniów i uczennic, którzy mają przekonanie, że **zostaną w Polsce**. Mają i większą **motywację do opanowania języka polskiego**, i są przekonani, że albo już go znają w stopniu zadowalającym albo osiągną ten poziom w niedługim czasie:

Radzę sobie bardzo dobrze [z języka polskiego]. Na egzaminie czy teście zawsze były czwórki lub piątki. Nauczyciel zawsze chwalił. Mówię, że jestem dobry z polskiego. (PL\_I24\_CH\_B)



Kluczowym czynnikiem w budowaniu pewności siebie i poczucia własnej skuteczności w odniesieniu do swoich osiągnięć jest **wsparcie rodziców**, które pomaga dzieciom zaakceptować ich braki w języku polskim jako tymczasowe i przezwyciężyć bariery w nauce języka polskiego. W dobrej znajomości języka upatrują też szanse na integrację, stąd w jednym z wywiadów uczeń deklaruje, że chce „mówić jak prawdziwy Polak” (PL\_I24\_CH\_B).

Ocena własnych postępów i „radzenia sobie” zależy także od przedmiotu i w szczególności od nauczyciela. Najczęściej wymieniane były główne przedmioty, które dominują w programie nauczania i zarazem są przedmiotami egzaminacyjnymi, jak matematyka i język polski, ale wspominano też o biologii, zajęciach informatycznych, muzyce czy plastyce. Wysoko oceniano przedmioty, które uważano za ważne (z racji np. egzaminu), ale też te interesujące, które są zgodne z ich własnymi zainteresowaniami uczniów lub w których uważali się dobrzy:

- Jaki przedmiot lubisz najbardziej?
- Angielski.
- A dlaczego?
- Ponieważ dostaję tam dobre oceny i mamy miłego nauczyciela. (PL\_I18\_CH\_G)

[mówiąc o ulubionym przedmiocie] Matematyka. Nie uczę się do testu z matematyki, bo wiem, że i tak dostanę dobrą ocenę, bo prawdopodobnie jestem najlepszy z matematyki. (PL\_I11\_CH\_B)

Uczniowie i uczennice byli pytani także o oceny. Mimo że części deklaruje, że **ważniejsze jest to, co się umie, to jednak stopnie uznawali za ważne**. Nie zawsze były one jednak ważne dla nich samych, czasami starali się o dobre oceny dla rodziców:

- A powiedz mi, czy oceny w szkole są dla ciebie ważne?
- Bardzo ważne.
- Dlaczego?
- Bo jeśli dostanę trójkę, to chcę ją szybko poprawić na czwórkę lub piątkę.
- Ale dlaczego chcesz się poprawić? Dlaczego? (...)
- To dla mojego taty.
- Żeby tata widział, że masz takie oceny? Czy to jest dla ciebie najważniejsze?
- Tak. Jak zawsze dostaję czwórkę czy piątkę, to zawsze nie mogę się doczekać końca lekcji, zawsze idę do taty, nie ma go, jest w pracy i nie mogę się doczekać, aż przyjdzie. A kiedy przychodzi, tato, zobacz, co mam. Wtedy mój tata [mówi], och, bardzo dobrze, nauczyłeś się. (PL\_I24\_CH\_B)

Współczesna pedagogika kwestionuje ocenianie, zachęcając do innych sposobów motywowania i sprawdzania postępów (Sijko et al. 2011, Żylińska 2012), ale wciąż większość szkół stosuje klasyczne stopnie i częste sprawdziany wiedzy. W tej sytuacji ważne jest, czy dzieci uważają, że **system jest sprawiedliwy** i że nauczyciele traktują je sprawiedliwie. W narracjach dzieci migranckich przeważało przekonanie, że tak jest, tylko kilkoro uczniów miało zdanie przeciwne. Część zwracała uwagę na **różnice genderowe**, dotyczyło to zajęć z wychowania fizycznego, gdzie zdaniem respondentów chłopcy są oceniani lepiej. Równocześnie jednak przyznano, że w innych przedmiotach zdarza się faworyzowanie

dziewczynek. Z narracji wynikało jednak, że brak tu wymiaru migracji, dotyczy raczej charakterystyk podejście do płci w szkole (Bedyńska, Zabłocka 2017), w wywiadach nie wybrzmiewało przekonanie, że pochodzenie utrudnia zdobywanie osiągnięć, co jest zgodne z wynikami ilościowymi naszych badań, w których deklarowali, że nauczyciele o nich dbają i traktują sprawiedliwie, a różnice w stosunku do dzieci polskich pojawiały się przy kwestiach relacji rówieśniczych (*How do you feel about school?* 2020).

Większość także uważała, że **zdobywanie dobrych ocen poprawia ich poczucie własnej wartości i motywację**, chociaż ponownie trzeba podkreślić, że motywowanie zewnętrznymi nagrodami jest słabszym narzędziem niż budzenie wewnętrznej chęci poznania i osiągnięć (Nowak 2019):

Kiedy dostaję 5 lub nawet 6, mój nauczyciel mówi: napisaleś to bardzo dobrze, a to jest dla mnie bardzo przyjemne. (PL\_F2\_CH)

Ale oceny pomagają bardziej, jeśli dana osoba dostaje gorsze oceny i musi się poprawić, musi sobie powiedzieć, och, dostałem taką gorszą ocenę, muszę się trochę więcej uczyć i bardziej się poprawić. Ja raczej tak robię, dlatego bardzo mi to pomogło. (PL\_I26\_CH)

Równocześnie uczniowie nie akceptują systemu oceniania bezkrytycznie. Niektórzy zwracali uwagę na **zależność jego kształtu od konkretnych decyzji nauczyciela, które mogą mieć charakter arbitralny**, czy też uczniowie nie dostają adekwatnej informacji zwrotnej, dlaczego dostali niższą ocenę, uniemożliwione jest im poprawianie sprawdzianu. Jeszcze trudniejsze są sytuacje wspomnianego już faworyzowania czy dyskryminowania:

(...) w niektórych sytuacjach, z niektórymi nauczycielami, jeśli lubią kogoś mniej, mogą nawet czasami obniżyć ocenę. (PL\_I23\_CH\_G)

Konieczne jest zwrócenie uwagi, że badania prowadzono z dziećmi w różnym wieku. W przypadku tych młodszych **aspiracje edukacyjne są jeszcze mocno skorelowane z marzeniami i luźnymi wyobrażeniami o przyszłości.** Ósmoklasiści wiąźali je ze zbliżającymi się egzaminami i planowaną szkołą średnią. W ich przypadku stopnie odgrywały znaczącą rolę, ale też zdawali sobie sprawę z ich instrumentalnej roli i nieadekwatności przy realnej ocenie posiadanej wiedzy:

No (...) one [oceny] nie odzwierciedlają w pełni naszej wiedzy, bo powiedzmy, że ktoś może coś zrozumieć, ale pewnego dnia powiedzmy, że czegoś nie powtórzył, albo zapomniał ze stresu i po prostu dostał ocenę gorszą niż myślał, niż zakładał. (PL\_I23\_CH\_G)

Odnosząc się do **aspiracji**, to deklaratywnie są one wysokie, a uczniowie i uczennice **nie dostrzegają wyraźnych barier**, które miałyby utrudnić realizację ich planów edukacyjnych, nie odczuwają też, by szkoła starała się „chłodzić” ich ambicje, a więc sugerować wybór o niższych wymaganiach, ale też dających mniej perspektyw na przyszłość (Hopper 2018, Melosik 2004). Wyniki naszych badań dowodzą, że **szkoła podstawowa jest często postrzegana jako ważny krok w rozwoju przyszłych wyborów edukacyjnych.** Wszystkie

dzieci przyznały, że **chcą kontynuować naukę**, przynajmniej do momentu ukończenia szkoły średniej, aczkolwiek istotnym wskaźnikiem będą wybory konkretnych szkół i ewentualna redukcja oczekiwań. Wielu uczniów mówiło również o pójściu na **uniwersytet w przyszłości**. Jednak niektóre dzieci mówiły jednak również o **swoich „utraconych” doświadczeniach, pasjach, których nie mogą rozwijać w Polsce z powodu różnic kulturowych lub ograniczonych zasobów ekonomicznych rodziny**. Potencjalne plany zawodowe były albo podobne do ogólnego profilu młodzieży (praca zawodowa bazująca na aktywności w mediach społecznościowych, zostanie blogerem lub youtuberem) czy wybór któregoś z popularnych kierunków kształcenia, np. informatyki. Wśród rzadszych motywacji były kontynuacja tradycji rodzinnej, myślenie o profesji ukierunkowanej na uczynienie świata nieco bardziej sprawiedliwym lub szukanie ścieżki, która będzie przełamywać pewne bariery (np. genderowe, tu wskazana została np. szkoła policyjna):

Chcę zostać lekarzem, ponieważ dziadek był lekarzem, a kiedy się urodziłem, powiedzieli mi, że będę lekarzem. Będę kontynuował studia, za 15 lat nadal będę studiował, ale będę też miał rodzinę. (PL\_I24\_CH\_B)

Oprócz aspiracji związanych z edukacją i karierą, dzieci mówiły również o **rodzinie jako priorytecie w ich przyszłym życiu**. Tu wyraźna była **różnica płci i kultury**. Nawet na tak wczesnym etapie myślenia o przyszłości, niektóre dziewczynki (dzieci uchodźców z Czeczeni) przyznawały, że będą musiały negocjować swoje wybory i niekoniecznie uda się im zrealizować swoje plany, ponieważ oczekuje się od nich, że wyjdą za mąż zaraz po osiągnięciu wieku małżeńskiego.

