Dzieci uchodźcze w polskiej szkole

Katarzyna Gmaj
Krystyna Iglicka
Bartłomiej Walczak

Dzieci uchodźcze w polskiej szkole

Wyzwania systemu edukacji dla integracji i rynku pracy

Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR
Warszawa 2013

Publikacja jest finansowana ze środków Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców oraz budżetu państwa.

Publikacja powstała w ramach projektu „Integracja dzieci uchodźców oraz dzieci objętych międzynarodową ochroną prawną w polskich szkołach”.
„I-KIDS”, http://csm.org.pl/pl/projekty/

Za treść publikacji odpowiadają wyłącznie jej autorzy, a poglądy w niej wyrażone nie odzwierciedlają oficjalnego stanowiska Unii Europejskiej. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za sposób wykorzystania udostępnionych informacji.

Recenzenci:
dr Aleksandra Grzymała-Kazłowska
dr hab. Maciej Ząbek prof. UW

Redaktor prowadząca:
Lidia Mężińska

Redakcja i korekta:
Bogdan Baran

Projekt okładki:
Katarzyna Juras

Copyright © 2013
by Fundacja Centrum Stosunków Międzynarodowych

ISBN 978-83-7383-668-6

Wydawnictwo Naukowe Scholar Spółka z o.o.
ul. Krakowskie Przedmieście 62, 00-322 Warszawa
tel./fax 22 828 93 91, 22 826 59 21, 22 828 95 63
dział handlowy: jak wyżej w. 105, 108
e-mail: info@scholar.com.pl
www.scholar.com.pl

Wydanie pierwsze
Druk i oprawa: Wrocławska Drukarnia Naukowa PAN

Spis treści

Wprowadzenie 7

1. Katalog dobrych praktyk 13

1.1. Dobre praktyki związane z modelem dostępu do edukacji dziecka uchodźczego 15

1.2. Dobre praktyki związane z rolą rodziców dziecka uchodźczego w systemie edukacyjnym 19

1.3. Dobre praktyki związane z procesem wzmacniania się i usamodzielniania dziecka uchodźczego w systemie szkolnictwa 21

2. Podstawy prawne dotyczące obecności dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach 26

3. Badania dotyczące uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach 28

4. Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach 30

5. Studia przypadków 40

5.1. Województwo podlaskie 41

5.2. Województwo lubelskie 61

5.3. Województwo mazowieckie 72

6. Dobre praktyki i rekomendacje 84

6.1. Rekomendacje i dobre praktyki związane z modelem dostępu do edukacji dziecka uchodźczego 85

6.2. Rekomendacje i dobre praktyki związane z rolą rodziców dziecka uchodźczego w systemie edukacyjnym 90

6.3. Rekomendacje i dobre praktyki związane z procesem wzmacniania się i usamodzielniania dziecka uchodźczego w systemie szkolnictwa 92

6.4. Zakończenie 94

7. Scenariusze wywiadów 96

Spis wywiadów 107

Bibliografia 109

Noty o Autorach 113

Centrum Stosunków Międzynarodowych 115

Wprowadzenie

W niniejszej książce podejmujemy kwestię włączania uchodźców w Polsce do systemu edukacji, a ściślej mówiąc, kwestię integracji dzieci uchodźczych i objętych międzynarodową ochroną prawną lub czekających na jej przyznanie. Publikacja została wydana dzięki finansowemu wsparciu Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców (EFU), dlatego na początku pragniemy przywołać definicję integracji zawartą we Wspólnych Podstawowych Zasadach Integracji Imigrantów w Unii Europejskiej (2004). W myśl tego dokumentu integracja jest procesem dwustronnym polegającym na wzajemnym dostosowaniu się do siebie imigrantów i obywateli państw UE. Proces ten ma dynamiczny, długotrwały i ciągły charakter. Z tak sformułowanej definicji wynika, że integracja uwzględnia poszanowanie przez społeczeństwo przyjmujące prawa imigrantów do zachowania własnej odrębności kulturowej. Wymaga więc ze strony gospodarzy dobrej woli polegającej na wytworzeniu mechanizmów i procedur umożliwiających imigrantom proces integracji. Na imigrantach, także przymusowych, jakimi są uchodźcy, spoczywa natomiast obowiązek włączania się w życie społeczne i polityczne społeczeństwa przyjmującego.

W szerszym ujęciu możemy wymienić cztery główne konteksty, w których pojawia się pojęcie integracji (Grzymała-Kazłowska 2008). Po pierwsze, pojawia się ono jako najważniejsza obowiązująca obecnie w prawie i praktyce koncepcja polityki społecznej – minimalizująca problemy i konflikty społeczne związane z różnorodnością współczesnych społeczeństw, którą powoduje obecność imigrantów. Po drugie, o integracji można mówić jako o opisie funkcjonowania odmiennych kulturowo i etnicznie imigrantów czy grup imigranckich. Można jej też nadać trzecie – wartościujące – znaczenie, które ukazuje pożądany stan sytemu znajdującego się w równowadze zaburzanej przez obecność imigrantów. Integracja ma przywracać tę równowagę. Ostatnim z kontekstów, w których pojęcie to się pojawia, jest kontekst polityczny, wykorzystujący integrację w walce o władzę. Imigrantów przedstawia się jako problem i zagrożenie, co ma służyć realizacji interesów poszczególnych grup i partii politycznych.

O integracji możemy mówić w kilku wzajemnie się przenikających i warunkujących wymiarach. Co ważne, proces ten w jednych wymiarach może zakończyć się lepszym, a w innych gorszym wynikiem (Piekut 2008). Zatem włączanie imigrantów do społeczeństwa większościowego przebiega w wymiarze: 1. instytucjonalno-prawnym; 2. ekonomicznym; 3. społecznym; 4. tożsamościowym i kulturowym oraz 5. przestrzennym.

Status prawny imigranta nie tylko określa dostęp do praw i przywilejów, ale warunkuje dalsze etapy integracji we wszystkich wymiarach. Aby wydać diagnozę dotyczącą stanu przystosowania imigranta w wymiarze instytucjonalno-prawnym, należy ustalić, czy i w jakim stopniu korzysta on z zagwarantowanych prawem dóbr i usług. Jedną z najbardziej podstawowych kwestii skutecznej integracji jest możliwość utrzymania siebie i rodziny. Do wymiaru ekonomicznego integracji zalicza się więc takie elementy, jak zatrudnienie, wysokość zarobków, możliwość awansu, korzystanie z posiadanych kwalifikacji. Wymiar społeczny integracji odnosi się natomiast do trwałego kontaktu pomiędzy grupami odmiennymi kulturowo. Zauważmy, że w związku ze zmianą otoczenia społecznego imigranta może on mieć kłopoty ze zrozumieniem rzeczywistości kraju, do którego przybył, oraz z porozumiewaniem się z członkami nowego społeczeństwa. W integracji społecznej ważną rolę odgrywają zarówno społeczność imigrancka, jak i społeczeństwo kraju imigracji – mogą wspierać integrację albo ją hamować. Wskaźnikami uczestnictwa w życiu społecznym nowego kraju są związki z członkami społeczeństwa przyjmującego, w jakie wchodzą imigranci (w tym np. spędzanie wolnego czasu czy małżeństwa mieszane pod względem etnicznym), udział w organizacjach społecznych, a także stosunek społeczeństwa większościowego do imigrantów.

Odnosząc się do wymiaru tożsamościowego i kulturowego integracji, zauważyć trzeba, że tożsamość ma charakter zarówno jednostkowy, jak i grupowy. Dotyczy relacji między jednostką a grupą oraz między grupami. Dla lepszego zobrazowania tego wymiaru warto posłużyć się modelem stworzonym przez Berry'ego (1997). Z odpowiedzi na dwa pytania stawiane sobie przez imigranta: 1. „czy warto zachować własną tożsamość i specyfikę?" oraz 2. „czy warto utrzymywać kontakty z szerszym społeczeństwem w kraju imigracji?" powstaje model składający się z czterech strategii, jakie może przyjąć imigrant. Jest to, po pierwsze, „integracja", gdy odpowiedzi na oba pytania są twierdzące, po drugie, „asymilacja", gdy odpowiedź na pierwsze pytanie jest przecząca, a na drugie twierdząca, po trzecie, „segregacja", gdy imigrant na pierwsze pytanie odpowie twierdząco, a na drugie przecząco. Ostatnia opcja to „marginalizacja", tzn. sytuacja, w której na oba pytania imigrant odpowiada przecząco.

Ostatni ze wspomnianych wymiarów integracji dotyczy przede wszystkim kwestii koncentrowania się imigrantów pochodzących z poszczególnych krajów czy regionów w określonych dzielnicach miast czy obszarach kraju. Przyjmuje się, że im większe rozproszenie przestrzenne imigrantów, tym większa ich integracja ze społeczeństwem przyjmującym.

Integracja rozumiana jako przystosowanie się imigrantów do życia w nowym kraju i społeczeństwie oraz jako proces, w którym kluczową rolę odgrywa polityka społeczna, jest pojęciem raczej europejskim. W amerykańskim ujęciu włączanie imigrantów w struktury społeczne to proces zachodzący w sposób naturalny (Trevena 2008). W tym miejscu warto także wprowadzić rozróżnienie pojęć „in-

tegracji" i „asymilacji", często używanych zamiennie lub przeciwstawnie (Grzymała-Kazłowska 2008). Asymilację, szczególnie w Europie, łączy się z brakiem tolerancji dla odmienności imigrantów, a nawet z przemocą symboliczną i polityczno-instytucjonalną w celu pozbawienia ich własnej kultury. Asymilacja wiązana jest też z programem i polityką państwa zmierzającą do wyeliminowania kultur mniejszości w myśl założenia o nieuniknionym, naturalnym i nieodwracalnym odejściu imigrantów od ich etnicznej/kulturowej tożsamości. Pojęcie to jest więc obciążone historycznie i bywa przeciwstawiane integracji. W odpowiedzi jednak na faktycznie obserwowane, a wynikające z napływu imigrantów zróżnicowanie współczesnych społeczeństw pojęcie asymilacji uległo redefinicji. Zatem podejście asymilacyjne to akcentowanie przyjęcia wartości i kultury narodowej państwa przyjmującego, włączania się imigrantów w główny nurt rynku pracy, pożądanej równości wobec członków społeczeństwa przyjmującego aż po dążenie do uzyskania obywatelstwa kraju imigracji. To podejście przeciwstawiane jest podejściu pluralistycznemu i wielokulturowemu, które kładzie nacisk na zachowanie przez imigrantów własnej tożsamości i praktyk kulturowych oraz na aktywność w niszach etnicznych tworzonych przez imigrantów.

Czytelnik, zapoznając się z opisanymi w tej książce przykładami funkcjonujących w systemie edukacji „dobrych praktyk" z różnych krajów UE, w tym także z Polski, spostrzeże zapewne, że jedne mają więcej cech zredefiniowanego pojęcia asymilacji, a inne charakteryzuje raczej podejście integracyjne. Odpowiedzmy na pytanie, czym są dobre praktyki.

Dobrymi praktykami są wszelkie przedsięwzięcia pozwalające na skuteczną realizację zadań i osiąganie celów oraz spełniające ponadto następujące warunki: w sposób efektywny wykorzystują zasoby, można je zastosować w wielu organizacjach/krajach. Dobre praktyki muszą więc być skuteczne, efektywne i uniwersalne. Mogą występować na poziomie narodowym, lokalnym oraz na poziomie samych szkół. Eksperci podkreślają jednak, że gwarancją sukcesu, bez względu na poziom implementacji, jest całościowe (holistyczne) podejście do problemu imigracji. Celem takiego podejścia jest podkreślanie zysków związanych z imigracją, promocja różnorodności i wielokulturowości oraz minimalizacja negatywnych aspektów związanych z napływem cudzoziemców (Rutter, Aleksandrova 2012, Rutter 2003, Bertossi 2007).

Istotność polityki edukacyjnej dla kwestii integracji imigrantów wynika z podstawowego założenia wielu narodowych systemów edukacji, które wymaga stwarzania równych szans rozwoju indywidualnego oraz zdobywania podstawowych umiejętności i wiedzy, jak również kwalifikacji zawodowych (Szelewa 2010). Integracyjna rola edukacji szkolnej jest bezcenna, gdyż oddziałuje na człowieka w momencie, w którym przygotowuje się on do roli członka społeczeństwa. Zauważmy, że za pośrednictwem szkoły integrują się ze społeczeństwem przyjmującym także rodzice. Dzieci uchodźcze, będąc członkami rodziny, mają wpływ na innych jej członków, przenoszą więc na grunt rodziny swoje szkolne

doświadczenia i zdobyte umiejętności. Stanowią w ten sposób rodzaj łącznika rodziców ze światem zewnętrznym. Ponieważ zaś rodzice w pewnych kwestiach muszą ze szkołą współpracować, więc dorośli także poddają się jej oddziaływaniu. W ten sposób poznają życie społeczności lokalnych czy szerzej zasady i system wartości obowiązujący w społeczeństwie przyjmującym.

Biorąc pod uwagę powyższe, ważne jest, aby osoby zajmujące się edukacją czy swoimi decyzjami wpływające na edukację dzieci uchodźczych zdawały sobie sprawę, że ich postanowienia mają dalekosiężne skutki i mogą zaowocować włączeniem uchodźców w główny nurt społeczeństwa albo ich z niego wyłączyć. Ważne jest przy tym skoordynowanie pracy różnych resortów, bo decyzje zapadające w jednym mogą warunkować sytuację, która będzie podlegać kompetencji drugiego. Mimo iż polityka UE kładzie szczególny nacisk na dostęp do edukacji jako kluczowy dla integracji imigrantów, międzynarodowe badania sugerują, że przybywa dzieci z rodzin imigrantów, którzy zrezygnowali z edukacji, i że niepokojąco powiększa się luka między poziomem wykształcenia imigrantów a poziomem wykształcenia ludności kraju przyjmującego (Pollak 2008) (cyt. za Szelewa 2010: 5).

W Unii Europejskiej wyróżnić możemy dwa podstawowe modele polityki integracyjnej w zakresie edukacji imigrantów (Todorovska-Sokolovska 2009): model integracyjny – w którym dzieci chodzą na obowiązkowe lekcje razem z dziećmi z kraju przyjmującego, a wsparcie językowe otrzymują indywidualnie podczas dodatkowych lekcji językowych (np. w Irlandii, we Włoszech, w Szkocji), i model separacyjny – dzieci imigrantów uczą się w oddzielnych (przejściowych) klasach przez określony czas, dopóki nie nauczą się języka w stopniu pozwalającym na aktywny udział w lekcjach. Ten model występuje np. w Niemczech, Rumunii i Holandii.

Przegląd literatury, doświadczenie badawcze w projektach Centrum Stosunków Międzynarodowych, takich jak EMILIE, IMAP, INTEGRACE, rozmowy z wieloma ekspertami międzynarodowymi oraz wyniki takich międzynarodowych projektów, jak EURYDICE oraz MIPEX skłaniają nas do pewnych konkluzji na temat dobrych praktyk. Mianowicie dobre praktyki dotyczące dzieci uchodźczych w szkole/systemie edukacyjnym należałoby podzielić na trzy kategorie:

- dobre praktyki związane z modelem dostępu do edukacji dziecka uchodźczego;
- dobre praktyki związane z rolą rodziców dziecka uchodźczego w systemie edukacyjnym;
- dobre praktyki związane z procesem wzmacniania się i usamodzielniania dziecka uchodźczego w systemie szkolnictwa.

Wymienione w publikacji „dobre praktyki" są działaniami podejmowanymi przez badane instytucje od lat. Dlatego być może nie będą nowością dla niektórych osób profesjonalnie zajmujących się pracą z uchodźcami. Celem poniż-

szego opracowania jest zaprezentowanie działań, które sprawdzają się w szkołach i które z wielu powodów są uznawane za przydatne w pracy z dzieckiem uchodźczym. Chodzi nam zatem o upowszechnienie wiedzy o tych działaniach wśród instytucji, które nie mają własnych doświadczeń. Nie utożsamiamy się ze wszystkimi głosami zawartymi w opracowaniu. W szerszym kontekście zależy nam na pobudzeniu do dyskusji nad integracyjnym i separacyjnym modelem edukacji uchodźców. Chcielibyśmy, aby nasza publikacja przyczyniła się do pogłębionej refleksji nad tym, jakie rozwiązania przyniosłyby najlepsze efekty przy uwzględnieniu polskiej specyfiki. Co rozumiemy przez „najlepsze efekty"? Umożliwienie uczniom uchodźczym zdobycia wykształcenia na miarę drzemiących w nich zdolności, których nie przesłoniła ich trudna historia. Innymi słowy, danie im realnej szansy.

Warto w tym miejscu przywołać podejście Bourdieu przyjmujące, że relację pedagogiczną można traktować jak stosunek komunikowania się wynikający ze zróżnicowania habitusu. Ujęcie to, pierwotnie odnoszące się do zróżnicowania klasowego, jest wyjątkowo trafne w kontekście edukacji cudzoziemców – można zaryzykować tezę, że zróżnicowanie etniczne nadpisuje się nad zróżnicowaniem klasowym. Jak zauważa francuski socjolog, „stopień produktywności właściwej każdej pracy pedagogicznej innej niż ta, którą wykonuje rodzina, jest funkcją dystansu dzielącego habitus, jaki stara się ona wdrożyć (…) od habitusu, który został wdrożony przez wszystkie wcześniejsze formy pracy pedagogicznej i na samym początku przez rodzinę" (Bourdieu 2006: 154). Trudno zaprzeczyć, że dystans dzielący habitus uczniów uchodźców od oczekiwań i wymagań stawianych przez ich polskich nauczycieli jest ogromny. W naszym opracowaniu czytelnik znajdzie przykłady potwierdzające ten stan rzeczy. Dystans ten szczególnie widać w niespełnionych oczekiwaniach nauczycieli, że rodzice wesprą proces nauczania i motywowania dzieci. Przystępując do badania, mieliśmy nadzieję, że znajdziemy argumenty za tym, iż polski system szkolnictwa nie tylko w wymiarze deklaratywnym, ale przez codzienną praktykę oddala się od smutnej konstatacji, do której doszedł Bourdieu, a mianowicie od spostrzeżenia, że system edukacji (podobnie jak inne instytucje społeczne) reprodukuje nierówności społeczne. Nie znaleźliśmy jednoznacznej odpowiedzi. Wydaje się, że często (podkreślmy jednak, że nasze badanie nie ma charakteru reprezentacyjnego i nie pozwala na wysnuwanie wniosków dotyczących całej populacji uczniów uchodźczych) na różnice etniczne nakładają się różnice klasowe, co podwójnie defaworyzuje dzieci uchodźców. Poniżej prezentujemy przykłady działań, których celem jest włączenie uczniów uchodźczych w życie szkoły i utrzymanie ich w niej, co w złożonej polskiej sytuacji nie jest łatwe.

Konceptualizację i operacjonalizację projektu przygotował zespół pod kierownictwem profesor Krystyny Iglickiej w składzie: dr Katarzyna Gmaj, dr Marcin Jewdokimow i dr Bartłomiej Walczak. Badaniem terenowym objęto trzy szkoły: publiczną szkołę podstawową i niepubliczne gimnazjum z dużego miasta

i szkołę podstawową z małego miasta. Szkoły różnią się wielkością – najmniejsza ma 320 uczniów, największa – 900. Dobór miejscowości odpowiada logice usytuowania skupisk uchodźców, podobnie zróżnicowanie wielkości placówek powinno ułatwić dostosowanie opisywanych praktyk do potrzeb i zainteresowań czytelnika. Badanie terenowe zrealizowano w okresie kwiecień–sierpień 2012. W jego realizacji wzięli udział: Iwona Bąbiak, dr Małgorzata Dziekońska, Aleksandra Arcichowska i Ireneusz Szklarczyk.

Kończąc wprowadzenie, przedstawmy pokrótce strukturę publikacji. Na początku czytelnik znajdzie opisy „dobrych praktyk" z wybranych krajów UE mających dłuższe niż Polska doświadczenie z edukacją uczniów uchodźczych. Następnie podajemy dane statystyczne dotyczące obecności takich uczniów w polskich szkołach. W kolejnym rozdziale zaprezentowano „dobre praktyki" realizowane w szkołach objętych badaniem wraz z rekomendacjami. Potem przedstawiono bardziej szczegółowo i krytycznie trzy studia przypadków. Na końcu publikacji znajdują się scenariusze do wywiadów z poszczególnymi typami rozmówców oraz spis przeprowadzonych wywiadów.

1. Katalog dobrych praktyk

związanych z dziećmi uchodźczymi i objętymi międzynarodową ochroną prawną w systemach edukacyjnych. Przykład Austrii, Holandii, Niemiec, Szwecji i Wielkiej Brytanii

W tym rozdziale przedstawimy przegląd dobrych praktyk dotyczących włączania dzieci uchodźczych do systemów edukacyjnych wybranych krajów Unii Europejskiej. Należy wspomnieć, że wszystkie dobre praktyki podlegają w omawianych przez nas krajach procesowi ewaluacji przez odpowiednie dla danego kraju ciała bądź ośrodki. Poniższy wybór spośród państw członkowskich starej Unii opracowano na podstawie pogłębionego przeglądu literatury, dokumentów prawnych oraz wyników projektów badawczych EMILIE, IMAP, INTEGRACE, w których eksperci Centrum Stosunków Międzynarodowych CSM brali udział. Wybrane kraje to w porządku alfabetycznym: Austria, Holandia, Niemcy, Szwecja oraz Wielka Brytania.

Austria jest ciekawym przypadkiem kraju, w którym większość dzieci uchodźczych i dzieci objętych międzynarodową opieką prawną nie podlega obowiązkowi nauki (trwającemu w Austrii przez dziewięć lat od szóstego do piętnastego roku życia), gdyż większość dzieci przybywających do tego kraju ze swoimi rodzicami należy do grupy 15+ (Mandl, Ammer i Sax 2012, ECRI 2010, Knapp 2007). Dlatego dobre praktyki przedstawione w tej analizie dotyczą, w przypadku tego kraju, programów dla młodzieży nakierowanych na włączenie do austriackiego rynku pracy. Programy te prowadzone są przez różnego rodzaju organizacje pozarządowe (Mandl, Ammer i Sax 2012).

Holandia należy do najczęściej wybieranych przez uchodźców krajów docelowych. Setki tysięcy uchodźców przybyły do Holandii zwłaszcza w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku. W latach osiemdziesiątych w ramach polityki otwartości i wielokulturowości rząd holenderski zainwestował również w rozwój programów dotyczących edukacji imigrantów. Zdaniem ekspertów mimo zmiany klimatu wobec imigrantów dobre praktyki na stałe zagościły w holenderskim systemie edukacji (Ingleby, Kramer 2012). Eksperci holenderscy uważają, że najważniejszą dobrą praktyką na szczeblu zarówno krajowym, jak i lokalnym Holandii jest zapewnienie trwałości środków finansowych na potrzeby związane z edukacją dzieci imigrantów, stałe monitorowanie tego zjawiska (na przykład przez opracowywanie dokładnych statystyk związanych

z sytuacją dzieci imigranckich w szkołach), ewaluacja osiągnięć zarówno dzieci, jak i nauczycieli oraz ewaluacja metod nauczania (Ingleby, Kramer 2012, Karsten 2006).

Do lat osiemdziesiątych zeszłego wieku liczba azylantów w Republice Federalnej Niemiec była stosunkowo niska, dopiero na początku lat dziewięćdziesiątych, po wybuchu wojny w Jugosławii, gwałtownie wzrosła (Mandl, Ammer i Sax 2012). Zdaniem ekspertów w 2007 roku przebywało na terenie RFN ponad 130 tysięcy dzieci objętych międzynarodową ochroną prawną, z tego blisko 100 tysięcy miało niepewny status prawny (*insecure residence title*) związany z pobytem w RFN (Mandl, Ammer i Sax 2012, Schadler 2010). W kategorii osób napotykających na szczególne trudności w dostępie do edukacji, przyuczenia do zawodu czy praktyk zawodowych wymienić trzeba dzieci, których rodzice/opiekunowie nie mają żadnego tytułu pobytowego, oraz te, które ukończyły 16. rok życia (obowiązek szkolny obejmuje osoby do 16. roku życia). W Niemczech nie ma zuniformizowanego sytemu regulującego uczęszczanie dzieci do szkół na terenie całego państwa. Na obszarach o gęstszym zaludnieniu organizuje się specjalne klasy lub zajęcia wyrównawcze, ale w rejonach wiejskich nie prowadzi się takich działań (Mandl, Ammer i Sax 2012).

Szwecja od lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku prowadzi politykę otwartości i realizuje programy integracyjne dla azylantów. Mimo to kraj ten ciągle boryka się z problemem segregacji, rasizmu i innego rodzaju negatywnych zjawisk, takich jak na przykład bezrobocie czy marginalizacja i wykluczenie społeczne, w większym stopniu dotykające imigrantów niż ludność lokalną. W odniesieniu do kwestii szkolnictwa w Szwecji odnotowuje się również wyższy niż w społeczności lokalnej odsetek dzieci imigranckich, które nie ukończyły szkoły, oraz wyższy odsetek dzieci z gorszymi ocenami niż oceny dzieci szwedzkich (Rydin, Eklund i in. 2012).

Wielka Brytania ma długą historię kraju imigracyjnego i w konsekwencji długą historię wypracowywania rozwiązań dotyczących integracji społeczności imigranckich opartą na założeniach ważności grup mniejszościowych i wielokulturowości (Rutter, Aleksandrova 2012, Rutter 2003, Bertossi 2007). Wielka Brytania plasuje się na ósmej pozycji w świecie pod względem liczebności uchodźców. Skala napływu na Wyspy osób poszukujących azylu zależy od sytuacji na arenie międzynarodowej i od wewnętrznych regulacji prawnych.

Nie we wszystkich wspomnianych krajach byliśmy jednak w stanie znaleźć i opisać rodzaje dobrych praktyk dla każdej z wyżej wymienionych kategorii, czyli 1) dobrych praktyk związanych z modelem dostępu do edukacji dziecka uchodźczego, 2) dobrych praktyk związanych z rolą rodziców dziecka uchodźczego w systemie edukacyjnym i 3) dobrych praktyk związanych z procesem wzmacniania się i usamodzielniania dziecka uchodźczego w systemie szkolnictwa. Niektóre z analizowanych krajów mają niezwykle duże doświadczenie w dostępie dziecka uchodźczego do systemu edukacji szkolnej, bagatelizujące

jednak rolę rodziców, inne natomiast mają duże osiągnięcia w dziedzinie dobrych praktyk związanych z procesem wzmacniania się i usamodzielniania dziecka uchodźczego. Warto w tym miejscu również podkreślić, że mimo długiego doświadczenia i obcowania z dziećmi uchodźczymi/imigranckimi w systemie szkolnym analizowane kraje nadal mają wiele problemów i nadal stoi przed nimi wiele wyzwań, jak na przykład radzenie sobie ze szkołami w dzielnicach biedy (głównie imigranckich), z ucieczką miejscowych rodziców i dzieci z gorszych (imigranckich) szkół, z gorszymi wynikami testów dzieci imigranckich, z brakiem odpowiedniej edukacji niektórych grup imigranckich/uchodźczych utrudniającym włączanie do rynku pracy itp.

W opracowaniu tym poddaliśmy analizie tylko te dobre praktyki, które są, naszym zdaniem, efektywne i uniwersalne.

1.1. Dobre praktyki związane z modelem dostępu do edukacji dziecka uchodźczego

Holandia: w ramach obowiązującego modelu separacyjnego położono duży nacisk na trwające rok klasy/szkoły początkowe dla dzieci, którym niewystarczająca znajomość języka niderlandzkiego uniemożliwia właściwą edukację w ramach systemu szkolnego. Władze lokalne same decydują, w jaki sposób i gdzie takie klasy prowadzić. Czasami zajęcia odbywają się w budynku szkoły „właściwej", czasami całą szkołę/budynek przeznacza się wyłącznie na klasy początkowe (Ingleby, Kramer 2012). Klasy początkowe są mniejsze od regularnych; zwraca się uwagę, że na tym etapie dziecko potrzebuje dużo uwagi indywidualnej, również znajomość języka niderlandzkiego danego dziecka jest oceniana indywidualnie w momencie przyjęcia, często rodzice proszeni są o pomoc i współpracę. Po zakończeniu każdego modułu zajęć odbywają się testy oceniające wiedzę ucznia. Dla każdego dziecka ustalone metody nauki bądź nowe metody są cały czas rozwijane, podlegają również częstej ewaluacji. Po roku trwania klasy początkowej nauczyciele radzą dzieciom i ich rodzicom, do jakiej „właściwej" szkoły, czy to podstawowej, czy średniej w przypadku dzieci starszych, i do jakiego poziomu (klasy) powinni się zapisać (Ingleby, Kramer 2012).

Nauczyciele ze szkoły początkowej w Zaandam, mającej duże doświadczenie z dziećmi uchodźczymi, twierdzą, że nauczyli się sugerować rodzinom uchodźczym mierzyć raczej wyżej, niż nie doceniać umiejętności dziecka i sugerować niższy poziom szkoły bądź klasy (Ingleby, Kramer 2012). Zdarza się jednak, że niektóre szkoły nie chcą przyjmować dzieci uchodźczych, uważając, że trzeba będzie poświęcić im o wiele więcej czasu niż „zwykłym" uczniom. Aby pokonać te bariery, niektóre szkoły początkowe wykonują specjalne usługi dla szkół „właściwych" w postaci oferowanych im konsultantów opiekujących się dziećmi uchodźczymi (Ingleby, Kramer 2012).

W Holandii ważną organizacją jest założona w 1992 roku LOWAN, która służy nauczycielom i dyrektorom szkół jako pewnego rodzaju centrum eksperckie (informacja, szkolenia, innowacyjne projekty) postępowania z dziećmi uchodźczymi i ogólnie z „nowo przybyłymi", opóźnionymi w edukacji. Jest jednocześnie organizacją integrującą środowisko edukatorów (Ingleby, Kramer 2012).

W Tilburgu klasy/szkoły początkowe oferuje się w różnych formach, na przykład nie w pełnym, lecz w częściowym wymiarze godzin (*part-time*), zajęcia odbywają się bowiem tylko dwa razy w tygodniu, a w pozostałe dni dzieci chodzą do szkół właściwych. Dzieci, które ukończyły właściwą szkołę podstawową i zostały ocenione jako zdolne do podjęcia edukacji na szczeblu szkoły średniej, jednakże na przeszkodzie stoi ich słaba znajomość języka niderlandzkiego, mają również możliwość uczęszczania do klasy początkowej w ramach zajęć w szkole średniej, tzw. *head class* (Ingleby, Kramer 2012).

Niemcy: w Niemczech dzieci imigrantów uczą się w oddzielnych (przejściowych) klasach przez określony czas, dopóki nie nauczą się języka w stopniu pozwalającym na aktywny udział w lekcjach; obowiązuje więc model separacyjny. W przypadku tego kraju szeroko opisywano ważny przykład SchlaU-Schule w Monachium – publicznej uzupełniającej szkoły średniej dla dzieci i młodzieży uchodźczej przebywających na terytorium RFN bez rodziców (*unaccompanied minor refugees*) (Mandl, Ammer i Sax 2012). Grupą docelową są uczniowie w wieku 16–20 lat. Szkoła ta założona została przez pracowników opieki społecznej i nauczycieli na podstawie specjalnych założeń dotyczących dzieci i młodzieży z doświadczeniami i traumą wojny. Od 2000 roku znajduje się w rejestrze szkół prowadzonym przez Ministerstwo Edukacji Bawarii (Mandl, Ammer i Sax 2012). Spotykają się w niej dzieci i młodzież z wielu krajów; jedni to analfabeci, inni zaś ukończyli szkoły średnie w swoich krajach. Materiały szkolne dostosowuje się do indywidualnych potrzeb uczniów, rokrocznie się je recenzuje i zmienia. W szkole obowiązują metody systemu otwartej edukacji (*open-learning*), co oznacza, że dziecko, które znalazło się na nieodpowiednim dla siebie poziomie, może go zmienić i pójść na wyższy bądź niższy szczebel – w ten sposób maleje liczba uczniów rezygnujących/wypadających z systemu edukacji. Dzieci objęte są opieką psychologiczną, mają możliwość ukończenia edukacji na poziomie średnim, uczą się również (co ważne) przygotowania do zawodu. Takie wsparcie w zależności od indywidualnych predyspozycji uczniów trwa do 3 lat. Rokrocznie uczęszczających do placówki 140 uczniów dzieli się na 10 klas – maksymalnie po 15 osób. Od 2000 roku w zajęciach szkoły uczestniczyło ponad 1000 uczniów. Poczynając od roku szkolnego 2004/2005, 200 uczniów otrzymało pozytywną ocenę na egzaminie kończącym średni etap edukacji. Co istotne, stanowią oni aż 95% uczniów opuszczających SchlaU-Schule (Mandl, Ammer i Sax 2012). Oprócz zajęć lekcyjnych szkoła organizuje również obozy letnie, uczniowie otrzymują bilety na środki transportu komunikacji miejskiej

oraz (co niezwykle ważne) ułatwia się im (dzięki szkole) różnego rodzaju staże i praktyki zawodowe (Mandl, Ammer i Sax 2012).

Szwecja: jako przykład dobrych praktyk (uznanych zresztą za takie przez szwedzkie kuratorium oświaty – Rydin, Eklund i in. 2012) podać można działania realizowane przez okręg miejski Bollnas i wiele szkół w tym okręgu. Nowo przybyłe dzieci uchodźcze włącza się od samego początku w system szkolnictwa obowiązujący dzieci lokalne (model integracyjny). Szkoły mają dobrze rozwinięty i jasno sprecyzowany przewodnik dotyczący warunków przyjęcia uczniów zarówno na szczeblu okręgu miejskiego, jak i samych szkół (Rydin, Eklund i in. 2012). Personel szkoły jest w pełni zaznajomiony z tym przewodnikiem. Niezwykle ważne jest, że pracownicy szkół (dyrekcja, nauczyciele, personel administracyjny) nauczeni zostali traktowania „dziecka uchodźczego" nie w kategoriach „problemu" czy „wyzwania", ale w kategoriach zasobów ludzkich (*resource*). Szacunek i zrozumienie oraz otwarta postawa to fundament sukcesu. Szkoły w tym okręgu mają również wyraźny plan włączania nowo przybyłych w obowiązujący system szkolnictwa. Rozbudowany jest rutynowy sposób częstego sprawdzania umiejętności uczniów w zakresie czytania i pisania w języku szwedzkim oraz w zakresie innych przedmiotów. Organizacja tego rodzaju testów/sprawdzianów jest elastyczna, nauczyciele umieszczają nowo przybyłe dzieci w różnych konfiguracjach dopasowywanych do indywidualnych potrzeb dziecka, jego wieku, wiadomości i potrzeb (Rydin, Eklund i in. 2012).

Wielka Brytania: w ramach obowiązującego modelu integracyjnego, a konkretnie w aglomeracji londyńskiej, opracowano system zapisów do szkół, który ma zapobiegać segregacji rasowej (Pan London School Admissions System). Wprowadzono go w 2004 roku dla szkół średnich, a w okresie późniejszym również dla szkół podstawowych. Rodzice mogą wybrać tylko pięć szkół, do których chcieliby zapisać dziecko (poprzednio wybór był nieograniczony). Jeżeli szkoła pierwszego wyboru nie zaakceptuje dziecka, aplikacja zostanie przesłana do szkoły drugiego wyboru itd. Selekcja odbywa się jednego dnia i rodzice mają mało czasu na zaakceptowanie albo odrzucenie szkoły. System ten powstrzymał praktyki rodziców, którzy akceptowali kilka szkół, blokując miejsca innym dzieciom, i przedłużali okres podjęcia ostatecznej decyzji w nieskończoność (Rutter, Aleksandrova 2012, Rutter 2003, Bertossi 2007). Niektóre hrabstwa Wielkiej Brytanii połączyły Pan London School Admissions System z selekcją, w ramach której dzieci grupuje się również według pięciu (równego rozmiaru ze względu na liczbę dzieci do zaakceptowania) typów umiejętności. Szkoły muszą przyjąć taką samą liczbę dzieci w każdej z grup, a system uniemożliwia akceptację przez szkoły tylko najzdolniejszych dzieci, co w przeszłości często praktykowano (Rutter, Aleksandrova 2012, Rutter 2003).

Kluczową z punktu widzenia przyjęcia dziecka do szkoły jest kwestia dostępu opiekunów do informacji. Interesującego w tym zakresie przykładu dostarcza

Wielka Brytania, a konkretnie wspólna inicjatywa władz miejskich w Londynie, organizacji pozarządowej Action for Social Integration i Uniwersytetu Middlesex. Instytucje te przygotowały specjalnie dla nowo przybyłych rodziców (imigrantów i uchodźców) przewodnik po brytyjskim systemie edukacji. Broszurę opracowano na podstawie badania rodziców, nauczycieli oraz innych osób zaangażowanych w edukację. Dzięki temu uwzględniono najistotniejsze z punktu widzenia rodziców kwestie oraz różnice między systemami edukacyjnymi Wielkiej Brytanii i krajów pochodzenia. Broszura zawiera także praktyczne informacje dotyczące wymogów zachowania uczniów w brytyjskich szkołach (Rutter, Aleksandrova 2012).

W Wielkiej Brytanii uwzględnia się także to, że większość uczniów uchodźczych pochodzi z domów, w których nie mówi się po angielsku. Większość szkół ma zatem koordynatorów zajmujących się dydaktyką języka angielskiego dla cudzoziemców, zatrudnia także nauczycieli języka angielskiego dla cudzoziemców oraz asystentów, którzy, zdarza się, towarzyszą dziecku w klasie, aby zapewnić mu poczucie pewności siebie.

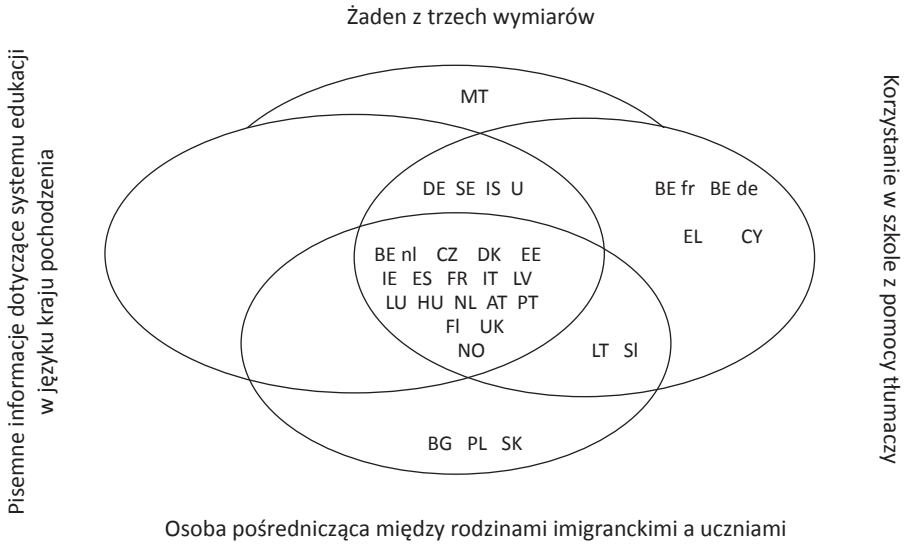
W szkole średniej Marine Drive w Londynie utworzono system oceniający możliwości uczniów oraz wprowadzający w system edukacji. Uczniowie/nowo przybyłe dzieci uchodźcze kierowani są na trwający sześć dni program wprowadzający, w trakcie którego zapoznają się z rutyną szkolną i wymaganiami, mają lekcje angielskiego, wychowania fizycznego oraz informatyki. Ważną cechą tego programu jest fakt, że uczniowie przebywają w małych grupach (Rutter, Aleksandrova 2012).

Bez wątpienia do lepszego przyjęcia przez szkołę ucznia-uchodźcy przyczynia się realizowany w Londynie projekt Refugees into Schools, w ramach którego ochotnicy opowiadają o swoich uchodźczych doświadczeniach i uwrażliwiają w ten sposób poszczególne środowiska szkolne na specyficzne uwarunkowania uczniów mających za sobą traumatyczne przeżycia (Rutter, Aleksandrova 2012).

Interesującym przykładem jest również EMLAS, czyli zespół ds. nauki języka angielskiego. Instytucja ta wchodzi w skład lokalnych władz oświatowych i działa na terenie szkół w Swansea (Zabiegala, Sobotnik 2011). Asystenci EMLAS uczestniczą w przygotowaniu do nauki szkolnej nowo przybyłych dzieci uchodźczych. Do podstawowych zasad i zarazem dobrych praktyk należą: powierzenie nowo przybyłego ucznia opiece jednego lub dwóch życzliwych rówieśników oraz organizacja jego pierwszych dni. Asystenci EMLAS uwrażliwiają nauczycieli i uczniów na umiejętność prawidłowego wypowiedzenia i napisania imienia ucznia. Zasadą jest nauczenie się przez nauczycieli kilku ważnych i podstawowych w komunikacji słów, jak na przykład: tak, nie, nie rozumiem, toaleta, oraz pozwolenie/zgoda na milczenie nowo przybyłego ucznia nawet przez kilka miesięcy (Zabiegala, Sobotnik 2011).

1.2. Dobre praktyki związane z rolą rodziców dziecka uchodźczego w systemie edukacyjnym

Zaangażowanie rodziców w edukację dziecka należy do kluczowych czynników ułatwiających osiągnięcie dobrych wyników. Jednakże wielu rodziców napotyka problemy – zarówno związane z brakiem znajomości języka kraju przyjmującego, jak i kulturowe. Dlatego niezwykle ważna jest ewaluacja sposobów komunikowania się szkoły z rodzicami. Eksperci projektu EURYDICE wymieniają następujące metody komunikacji z opiekunami stosowane przez szkoły: specjalna osoba wyznaczona do kontaktów (*resource person*), informacja pisemna o systemie szkolnym danego kraju opracowana w językach imigrantów, zatrudniony tłumacz.



Rysunek 1. Wymiary wzmacniania komunikacji między szkołami a rodzinami imigranckim (International Standard Classification of Education ISCED 0-3; Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Kształcenia przedszkole – szkoła średnia), 2007/2008

Lista skrótów: BE – Belgia, BE fr – Belgia społeczność francuskojęzyczna, BE de – Belgia społeczność niemieckojęzyczna, BE nl – Belgia społeczność flamandzka, BG – Bułgaria, CZ – Czechy, DK – Dania, DE – Niemcy, EE – Estonia, IE – Irlandia, EL – Grecja, ES – Hiszpania, FR – Francja, IS – Islandia, IT – Włochy, CY – Cypr, LV – Łotwa, LT – Litwa, LU – Luksemburg, HU – Węgry, MT – Malta, NL – Holandia, AT – Austria, PL – Polska, PT – Portugalia, RO – Rumunia, SI – Słowenia, SK – Słowacja, FI – Finlandia, SE – Szwecja, U – Ukraina, UK – Wielka Brytania, NO – Norwegia.

Źródło: Eurydice.

Szwecja: w wielu dokumentach i studiach przypadków popiera się holistyczne podejście do problemu integracji sugerujące uwzględnienie i poddanie procesowi włączania do systemu edukacji nie tylko dziecka uchodźczego, ale również jego rodziców. W przypadku Szwecji za okręg „dobrych praktyk" w tym wymiarze uznaje się Göteborg (Rydin, Eklund i in. 2012). Holistyczne podejście do problemu integracji proponuje uwzględnienie relacji pomiędzy dzieckiem a rodzicami oraz współpracę systemu szkolnictwa z rodzicami jako podstawę procesu integracji. W tym kontekście za niezwykle istotne uważa się mierniki: stan zdrowia dziecka oraz sposób spędzania wolnego czasu jako wskaźniki potencjalnej integracji (Rydin, Eklund i in. 2012).

Podejście holistyczne składa się według modelu szwedzkiego z dwóch etapów: 1) przyjęcia do szkoły; 2) wprowadzenia w system edukacji (Rydin, Eklund i in. 2012). W okręgu Göteborg utworzono ośrodki, w których nowo przybyłe dzieci mogą przebywać z rodzicami bądź opiekunami od trzech do ośmiu tygodni. Głównym celem pobytu dzieci w takich ośrodkach jest możliwość zdiagnozowania ich potrzeb, umiejętności, kompetencji bądź ograniczeń, zanim dzieci te wejdą na oficjalną ścieżkę szwedzkiego systemu edukacyjnego. Kolejnym celem jest ocena, na ile szkoła będzie mogła w przyszłości współpracować z rodzicami/opiekunami dziecka. Podejście całościowe poza samym wprowadzeniem dziecka do szkoły uwzględnia kompetencje i potrzeby całej rodziny, a nie tylko samego dziecka. Warunkują one bowiem jego funkcjonowanie w szkole. Dlatego podejście całościowe obejmuje kwestie zdrowia, czasu wolnego i ścisłej współpracy z rodziną. Po kilkutygodniowym pobycie w ośrodku opracowany zostaje indywidualny plan rozwoju nowo przybyłego ucznia, mający włączyć go w system obowiązkowej, powszechnej edukacji (Rydin, Eklund i in. 2012).