Plany i wizje przyszłości dzieci często wynikały także z ich własnych zainteresowań i przekonań co do tego, **jak świat powinien wyglądać**. Istotnie, rozmówcy i rozmówczynie podkreślali wagę ulubionych przedmiotów w szkole, posiadania hobby i chęci dalszego rozwoju w wybranym przez siebie kierunku. Dla jednych to chęć „naprawy świata” na bardziej sprawiedliwy i dobry decydowała o snuciu planów dotyczących kariery zawodowej. Dla innych najważniejsze były ich własne zainteresowania i chęć ich dalszego pogłębiania, zarówno w szkole, jak i po jej zakończeniu.

Jeżeli chodzi o naukę, czy chciałbyś się dalej uczyć, kimś zostać? Czy masz jakieś plany?

Mam plany. Zostać policjantem, pojechać do Warszawy i uczyć się, i pracować tam, a potem, jeśli wszystko będzie dobrze pojechać do Ameryki i tam już żyć.

A czemu akurat policjant, jeśli mogę zapytać?

No... bo lubię sprawiedliwość.

A czy wydaje ci się, że świat jest sprawiedliwy?

Wszyscy mówią, że świat jest sprawiedliwy, ale ja nie moham powiedzieć, że jest świat sprawiedliwy, bo bardzo dużo jest złych ludzi, bardzo dobrych ludzi są, ale ja chciałby, żeby było więcej ludzi, że tak powiem, dobrych. Złych, chodzi o złodziejach. (PL\_I15\_CH\_B)

A kim chciałabyś zostać w przyszłości?

Chciałabym zostać ortopedą, chciałabym zostać lekarzem.

O, to na medycynę idziemy, tak?

Tak.

A dlaczego taki wybór, to strasznie trudne, nie, w ogóle składać kości?

No strasznie trudne, ale bardzo mnie właśnie interesuje biologia, dobrze mi idzie bardzo biologia, jest mi po prostu to ciekawe. (PL\_I10\_CH\_G)

Czasami wyobrażenie sobie przyszłości dla siebie wiązało się z chęcią **wyjazdu z Polski, najczęściej od kraju zachodniego**. Dzieci dzieliły się swoimi motywacjami w tym zakresie wskazując na potrzebę dalszego rozwoju, zwiedzania różnych kultur, poznawania innych społeczeństw. Swoją wiedzę na temat innych krajów czerpały z zasłyszanych historii, mediów i Internetu, a także z informacji przekazywanych przez członków rodziny. Aspiracje edukacyjne i wyobrażone ścieżki kariery wiązały się także z pytaniem o **chęć pozostania w kraju przyjmującym**.

Czy ty, na przykład, chciałabyś wrócić na Ukrainę, albo do jakiegoś innego kraju wyjechać, bo widzę, że ty się wiążesz z Polską, nie?

No nie wiem, do innego kraju może na uczelnię, coś takiego, no to bardzo chętnie, ale nie wiem, może bym właśnie do Ukrainy wróciła, ale do innego kraju się już wyprowadzać, to raczej nie.

A na Ukrainę to masz do kogo pojechać tam?

Tak, mam.

A kogo tam masz?

Mam tam dziadka i 2 babcie, mam jeszcze kuzynkę, no całą prawie rodzinę. (PL\_I10\_CH\_G)

Warto zauważyć, że szkoła polska dysponuje obecnie narzędziem, które może stwarzać przestrzeń do artykułowania planów i aspiracji, poddania ich dyskusji i analizie sposobów realizacji, a nauczycielom szansę wychycenia ograniczeń i barier postrzeganych przez dzieci. Są to **zajęcia z doradztwa zawodowego**, realizowane w klasie 7 i 8 w wymiarze dziesięciu godzin lekcyjnych w każdym roku. Lekcje są obowiązkowe, ale nie wystawia się z nich oceny końcowej, stąd dają szansę na prowadzenie ich w swobodnej atmosferze, bez presji osiągnięć. Kluczowe jest oczywiście właściwe przygotowanie osób prowadzących zajęcia, niemniej zajęcia tego typu mogą być bardzo dobrym narzędziem przygotowania wszystkich uczniów i uczennic do przyszłych wyborów edukacyjnych.

## 9. Sprawczość dzieci migranckich w kontekście szkolnym

Jednym z ważnych pojęć rozwijanych w polu studiów nad dzieciństwem i studiów nad migracjami jest **sprawczość**. Pojęcie to pozwala dostrzec **podmiotowość i decyzyjność dzieci** w kształtowaniu ich własnego życia. W badaniach społecznych sprawczość dzieci bywa rozumiana jako „aktywne uczestnictwo dzieci wzmocnione poprzez dostępność wyboru działań, które następnie wzmocniają alternatywne działania, a tym samym zmieniają społeczne interakcje”. (Baraldi 2014: 68). Taka definicja ujawnia, że sprawczość może być definiowana jako **partycypacja w życiu społecznym**, przy założeniu, że istnieją możliwości i szansę umożliwiające takie uczestnictwo, natomiast ich wielość ma pozytywnie wpływać pozytywnie na wzmocnienie decyzyjności.

W projekcie CHILD-UP badawcza uwaga skupiła się na sytuacjach szkolnych, w których uczniowie i uczennice aktywnie podejmowali działania, włączali się w życie szkoły, decydowali o swoich ścieżkach rozwoju, budowali i podtrzymywali ważne dla nich relacje. W sytuacjach konfliktowych w szkole, w sporach z innymi uczniami i uczennicami, większość rozmówców i rozmówczyń niechętnie prosiła nauczycieli o wsparcie w rozwiązaniu sporu.

Uznawano, że konflikty te są zbyt błahe, by zwracać się z nimi do kadry lub też przyjmowano, że taki krok czyniłby daną kwestię poważniejszą niż była w rzeczywistości. Z kolei podjęcie **samodzielnych działań** wzmacniało w dzieciach przekonanie o własnej **podmiotowości, autonomiczności i decyzyjności**. Umacniało także ich relacje z innymi uczniami i uczennicami.

No na początku dobrze szło, no i teraz dobrze idzie. Miałem tylko chyba dwóch, tak można powiedzieć, przeciwników, zdaje się, że mi się nie podobały, czyli tam mówiły jakies, tam z kimś jakoś niedobrze, tak można powiedzieć.

O tobie rozmawiali?

No nie tylko o mnie. Ogólnie im się nie podobało, że jestem pierwszy uczeń, który z Ukrainy, no i tak pokazywali siebie, że są takie ze siebie dumne, że takie fajne są, a że jestem z Ukrainy i taki nikt, można tak powiedzieć. No i niedawno chyba miałem jednego przeciwnika, tak można powiedzieć, na swojej stronie. Miałem od początku dużo bardzo kolegów, no i teraz mam dużo, czyli niecałą klasę, możliwe nawet całą. No i mam jeszcze tak z tego przeciwnika, z dwóch tych, jednego.

Jak to się stało, że go przeciągnąłeś na swoją stronę?

A nawet nie wiem. Zaczęliśmy po prostu rozmawiać i zaczął się do mnie jakoś uśmiechać i takie banalne jakies rzeczy, i stają się przyjaciele.

Czy ty mówiłeś pani Marysi, jak miałaś tych wrogów?

Nie, nie mówiłem, by mi nie mówiła takie, że macie jakies problemy, no bo swoje problemy mają, bardzo dużo dzieci ma swoje problemy, czyli tam, że ich ktoś obraża, ten Dawid, po prostu ja też go nienawidzę, nie mogę się trzymać. Gramy tam na przykład z nim w berka, on po prostu podchodzi i mnie w plecy bije. Po prostu podszedł i mnie bije w plecy.  
(PL\_I21\_CH\_B)

Wywiady z dziećmi pokazały, że uczniowie i uczennice czują się sprawcze i decyzyjne, gdy mogą samodzielnie lub w kooperacji z innymi osobami przeforsować jakies działanie, np. rozwiązać konflikt, podjąć się interesującego dla nich działania, wyegzekwować swoje prawa.