Wielka Brytania: również podkreśla się wagę holistycznego podejścia do procesu integracji, zwłaszcza że kłopoty integracyjne rodziców przenoszone są często na barki dzieci. Wiele szkół w Wielkiej Brytanii (np. Marine Drive School w Londynie czy Cromwell Primary School w Birmingham) dostarcza (poprzez wyznaczonego pracownika szkoły bądź poprzez koordynatora szkoły ds. uchodźców) informacji o możliwości zakwaterowania w danej dzielnicy, zasiłkach, możliwości korzystania z usług służby zdrowia czy z lekcji angielskiego. Czasami pracownik szkoły pomaga również rodzicom w znalezieniu odpowiedniego prawnika, który pomoże im na przykład przejść przez proces ubiegania się o status uchodźcy. W pewien sposób taki pracownik szkoły zastępuje więc pracownika opieki społecznej, jednak niezwykle ważne jest, że rodzice zaczynają odbierać szkołę jako miejsce przyjazne i pomocne również dla nich samych (Rutter, Aleksandrova 2012, Rutter 2003, Bertossi 2007). Dla szkoły ważne są uzyskane dzięki temu informacje na przykład o wieku dziecka czy problemach medycznych/szczepieniach itp. Wiele dzieci uchodźczych przybywa bowiem do Wielkiej Brytanii bez aktu urodzenia ani dokumentacji dotyczącej ich stanu zdrowia (Rutter, Aleksandrova 2012, Rutter 2003, Bertossi 2007).

W Wielkiej Brytanii niektóre władze lokalne i szkolne zapewniają wielojęzyczną informację o szkole i programie nauczania, aby umożliwić rodzicom zapoznanie się z nimi w ich ojczystym języku. Aby przekroczyć barierę językową między szkołą a uczniami i rodzicami, w brytyjskich placówkach zatrudniani są dwujęzyczni pracownicy. Zdarza się bowiem, że dzieci radzą sobie dobrze z przedmiotami ścisłymi, ale brakuje im kompetencji językowych i potrzebują wsparcia w klasie, a także poza nią. Ciekawą inicjatywą, która ma włączyć rodziców w życie szkoły, jest zatrudnienie pracownika obsługującego kontakty z rodzicami (*parent link*). Do jego zadań należy dostarczanie rodzicom informacji o planowanych w szkole wydarzeniach, a także o postępach dzieci w nauce. Za jego pośrednictwem rodzice mogą podnosić istotne dla nich kwestie oraz otrzymywać wsparcie ze strony szkoły (Rutter, Aleksandrova 2012).

W przypadku grup etnicznych „trudnych" w integracji szkolnej, a przez taką trudną grupę rozumie się w Wielkiej Brytanii Somalijczyków, ośrodki wczesnej edukacji, takie jak żłobki czy przedszkola zatrudniają rodzica-lidera pochodzącego z Somalii (którego dzieci przeszły pozytywnie etap wczesnej edukacji szkolnej), który zachęca innych rodziców i ich dzieci do zapoznania się z ideą pobytu dzieci w placówkach poprzez spotkania związane z testowaniem smaków różnych potraw. Rodzice somalijscy bardzo sobie cenią kontakty osobiste i ich potrzebują, więc w trakcie takich spotkań łatwiej przełamać ich nieufność wobec zapisania dziecka do szkoły i systemu szkolnictwa (Rutter, Aleksandrova 2012).

1.3. Dobre praktyki związane z procesem wzmacniania się i usamodzielniania dziecka uchodźczego w systemie szkolnictwa

Austria: działa tam wiele programów kładących duży nacisk na usamodzielnianie się dzieci uchodźczych/młodzieży uchodźczej i ułatwianie im wejścia na rynek pracy. Eksperci austriaccy wymieniają projekt „Julia" w Wiedniu (Mandl, Ammer i Sax 2012). Projekt ten jest monitorowany i podlega często ewaluacji. Skierowany jest do osób w wieku 15–21 lat, uczestniczą w nim specjalni mentorzy, opiekunowie szkolni, a uczestnicy objęci są w trakcie realizacji projektu indywidualną opieką. Podstawowym celem „Julii" jest włączanie młodzieży do rynku pracy. Uczestnicy uczą się tzw. własnej orientacji zawodowej, sposobów aplikacji o daną pracę, uczą się również autoprezentacji i pisania życiorysu. Uzyskują przeszkolenie w terminologii specyficznej dla danego zawodu, odbywają kurs komputerowy i kurs języka angielskiego. Uczestnicy projektu przez cały okres jego trwania objęci są również opieką psychologiczną. Założeniem projektu jest, że po jego ukończeniu zostaną przyjęci na praktyki albo nawet zatrudnieni (Mandl, Ammer i Sax 2012).

Innym wartym uwagi projektem, który zdecydowanie należy zaliczyć do przykładów dobrych praktyk, jest realizowany w Salzburgu od 2008 roku projekt

MINERVA (Mandl, Ammer i Sax 2012). Jego beneficjenci to młodzież (15––25 lat) ze słabą znajomością języka niemieckiego oraz brakami w edukacji. Ze względu na takie uwarunkowania młodzież ta znajduje się w wyjątkowo trudnej sytuacji na rynku pracy – ma minimalne szanse na znalezienie jakiegokolwiek zajęcia. Program ma doprowadzić do włączenia młodych ludzi bez opieki, zwłaszcza małoletnich oraz nastolatki (*unaccompanied minors*) z migracyjnym pochodzeniem w austriacki system edukacji i rynek pracy. Wychodząc od koncepcji „uczenia się przez całe życie", uczestnicy projektu mają zdobyć podstawy wykształcenia, które później będą rozwijać w ramach indywidualnych karier zawodowych. Projekt realizują trzy instytucje zajmujące się opieką nad dzieckiem, pracą młodzieży oraz edukacją dorosłych, dzięki czemu jego oferta ma kompleksowy charakter, dopasowuje się do kolejnych etapów, na których znajdują się młodzi uchodźcy i imigranci. Oprócz składników: edukacyjnego i podnoszenia kwalifikacji zawodowych uwzględniono wsparcie psychologiczne oraz rozwijanie aktywności samej młodzieży. Poza tym na wszystkich etapach i w całym przekroju działań realizowanych w projekcie uwzględniono różnice ze względu na płeć uczestników. Nie zabrakło też podnoszenia świadomości społeczeństwa przyjmującego – organizuje się wspólne spotkania młodzieży imigranckiej i austriackiej (Mandl, Ammer i Sax 2012).

Interesującym przykładem działań skierowanych do młodzieży uchodźczej jest projekt LOBBY.16 (Mandl, Ammer i Sax 2012). Jego wyjątkowość polega na tym, że finansują go wyłącznie prywatni przedsiębiorcy. Poza dostarczeniem podstaw edukacyjnych obejmujących język niemiecki, matematykę i język angielski (zaznaczmy, że obowiązek szkolny w Austrii trwa do ukończenia 15. roku życia, więc większość młodych uchodźców nie podejmuje nauki w szkole) projekt ma doprowadzić młodych uczestników do odbycia praktyki zawodowej. W tworzeniu programów dopasowanych do potrzeb, zainteresowań i indywidualnych możliwości rozwoju kariery zawodowej młodzież korzysta ze wsparcia mentorów i opiekunów. Chociaż – zdaniem ekspertów – za wcześnie jeszcze na ocenę rezultatów projektu, to na uwagę zasługuje sam pomysł ścisłej współpracy instytucji oświatowych z prywatnymi przedsiębiorcami, pozwalający na płynne wejście młodego człowieka na rynek pracy (Mandl, Ammer i Sax 2012).

Holandia: rząd holenderski ocenia, że odsetek dzieci z różnych powodów mogących mieć problem z edukacją szkolną sięga 25%. Wśród nich znajdują się także dzieci uchodźcze. Według ekspertów do najważniejszych dobrych praktyk będących częścią polityki rządu należy fakt, że szkoły otrzymują rządowe dotacje w celu wyrównania różnic edukacyjnych pomiędzy dziećmi. Polityka taka istnieje od początku lat siedemdziesiątych. Początkowo celem jej była pomoc dzieciom wywodzącym się z klasy robotniczej. W latach osiemdziesiątych silny nacisk położono na wyrównanie opóźnień wśród dzieci imigranckich – dlatego w tym czasie miernikami opóźnienia dzieci były: niski poziom wykształcenia rodziców, pochodzenie etniczne, liczba lat spędzonych w Holandii i dzielnica

zamieszkania uważana za zacofaną. Od 2006 roku nacisk położono ponownie na czynniki społeczno-ekonomiczne, czyli głównie na poziom wykształcenia rodziców i miejsce/dzielnicę zamieszkania (Ingleby, Kramer 2012).

W Holandii, podobnie jak w opisanych powyżej krajach, akcentuje się przeciwdziałanie rasizmowi i ksenofobii oraz uczenie dziecka poczucia własnej godności (Ingleby, Kramer 2012). W szkole w Zaandam, mającej duże doświadczenie z dziećmi uchodźczymi, nauczyciele wraz z dyrektorem szkoły każdego dnia rano stają w drzwiach i witają dzieci przybywające do szkoły, wymieniając ich imiona i każdemu indywidualnie podając rękę. Uważają, że w ten sposób dziecko uczy się być rozpoznawane i szanowane, co ułatwi mu późniejsze, trudne sytuacje życia codziennego, w których częściej niż dziecko lokalne może być narażone na rasizm (Ingleby, Kramer 2012). Niezwykle interesującą propozycją, która została już pozytywnie oceniona i przeniesiona na grunt innych państw (w tym Wielkiej Brytanii, Szwecji, Austrii, Włoch, Niemiec i Kanady), są programy wsparcia społeczno-emocjonalnego rozwoju nowych uczniów, zarówno ze szkół podstawowych, jak i średnich, prowadzone przez organizację pozarządową Pharos. Inicjatywa ta spowodowana jest uwzględnieniem oczywistego, jednak jak się zdaje, niekiedy pomijanego faktu, że dla pełnego rozwoju i potencjału dziecka w nauce kluczowe znaczenie mają akceptacja i zrozumienie ze strony środowiska szkolnego. W trakcie programu dzieci i młodzież uczą się wyrażać swoje doświadczenia, odkrywać relacje zachodzące między nimi, co pozwala im lepiej odnaleźć się w grupie. Warto zauważyć, że wspomniana organizacja poza pracą z uczniami zajmuje się także przygotowywaniem materiałów dla nauczycieli. Są to narzędzia, które wspierają ich w pracy, pomagając dostrzec i odpowiednio zareagować na potrzeby natury psychologicznej i emocjonalnej charakterystyczne dla dzieci uchodźców (Ingleby, Kramer 2012).

Szwecja: istnieje wiele projektów oraz programów związanych z procesem umacniania się i usamodzielniania dziecka uchodźczego. Większość z nich nakierowana jest na przeciwdziałanie rasizmowi i ksenofobii. Poniżej opisany przykład dobrych praktyk (zacytowany za Rydin, Eklund i in. 2012) początkowo (w 2004 roku) dotyczył tylko miasta Malmö. Po trzech latach istnienia i po pozytywnej ewaluacji jego działalność rozszerzono na takie miasta, jak Göteborg, Sztokholm (niektóre dzielnice), Linkoping i Lund. Projekt składa się z grupowych spotkań w szkołach z dziećmi uchodźczymi (zarówno tymi, których rodziny starają się o status uchodźczy, jak i z tymi, które już go mają). Opiera się częściowo na metodzie programu Minnesota dotyczącej spotkań z anonimowymi alkoholikami (AA). Liderzy spotkań/trenerzy przeszkoleni są również w metodzie CAP (Children Are People too/Dzieci też są ludźmi). Ideą spotkań/programu jest wzajemne poznawanie się dzieci z kultur, których cechą wspólną jest ryzyko traumatycznych przeżyć związanych z własną sytuacją materialną i polityczną, oraz uczenie się poczucia godności. Spotkania poświęcone są różnorodnej tematyce, od pojęcia emocji i ich kontroli poprzez opis sytuacji kraju rodzinnego, zanim rodzice

musieli z niego uciec, po spotkania dotyczące sposobów konwersacji, lekcje gry na instrumentach, lekcje muzyki i sztuki. Tego rodzaju spotkania odbywają się raz w tygodniu i trwają przez 14 tygodni (Rydin, Eklund i in. 2012).

Niemcy: w opisanej już przez nas powyżej uzupełniającej szkole średniej publicznej dla dzieci i młodzieży uchodźczej przebywających na terytorium RFN bez rodziców (*unaccompanied minor refugees*) SchlaU-Schule w Monachium bardzo duży nacisk kładzie się nie tylko na naukę typowych przedmiotów szkolnych oraz oczywiście języka, lecz również na umocnienie i odbudowę wiary dzieci w siebie, uczenie się wzajemnego poszanowania i zasad demokracji (Mandl, Ammer i Sax 2012). Przynajmniej raz na pół roku nauczyciele organizują tzw. wieczór rodziców, czyli spotkania z opiekunami prawnymi dzieci. W przypadku złych doświadczeń dzieci ze stażami zawodowymi używane są następujące instrumenty: wsparcie psychologiczne, zaangażowanie nauczycieli i władz szkoły w dialog z władzami imigracyjnymi i z lokalnymi urzędami pracy oraz ogólnie pomoc w rozwiązywaniu różnego rodzaju problemów związanych z pracą. Budowę sieci więzi z innymi szkołami, urzędami pracy, pracodawcami i władzami lokalnymi szkoła uważa za niezwykle ważne zadanie umożliwiające jej osiągnięcie wysokiego odsetka uczniów otrzymujących dyplomy, certyfikaty, staże i w końcu miejsca pracy (Mandl, Ammer i Sax 2012).

Wielka Brytania: również tam istnieje wiele projektów oraz programów związanych z procesem umacniania się i usamodzielniania dziecka uchodźczego. Większość z nich nakierowana jest na przeciwdziałanie rasizmowi i ksenofobii. Na podkreślenie zasługuje tu przykład Dover, regionu, w którym w 1997 roku przybyło 3000 dzieci uchodźczych, w większości Romów bądź mieszkańców Kosowa (Rutter, Aleksandrova 2012, Rutter 2003, Bertossi 2007). Region Dover uchodził wtedy za gospodarczo zacofany, był również niezwykle jednorodny etnicznie. Z powodu tak dużego napływu cudzoziemców odnotowano wtedy wiele demonstracji rodziców, szkoły stały się miejscem napięć i konfliktów etnicznych, a lokalne media sprzyjały szerzeniu się postaw nienawiści rasowej. Władze lokalne przy wsparciu policji zdecydowały się więc na założenie i sfinansowanie organizacji artystycznej, która miała działać z dziećmi uchodźczymi i jednocześnie z dziećmi lokalnymi. Organizacja pracowała z dziećmi w grupach roboczych w trakcie weekendów, często w plenerze (Rutter, Aleksandrova 2012). Dzieci zorganizowały wspólnie wiele przedstawień i wystaw, a duża wystawa końcowa prac zaprezentowana została przez muzeum w Dover. W wystawie uczestniczyli również rodzice, co niektórym z nich umożliwiło lub ułatwiło rozmowę i poznanie się. Po zakończeniu projektu szkoły w Dover, kontynuując dobre praktyki, ale już bez wsparcia finansowego władz, organizowano mecze futbolowe, które zapewniały spotkania i wzajemną interakcję dzieci.

W przypadku grup etnicznych natrafiających na problemy z adaptacją, takich jak opisana powyżej grupa somalijska, niektóre szkoły (na przykład szkoła podstawowa Cromwell w Birmingham) zatrudniają opiekunów/pedagogów, którzy

pełnią swego rodzaju funkcję ojca chłopców. Wśród rodzin somalijskich w Wielkiej Brytanii obserwuje się bowiem bardzo często rodziny monoparentalne (brak ojca) i dużą agresję wśród chłopców (Rutter, Aleksandrova 2012, Rutter 2003).

Niektóre szkoły spotykają się z wyraźnym wyzwaniem w postaci dzieci, które w ciągu swojego krótkiego życia narażone zostały na sytuacje przekraczające ich możliwości percepcji i wrażliwości. W związku z tym na przykład szkoła średnia Marine Drive w Londynie współpracuje z organizacją pozarządową specjalizującą się w opiece medycznej nad ofiarami tortur, w szkole organizuje się cykliczne spotkania terapeutyczne dla niektórych dzieci uchodźczych, podobne do organizowanych w Szwecji (Rutter, Aleksandrova 2012).

2. Podstawy prawne dotyczące obecności dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach

Polski system oświaty na wszystkich poziomach poniżej poziomu edukacji wyższej opiera się na Ustawie o systemie oświaty (z dnia 7 września 1991 roku z późniejszymi zmianami), Ustawie wprowadzającej reformę ustroju szkolnego (z dnia 8 stycznia 1999 roku z późniejszymi zmianami) oraz Ustawie Karta nauczyciela (z dnia 26 stycznia 1982 roku z późniejszymi zmianami). Sytuację dziecka cudzoziemskiego w polskiej szkole reguluje głównie Ustawa o systemie oświaty, a w szczególności artykuły 93.1, 94.1 i 94a.1. Poszczególne kwestie doprecyzowano w rozporządzeniach ministra edukacji narodowej.

Dzieci niebędące polskimi obywatelami mogą korzystać z edukacji i opieki w publicznych przedszkolach oraz szkołach podstawowych i gimnazjach na takich samych zasadach jak polscy obywatele. Nowelizacja Ustawy o systemie oświaty (przyjęta przez Sejm 19 marca 2009 roku) rozciągnęła dostęp także na szkoły ponadgimnazjalne. Rozwiązanie to dotyczy osób do ukończenia 18. roku życia lub ukończenia przez nie szkoły średniej. Można zatem stwierdzić, że w wyniku tej nowelizacji powszechne prawo do nauki osób do 18. roku życia, zawarte w Konstytucji RP (art. 70 ust. 1 i 2), objęło także cudzoziemców.

Dostęp do konkretnej placówki szkolnej opiera się na zasadzie terytorialnej, czyli zamieszkania w określonej jednostce terytorialnej, i nie ma tu znaczenia status pobytu rodziców czy opiekunów dziecka, w tym status nieuregulowany. W ciągu ostatnich kilku lat upraszczano zasady przyjmowania cudzoziemskich dzieci do polskich przedszkoli i szkół. Ostatecznie zrezygnowano z obowiązku legalizacji i nostryfikacji świadectw, a przyjęcie do szkoły przeprowadza się na podstawie świadectwa i sumy lat nauki. Jeśli zaś nie można określić tej liczby na podstawie dokumentu, okres ten uznaje się na podstawie oświadczenia rodzica, opiekuna lub samego cudzoziemca, jeśli jest pełnoletni. Nawet wtedy, gdy uczeń nie może przedstawić żadnych dokumentów, może zostać przyjęty do szkoły, a o przyjęciu decyduje rozmowa kwalifikacyjna. W szkołach, w których przewidziano postępowanie kwalifikacyjne podczas rekrutacji, dzieci cudzoziemskie, tak jak polskie, muszą zdać egzamin wstępny, przystąpić do sprawdzianu wiedzy lub badania przydatności. Uczniowie nieznający języka polskiego na poziomie wystarczającym do korzystania z nauki mogą zostać objęci dodatkową bezpłatną nauką tego języka (zajęciami indywidualnymi lub grupowymi) w wymiarze nie mniejszym niż dwie godziny lekcyjne tygodniowo. Mogą też korzystać z do-

datkowych zajęć wyrównawczych z przedmiotów wymagających uzupełnienia różnic programowych między polską a zagraniczną szkołą tak jak w przypadku lekcji języka polskiego indywidualnie lub w grupie. Łączna liczba tych bezpłatnych lekcji, wliczając język polski, nie może być jednak wyższa niż pięć godzin tygodniowo na jednego ucznia. Wcześniejsze regulacje odnosiły się wyłącznie do uczniów cudzoziemców i lekcji języka polskiego. W obu jednak przypadkach, wcześniejszego i obecnie obowiązującego rozporządzenia, warunkiem, aby takie zajęcia się odbywały, jest wystąpienie dyrektora szkoły do organu prowadzącego (gminy lub powiatu).

Ważnym elementem warunkującym funkcjonowanie imigranckiego dziecka w polskiej szkole zawartym w Ustawie o systemie oświaty jest wprowadzenie do szkoły asystenta kulturowego. Od 1 stycznia 2010 roku dziecko, które nie włada językiem polskim w wystarczającym stopniu, może korzystać z pomocy asystenta nauczyciela zatrudnionego przez dyrektora szkoły – nie dłużej jednak niż przez dwanaście miesięcy. Rozwiązanie to wzorowane jest na asystencie romskim. W Ustawie o systemie oświaty uregulowano także kwestię nauki języka i kultury kraju pochodzenia ucznia podlegającego obowiązkowi szkolnemu. W porozumieniu z dyrektorem szkoły i za zgodą organu prowadzącego zajęcia temu poświęcone mogą organizować w szkole placówki dyplomatyczne lub konsularne albo stowarzyszenia kulturalno-oświatowe danej narodowości. Szkoła udostępnia nieodpłatnie pomieszczenia i pomoce dydaktyczne na ten cel. Koniecznym warunkiem, aby takie zajęcia odbywały się w danej szkole, jest jednak to, aby uczęszczało do niej co najmniej siedmiu takich uczniów (a w szkołach artystycznych co najmniej czternastu). Istotnym ograniczeniem jest wymiar godzin nauki – nie może przekroczyć pięciu godzin tygodniowo (rozporządzenie ministra edukacji narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 roku).

3. Badania dotyczące uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach

Badania dotyczące cudzoziemskich uczniów w polskiej szkole mają długą historię. Na początek przywołajmy badania przeprowadzone przez Zakład Socjologii Oświaty i Wychowania IS UW w 1997 roku. Ich wyniki wskazują na to, że nauczyciele deklarują, iż w szkołach, w których uczą, dzieci innych ras czy narodowości są akceptowane przez większość rówieśników. Jednak niewielu nauczycieli potrafiło podać przykłady działań podejmowanych przez szkołę, których celem byłoby kształtowanie postawy zrozumienia i szacunku dla przedstawicieli innych kultur (Nasalska 1999). Wnioski te rozpatrywać można także w kontekście trudności metodologicznych w prowadzeniu badań nad cudzoziemcami w polskiej szkole. Badania dotyczące edukacji, a w szczególności tolerancji wobec odmienności stanowią duże wyzwanie. Opierając się jedynie na relacjach nauczycieli, musimy brać pod uwagę, że będą oni chcieli podzielić się obrazem szkoły „normalnej", tolerancyjnej. Wiąże się to z tym, że postawę tolerancyjną uważa się za właściwą. Można przyjąć, że nauczyciele w wywiadach prezentują to, co uważają za „właściwe", aby swoją pracę i placówkę przedstawić w jak najlepszym świetle. Dlatego mniejsze jest prawdopodobieństwo, żeby otwarcie wyrażali postawy nietolerancyjne lub przytaczali fakty wskazujące na brak tolerancji (Konieczna, Świdrowska 2008: 42).

W literaturze dotyczącej funkcjonowania cudzoziemców w polskiej szkole najobszerniej opisano sytuację uczniów pochodzenia wietnamskiego (Halik, Nowicka i Połeć 2006, Głowacka-Grajper 2006). Badania prowadzone przez badaczy Uniwersytetu Warszawskiego pokazują, że obecność tej grupy uczniów cudzoziemskich jest w szkole bardzo pozytywnie odbierana zarówno przez nauczycieli, jak i przez dyrekcję. Można zauważyć pozytywny stereotyp ucznia wietnamskiego – pilnego i pracowitego, niesprawiającego większych kłopotów poza ewentualnie początkowymi trudnościami wskutek niedostatecznej znajomości języka polskiego. Głowacka-Grajper (2006) pisze, że Wietnamczycy są modelowym idealnym uczniem z innej niż polska kultury – „dobrym gościem", który wszystko szanuje, nie wkracza w życie gospodarzy ze swoimi normami, a przede wszystkim stara się dostosować (2006: 180). Kwestię zachowania odrębności kulturowej ucznia nauczyciele uważają za jego indywidualny problem. Odrębność kulturową obserwują oni z zainteresowaniem, ale nie uznają jej za wartość wnoszoną do życia całej zbiorowości.