Przyglądając się krytycznie pojęciu sprawczości i temu, w jaki sposób jest ona skonceptualizowana w studiach nad dzieciństwem, można postawić pytanie o ograniczenia takiej perspektywy. Krytyczne studia nad dzieciństwem zwracają uwagę, że w dominującej wizji sprawczości jawi się ona często jako proces lub **zasób indywidualny**, przypisany do jednostki, że najczęściej omawia się jej „pozytywny” wymiar, pomijając potencjalność negatywną (zarówno w kontekście tego, co poświęcamy by działać sprawczo, jak i konsekwencji sprawczości) (Holloway, Holt, Mills 2019). Rzadziej także stawia się pytania o możliwą reprodukcję opresji w kontekście wyrażania sprawczości. Dodatkowo podkreśla się, że proponowana przez nauki społeczne wizja sprawczości opiera się na założeniu o „niewinności” dzieci i młodzieży, które podejmują uzasadnione i rozsądne decyzje. Pomija się tym samym sytuacje, w których dochodzi do przekroczenia tego normatywnego wzorca, a działania podejmowane przez młodych aktorów postrzegane są raczej nie jako wyraz sprawczości, a raczej jako problem do rozwiązania (np. w odniesieniu do zaangażowania osób nieletnich w konflikty zbrojne, mieszkania na ulicy, przyjmowania substancji psychoaktywnych). Przyglądając się tym założeniom badacze i badaczki krytycznie studiujący



sprawczość, zadają sobie pytanie o **znaczenie zależności**, w których dzieci i młodzież funkcjonują dla wyrażania sprawczości (Bartos, 2012; Vanderbeck and Worth, 2015). Wychodząc poza osadzony w liberalnej myśli obraz omawianego pojęcia, studia dotyczące Globalnego Południa, na przykład, wskazują na między **relacyjne i współzależne rozumienie sprawczości** – dzieci i młodzież działają sprawczo (lub nie) właśnie dlatego, że są w relacjach i funkcjonują w rozmaitych zależnościach. Rozważania te mają także znaczenie w kontekście migracji dzieci, ponieważ ukazują **skomplikowany społeczny krajobraz mobilności i podmiotowości**. Złożone relacje, w których funkcjonują dzieci migranckie (relacje z rodziną i opiekunami, relacje ze szkołą, relacje z krajem pochodzenia i krajem przyjmującym) ujawniają wiele obszarów, w których sprawczość może być wzmacniana lub ograniczana. Już sama migracja daje wiele możliwych scenariuszy, w których partycypacja i decyzyjność dzieci może być zarówno minimalna, jak i na równi z dorosłymi – to wskazuje, że sprawczość należy rozumieć zawsze **kontekstualnie** i brać pod uwagę całą sieć zależności, które mogą wpływać na jej kształt.

W jednej z zebranych historii, czternastoletni chłopiec z Ukrainy wskazał, że został oskarżony o kradzież telefonu, który *de facto* znalazł. Całą sytuację określił jako fatalną, a na pytanie o zakończenie tej historii, odpowiedział, że w sumie nie bardzo udało się ten problem rozwiązać. Chłopiec w Polsce czuje się wyobcowany i nie ma zbyt wielu przyjaciół i znajomości w szkole. Nie czuje się w żaden sposób związany z krajem przyjmującym i lokalną społecznością i otwarcie wspomina o chęci powrotu do kraju pochodzenia.

A czy ty czułeś się kiedyś niesprawiedliwie potraktowany?

- No był jeden wypadek, kiedy znalazłem telefon z klasy, przyjaciel oddał mu [w moim imieniu], a on powiedział, że ukradłem go po prostu. No i to było fatalne.

- To udało się jakoś rozwiązać, czy nie?

No udało, ale nie bardzo. (PL\_I15\_CH\_B)

Taki obraz komplikuje pojęcie sprawczości, bo z jednej strony wskazuje na **zależności**, w jakich funkcjonuje chłopiec – jest zależny m.in. od decyzji rodziców co do przeprowadzki do Polski, od reguł szkoły, do której trafił, z drugiej nie mając **dobrze ugruntowanych i pogłębionych relacji** z kolegami i koleżankami w szkole, w sytuacjach konfliktowych i trudnych nie ma zbyt wielu możliwości działania.

## 10. Tożsamość i poczucie przynależności dzieci migranckich

Jak podkreślono w rozdziale 2 ekspertyzy **tożsamość hybrydowa** konstruuje się w procesie negocjacji, interakcji między różnymi elementami nowego środowiska napływu i kraju odpływu. Wyraża się ona w bardziej luźnych, niestabilnych jej manifestacjach, zależnych od całej mozaiki uwarunkowań społecznych, ekonomicznych, politycznych, ale i także sytuacyjnych.

Dzieci migranckie mogą wykazać się **sprawczością, podmiotowością w konstruowaniu swojej tożsamości przy zmianie kontekstu społecznego kulturowego**. Ich integrację i tożsamość możemy rozumieć jako hybrydową dzięki czemu unika się perspektywy



asymilacyjnej (Baraldi 2015; Amadasi, Holliday 2018). Najczęściej badana jest ona poprzez **więzi i relacje z krajem pochodzenia, stosowany język w przestrzeni prywatnej i praktyki życia codziennego**. Wyniki wskazują, iż uwzględnianie m.in. tych wymiarów pokazuje nam ciągle dziecięce „ja w podróży”.

W naszym projekcie nie pytano bezpośrednio dzieci kim są czy kim się czują? Ze względu na ich wiek i intensywne doświadczenia życia „tu i tam”; oddziaływania akulturacyjne szkoły, rówieśników, rodziny, więzi praktykowanych ponad granicami można stwierdzić, iż **poczucie przynależności i identyfikacji jest dynamicznym procesem**.

Z wypowiedzi dzieci pośrednio można wywnioskować, że **żyją między dwoma światami** i są w trakcie wyłaniania się, tworzenia tożsamości hybrydowej. Sprzyja temu fakt, że większość **rodziców pielęgnuje kulturę kraju pochodzenia**, dba o praktyki religijne, podtrzymuje więzi z członkami rodzin pozostałych w kraju pochodzenia. Szczególnie dotyczy to dzieci uchodźczych z krajów muzułmańskich, które są socjalizowane zgodnie z zasadami religii muzułmańskiej i zasady te nie są w ogóle kwestionowane w ich wypowiedziach. Autorytetem są dla nich rodzice, którzy silnie kontrolują wszystkie sfery ich życia. Niektóre z tych dzieci stosują wiele **oporów kulturowych przeciw asymilacyjnym zabiegom szkoły polskiej** (np. brak uczestnictwa w lekcjach religii, kontestowanie wychowania fizycznego wśród dziewczynek). Kapitał społeczny i kulturowy rodziny wpływa na poczucie przynależności do kultury „matecznika”, jej niezbywalność w życiu dzieci.

Wiele z dzieci mówi o kraju pochodzenia z wyraźnym zabarwieniem emocjonalnym, mówi o **utracie w wyniku migracji czegoś ważnego**, co nie może być zapomniane (zburzony dom przez wojnę, zabicie przez wojsko dziadka- lekarza, pozostawiony piękny ogród, przyjaciele, dziadkowie). Wysuwa się na plan pierwszy **uczucie nostalgii**, poczucie straty i utraty.

- A podoba ci się w ogóle mieszkanie tutaj?
- Nie za bardzo.
- A co ci się nie podoba, co jest trudne?
- Cóż, nie mam wielu przyjaciół. I to wszystko. (PL\_I5\_CH\_B)

Niektóre dzieci mówią również o swoich „utraconych” doświadczeniach, pasjach, których nie mogą rozwijać w Polsce z powodu różnic kulturowych lub ograniczonych zasobów ekonomicznych.

- [Tęsknię] za przyjaciółmi i za tym, że wszystko rozumiem. I za dwunastoklasistami [komentarz - najwyższa klasa na Ukrainie].
- A pamiętasz, jak mówiłaś, że zawsze chodziłaś od rana do wieczora po ulicy?
- Jak były wakacje, to chodziłem od szóstej rano do dziewiątej wieczorem i bawiłem się ze wszystkimi. (PL\_I17\_CH\_B)

Podtrzymywanie **więzi ponad granicami o charakterze bezpośrednim i pośrednim** są wskaźnikiem mocnego przywiązania do kraju rodziców i dziadków, kraju przyjaciół. Kraju, gdzie używa się swojego języka. Wirtualne relacje pozwalają **zadziergiwać więzi, pielęgnować je i podtrzymywać**. Szczególne relacje łączą dzieci z dziadkami, są ważnymi podmiotami w tworzeniu transnarodowego mostu międzypokoleniowego.

Dzieci utrzymują relacje poprzez komunikatory takie jak Viber, Discord, Telegram, Instagram, Facebook, WhatsApp. W nielicznych przypadkach dzieciom migrantów zarobkowych udało się spotkać z rodziną i przyjaciółmi podczas wyjazdów wakacyjnych lub gdy приятели lub członkowie rodziny odwiedzali ich w Polsce. Jednak ten rodzaj aktywności został znacznie ograniczony z powodu pandemii Covid-19.

Bardzo ważnym wskaźnikiem, który rzutuje na poczucie przynależności i identyfikację jest stosowany język w przestrzeni prywatnej. Jak pokazują nasze badania komunikacja w rodzinie ‘tu i tam’ odbywa się bardzo często w **języku kraju pochodzenia**. Dzieci z Białorusi i Ukrainy, a także Czeczenii najczęściej porozumiewają się w **przestrzeni prywatnej w języku rosyjskim**, w tym języku oglądają programy telewizyjne, czytają książki i prowadzą aktywne życie on-line, komunikują się z rówieśnikami z tej samej grupy narodowościowej w Polsce i kraju pochodzenia.

W rodzinie mówimy po rosyjsku. W szkole i wszędzie, gdzie spotykamy ludzi, mówimy po polsku. A po ukraińsku zaczynam pamiętać [...], bo ukraiński podobny do polskiego, więc włożyłem słowa z polskiego do ukraińskiego i gdybym przyjechał na Ukrainę i musiał mówić tylko po ukraińsku, byłoby dużo polskich słów. Cóż, nie ćwiczyłem tego języka, nie mówiłem nim od roku. W mojej rodzinie tylko mama zna ukraiński, tata nie, dlatego rosyjski jest na pierwszym miejscu, tak mówimy. (PL\_I4\_CH\_G)

- Tak, zainstalowałem taką aplikację na telefonie, gdzie to, polskie litery, alfabet, nauczyłem się tego, potem nauczyłem się liczb przez translator, potem słów, bo miałem dodatkowe zajęcia z polskiego.
- A masz czasem jakieś trudności z wysławianiem się?
- No, mam trudności z trudnymi słowami. Z pisaniem dobrze i bardzo dobrze, rozumiem bardzo dobrze.
- A w domu, w jakim języku rozmawiasz, kiedy wracasz ze szkoły, z pracy, z rodzicami?
- Po rosyjsku. (PL\_I11\_CH\_B)

To jakiego używa się języka w domu zależy również od sytuacji, potrzeby, zadania lub co bardzo istotne z kim rozmawia w rodzinie. **Rozmowy toczyć mogą się w kilku językach**, gdyż dzieci są często wielojęzyczne – znają język rosyjski, słabiej ukraiński/białoruski i znają język angielski. Stosowany jest tzw. *mixed language*.

W domu mówią po czeczeńsku i rosyjsku i po polsku, kiedy muszą coś wytłumaczyć rodzicom (...) Oglądam filmy po polsku, żeby coś zrozumieć, a resztę oglądam po rosyjsku (PL\_F4\_CH).

Stosowanie języka polskiego poza przestrzenią szkoły wiąże się z kompetencjami językowymi, pewnością w mówieniu o danym temacie i tego kim jest odbiorca treści. Większość dzieci nie mówiła po polsku przed przyjazdem do Polski, co stanowi największą barierę na początku ich pobytu w Polsce. Dzieci rzadko mają szansę przygotować się do zmiany miejsca zamieszkania poprzez naukę języka polskiego przed przyjazdem do Polski. Te, których rodzice o to zadbali, znacznie szybciej pokonują barierę językową i kulturową.

Momenty, w których **dzieci używają języka polskiego poza kontekstem szkolnym i języka pochodzenia rodziców w kontekście szkolnym**, są ważne, ponieważ wskazują na **dobrowolne używanie** tych języków przez dziecko. Częstotliwość używania tych języków zależy między innymi od czasu pobytu w Polsce, nastawienia rodziców do nauki nowego języka oraz kraju pochodzenia dzieci.

Można zauważyć, że **brak biegłości językowej** przejawia się nie tylko w trudnościach edukacyjnych, ale także jako **bariera w komunikacji z rówieśnikami**, co może objawiać się brakiem poczucia przynależności do grupy rówieśniczej. W większości przypadków **dzieci traktują język instrumentalnie, do celów komunikacyjnych**, a nie do definiowania własnej tożsamości. Tylko jedno dziecko bezpośrednio odniosło się do języka jako **narzędzia do rozwijania hybrydowej lub narodowej tożsamości polskiej**. Stwierdzenie to wskazuje, że język może być sposobem na „bycie Polakiem” i rozwijanie poczucia przynależności do miejsca.

Tak więc, z jednej strony dzieci wyraźnie identyfikują się z krajem pochodzenia, wiedząc kim są: Ukraincami, Białorusinami, Czeczenami czy Kurdami, a z drugiej strony afirmują swoje życie w Polsce, gdzie żyje im się lepiej, gdzie znaleźli schronienie w przypadku wojny i prześladowań politycznych w kraju pochodzenia ich rodziców. Dzieci lubią Polskę, lubią się uczyć i wiążą z nią swoją przyszłość.

Na Ukrainie było stare, naprawdę stare, aż strach było tam chodzić. Bardzo mi się tu podoba. (PL\_I2\_CH\_B)

Polska postrzegana jest jako kraj, który daje im **poczucie bezpieczeństwa**.

Mieszkałem w Iranie, Iraku i Syrii, gdzie było wiele wojen. Mój tata i mama myśleli, że nasza przyszłość w Turcji nie będzie zbyt dobra, ponieważ było tam tyle wojny, hałasu i strachu. Zastanawiali się, dokąd się przenieść i pomyśleli o Polsce, może najpierw pomyśleli o Niemczech, może nie o Niemczech, potem pomyśleli o Polsce. Pojechaliśmy do Gruzji, mieszkaliśmy tam przez dwa miesiące. A stamtąd polecieliśmy do Polski i już zdecydowaliśmy, że zostaniemy w Polsce i koniec. Nie zamierzamy przeprowadzać się nigdzie indziej. I zostaniemy w Polsce przez całe nasze życie. W wakacje też gdzieś wyjedziemy, ale do końca będziemy mieszkać w Polsce. (...) I wolę zostać w Polsce. (PL\_I26\_CH\_B) w Polsce i to wszystko. I nie zamierzamy przeprowadzać się nigdzie indziej. I zostaniemy w Polsce przez całe życie. W wakacje też gdzieś wyjedziemy, ale do końca będziemy mieszkać w Polsce. (...) I wolę zostać w Polsce. (PL\_I26\_CH\_B)

Większość dzieci mówi o Polsce jako o kraju, w którym **chciałyby spędzić swoją przyszłość**, chociaż często wskazują, że podczas wakacji i wycieczek będą odwiedzać swój kraj pochodzenia oraz osoby z rodziny i Polski, które odwiedzają ich w Polsce.

Wolałbym zostać w Polsce, bo Polska jest takim fajnym krajem, bardzo dobrym, nie jest taka zła, nie jest taka nieprzyjemna, jest bardzo dobrym krajem. I wolałbym też zostać tutaj w przyszłości. Jeśli moja opinia zmieni się w przyszłości, nie wiem, ale tego lata i w tym czasie wolałbym zostać w Polsce przez cały czas, ponieważ dobrze nauczyłem się języka. I już dobrze wiem, jak obchodzą święta i wszystko tutaj. (PL\_I26\_CH\_B)

Kolejnym wymiarem ważnym wymiarem tożsamości dzieci są **praktyki związane z codziennym życiem**. Dzieci opowiadają o sposobach wspólnego spędzania czasu z rodzicami. Obejmują one oglądanie telewizji, granie w gry, jedzenie posiłków, wspólne spędzanie wakacji, praktyki religijne lub wspólną naukę języka polskiego. Niektóre z nich mówią, że wspólnie oglądają polskie filmy i filmy na youtube, aby nauczyć się języka lub oglądają filmy w swoim ojczystym języku, aby miło spędzić czas z rodziną. Czeczeńskie dzieci ze szkół położonych obok ośrodków dla uchodźców, ale także niektóre ukraińskie dzieci ze szkół w dużych miastach twierdzą, że wspólne gotowanie i jedzenie jest sposobem na zachowanie kultury pochodzenia ich rodziców w domu. Zazwyczaj jest to jednak połączenie kuchni polskiej (zupa pomidorowa, barszcz) z kuchnią pochodzenia ich rodziców (gałuszki, manty, pielmieni, varienniki).

- A powiedz mi, jakie potrawy najczęściej jadasz w domu. Czy to są potrawy czeczeńskie, czy polskie? Ponieważ mieszkasz w Polsce od dłuższego czasu.

- O tak. Dużo czeczeńskich potraw gotuje moja mama z polskich produktów. Cóż, oczywiście jemy polskie produkty, ponieważ trudno byłoby importować czeczeńskie produkty do Polski. Ale to jest raczej... To wszystko są potrawy czeczeńskie. (PL\_I25\_CH\_G)

Inną czynnością związaną z jedzeniem jest **obchodzenie świąt religijnych** w rodzinach muzułmańskich, co jest ważnym elementem podtrzymywania kultury kraju pochodzenia rodziców. Koncepcja **tożsamości hybrydowej** pozwala na pokazanie w sposób **wielowarstwowy, dynamiczny co dzieje się w zakresie identyfikacji i poczucia przynależności dzieci migranckich**. Dobrze zaplanowane badania panelowe przeprowadzone po 10-15 latach od naszego badania pozwoliłyby głębiej przeanalizować ten złożony proces i odczytać kim są, kim się czują młodzi migranci w Polsce.