Późniejsze badania prowadzone przez Czerniejewską (2008) wskazują, że ustosunkowanie się do odmienności kulturowej ucznia jest ze strony nauczycieli dość intuicyjne i opiera się „raczej na dobrej woli i na zdrowym rozsądku niż konkretnej wiedzy i zaplanowanym działaniu" (Czerniejewska 2008: 251). Co więcej, nauczyciele nie zawsze czują się komfortowo w obecności uczniów-cudzoziemców. Czują się niepewnie, bo nie dysponują wiedzą o kulturze dziecka, nie potrafią też podejmować tematów dotyczących zróżnicowania kulturowego. Autorka potwierdza zatem wnioski płynące z wcześniejszych badań.

Do ciekawych wyników doszły autorki raportu z badania „Młodzież, imigracja, tolerancja". Zajęły się one sytuacją uczniów-imigrantów z państw byłego ZSRR. Sprawdzały, czy postawa braku szacunku i przekonania o własnej wyższości wobec Ukraińców, Białorusinów, Rosjan i innych przedstawicieli byłego ZSRR przekłada się na stosunek polskich uczniów do uczniów pochodzących z tych krajów. Badały, czy nauczyciele i pedagodzy starają się wpływać na postawy dzieci (Konieczna, Świdrowska 2008). Doszły do wniosku, że w przypadku tej grupy uczniów, podobnie jak w przypadku Wietnamczyków, tolerancja demonstrowana przez nauczycieli i dyrekcje szkół przybierała często postać ignorowania ich pochodzenia. Autorki zauważyły, że wśród uczniów, podobnie jak w świecie dorosłych, istnieje podział na „lepszą" i „gorszą" część świata. Uczniowie z Zachodu mogli częściej liczyć na życzliwe zainteresowanie rówieśników niż Ukraińcy, Białorusini, Mongołowie czy czarnoskórzy różnych narodowości.

4. Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach

Grupą uczniów skupiających na sobie uwagę ze względu na specjalny status są uchodźcy, a szerzej: dzieci i młodzież pozostające pod międzynarodową ochroną prawną. Jest to bardzo szczególna grupa, bo dzieci mają za sobą często bardzo traumatyczne przeżycia warunkujące ich funkcjonowanie, także w szkole, oraz przerwy w edukacji, a czasem brak jakiegokolwiek doświadczenia szkolnego, nawet u nastolatków. Specyfiką polską jest to, że zdecydowanie dominującą kategorią osób, które szukają ochrony, są obywatele rosyjscy narodowości czeczeńskiej. Sytuację taką obserwuje się od 2000 roku.

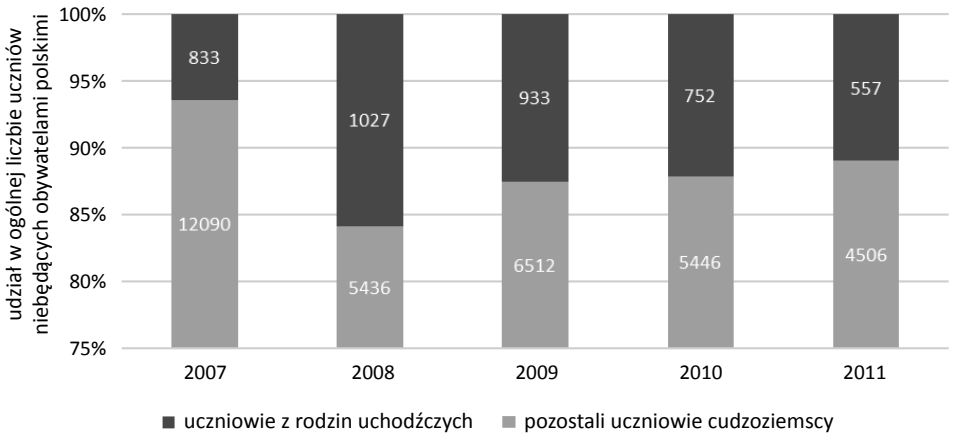
Pojedyncze dzieci uchodźcze uczyły się w polskich szkołach wcześniej, ale dopiero we wrześniu 2006 roku szkoły zaczęły przyjmować większe ich grupy[1]. Większość szkół, w których dziś uczą się dzieci z ośrodków dla uchodźców, zaczęła je przyjmować dopiero w 2005 roku. Początki były bardzo trudne. Tylko co drugie dziecko przebywające w ośrodkach dla uchodźców i objęte obowiązkiem szkolnym realizowało go. Problemem był też brak kontynuacji nauki z powodu „braku zainteresowania ze strony rodziców", jak mówili pracownicy socjalni. Wzbudziło to dezaprobatę autorów raportu Stowarzyszenia Interwencji Prawnej (Jasiakiewicz, Klaus 2006) zauważających, że w stosunku do dzieci polskich „brak zainteresowania ze strony rodziców" nie jest traktowany jako przyzwolenie na niewywiązywanie się z obowiązku szkolnego.

W 2007 roku udało się objąć nauką w szkole 90% dzieci podlegających obowiązkowi szkolnemu. Nie oznacza to oczywiście, że pokonano wszystkie trudności w zapewnieniu tym uczniom oświaty na wysokim poziomie. Wśród najpoważniejszych problemów było i pozostaje nadal nieprzygotowanie polskiego systemu edukacji do przyjęcia ucznia o tak specyficznych potrzebach. Niedostosowanie dotyczy wielu aspektów, poczynając od braku materiałów, które można wykorzystać podczas pracy w klasie, finansowania, przygotowania nauczycieli, a na rozpoznaniu psychicznych potrzeb dziecka doświadczonego wojną i wygnaniem kończąc. I chociaż wiele szkół oraz wielu nauczycieli wykazuje się dobrą wolą i oddaniem, są też przeciwne przykłady. Zdarza się, że szkoły odmawiają przyjęcia uczniów, bo nie są w stanie podjąć wyzwania. Sytuacja stopniowo

[1] Do wprowadzenia rozporządzenia ministra edukacji z 4 października 2001 roku dyrektorzy szkół nie przyjmowali dzieci czekających na decyzję o przyznaniu statusu uchodźcy, jeśli nie miały one świadectwa potwierdzającego uczęszczanie do szkoły za granicą bądź ukończenie tam szkoły. Dlatego w latach 1994–2001 do szkoły chodziły głównie dzieci mieszkające w Centralnym Ośrodku Recepcyjnym w Dębaku.

ulega poprawie między innymi dzięki ogromnemu zaangażowaniu organizacji pozarządowych, które podejmują współpracę ze szkołami i władzami lokalnymi. Nadal jednak nierozwiązana pozostaje sytuacja młodzieży – nastolatków, którzy mają za sobą przerwę w nauce albo w ogóle nie uczęszczali do szkoły. Wciąż brakuje narzędzi i metod pracy z tak wymagającym uczniem. W rezultacie mało kto podejmuje naukę albo rezygnuje z niej, gdy nie może odnaleźć się wśród młodszych dzieci w klasie. W przypadku szesnasto- i siedemnastolatków jedynie niepubliczne szkoły były dotychczas w stanie przyjąć takie pojedyncze osoby (Kosowicz 2007).

W 2007 roku na ogólną liczbę 14 002 uczniów niebędących obywatelami polskimi zarejestrowano 833 uczniów, którzy mieli status uchodźcy (niespełna 6% ogółu uczniów cudzoziemskich). Rok później naukę w szkołach i przedszkolach rozpoczęło niemal dwukrotnie mniej, bo 7427 uczniów cudzoziemskich, natomiast liczba dzieci uchodźczych zwiększyła się o jedną czwartą, osiągając wartość 1027 (13,4% cudzoziemców w polskim systemie edukacyjnym). W 2009 roku odnotowano wzrost liczby uczniów niebędących obywatelami polskimi o ponad tysiąc, przy około dziesięcioprocentowym spadku liczby uczniów z rodzin uchodźczych. Udział dzieci uchodźczych w populacji uczniów cudzoziemskich ustabilizował się na dwa lata na poziomie ponad 10%. W 2009 roku wyniósł 10,7%, rok później 10,4%. Proporcja ta w zasadzie utrzymała się w 2011 roku, cały czas przy systematycznym spadku liczby uczniów cudzoziemskich. Wśród 6134 uczniów niebędących obywatelami polskimi znalazło się 557 uczniów z rodzin uchodźczych, co daje 9,1% populacji uczniów cudzoziemskich.

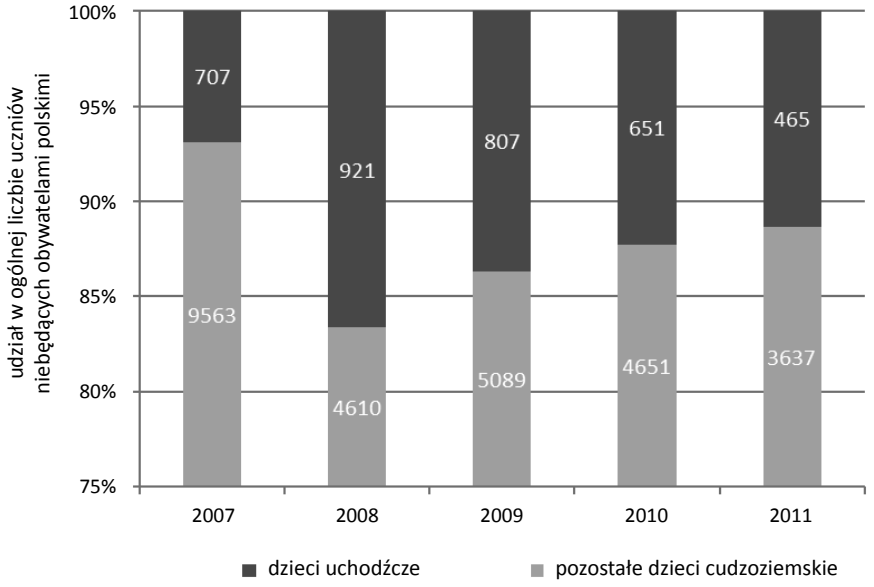


Wykres 4.1. Udział uczniów z rodzin uchodźczych w grupie uczniów niebędących obywatelami polskimi

Dane obejmują szkoły i przedszkola.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych MEN.

Jeśli ograniczyć analizę wyłącznie do szkół (pamiętając o tym, że obowiązkowa edukacja przedszkolna została wprowadzona w 2010 roku), udział dzieci uchodźczych wśród uczniów cudzoziemskich wzrośnie.



Wykres 4.2. Udział uczniów z rodzin uchodźczych w grupie uczniów szkół niebędących obywatelami polskimi

Dane obejmują szkoły.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych MEN.

Wśród uczniów cudzoziemskich od 2009 roku dominują dzieci osób ubiegających się o status uchodźcy. Uczniowie bowiem, których rodziny przeszły procedurę, stanowili tylko 14% w 2008, 26% w 2009, 29% w 2010 i 21% w 2011 roku. Dane te w pewien sposób pokazują „tranzytowy" pobyt dzieci uchodźczych w polskiej szkole. Dzieci ze statusem uchodźcy umożliwiającym legalny pobyt w strefie Schengen znikają z naszego systemu edukacyjnego. Zjawisko to, warunkujące możliwość osiągnięcia sukcesu edukacyjnego w pracy z dzieckiem cudzoziemskim, sygnalizują nauczyciele uczestniczący w opisanych niżej badaniach.

Warto przyjrzeć się ogólnej skali zjawiska. Według Systemu Informacji Oświatowej we wrześniu 2011 roku naukę w szkołach podstawowych rozpoczęło 2 187 068, a w ponadpodstawowych 3 197 775 uczniów. W tej grupie znalazło się 4876 uczniów niebędących obywatelami polskimi, w tym 465 uchodźców. Oznacza to, że uczniowie cudzoziemscy stanowili 0,09% osób zarejestrowanych w polskim systemie edukacyjnym, a sami uchodźcy niespełna 0,009% ogółu uczniów. Pozostaje pytanie, jakiej części dzieci uchodźczych dotyczą dane MEN – statystyka na początek roku szkolnego nie uwzględnia pobytów krótkookreso-

wych (jak również może być sztucznie zawyżona przez uczniów, których rodziny uzyskały status uchodźcy i opuściły terytorium Polski). Odpowiedź można znaleźć w statystykach Urzędu do spraw Cudzoziemców. Porównajmy liczbę uczniów (łącznie szkół i przedszkoli) z rodzin ubiegających się o status uchodźcy (na podstawie statystyk MEN) z liczbą wniosków o status uchodźcy złożonych dla osób w wieku 6–18 lat. Okazuje się, że o ile w 2008 roku UDSC wykazywał niespełna 4% więcej osób w wieku objętym obowiązkiem szkolnym i obowiązkiem nauki[2] wnioskujących o status uchodźców niż MEN, o tyle w 2009 roku różnica ta wyniosła 37%, w 2010 – 29%, a w 2011 aż 64%. Zestawienie w liczbach bezwzględnych znajduje się w poniższej tabeli.

Tabela 4.1. Zestawienie statystyk MEN i UDSC dotyczących liczby dzieci osób ubiegających się o status uchodźcy

Rok	Liczba dzieci osób ubiegających się o status uchodźcy	
	według MEN*	według UDSC**
2008	869	903
2009	692	949
2010	521	674
2011	432	710

* liczba uczniów we wrześniu;

** liczba wniosków złożonych w ciągu roku.

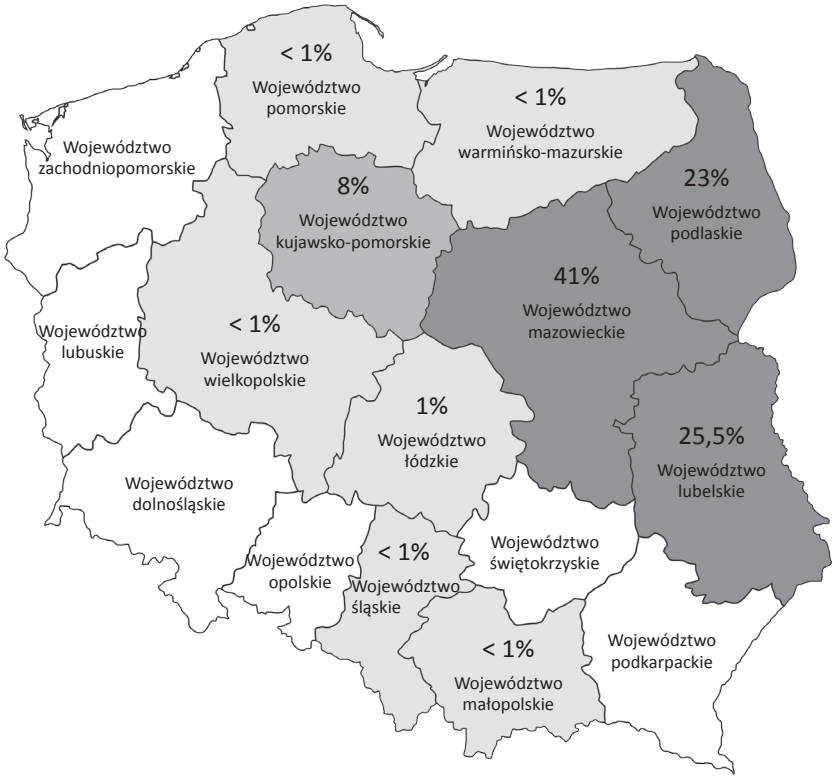
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych MEN i UDSC.

Uczniowie uchodźczy nie są widoczni w statystykach szkolnictwa specjalnego. Jest to interesujące z dwóch stron. Po pierwsze, nie wystąpił tu model znany z edukacji dzieci romskich, które nadproporcjonalnie często kierowane są do szkół specjalnych. Po drugie, statystyki wskazują, że wśród uczniów uchodźczych (skądinąd często po traumatycznych doświadczeniach) nie zdiagnozowano przypadków wymagających specjalnego modelu kształcenia. Prawidłowość ta dotyczy zresztą wszystkich uczniów cudzoziemskich – we wrześniu 2011 roku naukę w szkołach specjalnych rozpoczęło dwóch uczniów niebędących obywatelami polskimi. Tymczasem zgodnie ze statystykami Systemu Informacji Oświatowej w szkołach specjalnych uczy się niespełna 1,5% uczniów zarejestrowanych w systemie. Zakładając, że populacja uczniów cudzoziemskich w sensie statystycznym jest populacją normalną, należałoby oczekiwać, że w roku szkolnym 2011/2012 naukę w szkołach specjalnych rozpocznie około 90 uczniów, w tym 6–7 uczniów uchodźczych. Fakt, że liczba ta jest 45 razy niższa może świadczyć o systemowych błędach w diagnozie specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Terytorialne rozproszenie uczniów-uchodźców jest zgodne z logiką usytuowania ośrodków. Największa grupa (228 osób w 2011 roku) została zarejestrowana w szkołach województwa mazowieckiego. W tym samym 2011 roku 142

[2] Według dzisiejszego stanu prawnego.

uczniów podjęło naukę na Lubelszczyźnie, a 126 na Podlasiu. W województwie kujawsko-pomorskim zarejestrowano 46 uczniów. Pozostałe województwa gościły jedynie pojedynczych uczniów: siedmiu w województwie łódzkim, po dwóch w małopolskim, śląskim i warmińsko-mazurskim, po jednym w województwach pomorskim i wielkopolskim.



Wykres 4.3. Rozproszenie terytorialne uczniów uchodźczych

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych MEN.

Przyjrzyjmy się krajom pochodzenia uczniów uchodźców. Dane te pochodzą z UDSC i obejmują osoby w wieku 6–18 lat, których rodziny złożyły w danym roku wniosek o status uchodźcy.

Ponad 85,5% wniosków pochodziło od obywateli Rosji (w sumie 3755 wniosków w analizowanym okresie). Kolejną grupą są uchodźcy z Gruzji (10,7% wniosków). Duży napływ uczniów z tego kraju nastąpił po wojnie rosyjsko-gruzińskiej. W 2009 roku Gruzini stanowili blisko 27% nieletnich wnioskujących o nadanie statusu uchodźcy. Trzecią co do liczebności grupą są uczniowie z Armenii. Ich liczba stale wzrasta, obecnie stanowią 1,1% analizowanej populacji.

Obywatele pozostałych krajów łącznie stanowią 2,7% zarejestrowanych wniosków. Udział żadnego z tych krajów nie przekracza 0,35%.

Tabela 4.2. Kraje pochodzenia uczniów-uchodźców

Obywatelstwo	Rok złożenia wniosku o status uchodźcy					
	2007	2008	2009	2010	2011	razem
Afganistan	-	-	2	3	6	11
Armenia	3	4	12	11	17	47
Bangladesz	2	-	-	-	-	2
bez obywatelstwa	-	-	2	1	1	4
Białoruś	6	-	2	1	3	12
Burundi	2	-	-	-	-	2
Chiny	-	-	2	-	-	2
Etiopia	1	-	-	-	-	1
Egipt	-	-	-	-	1	1
Erytrea	-	-	-	-	4	4
Gruzja	1	1	253	61	154	470
Irak	-	8	-	2	3	13
Kazachstan	2	1	-	1	2	6
Kirgistan	-	2	2	3	8	15
Liban	-	-	1	-	-	1
Litwa	1	-	-	-	-	1
Maroko	-	1	-	-	-	1
Mołdowa	1	-	-	-	-	1
Mongolia	-	-	1	1	2	4
Palestyna	1	-	-	-	-	1
Rosja	1124	875	667	588	501	3755
Somalia	1	-	-	-	-	1
Sri Lanka	1	-	-	-	-	1
Sudan	-	3	-	-	-	3
Syria	-	1	-	-	2	3
Tanzania	-	-	-	-	1	1
Turkmenistan	-	-	-	-	2	2
Ukraina	7	-	2	1	1	11
Uzbekistan	-	4	2	1	2	9
Wietnam	-	3	1	-	-	4

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych UDSC.

Z uzyskanych w omawianym badaniu opinii polskich nauczycieli, jak i Czeczenów zawodowo zajmujących się wspieraniem procesu edukacyjnego, wynika, że uczniowie pochodzący z Czeczenii charakteryzują się większym poziomem agresji niż uczniowie polscy. Nie udało się zebrać żadnych metodycznie gromadzonych danych potwierdzających tę regułę. Być może jest to konstrukt oparty na odmienności kulturowej, być może wynikający z różnych reakcji motorycznych i mimiki, wyraźnie powielany również poza szkołą [RODZ4POD]. Nawiasem mówiąc, w opinii samych uczniów uchodźczych więcej „agresywnych aktywności" przejawiają uczniowie polscy.

Nie możemy całkowicie pominąć problemu agresji w szkole, który tak jak w przypadku polskich dzieci może wynikać z dysfunkcyjnych uwarunkowań

rodzinnych. Oto jak przedstawia sytuację wychowawczyni (Czeczenka) z „czeczeńskiej zerówki":

> depresja, agresja, to cały czas w tym dziecku jest – chce bić się w klasie – musi… Ja ich rozdzielam, uczę, że nie trzeba się bić, że w Polsce się nie bijemy, ale my – nauczyciele – nie możemy ich bić ani nawet podniesionym głosem mówić i to dziecko, nauczone, że się je bije, nie słucha nas… nie chce rozmawiać. On przyzwyczajony jest, że go biją, ale nie chce rozmawiać – cały czas są problemy z takimi dziećmi. Cały rok uczymy, żeby oni się nie bili, nie dotykali jeden drugiego, żeby się nie bili, „ty nie możesz", „nie wolno ci" – cały czas musimy pilnować porządku… [NGO1POD]

Jak dalej zauważa ta sama rozmówczyni, agresja pojawia się jako następstwo migracji:

> Nie powinni być agresywni, a tu i złość, i agresja – to przyszło od rodziców – albo od rodziny, albo przychodzi im to przez DNA – ja nie wiem, ja jestem przerażona; ja pracowałam w szkole do wojny [w Czeczenii] i takiej agresji nigdy nie widziałam (…) Pierwszy rok, kiedy weszłam do tej klasy, to łapałam się za głowę – jak tak można? ja takich dzieci nie widziałam (…) oni bajki chcą tylko… wiesz, jakie oni bajki chcą? – oni zwykłych bajek nie, oni chcą bawić się tylko bronią; i bajki – oni chcą, żeby bajki były z nożami, żeby się tam bili, umierali – oni chcą tylko takiej bajki, „dlaczego nie ma takich bajek tutaj?" – wczoraj mnie zapytali. Zerówka, 5–4 lata i oni chcą takie bajki, w których zabójstwa… [NGO1POD]

Proces zamykania mniejszości wobec dominującej większości jest dobrze znany i szeroko opisany w literaturze (Douglas 2007). Dobrze ilustruje to *casus* jednej z czeczeńskich dziewczynek, która nie mogła się zaprzyjaźnić ani z Czeczenami – bo uważali ją za Polkę, gdyż mówiła po polsku bez akcentu, ani z Polakami – bo ci uważali ją za Czeczenkę; nauczycielka poradziła jej żeby nie nosiła spódnicy[3], ale to niewiele pomogło; po przeniesieniu do innej szkoły problemy się skończyły, ale tylko do momentu, gdy do jej klasy dołączyły dwie Czeczenki.