## 11. Edukacja w czasie pandemii

Okres pandemii wpłynął na system edukacji, modyfikując nie tylko dotychczasowy sposób funkcjonowania szkoły, program nauczania czy stosowane metody, ale także dostęp do edukacji i zaangażowanie dzieci w lekcje czy aktywności pozaszkolne. Pomimo, iż wprowadzane w odpowiedzi na pandemię zmiany dotknęły całą społeczność szkolną, to **szczególnie silnie uderzyły w grupy ze specjalnymi potrzebami kształcenia, w tym dzieci migranckie**. Pandemia stanowiła ważny rys ich biografii edukacyjnych – dzieci migranckie uczestniczące w projekcie CHILD-UP w trakcie wywiadów odnosiły się do zmian jakie w tym okresie nastąpiły z perspektywy ich indywidualnych doświadczeń. Ich zrozumienie jednak wymaga uwzględnienie szerszego kontekstu wpływającego na funkcjonowanie dzieci w szkole, obejmującego między innymi regulacje wprowadzone na poziomie kraju w celu przeciwdziałania rozprzestrzeniania się koronawirusa SARS-COV-2. Podczas gdy w początkowej fazie pandemii wprowadzono całkowite zamknięcie szkół i nauczanie zdalne, z czasem dopuszczono modele hybrydowe, łączące w sobie okres nauki zdalnej i regularnych zajęć prowadzonych w szkole. Pierwszej z opisanych sytuacji **towarzyszyło zaskoczenie i szybkie dostosowywanie się do zaistniałych warunków**. Osoby uczące się oraz nauczycielki i nauczyciele z dnia na dzień musieli przestawić się na odmienny tryb nauki, przystosować

dotychczasowe plany zajęć, aktywności oraz sposób uczenia się do edukacji zdalnej. W konsekwencji, to właśnie kwestie logistyczne i techniczne (m.in. brak komputerów czy miejsca do nauki, problemy z łączem internetowym) zdominowały doświadczenia uczniów i uczennic w pierwszej fazie pandemii.

Wydłużający się czas pandemii, a także częściowy powrót do szkół podczas drugiej fali pandemii, wymusił **wypracowanie nowych strategii radzenia sobie z trudnościami organizacyjnymi**. Widoczne są w tym zakresie **dwa podejścia**:

- ◆ **instytucjonalne**, w którym to szkoły lub organizacje pozarządowe dostarczają niezbędnego sprzętu umożliwiającego dzieciom naukę zdalną oraz
- ◆ **indywidualne**, polegające na poszukiwaniu rozwiązań w najbliższym otoczeniu, a zwłaszcza w rodzinie (np. korzystanie ze wspólnych komputerów czy pomieszczeń w sposób, który stwarza warunki umożliwiające naukę i pracę dla wszystkich członków rodziny).

Zmniejszeniu roli barier organizacyjnych towarzyszy jednak coraz bardziej krytyczne spojrzenie na oferowaną edukację. Zajęcia zdalne zaczęły bowiem być postrzegane jako stały element edukacji, powodując **wzrost oczekiwaniami co do formy i jakości przekazywanych treści**. Coraz częściej podnoszone były także koszty społeczne edukacji zdalnej wynikające z separacji od kolegów i koleżanek czy braku bezpośredniego kontaktu z nauczycielkami i nauczycielami.

### Nauka w pandemii

W zebranych narracjach dzieci migranckich na pierwszy plan wysuwa się kwestia **specyfiki zdalnej edukacji i jej wpływu na proces nauczania oraz osiągnięte przez dzieci wyniki**. Wyzwanie to można postrzegać w trzech wymiarach: **wykluczenia cyfrowego, dostosowania programu i metod nauczania oraz relacji pomiędzy uczennicami i uczniami oraz nauczycielkami i nauczycielami**.

Pierwszy z powyższych wymiarów – **wykluczenie cyfrowe** – pojawia się przede wszystkim w odniesieniu do problemów technicznych uniemożliwiających aktywne uczestnictwo w lekcjach. Sprzęt komputerowy słabej jakości, niedziałające kamerki i słuchawki, konieczność pracy na swoim prywatnym sprzęcie, wolne i niestabilne łącza internetowe oraz trudności z szybkim opanowaniem programów wykorzystywanych do nauki to tylko niektóre z wyzwań, z którymi mierzyli się od początku pandemii nauczyciele i nauczycielki oraz uczniowie i uczennice. Takie sytuacje utrudniały nauczycielkom i nauczycielom prowadzenie lekcji oraz stosowanie interaktywnych i włączających metod, a dzieciom migranckim – aktywne w nich uczestniczenie.

- Słaby zasięg internetu. (...)
- To było trudne.
- Wyrzuca z lekcji. (PL\_I24\_CH\_B)



A na zdalnym nawet nauczycielom było nie bardzo łatwo tam pokazywać, na przykład pani z geografii często pisze notatki na tablicy, pokazuje jakieś filmiki, a na zdalnym nie mogła to zrobić, ponieważ filmów po prostu nie pokazywała i ścinało bardzo. No na stacjonarnym więcej takiego swoje, można więcej zrozumieć, podejść, zapytać. (PL\_I4\_CH\_G)

Równie ważną z punktu widzenia dzieci migranckich barierą uniemożliwiającą w pełni wykorzystanie zdalnego nauczania okazały się **niewystarczające umiejętności i zaangażowanie nauczycielek i nauczycieli w dostosowanie programów nauczania oraz metod do zajęć zdalnych**. Problem ten został podniesiony także przez nauczycieli, którzy zwłaszcza w pierwszej fazie pandemii, czuli się osamotnieni w swoich działaniach, pozostawieni bez systemowego wsparcia przez szkoły czy kuratorium (Struzik et al. 2021). Dla części z nich był to okres trzymania się wypracowanych wcześniej metod i schematów pracy. Dla innych intensywnej nauki nowych programów, metod uczenia, sposobów komunikacji. Nie zawsze jednak udawało się im osiągnąć sukces. Jednym z czynników utrudniających wprowadzenie zmian w ich sposobie uczenia była – zdaniem uczennic i uczniów migranckich – specyfika uczonego przez nich przedmiotu. Dobrze ilustruje to wypowiedź jednej uczennicy:

Pani była trochę smutna z tego, że nie mogła przeprowadzić doświadczenia na zdalnym nauczaniu i powiedziała, że kiedy przyjdziemy do szkoły na stacjonarne, ona wszystko to zrobi w jakiejś tam lekcji. Myślę, że to będzie fajnie, ale tej lekcji jeszcze nie było. No myślę, że będzie, bardzo chcę to. (PL\_I4\_CH\_G)

Pomimo wielu krytycznych uwag odnoszących się do sposobu prowadzenia zajęć zdalnych, pojawiały się także pozytywne przykłady, pokazujące jak na przestrzeni czasu nauczyciele i nauczycielki coraz bardziej profesjonalizowali swoje działania: **w większym stopniu i bardziej umiejętnie wykorzystywali możliwości oprogramowania, dostarczali dodatkowych materiałów i starali się wspierać dzieci w procesie uczenia**. Poszukiwaniu nowych metod towarzyszyła większa otwartość na problemy uczennic i uczniów, za edukację których czuli się współodpowiedzialni. By ułatwić im uczestnictwo w lekcjach, pozwalano dzieciom migranckim korzystać ze słownika lub tłumaczy by sprawdzić niezrozumiałe i niejasne sformułowania oraz ze stron internetowych by poszukać odpowiedzi na zadane pytania. Jak podkreślały dzieci, dzięki takiej strategii uczestnictwo w lekcjach stało się nich łatwiejsze, a osiągnięte stopnie – wyższe.

Ale z drugiej strony no mówisz o tym, że można było sobie dopytać się kogoś, tak, o to, żeby pomógł i jak się czegoś nie zdąży to łatwiej przez komputer?

- Tak, no sprawdziany, też kartkówki łatwiej pisać w domu, że może tłumaczyć na przykład z telefonu, może gdzieś w podręcznik zobaczyć, a tu już nie można.

A tu słownika, korzystasz ze słownika na lekcjach?

- No ja korzystała, kiedy pisaliście sprawdziany we wrześniu, ale pani widziała, że to będzie długo, że będę 1 słowo szukać, więcej czasu, więc i to nie napisze sprawdziany i wtedy już rozumiała.

Czyli, że nie korzystałaś ostatecznie?

- Tak. (PL\_I1\_CH\_G)



Jeżeli czegoś nie nauczyłeś, a pani powie, że będzie teraz pytała, można szybko zobaczyć coś w zeszytce, a na stacjonarnym pani to wszystko zobaczy. No można szybko powtórzyć coś. (PL\_I4\_CH\_G)

A jakie oceny miałeś w tym zdalnym nauczaniu, lepsze, gorsze niż wcześniej?

- Lepsze.

A dlaczego lepsze?

- No bo zawsze mogłem sobie zejść w internet i pooglądać, co tam było na lekcji i nie odrabiać, tylko przeczytać dobrze, i potem już, no sobie odpowiadałem dobrze. (PL\_I20\_CH\_B)

**Nauczanie zdalne miało negatywny wpływ na możliwości nauki języka polskiego.** Narracje dzieci ukazują, w jaki sposób szkoła podczas pandemii przestała pełnić inne funkcje niż edukacyjne. Wprowadzenie nauczania online w praktyce oznaczało nie tylko ograniczenie edukacji tylko do realizacji podstawy programowej i rezygnacji z zajęć dodatkowych, ale również nasilenie społecznej izolacji dzieci. Dla dzieci migranckich miało to podwójnie negatywne znaczenie: **pozbawiało ich sieci kontaktów, utrudniało podtrzymanie więzi i budowanie poczucia przynależności do społeczności szkolnej, ale także pozbawiało możliwości używania języka polskiego w kontekście innym niż lekcyjny.** Pandemia zatem uwypukliła ich dotychczasowe problemy z językiem polskim, wskazując na zróżnicowany poziom jego znajomości wśród dzieci migranckich w zależności od czynników indywidualnych (długości pobytu w kraju, nastawienia do edukacji, indywidualnych predyspozycji do nauki języków, grup kolegów i koleżanek z którymi przebywają) jak i strukturalnych i instytucjonalnych rozwiązań.