Na wykluczenie etniczne nakłada się wykluczenie ekonomiczne (Łodziński 2009: 183). Jak wskazuje jedna z pracownic organizacji pozarządowych, sama pochodząca z Czeczenii: „w tych rodzinach jest niedostatek, niestabilność, niepewność… odczuwane przez dzieci" [NGO2POD]. Badani zgodnie podkreślają trudne finansowe i mieszkaniowe warunki funkcjonowania rodzin czeczeńskich („Część z nich mieszka w hotelu, a nie w ośrodku, a przynajmniej tak mówią,

[3] Prawdopodobnie chodzi o skojarzenie z Romami, bo wątek taki pojawił się też w kontekście dorosłej kobiety, którą ze względu na strój wzięto za Romkę.

bo to są piwnice koło hotelu, które ktoś im wynajmuje" [DYRLUB]). Problem mieszkań wynika przede wszystkim z bardzo wysokich cen najmu, kilkakrotnie przewyższających standardowe stawki na rynku. Kwestia ta była sygnalizowana w innych badaniach (por. np. Kasprzak, Walczak 2009). Wysokie ceny i częste wymawianie umowy najmu po krótkim okresie przekładają się na ciągłe zmiany adresu dziecka i w konsekwencji na uciążliwe dojazdy albo przeniesienie do innej szkoły:

> Dla nich [dorosłych uchodźców] to może nic, ale dla nas i dla dziecka tak – nowi sąsiedzi na klatce, nowe środowisko, to jest wszystko nowe (…) i znowu ciekawe, jak przyjmą, jak zaakceptują, może mogą nawet nie dać przejść przez tą klatkę (…) no też tak może być. [DYRPOD]

Funkcjonowanie w warunkach deprywacji ekonomicznej przekłada się na karierę edukacyjną dziecka (Warzywoda-Kuczyńska 2009). Jak zauważa jedna z nauczycielek: „brak, niedostatek w rodzinie, bez kanapki chodzą, nie dojadają (…) wszyscy w depresji (…) kto wynajmuje mieszkanie, to ta rodzina w depresji, bo im nie starcza na ubranie, a ich dziecko czuje się poniżone" [NGO1POD]. Żyjące w ubóstwie rodziny popadają w stagnację i frustrację. „Skończył się ten czas, kiedy, powiedzmy, są już te dokumenty, tak? Już jakby to, co można było zrobić, się zrobiło i już (…) stan takiej bierności, nie wiadomo, co robić, z pracą też jakoś nie bardzo i ten brak takiej motywacji, żeby wyjść z domu" [NGO2POD].

Problemem jest także niedostosowanie kulturowych ról płciowych do realiów społeczeństwa przyjmującego. „W grupie czeczeńskiej jest sporo rodzin bez ojca. W takiej sytuacji nastoletni synowie przejmują rolę głowy rodziny, a wtedy wpływ matek zdecydowanie słabnie. Najstarszy chłopiec w rodzinie nie umie sobie często poradzić z zadaniami, jakie powinien udźwignąć, często wykoleja się, uciekając przed odpowiedzialnością" [DYRMAZ].

Tradycyjnie wyznaczona pozycja męża i ojca w rodzinie może stanowić utrudnienie dla kariery edukacyjnej ucznia. Dzieci rozwijają się w szkole i kobiety integrują się szybciej niż mężczyźni, podkopują miejsce mężczyzny w hierarchii rodziny. Może to nawet doprowadzić do wewnętrznego konfliktu w rodzinie, zwłaszcza kiedy mężczyźnie nie udaje się zapewnić rodzinie utrzymania. Zatem zdarza się, że dzieci nie tyle nie są motywowane, ile są wręcz powstrzymywane przez swoich rodziców. Dlatego bywa, że polscy nauczyciele nie mogą liczyć na wsparcie ze strony niektórych dorosłych, nawet jeżeli zniknie bariera językowa (Gmaj 2008: 75).

Obok opisanych powyżej sytuacji obserwujemy także zmianę w podziale ról płciowych w rodzinie. Tradycyjna patriarchalna rodzina wchodzi w rzeczywistość egalitarnego podziału pracy, co zwykle wiąże się z problemami z dysproporcją obowiązków i konfliktem ról.

> Jeżeli się przyjeżdżało tutaj, do Polski i kobiety w pewnym momencie przejęły rolę mężczyzn, bo zaczęły pracować, mężczyźni siedzieli w domu – bardzo im to się spodobało, praktycznie, albo strzelali, albo po prostu siedzieli z pilotem, różne są sytuacje, żeby nie wychodzili i nie pokazywali się na zewnątrz, bo mogą ich zabrać, więc w pewnym chyba momencie oni też się… bardzo dobrze im się zaczęło układać, dlaczego nie? Jeżeli kobieta potrafi szpachlować, malować, przynosić do domu pewne rzeczy, a mąż siedzi wypoczęty, kobieta rodzi dzieci, bo musi urodzić te dzieci, bo tak jest w tradycji. [PS1POD]

Z drugiej strony pewne elementy skryptów genderowych pozostają bez zmian, o czym mogą świadczyć dwie wypowiedzi czeczeńskiego małżeństwa. Kobieta: „ja na każde [zebranie] chodzę, ja się zajmuję dziećmi", mężczyzna: „Ja też chodzę – raz byłem. Trzeba" [RODZ4POD]. W podejściu czeczeńskich rodziców do edukacji ich dzieci łączy się wiele zjawisk – przejście do (mówiąc językiem Floriana Znanieckiego) – utylitarnego modelu wychowania, w którym po zmianie środowiska kładzie się nacisk na dostosowanie norm do nowych warunków (Znaniecki 2001), tymczasowość, deprywacja ekonomiczna, wreszcie niekorzystny dla edukacji kobiet model patriarchalnej rodziny.

Ewidentnym problemem jest nieadekwatność pomocy finansowej do potrzeb rodzin. „MOPR na jedna osobę daje 500 zł – i gdzie on ma iść z takimi 500 zł? Nie pójdzie kraść, a trzeba zapłacić mieszkanie, prąd, skarpetki, szampon, odżywkę (…) i gdzie on pójdzie z takimi 500 zł" [NAU3POD]. Dostrzegają to sami pracownicy pomocy społecznej. „Na pewno nie wykazują nam wszystkich środków, które posiadają, na pewno otrzymują te środki z zagranicy, bo z tych naszych pieniędzy na pewno by nie przeżyli. Korzystają z funduszy unijnych, tzn. z żywności z funduszów unijnych także, no, staramy się wspierać (…) Tutaj organizacje są różnego rodzaju. Czy im to starcza? Na pewno nie – nie oszukujmy się, na pewno nie. W tej chwili również występują i występowały trudności ze znalezieniem zatrudnienia" [PS1POD].

Konsekwencją problemów ze znalezieniem pracy i utrzymaniem w Polsce jest traktowanie tego kraju jako tranzytowego. Zdaniem wszystkich badanych, zawodowo kontaktujących się z osobami poszukującymi międzynarodowej ochrony prawnej w Polsce, przekłada się to na odpływ uczniów uchodźczych z polskiego systemu edukacyjnego:

> U nas była taka dziewczyna H., która zajęła pierwsze miejsce w konkursie, w dyktandzie z języka polskiego, pobiła wszystkich Polaków; ona była z matematyki – no mistrz matematyki (…) nie było dla tej H. jakiejś bariery, ani językowej, ani naukowej (…) no fenomenalna dziewczyna… u nas była dwa lata, a potem pojechali, bo u nas nie mieli środków do życia. [DYRPOD]

Niepewność, tymczasowość – wynik przedłużających się procedur, wykluczenia etnicznego i ekonomicznego – nie może pozostać bez wpływu na rozwój kariery edukacyjnej ucznia. Nie pozostaje też bez wpływu na nauczyciela: trudno inwestować w ucznia, który spędzi w klasie tylko kilka miesięcy.

To, na ile dobrze uchodźcy funkcjonują w polskim społeczeństwie i systemie edukacyjnym, w dużej mierze zależy od polityki samorządu terytorialnego. Państwo określa warunki brzegowe (momentami dość szczegółowo, jak w przypadku rozporządzenia o ramowym programie kursów języka polskiego), ale strategię dobierają samorządowcy w porozumieniu ze szkołą. Jak spróbujemy pokazać bardziej szczegółowo w części poświęconej dobrym praktykom, znaczącą rolę odgrywają osoby lub instytucje koordynujące współpracę (a przede wszystkim wymianę informacji) między różnymi podmiotami – tak publicznymi jak trzeciosektorowymi – które zajmują się uchodźcami.

Problemem już nie natury prawnej, ale wynikającym z zarządzania jest oparcie funkcjonowania instytucji opiekuńczo-wychowawczych na logice ekonomicznej. Dbając o budżet, urzędnicy likwidują placówki lub nie przedłużają kontraktów, przenoszą podopiecznych. Zmiana placówki to nie tylko pogłębienie poczucia tymczasowości, lecz również rezygnacja z wypracowanych przez nią zasobów – kultury pracy, rozwiązań dydaktycznych i wychowawczych, wiedzy samych nauczycieli o odmienności kulturowej. Widzieliśmy tę sytuację, szukając szkół do badania – wiele placówek o uznanej renomie i osiągnięciach obecnie może opowiedzieć tylko o doświadczeniach z przeszłości, ponieważ MSWiA zlikwidowało lub przeniosło ośrodek, z którego rekrutowali się jego podopieczni. Są to przypadki Niemiec lub Emolinku, ale również domu dziecka objętego badaniem. „Dom dziecka ma podpisaną umowę do grudnia i dzieci cudzoziemskie nie będą tu przebywać, będą «rozwalone» po innych różnych placówkach, gdzie wychowawcy nie mają doświadczenia w pracy z tymi dziećmi. Urzędnicy nie myślą niestety o tym, że powinna być jedna wyspecjalizowana placówka w Polsce, tak jak było do tej pory. Nie patrzy się na dobro tych ludzi, tylko na oszczędności" [DDMAZ].

5. Studia przypadków

W tym rozdziale prezentujemy trzy studia przypadków. Badaniem terenowym objęto trzy szkoły: publiczną szkołę podstawową i niepubliczne gimnazjum z dużego miasta oraz publiczną szkołę podstawową z małego miasta. Szkoły różnią się wielkością – najmniejsza liczy 320 uczniów, największa 900. Dobór miejscowości odpowiada logice usytuowania skupisk uchodźców. W województwach mazowieckim, lubelskim i podlaskim znajduje się najwięcej ośrodków dla uchodźców. Zróżnicowanie wielkości placówek powinno ułatwić prezentację opisywanych praktyk odpowiednio do potrzeb i zainteresowań czytelnika.

Badanie terenowe zrealizowano w okresie kwiecień–sierpień 2012 roku. Materiały zbierano przy wykorzystaniu scenariuszy wywiadu ustrukturyzowanego zaprojektowanych dla poszczególnych kategorii rozmówców (dyspozycje zostały zamieszczone na końcu publikacji). Badania objęły diady (czasem wywiady indywidualne lub triady) z uczniami uchodźczymi i ich rodzicami. Do badania dobrano uczniów z rodzin o różnej długości pobytu w Polsce. Starano się nawiązać kontakt z obojgiem rodziców, ale w praktyce większość wywiadów zrealizowano wyłącznie z matkami. Wywiady te prowadzili po rosyjsku i po polsku etnografowie mający doświadczenie w pracy terenowej w krajach rosyjskojęzycznych. W *case studies* udział wzięli przedstawiciele szkolnej społeczności – dyrektorzy szkół oraz nauczyciele uczący w klasach z uczniami cudzoziemskimi. Przeprowadzono także wywiady pogłębione z przedstawicielami organizacji pozarządowych specjalizujących się w pracy z dzieckiem uchodźczym i współpracujących ze szkołą. Część tych wywiadów przeprowadzono z asystentami dzieci cudzoziemskich zatrudnianych przez NGO – w takiej sytuacji badacze wykorzystywali częściowo dyspozycje przygotowane do wywiadu z pracownikami pedagogicznymi.

Z instytucji współpracujących ze szkołą w *case studies* znaleźli się ponadto pracownicy socjalni zatrudnieni w ośrodkach dla cudzoziemców lub w ośrodkach pomocy społecznej.

Uwzględniono także przedstawicieli nadzoru pedagogicznego oraz organów prowadzących. Jeśli chodzi o kuratoria, w badaniu wzięli udział dyrektorzy odpowiednich departamentów lub wizytatorzy bezpośrednio odpowiedzialni za nadzór pedagogiczny nad szkołami z uchodźcami. Z organów prowadzących do badania zrekrutowano dyrektorów departamentów edukacji.

Reasumując – w każdym *case study* znaleźli się:
- przedstawiciele kuratoriów (jeden wywiad na *case study*);
- przedstawiciele organów prowadzących (jeden wywiad na *case study*);
- dyrektorzy szkół (jeden wywiad na *case study*);
- nauczyciele/wychowawcy klas, w których uczą się dzieci uchodźców (do trzech wywiadów na *case study*);
- NGO współpracujące ze szkołą (do trzech wywiadów na *case study*);
- pracownicy socjalni (jeden wywiad na *case study*);
- uchodźcy – opiekunowie i dzieci (do sześciu wywiadów na *case study*).

Na zakończenie badania przeprowadzono pięć wywiadów eksperckich z przedstawicielami organizacji pozarządowych.

5.1. Województwo podlaskie

Opisywany poniżej *case study* zrealizowano w dużej publicznej szkole podstawowej (ponad 900 uczniów, 40 oddziałów, ponadstuosobowa rada pedagogiczna), położonej w dużej miejscowości. W szkole uczy się obecnie 26 uczniów cudzoziemskich – wszyscy pochodzą z Czeczenii. Z trzech badanych szkół jest to najmniejsza grupa dzieci uchodźczych.

Podlasie często przedstawia się jako symbol polskiej wielokulturowości. Jest to najbardziej zróżnicowany narodowo i etnicznie region w Polsce – żyje tutaj sześć z trzynastu mniejszości narodowych i etnicznych objętych wykazem MSWiA (Sadura 2009: 31). W województwie znajdują się dwa ośrodki dla uchodźców – w Białymstoku i w Łomży. Jak pokazują badania (Kasprzak, Walczak 2009; OBOP 2008), wśród mieszkańców Podlasia, podobnie jak reszty Polski, silny jest negatywny stosunek do uchodźców, w szczególności z Kaukazu. Uchodźcy skupiają wysoki poziom dystansu społecznego we wszystkich sferach. Specyfiką Polski jest to, że od lat większość osób ubiegających się o międzynarodową ochronę stanowią Czeczeni.

To, że Czeczeni mają złą opinię na Podlasiu, potwierdzają także nasze badania. Są posądzani o rozboje, kradzieże, budzą strach: „No, że tak powiem, są tutaj rodziny czeczeńskie mieszkające od lat i bardzo często ci chłopcy (…) ja akurat nie mieszkam, ale ktoś, kto tu mieszka, to wie, że to się daje odczuć, że oni np. się grupują, że pokazują swą siłę, tak… takie sytuacje się zdarzały…" [NAU1POD].

> Są tacy Polacy, Polki, którzy się nas nie boją, wchodzą w kontakt. A są tacy, którzy się boją. (…) Oni, jakby, boją się nas, nie znają nas… A jeśli ktoś nas zna, to z nimi się przyjaźnimy. np. pracownicy społeczni, oni do nas w gości przychodzą (…) oni już nas znają – Kto? Jak? A jak ktoś nas nie zna, to myśli, że my wszyscy tacy… i nie chcą mieć kontaktu (…) wydaje się, że jeśli jeden coś zrobił źle, to już wszyscy są tacy… [RODZ1POD]

Niechętnie widzi się Czeczenów jako sąsiadów – „niechętnie ich przyjmują, a jak przyjmują, to biorą od nich takie kolosalne ceny" [DYRPOD].

Mają też złą opinię jako pracownicy. „Tutaj Czeczeni są określani jako osoby, które nie nadają się do pracy, które nie umieją pracować, a uważają, że naprawdę umieją…" [PS1POD]. Postrzegani są jako impulsywni i skłonni do agresji: „z tego co mi wiadomo, pracodawcy nie chcą za bardzo, ponieważ zwrócenie uwagi dla osoby (…) to wiąże się z tym, że ta osoba mówi: «ja nie będę pracować, proszę mi nie zwracać uwagi». Mieliśmy takie sytuacje. Zaczynają być agresywni, potrafią nawet uderzyć" [PS1POD].

Znamienny jest stosunek pracowników ośrodków dla uchodźców, bezpośrednio i na co dzień stykających się z osobami szukającymi ochrony prawnej w Polsce: „Pierwsi uchodźcy, którzy tutaj przyjeżdżali po wojnie… no, to byli prawdziwi uchodźcy… Ale to była też ta elita. W tej chwili przyjeżdżają osoby, które są bardzo dobrze manipulowane przez inne osoby (…) «przyjeżdżamy do Polski, tu trochę może uda nam się popracować, trochę pożyjemy, później wrócimy do siebie», również zauważamy tę tendencję, że nas oszukują; może z niewiedzy, może z chytrości, nie wiem (…) są rzeczy, którymi możemy się pochwalić, a są rzeczy, z którymi nie potrafimy sobie poradzić" [PS1POD].

Chociaż w naszym badaniu nie uwzględniliśmy szczegółowej analizy dyskursu medialnego, to warto poświęcić nieco miejsca lokalnym środkom masowego przekazu. Obecność uchodźców z Czeczenii jest tematem, który media dość często pojdejmują. Innych uchodźców właściwie się nie wymienia. Czeczeni pojawiają się w reportażach w lokalnej telewizji przy okazji wydarzeń kulturalnych czy sportowych z ich udziałem. Wtedy akcentowana jest ich odmienna kultura oraz sukcesy. Reportaże, wzmianki o Czeczenach pojawiają się w lokalnej telewizji średnio raz na 2–3 tygodnie, czasem dwa razy w tygodniu. Można odnieść wrażenie, że praca wykonywana przez media ma na celu „odczarowanie" złego wizerunku Czeczenów, jaki wciąż funkcjonuje w podlaskiej społeczności (na przykład TV Białystok wyemitowała reportaż o uchodźcy z Czeczenii, który jest wzorowym i koleżeńskim pracownikiem na budowie).

Jeśli chodzi o kontekst instytucjonalny, należy zauważyć, że w województwie podlaskim została podjęta próba zainicjowania systemowych działań prowadzących do usamodzielniania się i integracji społecznej cudzoziemców. Taki pilotażowy program opracowano w Urzędzie Wojewódzkim, a do współpracy przystąpiły zarówno placówki administracji publicznej, jak i organizacje pozarządowe. Niestety nie udało się dotrzeć do informacji pokazujących przełożenie tego projektu na pracę z uczniami uchodźczymi.

Dostęp do edukacji: model integracyjny czy separacyjny?

W badanej szkole prowadzono zarówno model integracyjny (cudzoziemcy chodzą na obowiązkowe lekcje razem z dziećmi z kraju przyjmującego,

a wsparcie językowe otrzymują podczas dodatkowych lekcji językowych), jak i separacyjny (dzieci imigrantów, dopóki nie nauczą się języka w stopniu pozwalającym na aktywny udział w lekcjach, przez pewien czas uczą się w oddzielnych klasach) (Todorovska-Sokolovska 2010: 8). W ciągu lat dokonywała się profesjonalizacja pracy z uczniami cudzoziemskimi. Pierwotnie nauczyciele spontanicznie udzielali dzieciom dodatkowych lekcji języka polskiego po obowiązkowych zajęciach szkolnych. Następnie, gdy pojawiły się takie możliwości, dyrekcja szkoły wystąpiła do władz miejskich o finansowanie lekcji języka polskiego w dwóch grupach (klasy 1–3 i 4–6) w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Na podkreślenie zasługuje fakt, że w związku z tym, iż nie było opracowanego programu nauki języka polskiego jako obcego, jedna z nauczycielek sama opracowała taki program, który następnie zatwierdziła rada pedagogiczna szkoły.

Przy wciąż zwiększającej się liczbie uczniów-Czeczenów, widząc sprzyjające nastawienie ze strony urzędników, dyrekcja szkoły wystąpiła o stworzenie „czeczeńskiej zerówki":

> Wystąpiłam do miasta, zaczęło już takie zainteresowanie naszych urzędników być naszym problemem, bo to ich [uchodźców] coraz więcej było, i wystąpiliśmy do miasta o klasę czeczeńską – zerową – i to ma sens. Nawet z całego miasta, Białegostoku, nie rozpraszać ich, tylko szkoły, które mają doświadczenie może. W klasie „zerowej" są jedynie dzieci czeczeńskie, prowadzona jest tam przede wszystkim nauka języka, ale i kultury. [DYRPOD]

Zajęcia w „zerówce" prowadzi specjalnie przygotowana polska nauczycielka wraz z Czeczenką, która przez 12 lat pracowała w Czeczeni w domu dziecka i ma uprawnienia pedagogiczne uznane w Polsce. Teraz pełni w szkole także funkcję asystenta dziecka cudzoziemskiego. W pracy w „zerówce" pomagają również pracownicy organizacji pozarządowej współpracującej ze szkołą i wolontariusze. Rekrutacja do „zerówki" odbywa się na terenie ośrodka – rozwieszane są tam ogłoszenia w języku rosyjskim [RODZ1POD]. Informacje o klasie przekazują sobie także sami rodzice [RODZ2POD].

Począwszy od pierwszej klasy dzieci czeczeńskie przechodzą dodatkowy program nauki języka polskiego według autorskiego projektu jednej z nauczycielek, w ramach godzin dofinansowanych przez samorząd [DYRPOD]. W roku szkolnym 2011/2012 samorząd dofinansował dodatkowe godziny z języka polskiego i zajęć wyrównawczych w wymiarze 32 godzin dla 39 uczniów [JSTPOD].

W przypadku dzieci starszych szkoła stosuje model integracyjny. Jednak w sytuacji dzieci najmłodszych – kilkuletnich – wprowadza elementy modelu separacyjnego. Przed rozpoczęciem nauki w pierwszej klasie szkoły podstawowej dzieci mają możliwość korzystania z rocznego (czasem dwuletniego) przygoto-

wania w „zerówce". Podobny schemat stosowany jest także do polskich dzieci, które rodzice decydują się posłać do klasy zerowej. Kolejna reforma ma jednak zlikwidować tę możliwość. Dyrektorka szkoły podkreśla zalety systemu separacyjnego w początkowej fazie nauki: „dla mnie przekroczenie granicy i na drugi dzień pójście do szkoły jest absurdem. On powinien rzeczywiście pójść… Taki okres adaptacyjny powinien być… te rodziny całe powinny przejść przez psychologów, pedagogów… podstawy języka powinni poznać i później być wdrażani do szkół (…) w normalne środowisko, w inne środowisko. Może miesiąc, może dwa" [DYRPOD]. Równie pozytywnie o „zerówce" wypowiadają się nauczyciele, którzy „przejmują" dzieci po takim przygotowaniu: „one są w szkole, one uczestniczą w życiu szkolnym, one chodzą do świetlicy przecież razem z innymi dziećmi" [NAU1POD]. Po okresie przygotowawczym dzieci są włączone w proces edukacyjny wraz z innymi uczniami. Uczniowie czeczeńscy trafiają do różnych klas pierwszych, aby nie przedłużać funkcjonowania „klasy czeczeńskiej". Dyrektorka badanej szkoły stwierdza: „nie tworzymy dla nich oddzielnego sposobu nauczania, więc oni podlegają pod ten sam statut i prawa szkolne – oddzielnego dla nich nie ma i nie powinno go być w szkole ogólnodostępnej, nie powinno się ich wyróżniać, bo staną się takim kimś, kto ma do czegoś wielkie prawo (…) szkoła to jest jedna społeczność" [DYRPOD].

Zważywszy jednak na to, że szkoła podejmuje inicjatywy wyróżniające dzieci – „czeczeńska zerówka" – wypowiedź tę należy raczej traktować jako podkreślenie egalitarnego podejścia do uczniów, którzy dla szkoły wszyscy są równie cenni. Taka deklaracja jest szczególnie istotna, jeśli zważyć, że w systemie egzaminów zewnętrznych uczniowie cudzoziemscy mogą być postrzegani jako przyczyna obniżenia wyników całej szkoły[1].

Podkreślmy, że strategia separacyjna w badanej szkole stosowana jest w przypadku dzieci najmłodszych, które później włączają się w główny nurt edukacji wczesnoszkolnej. Do „zerówki" nie trafiają starsi uczniowie, którzy nie znają języka polskiego, ale objęci są obowiązkiem szkolnym. Takich uczniów dołącza się od razu do zwykłych klas.

Ważną rolę odgrywa pracująca w „zerówce" Czeczenka, „która jest łącznikiem pomiędzy rodzicami i dziećmi – zna język polski, więc tłumaczy rodzicom uwagi i informacje przekazywane przez wychowawców; oswaja rodziców do warunków polskiej szkoły, wyjaśnia różnice kulturowe, pomaga w załatwianiu spraw urzędowych" [NAU1POD]. Prowadzi normalne zajęcia, pomaga dzieciom w nauce języka polskiego (chociaż sama nie posługuje się jeszcze nim biegle w mowie) oraz wprowadza w przyjęty w szkole, a szerzej w Polsce sposób zachowania, tak jak go sama rozumie:

[1] Widać zatem potrzebę szkoleń dla dyrektorów, które uczyłyby, jak pokazać, że wyniki pojedynczego ucznia mogą przekładać się na osiągnięcia całej szkoły, oraz jak wspierać ucznia cudzoziemskiego w tym systemie.

żeby prawidłowo szli, że do kosza trzeba wyrzucać śmieci, cały czas trzeba ich pilnować, żeby uczyli się porządku, żeby się nie bili, żeby się w stołówce prawidłowo zachowywali: jedli, pili; żeby „dzień dobry" mówili, żeby z nikim się nie bili, trzeba im tłumaczyć, że oni nie są na swojej własnej ziemi i trzeba pilnować tu porządku, że jeśli się jest w tym kraju, ja tego cały czas pilnuję i na lekcjach tłumaczę, pokazuję… Jeśli jest nauczyciel polski, który nie rozumie po rosyjsku, ja tłumaczę ćwiczenia na czeczeński, na inguski, a innym na rosyjski; kiedy byli tu Gruzini to nie mogliśmy… oni nie znają ani rosyjskiego, ani inguskiego, ani czeczeńskiego… były problemy i trzeba było tym Gruzinom tłumaczyć w języku migowym (…) To była bardzo ciężka praca. [NAU3POD]

Zatrzymajmy się przez chwilę nad wypowiedziami wychowawczyni i przeanalizujmy je w kategoriach procesu socjalizacji i zasad dyscypliny widzianych w kontekście planu asymilacji (Gitlin, Buendia, Crosland i Doumbia 2010):

Ja na przykład, kiedy uczniowie chcą czegoś, ja ich upominam: „wy nie jesteście w swojej rodzinie, na waszej ziemi, to ich własność, ich rodzina – my u nich jesteśmy w gościnie. Żeby ani jedno słowo, jedno zdanie… Ja ich uczę, żeby był porządek, żeby razem, żeby, na przykład: dzisiaj była integracja i żeby, kiedy zachodzą do polskiej klasy, ani jedna osoba nie obraziła polskich dzieci, dlatego że one przyzwyczajone są do porządku. Widzicie, jacy oni są, jak oni… Oni wszystko sami robią… A nasi nie, jeszcze się nie przyzwyczaili. „Patrzcie na nich i uczcie się od nich" – ja im tłumaczę. (…) Trzeba mówić, dlatego że Polska to nie ich ziemia, i my tu jesteśmy tylko gośćmi, i my nie powinniśmy im mówić, że oni to Polacy, a my Czeczeńcy. Tego nigdy nie było. My ich od początku uczymy, że trzeba wspólnie się kolegować, żyć w porządku. O, jak przyjdą do świetlicy, to sobie podają rękę i widać, że oni chcą się przyjaźnić. Czysto po polsku nie potrafią rozmawiać, ale cały czas chcą się z Polakami integrować [wypowiedź nauczycielki pochodzącej z Czeczenii i uczestniczącej w rozmowie z rodziną – RODZ1POD].

Z powyższego cytatu wynika, że dzieci uchodźcze muszą przyjąć sposób dominującej większości, aby korzystać z edukacji, jaką oferuje im polska szkoła. Zatem wychowawczyni wiedziona interesem dzieci czeczeńskich namawia je oraz ich rodziców do adaptacji kulturowej i przestrzega ich przed sprzeciwianiem się asymilacji. Chociaż w wypowiedziach wychowawczyni ani razu nie pojawia się słowo „asymilacja", lecz posługuje się ona słowem „integracja", opisywany przez nią proces dyscyplinowania uczniów bliższy jest pierwszemu pojęciu. Opisany proces przystosowania się ma jednostronny charakter: to uczniowie czeczeńscy, którzy są „w gościnie", mają się przystosować.

Brakuje natomiast oczekiwania podobnego wysiłku ze strony Polaków, którzy są „u siebie".

Prawo a praktyka

Dyrektorka szkoły wskazuje, że istniejące prawo ani instytucje je kontrolujące (głównie nadzór pedagogiczny sprawowany w imieniu organu prowadzącego przez kuratorium) nie ograniczają swobody działań szkoły. Kluczową kwestią nie są – zdaniem rozmówczyni – kwestie prawne, ale uzyskanie finansowania. W trakcie badania pojawiły się jednak uwagi o braku przepisów wykonawczych w obowiązującym prawie czy praktycznej znajomości prawa przez przedstawicieli organów prowadzących oraz prawnie umocowanych oczekiwań szkoły wobec organu prowadzącego. Jako przykład pracownica organizacji pozarządowej działającej na rzecz dzieci podaje ogólną nieświadomość co do wysokości subwencji oświatowej na dziecko cudzoziemskie i fakt, że dodatkowe środki z budżetu zatrzymywane są w organach prowadzących[2]: „nadal nie ma rozporządzenia, które by tłumaczyło czy dawało narzędzie departamentom edukacji czy wydziałom edukacji, jak to można zastosować w praktyce" [NGO1POD]. Przedstawiciel organu prowadzącego wspomina o braku regulacji prawnych kwestii nauczania dzieci cudzoziemskich przebywających z rodzicami w zamkniętych ośrodkach w celu wydalenia [JSTPOD].

Jako kwestię problematyczną przedstawicielka NGO wskazuje ograniczenia wynikające z obowiązujących procedur kwalifikacyjnych, decydujących o umieszczeniu dziecka w odpowiedniej klasie:

> Mi się wydaje, że w Polsce, no, nie jest to zbyt dobrze rozwiązane, myślę, że cały czas jest ten krytyczny moment, kiedy dziecko przyjeżdża do Polski, jest od razu wtłaczane w system. I o ile te małe dzieci sobie radzą, no bo to jeszcze pierwsze klasy, dlatego że w sumie wszystkie dzieci na początku szkoły uczą się literek itd. i nawet jak nie znają języka polskiego, to jest to czas na uczenie się… Ale jak patrzę na te dzieci starsze, a zwłaszcza jak przyjeżdżają, młodzież w wieku gimnazjalnym, to to jest po prostu koszmar. Niewiele znam takich przypadków, że faktycznie te dzieci nie mają opóźnień szkolnych i jakoś tam sobie radzą. [NGO1POD]

Rozmówczyni nie widzi sensu w tym, żeby dzieci chodziły do szkoły, jeśli nie rozumieją, co się tam dzieje, zwłaszcza kiedy ich koledzy z klasy są od nich

[2] Standardowa subwencja zwiększana jest o 20% dla każdego cudzoziemskiego ucznia, który korzysta z dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego; w przypadku szkół podstawowych, w których liczba uczniów niebędących obywatelami polskimi przekracza 84 osoby (w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych 42) subwencja zwiększana jest o 150%.

dużo młodsi. Podaje przykład ponadpodstawowej szkoły, w której dyrekcja nic nie robi ze sporą grupką takich dzieci i w efekcie „te dzieci zbijają się w grupkę, siedzą na murku przed szkołą, a potem wracają do ośrodka" [NGO1POD]. Rekomenduje zatem model separacyjny, z obowiązkowym przygotowaniem językowym. W tym kontekście pojawia się pytanie, czy stosowany w badanej szkole podstawowej w odniesieniu do młodszych dzieci model „zerówki" w obecnej sytuacji polskich szkół nie byłby korzystny także dla starszych uczniów nieznających języka polskiego. Musimy głęboko zastanowić się nad tym, czy początkowa separacja nie zwiększy szans edukacyjnych starszych dzieci. A jeżeli odpowiedź na to pytanie będzie pozytywna, wypadnie zmierzyć się z kolejną kwestią – czy separacja starszych dzieci nie wyklucza ich z głównego nurtu życia szkolnego. Pozostawiając powyższe na razie bez odpowiedzi, musimy jednak stwierdzić, że obecna praktyka często sprawia, iż uczniowie-uchodźcy *de facto* się nie uczą. Utrzymujemy więc swego rodzaju fikcję. Jak zauważa dyrektorka badanej szkoły, adaptacyjny okres przejściowy jest niezbędny:

> Myślę, że każdy z nas powinien pojechać do takiego kraju, gdzie nie zna języka i nie potrafi nic zrozumieć… myślę, że zrozumiałby tych Czeczenów, że oni tak: nie znają kultury, nie znają obyczajów, nie znają systematyczności, sposobu prac, nie znają tego i nie znają języka… i im się każe pisać, czytać, kiedy w nich drzemie ogromny potencjał (…) dla mnie przekroczenie granicy i na drugi dzień pójście do szkoły jest absurdem. On powinien rzeczywiście pójść…. Taki okres adaptacyjny powinien być… te rodziny całe powinny przejść przez psychologów, pedagogów… podstawy języka powinni poznać i później być wdrażani do szkół (…) w normalne środowisko, w inne środowisko. Może miesiąc, może dwa, no nie każdemu tyle potrzeba… [DYRPOD]

Wydaje się, że podobnie jak w przypadku młodszych dzieci czas „zerowego" roku nauki szkoła powinna wykorzystać do pracy z rodzicami. W badanej szkole imprezy, na których spotykają się rodziny czeczeńskich i polskich dzieci, organizuje się tylko na poziomie zerówki. Później takich imprez nikt nie organizuje, bo starsze klasy mają wielu nauczycieli od różnych przedmiotów. Gdy jest jedna nauczycielka, jest więcej możliwości organizowania typowo integracyjnych spotkań. Rodzice (Czeczeni), z którymi rozmawialiśmy w trakcie badania i których dzieci przeszły przez „zerówkę", chętnie kontynuowaliby taką formę w starszych klasach. Miło wspominają włączanie się w organizację spotkań (np. przez pieczenie ciast [RODZ3POD]).

Spośród praktycznych niedogodności, z którymi boryka się badana szkoła, warto wymienić dofinansowanie podręczników. Obecnie pochodzi ono głównie od organizacji pozarządowych („Książki dostają za darmo (…) zeszyty, ołówki, kredki – Caritas, plecaki, wszystko dają za darmo" [NAU3POD]).

Problemem natury proceduralno-finansowej jest kwestia kosztów dojazdu do szkoły. Jak zauważa czeczeńska wychowawczyni z „zerówki", która pełni także rolę asystenta dziecka cudzoziemskiego, koszty te nie są w pełni refundowane, co przyczynia się jej zdaniem do obniżania frekwencji uczniów:

> bilety – jedyne czego brakuje, to bilety, żeby dojeżdżać do szkoły, dlatego że cały czas są kontrole i dostają mandaty i rodzice powinni kupić bilety, ale dostają tylko po 70 zł na jedną osobę. To dla rodziców za mało – za 70 zł to biletu nawet nie kupisz (…) gdyby oni dostawali na bilety, wtedy dzieci cały czas uczestniczyłyby w zajęciach, dojeżdżałyby, wszyscy by do szkoły przyszli… teraz połowa chodzi do [innej] szkoły, bo tam bliżej i oni nie muszą biletów kupować; a gdyby nie to, to wszystkie czeczeńskie dzieci przyszłyby do tej szkoły – oni mają taki problem… (…) te 70 zł to na wszystko im dają: na jedzenie, na ubranie, na bilet, do fryzjera… na jedną osobę 70 zł to nie pieniądze – to… a jeśli rodzice mają 6–7 dzieci, to oni mają coś, a kto ma dwoje dzieci, to… [NGO1POD]

Problemem jest wymiana informacji pomiędzy placówkami edukacyjnymi, jak również pomiędzy szkołą a innymi instytucjami zajmującymi się uchodźcami. W sytuacji, gdy dziecko przebywa na terenie ośrodka, informacje można przekazywać „głównie nauczycielom, którzy bezpośrednio… wychowawcom, którzy sprawują opiekę nad klasą i na wniosek nauczyciela albo pedagoga szkolnego" [PS2POD]. Ale jak dalej zauważa pracownik socjalny z ośrodka dla uchodźców: „to się dzieje tylko w sytuacji problematycznej; czasami tylko przy przyjęciu, ale generalnie nie ma takiej potrzeby, żeby stwarzać kartotekę. Takie informacje dotyczą alkoholu, przemocy w rodzinie – jeśli jest wniosek ze strony szkoły, to jest to też sygnał, że coś się dzieje z dzieckiem niedobrego" [PS2POD]. Nauczyciele, którzy wzięli udział w badaniu, nie mają doświadczenia w kontaktach z innymi instytucjami, chociaż wiedzą, „że są jakieś osoby, ale pani nie powiem, z jakiej instytucji, z którymi szkoła się komunikuje, jeżeli są jakieś problemy na linii szkoła–rodzice, szkoła–dziecko, gdy nie ma kontaktu z rodzicami, kiedy nie wiadomo, co się dzieje z dzieckiem, którego nie ma przez dłuższy czas, i my nie jesteśmy w stanie skontaktować się z rodzicami" [NAU2POD].

Skomplikowana jest sytuacja, gdy uczeń zmienia szkołę „przychodzi świeży, z jakiegoś tam miasta z Polski, Bóg wie co, jest bez dokumentów, bez niczego (…) My np. kontaktujemy się z całą Polską (…) więc dzwonimy do tej szkoły, pytam, ale nie od każdej szkoły można dostać informację" [DYRPOD]. Tego typu trudność nie wynika, jak się wydaje, z niedostatecznych przepisów, lecz jest raczej rezultatem różnych „stylów" pracy i woli współpracy poszczególnych szkół.

Przebieg kariery edukacyjnej

Dzieci uchodźców zaczynają naukę w różnym wieku, dyrektorka badanej szkoły podstawowej miała do czynienia nawet z uczniem piętnastoletnim, którego rodzice chcieli umieścić w pierwszej klasie, bo obawiali się, że nie poradzi sobie z nauką w starszych klasach. Rodzice zazwyczaj proszą o umieszczenie swoich dzieci w klasach niższych, niż wynikałoby to z ich roku urodzenia, choć te prośby nie zawsze są uwzględniane przez szkołę ze względu na łatwość integracji dzieci w grupie rówieśniczej. Przy przyjęciu dziecka uchodźczego do szkoły diagnoza obejmuje przede wszystkim kompetencje językowe; w wielu przedmiotach problematyczne jest sprawdzenie stanu wiedzy ucznia. Dyrektorka szkoły wskazuje na potrzebę objęcia dzieci rozbudowaną pomocą psychologiczno-pedagogiczną nie tyle z uwagi na ich karierę edukacyjną, ile ze względu na częste, traumatyczne doświadczenia i wynikające z nich problemy wychowawcze oraz adaptacyjne. Dzieci mają braki w edukacji, ale przede wszystkim słabo znają język polski, który jest podstawą ich dalszej edukacji w polskiej szkole. Trafiają zwykle do klas, w których uczą się dzieci od nich młodsze, ale szkoła dba o to, aby ta różnica nie była większa niż dwa–trzy lata. W roku przeprowadzania badania do testu szóstoklasisty przystąpił siedemnastolatek.

Jak wspominaliśmy wcześniej, dzięki „zerówce" najmłodsze dzieci są w lepszej sytuacji:

> jak one przychodzą do nas do tej pierwszej klasy, po tej zerówce, to one nie odstają naprawdę w niczym. Te, które mają problemy, powtarzają zerówkę, a te, które są jakby gotowe do podjęcia nauki w pierwszej klasie, to one przychodzą do pierwszej klasy i one nie mają problemów. Czasem może coś trzeba wyjaśnić, tak? bo jakiegoś wyrazu dzieci nie rozumieją, ale to nie jest coś takiego… nie ma potrzeby… [NAU1POD]

Poziom ocen bezpośrednio wiąże się ze znajomością języka polskiego. Słabe opanowanie go przekłada się na niezrozumienie zadań i w konsekwencji na niższe wyniki. Uczniowie uchodźczy z dobrą znajomością polskiego nie odbiegają w wynikach od polskich uczniów [NAU1POD]. Z perspektywy nauczycieli widać zróżnicowanie wyników uczniów w przedmiotach niewymagających dobrej znajomości polskiego (np. wychowanie fizyczne, plastyka, muzyka) i takich jak środowisko, gdzie opanowanie języka jest konieczne do uzyskania dobrych rezultatów.

Nauczyciele zwracają ponadto uwagę na problemy z frekwencją: „no, to znowu zależy od przypadku: są dzieci, które chodzą do szkoły, no bo chodzą, bo trzeba, bo rodzina dostaje jakieś pieniądze… A są dzieci, które rzeczywiście chcą się czegoś nauczyć" [NAU2POD]. Wynika to z funkcjonowania rodzin uchodźczych w zawieszeniu – po pierwsze, z uwagi na rozwlekłość procedur administracyjnych, którymi są objęte, po drugie, ze względu na traktowanie Polski jako

kraju tranzytowego. Inny problem, wspomniany we wcześniejszym fragmencie, stanowią koszty dojazdu do szkoły z odleglejszych punktów miasta. Rodziców nie zawsze stać na towarzyszenie w podróży młodszym dzieciom (więc zostają w domu) czy dopilnowanie tego, że starsze do szkoły faktycznie dotrą.

Z obserwacji naszych rozmówców wynika, że uczniowie czeczeńscy zwykle nie kontynuują nauki w okresie niewymaganym polskim prawem: „czternastoletni chłopiec podkreśla, że w Czeczenii to już miałby żonę i dzieci, a tu mu się każą uczyć i być posłusznym" [DYRPOD]. Wśród rodziców, którzy wzięli udział w badaniu, była jednak matka pełnoletniej dziewczyny, która nadal się uczy, uczennicy czeczeńskiej „zerówki" i gimnazjalistki, wzorowej uczennicy:

> Zaprosili mnie do gimnazjum – ja myślałam, że coś się stało… a tam pedagog – „o, ona dobra, cudowna dziewczyna, zuch – uczy się, nie opuszcza lekcji, chodzi na zajęcia". Mi tak trochę wstyd, bo ja ją mało kontroluję. U nas był taki stres, obawa przed deportacją. [RODZ1POD]

Zakończmy obserwacjami pracownicy socjalnej z Ośrodka Pomocy Społecznej o brakach we wsparciu dzieci w edukacji widocznych podczas przeprowadzania wywiadów środowiskowych w terenie. Rozmówczyni wskazuje na to, że nieznajomość języka polskiego wśród rodziców przekłada się na problem z pomocą dziecku w nauce. Zauważa, że dzieci nie mają warunków do nauki w domu (tylko w kilku domach dzieci miały biurka)[3]. Z obserwacji tych wynika, że w zakresie rozwoju edukacyjnego ucznia szkoła nie powinna oczekiwać od rodziny działań niemożliwych ze względu na posiadany kapitał kulturowy (znajomość języka polskiego, umiejętności rodziców w zakresie poszczególnych przedmiotów), zaplecze materialne (warunki mieszkaniowe) i środki finansowe (pieniądze na korepetycje). Potrzebne jest wypracowanie innych sposobów pracy pozaszkolnej. Przy ograniczonych zasobach, którymi dysponuje rodzina (nie tylko uchodźcza), szkoła nie zawsze przyczynia się do wyrównania szans dzieci.