Trzeci z wymiarów wskazuje na relacje **pomiędzy uczennicami i uczniami oraz nauczycielkami i nauczycielami jako kluczowe aspekty wpływające na doświadczanie edukacji zdalnej przez dzieci migranckie.** Trudnością w tym kontekście okazały się ograniczenia oprogramowania, które utrudniało interakcje pomiędzy osobami uczestniczącymi w lekcji, gdyż minimalizował zarówno nauczycielkę i nauczyciela, jak i dzieci, do małego okienka. Problem ten nasilał się jeszcze bardziej w przypadku łączenia się z telefonu, który nie obsługiwał wszystkich funkcjonalności używanego narzędzia (m.in. Teams, Zoom). Nakładała się na to dostępność nauczycielek i nauczycieli, które / którzy pojawiali się tylko na czas trwania lekcji, co utrudniało prośzenie o pomoc czy dodatkowe wyjaśnienie omawianych kwestii.

- A za czym tęskniłeś, gdy myślałeś o normalnej szkole, jak gdyby najbardziej? Kiedy miałeś zajęcia online, to za czym tęskniłeś?

- Za szkołą.

Taką zwyczajną. Ale czego ci brakowało?

- Bo tam było dużo kolegów miałem. Twarze widziałem też. (PL\_I24\_CH\_B)

A to super. Dla ciebie to jest łatwiej być w szkole na lekcjach?

- Tak, to koncentracja być.

- Może skoncentrować i wtedy słyszy tego nauczyciela. A kiedy tam malutkie (...), że on nikogo nie widzi i nie nauczyciela nie widzi i tak nie ma koncentracji, żeby tak skupczyć się i rozumieć tego uczyiciela. (PL\_I2\_CH\_B)

No na stacjonarnym więcej takiego swoje, można więcej zrozumieć, podejść, zapytać. (PL\_I4\_CH\_G)

Patrząc z perspektywy osób uczących się, powyższe wyzwania przekładały się na ograniczoną znajomość i zrozumienie omawianego materiału, trudności z odrobieniem zadań domowych oraz narażeniem się na niesprawiedliwy osąd nauczycielek i nauczycieli oskarżających ich o celowe znikanie z lekcji i niewywiązywanie się z ustalonych zasad. Ich narracje wyraźnie pokazują, iż edukacja zdalna nie stwarza im takich samych możliwości rozwoju wiedzy i kompetencji co edukacja w szkole oraz utrudnia zaangażowanie podczas lekcji.

### Integracja uczennic i uczniów migranckich w środowisku szkolnym

Zebrane narracje dzieci migranckich wskazują także na **problemy związane z integracją w środowisku szkolnym**. Jak zostało już wcześniej zauważone, wprowadzenie nauki zdalnej oznaczało dla uczniów i uczennic ograniczenie ich kontaktów z rówieśnikami – zarówno z klasy, jak i z najbliższego otoczenia - które ograniczały się tylko do czasu lekcji. Wiele dzieci migranckich mówiło w tym kontekście o **poczuciu osamotnienia, izolacji i tęsknoty** – zarówno za koleżankami i kolegami, jak i nauczycielkami i nauczycielami.

- A czego brakowało ci w takich zajęciach?

- No właśnie kontakty z klasą. (PL\_I23\_CH\_G)

Ograniczenia relacji i kontaktów społecznych nie tylko wpływały na zdrowie psychiczne i emocjonalne dzieci, ale także przekładało się na ich **uczestnictwo** w lekcjach i osiągane wyniki, **obniżając ich zdolność koncentracji, prowadząc do zmęczenia, apatii i wycofania**.

No nie. Może jeżeli by nie było pandemii, może spotykała się, a tak nie, tylko z Ukrainy z przyjaciółką. (PL\_I1\_CH\_G)

- No fajnie, widzisz. A powiedz mi, a spotykałaś się z koleżankami tak w tej pandemii, wychodziłyście?

- Nie.

- Na pole nie, czy na dwór, nie wiem, jak tutaj się mówi?

- Ja tylko wychodziłam z rodziną. (PL\_I19\_CH\_G)

Brak kontaktu z innymi był szczególnie dotkliwy dla dzieci mieszkających w Ośrodku dla Uchodźców. W ich sytuacji **społeczna izolacja wzmocniana jest przez izolację fizyczną, co w konsekwencji prowadzi do ograniczenia ich relacji tylko do kontaktu z bliską rodziną i znajomymi lub osobami pozostającymi w Ośrodku, prowadząc do ich zamykania w mniejszych grupach**.

Część dzieci migranckich wypracowało indywidualne strategie radzenia sobie z izolacją społeczną i podtrzymywaniem kontaktów z koleżankami i kolegami. Wśród przykładów

podawali **spotkania online w małych grupach** (czaty, videokonferencje) czy **spontanicznie spotkania w miejscach publicznych** (place zabaw, parki) w momencie znoszenia ograniczeń mających na celu przeciwdziałanie rozprzestrzeniania się pandemii. Jednak nawet w tych sytuacjach, dzieci często wspominały, że spotykały się przede wszystkim z najbliższymi koleżankami i kolegami, często wywodzącymi się z ich krajów pochodzenia i mówiącymi w tym samym ojczystym języku

A na przykład na przerwie albo kiedy była lekcja...no, pisaliśmy na czacie (PL\_I7\_CH\_B)

A czy spotykałaś się z koleżankami jak to wszystko było zamknięte, wychodziłyście gdzieś na dwór?

- Tak, po lekcjach zawsze wychodziliśmy.

Tak, ale jak było zamknięte, pandemia, to wychodziłaś z domu, żeby pogadać z koleżankami, przyjaciółkami?

- Koło domu spotykaliśmy się. (PL\_I18\_CH\_G)

No a powiedz mi, a jak było z koleżankami i kolegami (...), no wychodziliście? Spotkaliście się? Czy każdy jednak siedział w domu?

- Z..., tylko spotykały się z Ukrainy.

Kolegami, tak? Przychodzili do ciebie do domu? Czy raczej na podwórku?

- No przychodzili takie na..., no do domu, na podwórko bywało. (PL\_I20\_CH\_B)

Z drugiej strony, brak instytucjonalnych rozwiązań ułatwiających dzieciom migranckim naukę w okresie pandemii prowadził do **wzrostu poczucia solidarności między uczennicami i uczniami**. Nie posiadając innego źródła wsparcia, dzieci migranckie prosiły o pomoc w nauce koleżanki i kolegów ze swojej klasy, co prowadziło także do zawiązywania się nowych przyjaźni.

No może, na przykład, na lekcjach zdalnych, jeżeli nie nadała, pisała do jakiejś koleżanki i one przysyłały mi notatki, ja już to przepisywała. (PL\_I1\_CH\_G)

### Zaangażowanie i wsparcie oferowane przez nauczycieli

Na ocenę edukacji zdalnej przez dzieci migranckie wpływały także ich relacje z nauczycielkami i nauczycielami. Narracje uczennic i uczniów ujawniają całe spektrum postaw nauczycielek i nauczycieli: od pasywnych i wycofanych strategii, przez **próby dyscyplinowania**, aż po **intensywne zaangażowanie się w proces uczenia i pracę z uczennicami i uczniami migranckimi**.

Nauczanie zdalne stało się **wyzwaniem dla budowania relacji opartych na partnerstwie i zaufaniu**. Część z dzieci migranckich opisuje w tym kontekście pełne zrozumienia postawy nauczycielek i nauczycieli, którzy na każdym etapie oferowali swoje wsparcie, motywowali dzieci do nauki i pomagali im podążać za realizowanym programem. Rozumiejąc, że uczennice i uczniowie cudzoziemscy stoją przed jeszcze większym wyzwaniem w przypadku zdalnych lekcji, **oferowali im dłuższy czas na zorganizowanie lepszego połączenia internetowego czy przestrzeni do nauki, wspierali ich w przezwyciężaniu bariery językowej czy pozwalali nadrobić zaległości po powrocie do szkoły**. Ważnym działaniem podejmowanym

przez nauczycielki i nauczycieli, a docenianym przez dzieci migranckie, było **przygotowanie dodatkowych materiałów**, w tym między innymi prezentacji, krótkich filmików oraz dokumentów zawierających dodatkowe informacje.

Na zdalnym często panie robili takie prezentacje z tematu, często jeszcze w Wordzie pliki robiły, z notatkami przepisywali. Pani z geografii i prezentacje, i notatki w Wordzie, i filmiki robiła. Z fizyki pani na początku robiła prezentacje, potem w dokumencie, nie wiem jaki, ale podobny do Worda był, z notatkami wszystko wyjaśniała. Potem kiedyś jeszcze filmiki były. Myślę, że już na każdej lekcji był jakiś filmik, była jakaś prezentacja, był dokument Word, dużo tego było. (PL\_I4\_CH\_G)

Inni jednak wskazują na **niechęć i niezrozumienie ze strony nauczycielek i nauczycieli**, którzy nierzadko oskarżali uczennice i uczniów o wykorzystywanie problemów z połączeniem (brak możliwości włączenia kamery czy mikrofonu, rozłączanie się w trakcie lekcji) jako celowej strategii ukrycia ich nieprzygotowania do lekcji czy niechęci uczestniczenia w niej. Różne podejścia nauczycielek i nauczycieli dobrze oddaje poniższa wypowiedź:

- No szczerze powiedziawszy to były, właśnie najczęściej z panią od polskiego, bo zawsze kiedy no po prostu nam gorzej działał internet, bo kilka osób po prostu w domu korzysta z internetu i nas wyrzucało z lekcji czasami i wchodziliśmy po 2, 3 minutach, to no po prostu krzyczała na nas, że my wychodzimy z lekcji, nie słuchamy na tej lekcji, albo po prostu jak komuś nie działał mikrofon, mu się zaciął i odezwał się po 5 minutach dopiero, bo go naprawił, to, że my wszystko sobie zmyślamy i że to nie jest tak, jak mówimy i takie sprzeczki były.
- I i to było na języku polskim, a inni nauczyciele?
- No to tak naprawdę zależy, ale na przykład pani od matematyki to podchodziła do tego tak bardziej spokojnie i, że no to sobie napraw, wtedy mi powiesz, kiedy naprawisz, albo no to jak wejdiesz na lekcje no to mnie poinformuj i tak dalej. Tak samo pani od biologii, no większość nauczycieli na spokojnie.
- A musieliście mieć włączone kamerki?
- Nie, tak naprawdę mieliśmy tylko na kartkówkach i sprawdzianach i jak pani nas pytała, no to wtedy włączaliśmy kamerkę. (PL\_I10\_CH\_G)

Tymczasem w wielu przypadkach **brak zaangażowania się uczennic i uczniów podczas lekcji wynikał z problemów z posiadanym sprzętem i połączeniem internetowym**. Stanowił również próbę ochrony prywatności, ukrycia przed innymi swojego domu czy rodziny.

- No nie mogłem po prostu, naciskałem na mikrofon i on nie włączył się, i, no włączył, no ja mówił, i mnie było nie słychać.
- Czyli jakieś zepsute coś było, tak?
- Tak i wszyscy mówili, że to ja specjalnie robię, no bo nieprzygotowan, a ja mu pizne na czacie, co pani pytała i odpowiadałem. (PL\_I20\_CH\_B)

Problemem jaki pojawiał się w narracjach uczennic i uczniów cudzoziemskich było także **przeniesienie na nich odpowiedzialności za nadrobienie zaległości powstałych w wyniku niezrozumienia omawianego problemu**. Brak rozwiązań instytucjonalnych, pasywna rola

nauczycielek i nauczycieli oraz brak poczucia, że można się do nich zwrócić o pomoc, wymuszało na nich poszukiwanie alternatywnych form pomocy. Najczęściej wymieniano w tym kontekście pomoc od rodzeństwa, rodziców, koleżanek i kolegów z klasy czy poszukiwanie dodatkowych informacji na stronach internetowych.

Powiedz mi jeszcze, kto wam pomógł, jak było nauczanie zdalne, to przez komputer, to kto pomógł wam odrabiać lekcje, robić zadania?

- No ja z Nastią robili się sami. No mama pomagała mnie z Nastią z angielskim tam, no my robili angielski, a mama oglądała i mówiła, poprawna to zrobili albo nie.

Mama sprawdzała, tak.

- No i pomaga..., i pomaga się dobrze zrozumieć temat. (PL\_I3\_CH\_B)

A kto ci najbardziej pomógł w nauce online?

- Starszy brat chyba. (PL\_I23\_CH\_G)

Czy na przykład możesz uzyskać pomoc od kolegi jakiegoś?

- Tak. Kiedy mnie nie było coś zrozumiałe na lekcjach, to ja dzwonił do Gabriela, on mi mówił już wszystko i dawał zadanie domowe. (PL\_I17\_CH\_B)

Doświadczenia dzieci migranckich pokazują jak istotne jest wsparcie instytucjonalne i poszukiwanie rozwiązań systemowych, które nie uzależnią oferowanej pomocy od indywidualnej chęci nauczycielek i nauczycieli.

## 12. Rekomendacje

Badania CHILD-UP pozwalają spojrzeć na polską szkołę z perspektywy dziecka migranckiego. Zaproponowane podejście umożliwia więc postawienie w centrum **doświadczeń, oczekiwań i potrzeb dziecka**, ale jednocześnie umieszcza je w **szerszym kontekście – rodziny, grupy rówieśniczej oraz szkoły**. Uwzględnienie tych wszystkich czynników pozwala na stworzenie warunków zapewniających **integrację dzieci migranckich**, przy jednoczesnym zachowaniu ich podmiotowości i sprawczości.

Poniżej przedstawiamy rekomendacje wynikające bezpośrednio z przeprowadzanych wywiadów z dziećmi migranckimi:

### Wielokulturowość

- ◆ Uznawanie i wspieranie wielokulturowości polskiej szkoły. Poszerzanie wiedzy na temat wielokulturowości.
- ◆ Uznawanie tożsamości dzieci migrantów, ich praktyk religijnych i kulturowych, form ekspresji i światopoglądów.

- ◆ Wsparcie kadry nauczycielskiej, w tym asystentów i asystentek międzykulturowych, w zakresie kompetencji w pracy z dziećmi migranckimi oraz polepszenie i poszerzenie infrastruktury ułatwiającej podejmowanie działań w tym obszarze.
- ◆ Organizacja w klasie i/lub szkole regularnych wydarzeń i działań poruszających kwestie wielokulturowości.

### **Konflikty i dyskryminacja**

- ◆ Równe traktowanie bez względu na płeć, pochodzenie, niepełnosprawność oraz orientację seksualną jako wartość promowana przez szkołę i realizowana w podejmowanych w szkole inicjatywach.
- ◆ Prowadzenie warsztatów antydyskryminacyjnych dla całej społeczności szkolnej, a zwłaszcza dla dzieci i nauczycielek oraz nauczycieli.
- ◆ Opracowanie szkoleń, metod mediacji w przypadku konfliktów, przemocy w szkole, wyśmiewania i nękania.
- ◆ Uwrażliwienie nauczycielek i nauczycieli, osób zarządzających szkołami, rodziców i asystentów międzykulturowych na możliwe wrogie postawy wobec dzieci migrantów.

### **Szkoła jako instytucja**

- ◆ Holistyczne spojrzenie na szkołę jako instytucję edukacyjną i społeczną. Uwzględnianie w działaniach podejmowanych w szkole jej poza-edukacyjnej funkcji.
- ◆ Wspieranie i promowanie wizji szkoły jako miejsca budowy wspólnoty, a nie przestrzeni rywalizacji.
- ◆ Wspieranie i zapewnianie uczennicom i uczniom możliwości aktywnego współdecydowania o szkole, włączanie uczennic i uczniów w procesy decyzyjne.
- ◆ Włączanie rodziców w życie szkolne (np. wydarzenia, warsztaty). Włączenie rodziców do planowania i realizacji działań ukierunkowanych na wsparcie uczennic i uczniów.
- ◆ Wspieranie rodziców dzieci migranckich. Przygotowanie pakietu informacyjnego dla rodziców dzieci migranckich o systemie szkolnym, wymaganiach edukacyjnych oraz prawach i obowiązkach uczennic i uczniów.

### **Nauka**

- ◆ Wspieranie edukacji dzieci we wszystkich przedmiotach w celu zapewnienia dodatkowych możliwości uczenia się w oparciu o interakcje z nauczycielką i nauczycielem.
- ◆ Wspieranie edukacji dzieci migranckich poprzez zapewnienie im pomocy asystentów i asystentek międzykulturowych oraz tłumaczek i tłumaczy.
- ◆ Promowanie wśród nauczycielek i nauczycieli indywidualnego podejścia do uczennic i uczniów, pozwalającego dostrzegać indywidualne potrzeby dzieci, ich słabe i mocne strony.
- ◆ Promowanie wśród nauczycielek i nauczycieli włączającego, wspierającego i nieoceniającego podejścia do uczennic i uczniów.



- ◆ Podjęcie refleksji nad celami edukacji i powiązania ich ze stosowanymi metodami nauczania.
- ◆ Debata nad formami zdalnego nauczania, ich zaletami, ale też ograniczeniami.
- ◆ Właściwe przygotowanie osób prowadzących zajęcia z doradztwa zawodowego by lepiej przygotować wszystkich (bez względu na płeć, pochodzenie i inne przesłanki) uczniów i uczennic do przyszłych wyborów edukacyjnych.