Zarządzanie integracją i relacjami w klasie

Jedna z nauczycielek [NAU1POD], odpowiadając na pytanie, w jaki sposób środowisko szkolne zareagowało na uchodźców, stwierdziła, że kiedy uchodźcy pojawili się w szkole po raz pierwszy, spotkali się z ogromną życzliwością polskich rodziców – bardzo dużo pomagali oni rodzinom czeczeńskim, zwłaszcza finansowo. Środowisko szkolne jest zdaniem nauczycielki przyzwyczajone do obcokrajowców: w szkole działa program wymiany Sokrates, są dzieci prawosławne, a uchodźcy z Czeczenii są od około 10 lat. Ten układ uległ jednak za-

[3] Zwykle nie mają też zabawek, a jeżeli mają, to je niszczą. Ta obserwacja wpisuje się w szerszy kontekst tego, że uchodźcy nie mają szacunku dla rzeczy, mieszkania, które wynajmują, mebli, nie są przyzwyczajeni do opłat za energię.

kłóceniu, kiedy na osiedlu zaczęły się bójki z udziałem Czeczenów. Rodzice wycofali swoją pomoc, choć do dziś, jeżeli składają się na wycieczkę, choinkę, czy papier do ksero, to zawsze – z uwagi na sytuację finansową rodzin czeczeńskich – wliczają w te składki dzieci uchodźcze [NAU2POD]. W swojej wypowiedzi rozmówczyni faworyzuje grupę własną – Polaków. Polskiemu środowisku przypisuje pozytywne cechy, a negatywne – Czeczenom. Dla lepszego zrozumienia kontekstu pojawienia się dzieci uchodźczych w szkole warto przytoczyć opinię dyrektorki szkoły, która pełniej przedstawia sytuację:

> Na początku grzmiałam, mówiłam, nawet niedelikatnie, Radzie Pedagogicznej: „weź, sama wyjedź gdzieś, zobacz, jak to jest! Dlaczego nie rozumiesz dziecka? Dlaczego nie rozumiesz rodziny?". Przemawiałam do ich sumienia i to dało efekty. [DYRPOD]

Dyrektorka badanej szkoły za kluczowe zadanie nauczyciela uważa przygotowanie polskich uczniów do tego, że dołącza do nich osoba, która pochodzi spoza Polski, której sposób zachowania może odbiegać od tego, do którego przywykli:

> Dzieci [polskie] muszą mieć wiedzę, że on [uchodźca] jest z obcego państwa, że on nie mówi po polsku, dlaczego tak wygląda, dlaczego coś… no, no wszystko muszą wiedzieć. I to też zależy od nauczyciela. Jeśli przygotują dzieci, to, no, nie ma problemu. A jak dzieci są nieświadome, że np. on ręki nie podaje nikomu, bo, no nie podaje, bo u nich tak religia nakazuje (…), że na wuefie nie chcą się rozbierać, bo coś tam, jakieś przykazy znowu ich ograniczają. Więc to musi zaakceptować klasa i nauczyciel… i wtedy jest ok. [DYRPOD]

Nauczyciele starają się zwracać do uczniów czeczeńskich, używając ich „oryginalnych" imion. Przy nauce prawidłowej wymowy imion pomocą służy pracująca w szkole Czeczenka. W praktyce – jak wskazują nauczyciele – nauka odmienności kulturowej odbywa się „na żywo", gdyż w pierwszych klasach nie ma możliwości wcześniejszego zapoznania ze sobą uczniów: „Ja czasami dzieciom tłumaczę, że Makomed [transkrypcja z nagrania] nie zawsze rozumie każdy wyraz, czy każde słowo, tak? W tym sensie, że np. nie obchodzi świąt tak jak one, tylko coś innego (…) Tak że takiej potrzeby, żeby jakoś nastawiać specjalnie, że to jest dziecko innej narodowości czy… no to nie ma takiej potrzeby" [NAU1POD].

Indywidualizacja

Analizując wypowiedzi pracowników szkoły, nasuwa się pytanie: czy w pracy z dziećmi uchodźczymi nie kierują się raczej uproszczonymi stereotypami na

temat Czeczenów niż indywidualnym podejściem do ucznia, który jest w ich klasie. W polskich realiach nauczyciel nie zna kompetencji ani potrzeb konkretnej rodziny, z której takie dziecko pochodzi:

> Z punktu widzenia nauczyciela to wiedza jest prawie zerowa. Tyle co my rozmawiamy z rodzicami, to też czasami jest bardzo trudno dlatego, że jest duża bariera językowa (…) Jak dziecko trafia do mojej klasy, to ja się tym nie zajmuję, tak jak zresztą się nie zajmuję w polskich rodzinach [NAU1POD].

Nauczyciel ma natomiast informacje o całej grupie, ponieważ w ramach dokształcania zapoznaje się

> z ich kulturą, z ich wyznaniem, z ich religią, ze specyfiką, prawda?, te dzieci są takie, dość, prawda, ja bym powiedziała, honorowe, skore do bijatyki częściej, jeśli zostaną zaczepione, to długo nie myślą, co z tym zrobić… i że to jakby wynika z tego, że miały trudne dzieciństwo, że uciekały z kraju objętego wojną… bardziej przybliża nam się to wszystko, ten świat dziecka czeczeńskiego, w którym oni wyrośli, żeby, no powiedzmy, indywidualizować, wiedzieć, jak podejść do takiego dziecka. [NAU2POD]

Jedna z rozmówczyń [NAU1POD], opisując swoją pracę, zauważa, że nie wie, jaka jest sytuacja rodziny, nie wie, dlaczego dzieci nie mają pracy domowej, ani nie wie, jak w tej sytuacji postępować. Staje przed dylematem, czy ma prawo wymagać, czy musi podejść inaczej do takiego dziecka, bo np. nie miało ono warunków, czasu, nie wiedziało, że to jego obowiązek itd. Dostrzega przy tym problem na tle klasy, ponieważ w Polsce uczniowie pytają, dlaczego dziecko czeczeńskie jest traktowane inaczej. Zdaje się, że nauczyciele postrzegają dzieci wywodzące się z konkretnych środowisk, które uważają za problematyczne, jako „inne". Ta „inność" często wskazywana jest jako czynnik odpowiedzialny za brak sukcesów dziecka w nauce (por. Katz 2010). „Przedstawiciele personelu szkolnego opisują dzieci innych ludzi jako nieznające języka lub mające rodziców, którzy nigdy nie przychodzą na wywiadówki, ponieważ nie obchodzi ich edukacja własnych dzieci albo jej nie doceniają" (Katz 2010: 260). Jedna z rozmówczyń [NAU1POD] porusza np. problem zakupu podręczników. Podkreśla, że to nie jest kwestia pieniędzy, ale tego, że rodzice „nie czują", iż trzeba kupić podręczniki[4]. Jednocześnie wskazuje na problemy w komunikacji pomiędzy rodzicami i szkołą.

[4] Podobnie krytyczną ocenę sytuacji z kupnem podręczników formułuje pracownica Ośrodka Pomocy Społecznej. Jej zdaniem środki przyznawane na ten cel przez MOPS, MOPR oraz Caritas są źle dystrybuowane. Idealnie byłoby, gdyby podręczniki mogła kupować bezpośrednio szkoła.

Powtarzające się podczas naszego badania w wypowiedziach nauczycieli czy innych osób pracujących z uchodźcami stwierdzenie: „wszystko zależy od rodziców" jest swego rodzaju przenoszeniem odpowiedzialności za efekty własnej pracy na barki rodziców:

> są tacy, którzy uczyli się w szkołach, i oni chcą, żeby u nich był porządek, żeby ich dzieci umiały pisać, były ubrane dobrze – kulturalne były; a inni, im wszystko jedno – są tacy rodzice… wszystko zależy od rodziców… [NAU3POD]

W polskich realiach nauczyciel pracujący w dwudziestokilkuosobowej, a bywa że i w trzydziestoosobowej klasie musi realizować program i nie ma możliwości indywidualnej pracy z żadnym uczniem. W efekcie dzieci pod jakimś względem wyróżniające się traktowane są w kategoriach problemów, jakie stwarzają, a nie drzemiącego w nich potencjału. Indywidualizacja sprowadza się najczęściej do lekcji wyrównawczych dla dzieci mających problemy z nauką. Takie zajęcia nie mają jednak charakteru indywidualnej pracy „jeden uczeń, jeden nauczyciel". W zajęciach uczestniczy kilkoro dzieci wykazujących trudności z opanowaniem materiału, a nauczyciel dzieli uwagę między nie, chociaż problemy mogą u nich występować z różną intensywnością, w różnych obszarach i mieć różne uwarunkowania (nie tylko związane z tym, że są uchodźcami). Nie dziwi więc obserwacja poczyniona przez badanych nauczycieli, że wraz z wiekiem uczniów wzrasta problem ze zmotywowaniem ich do udziału w tych zajęciach.

Faktyczna niemożność indywidualnego podejścia do ucznia w przepełnionej klasie sprawia, że nauczyciel szybciej może zdecydować się na pozostawienie dziecka w klasie na kolejny rok. Takim posunięciem ułatwia sobie trudną pracę. Jedna z rozmówczyń – nauczycielka nauczania wczesnoszkolnego – zadecydowała, że jeden z pierwszoklasistów będzie powtarzał klasę, bo już na początku drugiego semestru nie daje sobie rady z językiem, mimo że jest to „zdolny i mądry chłopiec" (nie chodził do „zerówki" czeczeńskiej) [NAU1POD]. Zmiana klasy nie wydaje się pożądana z punktu widzenia integracji dziecka w środowisku rówieśniczym.

Rola rodziców

Szkoła nie gromadzi w systematyczny sposób informacji o funkcjonowaniu i potrzebach rodzin uchodźczych. Nie pozyskuje ich też z zewnątrz, np. od pracowników socjalnych, którzy przynajmniej na poziomie deklaracji chętnie współpracowaliby ze szkołą:

> Wydaje mi się, że spotkania ze szkołą powinny być. Nawet pracownicy socjalni i pedagodzy, czy też wychowawcy klas, bo wydaje mi się, że wtedy

> można byłoby przedstawić tą rodzinę taką, jaka jest, oni ze swej strony, my ze swej strony. Oni mało kontaktują się z rodzicami. My bardziej z rodzicami. Więc myślę, że tutaj można byłoby działania jakieś wspólne podjąć. [PS1POD]

W praktyce szkoła pozyskuje od OPS informacje jedynie w przypadku wystąpienia sytuacji granicznych: przemocy, alkoholizmu. Odbywa się to na wniosek szkoły [PS2POD]. Lepszy obieg informacji jest widoczny w relacjach szkoły z pracownikiem socjalnym ośrodka dla cudzoziemców:

> polega to przede wszystkim na stałym kontakcie, jak to ja mówię: akcja––reakcja. Jest problem, jest natychmiastowy telefon, za chwilę prosimy rodziców tutaj, wyjaśniamy sytuację. [PS2POD]

Zazwyczaj informacje o rodzinie ucznia nie docierają do nauczycieli również indywidualnie od uczniów lub rodziców: „z punktu widzenia nauczyciela to wiedza jest prawie zerowa" [NAU1POD].

Dużą pomocą, w przypadku tej konkretnej badanej szkoły, w nawiązywaniu i utrzymywaniu kontaktu z rodzicami uczniów uchodźców jest pochodząca z Czeczenii nauczycielka. Pomocą służą także inni rodzice dłużej przebywający w Polsce [RODZ1POD]. Ich pomoc jest tym cenniejsza, im więcej pojawia się osób o niskim wykształceniu i kwalifikacjach. A zdaniem pracowników socjalnych wśród migrantów z Czeczenii jest ich coraz więcej. Pracownicy socjalni zauważają, że przyjeżdża coraz mniej osób, które bezpośrednio doświadczyły wojny, a uchodźstwo zamienia się w migrację ekonomiczną. Także pochodząca z Czeczeni pracownica organizacji pozarządowej nie wie, „skąd są, skąd się biorą obecni uchodźcy – ani wykształcenia, ani po rosyjsku nie rozumieją, ani nie wiedzą, jak się zachować" [NGO2POD].

> Niektóre [osoby] żerują na wojnie i chcą otrzymać tylko i wyłącznie pieniądze, zasiłki. Jeżeli osoba przyjeżdża z Polski do Czeczenii i może kilkakrotnie przejechać, bo są takie sytuacje, wyjeżdża na Białoruś, tam jest jakiś obwód kaliningradzki, tam można spokojnie do Czeczenii przejść, tak że nie wiem, nie wiem, czy to jest uchodźca, bo uchodźca, który jest naprawdę uchodźcą, ucieka, to jest naprawdę (…) w tej chwili mieliśmy praktycznie jednego uchodźcę, który był na liście do rozstrzelania… eee nie ma go już tutaj, w Polsce się ukrywa, wyjechał. Pierwsi uchodźcy, którzy tutaj przyjeżdżali po wojnie… no, to byli prawdziwi uchodźcy… Ale to była też ta elita. W tej chwili przyjeżdżają osoby, które są bardzo dobrze manipulowane przez inne osoby… (…) przyjeżdżamy do Polski, tu trochę może uda nam się popracować, trochę pożyjemy, później wrócimy do siebie. [PS1POD]

Zaangażowanie rodziców w edukację ich dzieci dyrektorka szkoły chętnie porównuje do zachowania polskich rodziców – wśród jednych i drugich są jednostki, które włączają się w życie szkoły mniej lub bardziej. Rodzice, którzy zechcieli wziąć udział w naszym badaniu, wyrażają konieczność zaangażowania w naukę dzieci. Mówią, że tyle, na ile pozwalają im kompetencje kulturowe, starają się pomagać dzieciom przy odrabianiu lekcji, pilnują, aby chodziły do szkoły, sami przychodzą na zebrania szkolne. Warto jednak pamiętać, że uczestniczący w wywiadzie nie stanowią reprezentatywnej próby. Są to osoby, które wiążą swoją przyszłość z Polską i wykazują duże zainteresowanie zdobyciem przez ich dzieci wykształcenia w Polsce. Części z nich nasz kraj oferuje możliwości, o których nie mogliby myśleć w Rosji:

> Ja dlatego stąd nie wyjechałam, żeby dzieci normalnie się uczyły… od nas i do Włoch, i do Francji, i do Belgii wyjeżdżają, wszyscy wyjeżdżają… ja z dziećmi nigdzie nie wyjeżdżałam, bo ja chcę, żeby dzieci, jak już zaczęły się uczyć, to chciałam, żeby skończyły tą szkołę… i wykształcenie jakieś otrzymali. [RODZ3POD]

> Chcę, żeby moje dzieci były najlepsze – to po pierwsze, a po drugie, oczywiście, jeśli dostaniemy pozytywną odpowiedź [chodzi o legalizację pobytu], postaramy się, żeby uczyli się jak najlepiej. (…) U nas nie było wykształcenia, ja nie miałam wykształcenia, ja zawsze pracowałam w domu. [RODZ2POD]

Analizując wywiady z rodzicami, można zauważyć, że ci, którzy wiążą z Polską swoją przyszłość i zależy im na zdobyciu przez dzieci wykształcenia, podejmują wyzwanie adaptacji kulturowej. W ich wypowiedziach nie znajdziemy też śladu sprzeciwiania się jakimkolwiek formom wprowadzania dyscypliny przez szkołę. Spośród pięciu wywiadów z rodzicami czeczeńskimi w ani jednym nie pojawiały się najmniejsze oznaki krytyki czy chociażby sugestie zmiany praktyki szkolnej (a pytaliśmy o to wprost). Prezentowane przez nich opinie o funkcjonowaniu szkoły należy jednakże interpretować w kontekście tego, że dostarcza ona także pomocy o charakterze materialnym, ważnej dla funkcjonowania rodziny:

> Ja jestem z tej szkoły bardzo zadowolona… z nauczycieli, z dyrektorki także jestem bardzo zadowolona… w tym roku też psycholog… pedagog mnie wysłała, potem, po jakimś czasie, kupili nam wszystkim buty… Jak mi ona pomogła, ta pedagog, kiedy mnie zawołała i powiedziała „ja panią tu i tu zapiszę…". Oni sami do nas przyszli i dali nam nowe buty… Ja sama nie mogłam sobie kupić, a oni mi kupili buty… wszystko, i cukier, wszystko… 200–300 zł sponsor nam przyniósł w nowym roku. U nas takiej możliwości nie było, żeby w nowym roku kupić dzieciom nowe buty…,

> bo u nas mieszkanie drogie… (…) a tu dostajemy pomoc i wszyscy się cieszymy i błogosławimy i wszystkim to opowiadam, że nam pomogła. [RODZ3POD]

Przypuszczamy, że dorośli mogą obawiać się, że protestując, mogliby tylko stracić. Nie bez znaczenia jest zapewne fakt, że w trakcie rozmów zawsze obecna była czeczeńska wychowawczyni z „zerówki", bardzo zaangażowana w życie i pomoc dla swoich rodaków. Możemy zatem postawić pytanie, czy swoimi wypowiedziami rodzice nie starają się raczej odciąć od stereotypowego wizerunku roszczeniowych i agresywnych Czeczenów, niż wyrazić swoje opinie o szkole. Powtarzane im przez czeczeńską nauczycielkę stwierdzenie „nie jesteście u siebie" nasuwa kolejne pytanie: czy takie utrzymujące się przez dłuższy czas poczucie, że w Polsce nie jest się „u siebie", nie przeciwdziała integracji?

Pomimo nasuwających się wątpliwości co do konkretnych zachowań czy przekazywanych treści wykorzystanie uchodźców jako „asystentów" lub „łączników", podobnie jak w przypadku asystentów dzieci romskich, wydaje się dobrą praktyką, szczególnie z punktu widzenia krótkookresowej strategii funkcjonowania uchodźców w Polsce. Przykładu korzystnych dla polskiej i czeczeńskiej strony efektów pracy takich „łączników" poza wychowawczynią z „zerówki" dostarcza także uczestnicząca w badaniu pochodząca z Czeczeni pracownica Caritas. Jest ona zatrudniona jako asystent międzykulturowy. Jej praca polega na pomocy uchodźcom w ich życiowych problemach: poszukiwaniu pracy, doradztwie prawnym (we współpracy z prawnikiem zatrudnionym przez Caritas), organizacji integracyjnych imprez okolicznościowych jak np. Dzień Dziecka, Dzień Uchodźcy. Jej zadaniem jest także zaznajamianie z różnicami kulturowymi ujawniającymi się w codziennym życiu. Jak stwierdza sama rozmówczyni, doradza:

> każdemu, kto przyjechał do Polski, jak się prowadzić, jak, dokąd można zwrócić się o pomoc, jak można złożyć dokumenty; składa dokumenty na żywność [zasiłek], jak można przejść program integracyjny, jak sobie radzić. Spotkanie, zawsze spotkanie z ośrodkiem, jak radzić sobie, żyć w ogóle w społeczeństwie polskim. Inna kultura, inny język. Inne względy… my muzułmanie – tu chrześcijanie, katolicy… trzeba… u nas mówią tak : „przyjechałeś w gości – czuj się gościem", nie bądź gwałtownym, bądź uczciwym… nie zawsze się tak udaje. Ludzie skaleczeni wojną, nieprzyjaźni, wiele zaznali nieprzyjemności, prześladowań moralnych, fizycznych… bardzo… każdemu trzeba wyjaśnić. [NAU3POD]

Można powiedzieć, że jej praca ma w pewien sposób charakter dyscyplinujący Czeczenów, którzy na co dzień spotykają się wśród Polaków z negatywnym wizerunkiem własnej grupy. Jej praca z rodzicami polega także na tłumaczeniu, jakie dzieci mają problemy w szkole i jak można im pomóc. W tym celu odwie-

dza ich w miejscu zamieszkania, aby indywidualnie podchodzić do każdego dziecka i interweniować, gdy rodzice nie radzą sobie z wypełnianiem obowiązków.

Czeczenki pracujące na rzecz swoich rodaków na co dzień obserwują „niedostatek, niestabilność, niepewność" [NGO2POD]. Nie są jednak bezkrytyczne i dostrzegają, że wśród Czeczenów znajdują się także rodzice, którzy nienależycie zajmują się rodziną – „dzieci widzą to, czego nie powinny widzieć" [NGO2POD]. Wśród szkodliwych zachowań wymienia to, że rodzice piją i nie dbają o dzieci, chociaż religia nakazuje „każdy grosz odkładać na dziecko". Niewywiązujący się ze swoich powinności rodzice wydają pieniądze na własne potrzeby, zaniedbują edukację dzieci.

Powracając do materiałów pozyskanych od rodziców czeczeńskich: chętnie podkreślają oni swoje zainteresowanie życiem szkoły. Jedna z matek jest nawet w Radzie Rodziców. Ci, których dzieci chodziły do „zerówki", miło wspominają spotkania organizowane dla polskich i czeczeńskich rodzin dzieci uczących się w oddziałach zerowych i żałują, że na późniejszych etapach nauki nie ma takich imprez. Są one ważne także z punktu widzenia przełamywania negatywnego wizerunku Czeczenów w społeczności lokalnej. Wysłuchując wypowiedzi uchodźców, którzy chcą w Polsce zostać, musimy uwzględniać to, że chcą przedstawić nie tylko siebie indywidualnie w jak najlepszym świetle, ale zależy im także na budowaniu pozytywnego wizerunku własnej grupy:

> oni (rodzice czeczeńscy) bardzo chętnie przychodzą, na wszystko chętnie przychodzą… (…) na zebrania przychodzą, na wspólne imprezy przychodzą sami… i zajęcia mamy, i telewizję zapraszamy, dlatego że u nas jest dużo zajęć i z rodzicami są zajęcia, wszystko my razem, wspólnie, dlatego że wtedy się integrujemy z polskimi i czeczeńskimi klasami. [NGO1POD]

W badanej szkole nie odnaleźliśmy jednak śladów relacji, które rozwinęłyby się pomiędzy polskimi i czeczeńskimi rodzicami uczniów uczęszczających do starszych klas. Rodzice starszych dzieci z polskimi rodzicami spotykają się tylko w szkole, kiedy przyprowadzają dziecko, oraz na zebraniach. „Na kawę" jednak, jak symbolicznie zauważyła jedna z matek, się nie umawiają, głównie dlatego, że nie mogą się porozumieć [RODZ5POD]. Rozmawiają tylko z tymi Polakami, którzy znają rosyjski. Bariera językowa sprawia, że na zebraniach szkolnych przyjmują raczej pasywną postawę:

> na zebraniach słucham i jeśli czegoś nie rozumiem, to proszę Polaków o pomoc, jeśli trzeba coś zapamiętać; oni pomagają. Gdybym znała język, to bym się spotykała z ludźmi. (…) po polsku rozmawiają, a to czego nie rozumiem, to pytam, zostaję i proszę o przetłumaczenie… tam, w szkole, jest taki pracownik, ona też jest Czeczenką… [RODZ4POD]

Aby pokonać barierę językową, nauczyciele czasem wykorzystują dzieci jako tłumaczy. Wydaje się jednak, że nie jest to najbardziej pożądany sposób komunikacji, ponieważ stawia rodzica w kłopotliwej pozycji – osoby niezorientowanej i uzależnionej od dziecka – stanowiąc swojego rodzaju zachwianie ról „dziecka" i „dorosłego". Może też stwarzać pole do nadużyć ze strony ucznia, który nie chce ujawnić przed rodzicami wszystkiego, co ma do przekazania nauczyciel:

> teraz mamy w klasie chłopca czeczeńskiego – bardzo dobrze mówi po polsku, podejrzewam go o dużą inteligencję, natomiast problem jest z komunikacją, z mamą; mama nie zna polskiego – ja nie znam rosyjskiego i to wszystko, chcąc nie chcąc, odbywa się przez chłopca. [NAU2POD]

Podsumowując ten podrozdział, powiemy, że potencjał uchodźców z perspektywy szkoły to przede wszystkim okazja do poznawania różnorodności kulturowej. Dyrektorka badanej szkoły zwraca uwagę zarówno na ogólnie rozumianą wielokulturowość, którą tworzą czeczeńscy uczniowie, jak i na bardzo silną religijność Czeczenów.