### Relacje w szkole

- ◆ Wyznaczenie w klasie lub w szkole osoby, która może pełnić rolę *gatekeepera* i ułatwić dziecku migranckiemu wejście do społeczności szkolnej oraz zapewnić poczucie bezpieczeństwa nowoprzybyłym uczennicom i uczniom.
- ◆ Tworzenie przestrzeni społecznych, w których uczniowie i uczennice mogliby rozwijać i pogłębiać relacje koleżeńskie – zapewnienie odpowiedniej infrastruktury (np. miejsc na spotkania, wspólną pracę), która ułatwiałaby adaptację do nowych warunków szkolnych, a następnie umożliwiałyby podtrzymywanie istniejących relacji.

### Bibliografia

- Adams, L. D., & Shambleau, K. M. (2006). Children's Adjustment to Elementary School. In L. D. Adams & A. Kirova (Eds.), *Global migration and education: Schools, children, and families*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Adams, L., & Kirova, A. (Eds.). (2007). *Global migration and education: School, children, and families*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Amadasi, S., & Holliday, A. R. (2018). 'I already have a culture.' Negotiating competing grand and personal narratives in interview conversations with new study abroad arrivals. *Language & Intercultural Communication*, 18(12), 241–256.
- Baraldi C., Cockburn T. (Eds.). (2018). *Theorizing Childhood. Citizenship, Rights and Participation*. Basingstoke: Palgrave.
- Baraldi C., Iervese V. (2014b). Observing children's capabilities as agency, in: Stoecklin, D, Bonvin, J-M. (Eds.). *Children's Rights and the Capability Approach. Challenges and prospects*, Dodrecht: Springer, 43-66.
- Baraldi, C. (2014a). Children's Participation in Communication Systems: A Theoretical Perspective to Shape Research. In M. N. Warehime (Ed.), *Soul of Society: A Focus on the Lives of Children & Youth (Sociological Studies of Children and Youth, Vol. 18)*, Emerald Group Publishing Limited, pp. 63–92.
- Baraldi, C. (2015). Promotion of migrant children's epistemic status and authority in early school life. *International Journal of Early Childhood*, 47(1), 5-25.
- Bartos, A. (2012). Children caring for their worlds: The politics of care and childhood. *Political Geography*, 31, 157–166.
- Bedyńska, S., & Zabłocka, A. (2017). Różnice płciowe w bezradności intelektualnej na matematyce i języku polskim—Komponent motywacyjny i poznawczy. *Studia Psychologiczne*.

- CHILD UP (2023). <https://www.child-up.eu/wp-content/uploads/2023/01/D2.10-Policy-brief-1-revised.pdf>
- CHILD UP. (2022). Raport porównawczy z badań prowadzonych wśród krajów partnerskich: <https://www.child-up.eu/wp-content/uploads/2022/05/MS16-Report-on-qualitative-analysis.pdf> przygotowany został przez autorki ekspertyzy. [dostęp 11.11.2023]
- CHILD UP. (2022). Raport z polskich badań jakościowych: <https://www.child-up.eu/wp-content/uploads/2022/06/CHILD-UP-D5.2-Poland.pdf> [dostęp 11.11.2023]
- Christensen, P., & Prout, P. (2012). Researching Children and Childhood. In: S. Greene, D. Hogan (Eds.). *Researching Children's Experience Approaches and Methods*. London: SAGE.
- D'Angelo, A., & Ryan, L. (2011). Sites of socialisation-Polish parents and children in London schools. *Studia Migracyjne-Przegląd Polonijny*, 37(1), 237-258.
- Durham, D. (2008). Apathy and agency: The romance of agency and youth in Botswana. In J. Cole & D. Durham (Eds.), *Figuring the Future: Globalization and the Temporalities of Children and Youth*. Santa Fe: SAR Press, 151–178.
- Ellis, J. (2004). Researching children's place and space. *JCT*, 20(1), 83-99.
- Gonneke, W. J. M., Stevens, G. W., & Vollebergh, W. A. (2008). Mental health in migrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(3), 276-294.
- Hay, R. (1992). An appraisal of our meaningful relationships in place. *The Trumpeter*, 9(3), 98-105.
- Hogan, D. (2012). Researching 'the Child' in Developmental Psychology. In: S. Greene, D. Hogan (Eds.) *Researching Children's Experience Approaches and Methods*. London: Sage.
- Holliday, A. R. (2011). *Intercultural communication and ideology*. London: Sage.
- Holliday, A. R., & Amadasi, S. (2020). *Making sense of the intercultural: finding deCentred threads*. London: Routledge.
- Holloway, S. L., Holt, L., & Mills, S. (2019). Questions of agency: Capacity, subjectivity, spatiality and temporality. *Progress in Human Geography*, 43(3), 458–477.
- Hopper, E. (2018). Educational systems and selected consequences of patterns of mobility and non-mobility in industrial societies: a theoretical discussion. In *Knowledge, education, and cultural change* (pp. 17-70). Routledge.
- How do you feel about school? Quantitative analysis of questionnaires filled by children, parents and professionals on their school experiences. Report on the analysis of the quantitative data. (2020). Child-up project. [Accessed 01.12.2023]. URL: <https://www.child-up.eu/project-outcomes/>
- Ile jest dzieci z Ukrainy (2023). [https://www.rp.pl/edukacja/art39462041-ile-dzieci-z-ukrainy-jest-w-polskich-szkolach-i-przedszkolach-poznalismy-dane\(dostep](https://www.rp.pl/edukacja/art39462041-ile-dzieci-z-ukrainy-jest-w-polskich-szkolach-i-przedszkolach-poznalismy-dane(dostep) 20.11.2023)
- Janta, B., & Harte, E. (2016). Education of migrant children. Rand, [www.rand.org/content/dam/rand/pubs/.../RAND\\_RR1655.pdf](http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/.../RAND_RR1655.pdf). Dostęp: 23.11..2020]
- Melosik, Z. (2004). Edukacja a stratyfikacja społeczna. *Pedagogika*, 2.
- Ni Laoire, C, Carpena-Mendez, F, Tyrrell, N, White, A. (2011). *Childhood and Migration in Europe: Portraits of Mobility, Identity and Belonging in Contemporary Ireland*. Farnham: Ashgate.
- Nowak, A. (2019). Przegląd badań nad motywacją w szkole. Podejścia metodologiczne w pedagogice. *Koncepcje–badania–wyniki*, 331-343.
- O'Donoghue, D. (2007). 'James always hangs out here': making space for place in studying masculinities at school. *Visual Studies*, 22(1), 62-73.
- Orellana, M. F., Thorn, B., Chee, A., Lam, W. S. E. (2001). Transnational Childhoods: The Participation of Children in Processes of Family Migration. *Social Problems*, 48: 572-591. <https://doi.org/10.1525/sp.2001.48.4.572>

- Popyk, A. (2021). Social Capital and Agency in the Peer Socialization Strategies of Migrant Children in Poland. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 4(182), 117–137. DOI: 10.4467/25444972SMPP.21.055.14808
- Reynolds, T. (2008). Ties that bind: Families, social capital and Caribbean second-generation return migration. *Sussex Centre for Migration Research Working Paper*, 46, 1-32.
- Salinas, J. P. (2013). The impact of social capital on the education of migrant children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 42(1), 29-39.
- Scott, J. (2004). Children's Families, in: J. Scott, J. Treas, M. Richards (Eds.). *The Blackwell Companion to the Sociology of Families*. Malden MA, USA: Blackwell Publishing.
- Sijko, K., Walczak, A., & Wiszejko-Wierzbička, D. (2011). Systemy oceniania w szkole – prawo i praktyka. URL: <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-ee-raportsystemy-ocenywania-w-szkole-prawo-i-praktyka.pdf>.
- Ślusarczyk, M. (2019). *Transnarodowe życie rodzin: na przykładzie polskich migrantów w Norwegii*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ślusarczyk, M., & Pustułka, P. (2016). Norwegian schooling in the eyes of Polish parents: From contestations to embracing the system. *Central and eastern european Migration review*, 5(1).
- Struzik, J., Slany, K., Ślusarczyk, M., & Warat, M. (2021). 'We Do Everything with Our Own Hands': Everyday Experiences of Teachers Working with Migrant Children in Poland. *Studia Migracyjne - Przegląd Polonijny*, 47(4 (182)), 139–157. DOI: 10.4467/25444972SMPP.21.056.14809
- Tyrell, N., White, A., Ni Laoire, C., Carpentena-Menez, F. (Eds.). (2013). *Transnational Migration and Childhood*. New York: Routledge.
- Tyrell, N. (2011). Children's agency in family decision making in Britain, in: C. Coe, R.R.Reynolds, D.A. Boehm (Eds). *Everyday Ruptures: Children, Youth, and Migration in Global Perspective*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Vanderbeck, R. M., & Worth, N. (2015). Introduction. In R. M. Vanderbeck & N. Worth (Eds.), *Intergenerational Space*. London: Routledge, 1–15.
- Żylińska, M. (2012). Jak wykorzystać w szkole potencjał mózgu?. *Poprzez praktykę do profesjonalizmu. Przygotowanie do zawodu nauczyciela*, 148.