Szkoła podejmuje próbę nauki języka polskiego i kultury w odniesieniu do dzieci. Podobne działania, adresowane do dorosłych, są domeną organizacji pozarządowych (por. [NGO1POD]). Pozostaje pytanie o możliwość integracji tych działań i połączenia edukacji dzieci i dorosłych oraz uwzględnienia w nich kontekstu lokalnego – działań skierowanych do Polaków. Wszystkie wymienione kwestie warunkują funkcjonowanie dziecka w szkole: jego relacje z innymi – polskimi – uczniami i pracownikami szkoły oraz jego osiągnięcia.

Nie umniejszając zaangażowania rodziców, którzy zechcieli wziąć udział w badaniu, trzeba stwierdzić, że ogólnie personel szkoły za największą bolączkę uważa kłopoty z frekwencją uczniów. Nauczyciele tłumaczą to sytuacją, w jakiej znajdują się rodziny czekające na przyznanie statusu uchodźcy czy ochrony uzupełniającej. Nie sprzyja ona przywiązaniu uczniów do szkoły ani przykładaniu się do nauki języka przez dzieci, a także dorosłych. W efekcie bariera językowa nie pozwala na sprawną komunikację z rodzicami. Wyłącza ich z życia szkoły lub skazuje na rolę pasywnych obserwatorów uzależnionych od pośrednictwa rodaków zatrudnionych przez organizacje pozarządowe, pracowników socjalnych z ośrodków dla uchodźców oraz od dobrej woli polskich rodziców i nauczycieli władających językiem rosyjskim:

> oni są zresztą w ogóle zawieszeni troszkę w próżni, bo tak: np. mama mówiła mi, że jeździła jakoś dwa tygodnie temu to było, do Warszawy, żeby się zorientować, jak wygląda jej sytuacja, czy będą wydaleni, czy nie będą. I oni żyją w takiej próżni, nie mają do końca takiej motywacji, czy tu zostawać, czy nie… [NAU1POD]

Przygotowanie nauczycieli

Dyrektorka szkoły podkreśla rolę wymiany wiedzy między szkołami. Wskazuje tutaj szczególnie na szkoły z Warszawy i Lublina, które organizują konferencje i dzielą się nie tylko doświadczeniami, ale również konkretnymi materiałami, np. scenariuszami lekcji. Zdaniem rozmówczyni ważne jest należyte zmotywowanie nauczycieli do poszukiwania wiedzy o uchodźcach. To zaangażowanie dyrektorki widoczne jest z perspektywy nauczycieli i znajduje odzwierciedlenie w wywiadach: „wiele apeli dyrekcji… dotyczących, odwołujących się jakby do tego, że to są dzieci, które bardzo dużo w swoim życiu przeżyły, żeby mieć na to wzgląd, że widziały dużo rzeczy" [NAU2POD].

Potrzeby nauczycieli w tym zakresie to przede wszystkim wiedza o różnorodności kulturowej i doświadczeniach dzieci. Dyrektorka szkoły mówi też o zapotrzebowaniu na scenariusze lekcji, np. „jak prowadzić zajęcia z wychowania fizycznego, żeby te dzieci się nie dotykały (…) też potrzebna jest wiedza, jak ich uczyć języka polskiego, bo nasz język jest trudny, ale żeby to było szybkie" [DYRPOD]. Wskazane byłoby udostępnienie pomocy dydaktycznych, np. w formie filmów.

Nauczyciele uczą się od siebie oraz podczas szkoleń[5]: „Były też ogólne szkolenia – rady pedagogiczne na temat kultury właśnie Czeczenii, właśnie zwyczajów, tego innego spojrzenia na rolę kobiety i mężczyzny, strukturę rodziny itd. (…) Mieliśmy tego typu szkolenia, ogólnie jako Rada (…) i były też osoby, które kończyły studia podyplomowe w tym zakresie (…) i takie wyjazdowe szkolenia". O szkoleniach wspominają też inni nauczyciele: „kładzie się nacisk na edukację nauczycieli, takie dokształcanie i edukację nauczycieli odnośnie dzieci czeczeńskich, zapoznając chociażby z ich kulturą, z ich wyznaniem, z ich religią, ze specyfiką, prawda? te dzieci są takie, dość, prawda, ja bym powiedziała, honorowe, skore do bijatyki częściej, jeśli zostaną zaczepione, to długo nie myślą, co z tym zrobić… i że to jakby wynika z tego, że miały trudne dzieciństwo, że uciekały z kraju objętego wojną… bardziej przybliża nam się to wszystko, ten świat dziecka czeczeńskiego, w którym oni wyrośli, żeby, no powiedzmy, indywidualizować, wiedzieć, jak podejść do takiego dziecka" [NAU2POD].

Także przedstawicielka kuratorium w ramach wsparcia merytorycznego nauczycieli kładzie nacisk na „przybliżenie kultury, różnice kulturowe, uświada-

[5] Zgodnie z informacjami od przedstawiciela jednostki samorządu terytorialnego dotychczas nauczyciele i inni pracownicy szkół brali udział m.in. w szkoleniach: „Wsparcie dzieci uchodźców czeczeńskich", „Promowanie szkoły wielokulturowej" (Fundacja Forum Różnorodności), „Szkolenie dla nauczycieli uczących dzieci uchodźców" (PAH), „Monitoring kulturowy" (studia podyplomowe UJ), „Wiem, czytam, rozumiem" – warsztaty dla nauczycieli języka polskiego dla cudzoziemców. Ponadto efekty szkoleń pogłębiano w ramach wewnętrznego doskonalenia nauczycieli, czyli szkoleń dla rady pedagogicznej prowadzonych przez osoby, które uczestniczyły w kursach i studiach podyplomowych i mogły podzielić się nabytą wiedzą.

mianie nauczycielom trudnej sytuacji, w której znalazły się dzieci uchodźcze; rozmawiamy tu też o chęciach, potrzebach i motywacjach nauczycieli do uczestnictwa w takich szkoleniach – części osób nie zależy na pogłębianiu wiedzy na ten temat" [KOPOD].

Przywoływanym przez jedną z nauczycielek praktycznym sposobem podnoszenia efektywności nauczania jest uwzględnianie znajomości języka rosyjskiego jako kluczowej kategorii dla doboru nauczyciela do klasy z czeczeńskimi dziećmi. Nauczycielom, którzy posługują się językiem rosyjskim, łatwiej o kontakt z uczniem (a często również z rodzicami). Dostrzegają to też rodzice: „nauczycielka starszego syna, ona prawie wcale po rosyjsku nie rozmawia, no, kilka słów może zna i także z nią… żebym ja mogła ją zrozumieć, a ona żeby mogła mnie zrozumieć… tak, ona [asystentka dziecka cudzoziemskiego] jest nam bardzo potrzebna; bez niej w żaden sposób by się tu nie dało" [RODZ2POD], „nauczyciele słabo znają rosyjski" [RODZ5POD]. Skuteczność takiego rozwiązania może jednak z czasem tracić na wartości, ponieważ, jak zauważa pochodząca z Czeczeni pracownica organizacji pozarządowej, coraz częściej wśród uchodźców pojawiają się osoby, które nie władają językiem rosyjskim lub nie chcą się nim posługiwać [NGO2POD].

Badana szkoła nie uczestniczy w żadnych stałych partnerstwach związanych z edukacją dzieci uchodźczych. Współpraca z organizacjami pozarządowymi jest prowadzona „z doskoku" [DYRPOD], w miarę potrzeb. Z praktyki wyrosła tradycja współpracy pomiędzy szkołą a ośrodkiem dla cudzoziemców (szczególnie w zakresie rekrutacji dzieci do „zerówki") i Caritas. Dopiero w momencie prowadzenia badania szkoła zdecydowała się na nawiązanie współpracy z MOPR:

> praktycznie szkoły nie występują do nas o to, żebyśmy przekazywali informacje na temat rodziny. Nie oszukujmy się, to jest tylko taka współpraca, czy dziecko chodzi do szkoły, czy nie chodzi do szkoły. Czy jakieś występują problemy?… Nie mamy takich spotkań praktycznie ze szkołami, żeby ewentualnie weryfikować te dane w dwie strony (…) myślę, że [spotkania, komunikacja] ze szkołą na pewno byłyby potrzebne, ponieważ mielibyśmy przepływ, też moglibyśmy wpłynąć na to dziecko; my też możemy np. powiedzieć, że nie będzie przyznana pomoc, chociaż to nie jest praktycznie aż takie prawdziwe, ale możemy pod tym kątem wpłynąć, że jeżeli dziecko nie będzie chodziło do szkoły, nasza pomoc będzie ograniczona, prawda? [PS1POD]

Jak wskazuje pracownica NGO, szkoły, które nie prowadzą stałej współpracy z jej fundacją, zwracają się o pomoc, gdy zostaną „zaskoczone nowym dzieckiem" [NGO2POD]. Rodzi to pytanie o czas takiej reakcji, wynikające z niego straty dla kariery edukacyjnej ucznia (i ewentualny stres nauczyciela) – zjawiska, którym można przeciwdziałać, jeśli wraz z pojawieniem się w rejonie dzie-

cka cudzoziemskiego szkoła otrzyma informację o możliwościach doskonalenia nauczycieli.

5.2. Województwo lubelskie

W województwie lubelskim ulokowano cztery ośrodki dla cudzoziemców, a zatem jest to województwo o największej liczbie ośrodków w Polsce. Opisywany poniżej *case study* zrealizowano w niedużym (około 30 tysięcy mieszkańców) mieście, w którym przebywa (głównie w Ośrodku) nieco ponad 130 uchodźców, bez wyjątku obywateli Rosji. W badanej szkole uczy się grupa około 600 uczniów podzielona na 28 oddziałów (plus sześć przedszkolnych). Rada pedagogiczna liczy 64 nauczycieli, liczba etatów przeznaczonych na pomoc psychologiczno-pedagogiczną wynosi 1,5. W ciągu roku szkolnego 2011/2012 w szkole uczyło się 60 dzieci uchodźczych, w tym 50 z Czeczenii, 5 z Dagestanu i 5 z Inguszetii. Stanowiły one zatem 10% wszystkich uczniów, co niewątpliwie jest wysokim udziałem i w znaczący sposób rzutuje na codzienne realia pracy kadry pedagogicznej. Taka sytuacja wynika z tego, że władze samorządowe podjęły decyzję, aby skupić wszystkie dzieci uchodźcze w jednej szkole.

Przy opisie szkoły nie powinno zabraknąć lokalnego kontekstu jej funkcjonowania, ponieważ w społeczności lokalnej można odnaleźć korzenie marginalizacji uczniów imigranckich. Niestety uchodźcy budzą w mieszkańcach miasta negatywne odczucia: „Mamy negatywny PR wśród mieszkańców, przez co przysyłanych jest mniej dzieci polskich. Wypowiadają się tak jednak ci, którzy u nas nie byli, nie mają doświadczenia" [DYRLUB]. W takiej sytuacji bardzo istotna jest współpraca prowadzona przez szkołę z organizacjami pozarządowymi, z których dwie mają właśnie lokalny charakter i na co dzień działają na terenie miasta. Poza szkoleniami dla nauczycieli oraz działaniami artystycznymi i sportowymi dla dzieci uchodźczych (te ostatnie działania podejmuje się na terenie ośrodka dla cudzoziemców, a nie w placówce oświatowej) jedna z organizacji pozarządowych prowadzi przy badanej szkole świetlicę dla dzieci cudzoziemskich. Odbywają się w niej nie tylko zajęcia wyrównawcze, ale także nauka języka i kultury czeczeńskiej, co nie jest praktyką spotykaną gdzie indziej i zasługuje na szczególne podkreślenie jako przykład dobrej praktyki. Aby być zdolnym do integracji ze społeczeństwem przyjmującym, imigrant potrzebuje wrośnięcia i zakorzenienia w kulturze ojczystej (Grzymała-Moszczyńska, Nowicka 1998). We wspomnianej świetlicy razem pracują polska i czeczeńska nauczycielka. Taka współpraca szkoły z NGO jest dobrym przykładem uzupełniania zadań edukacyjnych, których ze względu na ograniczenia finansowe nie wypełni sama szkoła, a które są uczniom potrzebne.

Rozmówcy w województwie lubelskim (podobnie jak w podlaskim) wskazywali na zmieniający się profil przyjeżdżających obecnie uchodźców. Kiedyś z Czeczenii przyjeżdżała inteligencja, dziś np. budowlańcy czy kierowcy tirów.

W mieście panuje przekonanie, że „to się przekłada na mniejszą motywację do nauki" [DYRLUB]. Rodzice w większości mają motywację, by posyłać dzieci do szkoły, ze względu na uposażenie, a nie ze względu na naukę. Jak zauważa przedstawiciel organu prowadzącego, „rodzice sami wysyłają dzieci do szkoły, bo to związane jest z pieniędzmi dla nich. Nieliczni wysyłają dzieci dla ich dobra" [JSTLUB].

Dostęp do edukacji: model integracyjny czy separacyjny?

Jako że dzieci posyła się do jednej wytypowanej przez władze lokalne szkoły, czeczeńscy rodzice nie mają dylematów związanych z wyborem placówki. Informacje o rekrutacji udostępniają w języku rosyjskim pracownicy Ośrodka. Pomagają także w formalnościach przy zapisie dziecka [RODZ1LUB]. Wobec ograniczonej znajomości języka rosyjskiego przez pracowników szkoły, nieobecność pracownika socjalnego z ośrodka nie pozwala opiekunom przekazać pełnych informacji np. o stanie zdrowia dziecka rozpoczynającego naukę, na co skarżyła się jedna z matek [RODZ5LUB]. Wśród naszych rozmówczyń była jednak i taka matka, od kilku lat przebywająca w Polsce, która nie nauczyła się mówić po polsku, ale samodzielnie zapisała dzieci do szkoły. Przyniosła ich świadectwa z wcześniejszych placówek z innego województwa. Ogólnie ośrodek dla cudzoziemców jest ważnym źródłem informacji o uczniach, z którego czerpie szkoła.

> Przepływ informacji, i to właściwie codzienny, ma miejsce z ośrodkiem dla cudzoziemców. Prosimy ich o kontakt z rodzicami. Natomiast samodzielnie zbieramy dane o rodzicach i karierze edukacyjnej ucznia. Stąd o dziecku wiemy tyle, ile dowiemy się z dokumentów, od rodziców i z ośrodka. [DYRLUB]

Skupienie cudzoziemców w jednej placówce utrudnia proces integracji szczególnie dzieciom mieszkającym w ośrodku, które poza szkołą mają ograniczone możliwości kontaktu z polskimi rówieśnikami. Fakt ich koncentracji w szkole sprawia, że także na jej terenie mają większą skłonność do funkcjonowania we własnej grupie. W przypadku starszych uczniów przyczynia się to do opisanej poniżej „fikcji edukacyjnej".

W gminie nie funkcjonuje instytucja asystenta dziecka cudzoziemskiego. Współpracująca ze szkołą organizacja pozarządowa planuje zatrudnienie takiej osoby, jeżeli zdoła pozyskać grant. Zatem nawet jeżeli plan zostanie zrealizowany, asystent nie będzie zatrudniony przez szkołę, lecz będzie tylko pracował na jej terenie. Takie komplementarne wobec szkoły działanie NGO przypominałoby więc funkcjonującą już przy szkole świetlicę dla cudzoziemców prowadzoną przez organizację pozarządową. Poza tą świetlicą na terenie szkoły nie stosuje się praktyk, które można by zakwalifikować jako separacyjne. Uczniowie cze-

czeńscy biorą udział obok polskich uczniów w pozalekcyjnych zajęciach sportowych. Jednak nie oznacza to, że sytuacja w szkole przedstawia wzorcowy model integracyjny. Brak działań separacyjnych jest raczej efektem braku oferty, którą można by skierować do cudzoziemców (por. „czeczeńską zerówkę" w szkole badanej w województwie podlaskim). Natomiast tęsknotę za takimi rozwiązaniami odnaleźć można w wypowiedziach nauczycieli przytłoczonych obecnością nieraz kilku uczniów czeczeńskich w jednej klasie:

> Myślę czasami, że można by utworzyć oddzielne klasy dla dzieci czeczeńskich, ale tylko wybrane przedmioty, np. język polski. [NAU1LUB]

> Jednocześnie uważam, że dobrze by było – a wiem, że to pogląd niepopularny, bo od razu pojawiają się zarzuty o dyskryminację – żeby dzieci uchodźców chodziły do oddzielnych klas. Jestem przekonana, że polepszyłoby to wyniki nauki. [NAU3LUB]

Popularności modelu separacyjnego wśród nauczycieli i kadry kierowniczej oświaty nie można interpretować w oderwaniu od ich warunków pracy. Są one bardzo trudne, bo badana szkoła przyjmuje wszystkich uchodźców z ośrodka, co sprawia, że w klasie jest kilkoro uczniów cudzoziemskich. Nie dziwi więc, że pojawia się preferencja wyodrębniania uczniów problematycznych.

Prawo a praktyka

Dyrektor szkoły ocenia istniejące rozwiązania prawne jako w dużej mierze nieadekwatne do rzeczywistości. Jako przykład podaje obowiązek pisania egzaminów zewnętrznych przez obcokrajowców, co obniża pozycję badanej placówki w rankingu szkół. Uchodźcy uzyskują gorsze wyniki.

Dyrektor wskazuje na potrzebę wprowadzenia do klas z obcokrajowcami nauczyciela wspomagającego, podobnie jak w klasach integracyjnych. Takie rozwiązanie wydaje się konieczne, bo „bywa, że w klasie jest 6–7 uczniów cudzoziemskich, u nas Czeczenów. Praca jest wtedy bardzo trudna. W efekcie wytwarza się fikcja edukacyjna – większość uczniów chodzi do szkoły, ale się nie uczy. Dosłownie często chodzą po korytarzach zamiast być na lekcjach" [DYRLUB].

Co ciekawe, wśród badanych rodziców pojawiły się głosy niezadowolenia z gorszego ich zdaniem traktowania uczniów czeczeńskich, które miałoby polegać na tym, że z ich dziećmi nauczyciel przerabia mniej materiału niż z uczniami polskimi. W tej sytuacji deklarację jednej z matek, że nie będzie więcej posyłać syna do szkoły, należy interpretować raczej jako element sprzeciwu wobec braku odpowiednio dobranego do ucznia podejścia i wobec, posłużmy się słowami dyrektora szkoły, „fikcji edukacyjnej". Ta deklaracja stawia w nieco innym świetle głoszony zarówno przez pracowników szkoły, jak i przez przedstawicieli

władz samorządowych pogląd, jakoby czeczeńscy opiekunowie posyłali do szkoły dzieci nie po to, żeby się uczyły, ale po to, żeby otrzymywać pieniądze. Można zastanowić się, czy – przynajmniej częściowo – postawa rodziców nie jest skądinąd racjonalną odpowiedzią na szanse, jakie w badanej placówce szkolnej stworzono dziecku, które nie zna języka polskiego, a nie może liczyć na merytoryczne wsparcie ze strony rodziców, niewykształconych i też nieznających polskiego. Nie dysponują oni przy tym środkami finansowymi pozwalającymi zrekompensować braki kapitału kulturowego np. w formie prywatnych korepetycji.

O kwalifikacji szkolnej i przygotowaniu językowym uczniów w krytyczny sposób wypowiada się przedstawiciel jednej z organizacji pozarządowych pracujących z uchodźcami.

> Rozwiązania systemowe są absurdalne i złe. Dziecko przyjeżdżające prosto z Czeczeni lub z innego kraju zachodniego zawrócone przychodzi na lekcje z zerową znajomością języka polskiego. To tragiczne dla nauczycieli i dzieci – nie korzystają, a raczej zniechęcają się do nauki; utrudnia to pracę nauczycielom. Powinien być okres przygotowawczy przed wejściem do szkoły dla dzieci – nauki języka. A dzieci są wrzucone od razu. [NGO1LUB]

W oddziaływanie poprzez zmiany legislacyjne nie wierzy przedstawiciel kuratorium – „prawo nic nie zmieni z uwagi na to, że nie jesteśmy krajem docelowym" [KOLUB]. W pewnym zakresie potwierdza to przedstawicielka NGO, która zauważa, że wobec dużej mobilności uchodźców objęcie ich obowiązkową nauką języka polskiego może niewiele zmienić [NGO1LUB]. Pracownicy ośrodka dla cudzoziemców przywołali przykład prowadzonych na terenie ośrodka zajęć z języka polskiego dla dorosłych, które cieszyły się nikłym zainteresowaniem.

Mocną stroną badanej szkoły jest ścisła współpraca z ośrodkiem dla uchodźców. Jak mówi pracownik socjalny ośrodka:

> Nasza rola to przekazywanie danych szkole, jakie dzieci pod względem wiekowym się kwalifikuje. Ponieważ status materialny uchodźców jest powszechnie znany, nie przekazujemy takich informacji szkole. Jeśli jednak zaobserwujemy jakiś problem z dzieckiem czy w relacji dziecko–rodzice, wtedy – ale odbywa się to naprawdę sporadycznie – przekazujemy takie informacje szkole. Informacja o dzieciach i relacji dzieci–rodzice przekazywana jest szkole w sytuacjach kryzysowych, co ma miejsc sporadycznie, np. w sytuacji przemocy domowej. Nie oznacza to, że nie mamy kontaktu ze szkołami. Wręcz przeciwnie (…) mamy kontakt z dyrekcją i nauczycielami. Kontaktują się z nami w sytuacji potrzeby interwencji – np. rozmowa z rodzicami albo z rodzicami i nauczycielami. Bardzo wiele razy byłam w szkole na spotkaniach – w sprawie frekwencji czy zachowania uczniów, bo to

> one stanowią główny problem. Skuteczność takiej interwencji jest różna, często chwilowa. Należy jednak podkreślić, że problemy wynikają głównie z braków systematyczności i różnic międzykulturowych. Mamy częste, codzienne kontakty [ze szkołą], często w codziennych sprawach, np. żeby poinformować rodzica, żeby przyszedł i odebrał dziecko ze szkoły. [PSLUB]

Przebieg kariery edukacyjnej uczniów uchodźców

Jak twierdzi dyrektor szkoły, rodzice dzieci czeczeńskich, a szczególnie matki, bo to one właściwie kontaktują się ze szkołą (ojcowie aktywizują się tylko w sytuacjach kryzysowych), chcą, żeby dzieci zapisywać do szkoły. Niezwłocznie po przybyciu do ośrodka dla cudzoziemców opiekunowie odwiedzają szkołę, aby zapisać do niej dzieci. Zdaniem dyrektora szkoły podstawowej „wynika to z tego, że taka rodzina dostaje pieniądze na uczące się dziecko. A w związku z tym uczniowie często przychodzą do szkoły, a nie na lekcje" [DYRLUB]. Opinię, że uchodźcy w większości są zmotywowani do posyłania swoich dzieci do szkoły ze względu na uposażenie, a nie samą naukę, podziela także przedstawiciel organu prowadzącego: „Rodzice sami wysyłają dzieci do szkoły, bo to związane jest z pieniędzmi dla nich. Nieliczni wysyłają dzieci dla ich dobra" [JSTLUB].

Przed przyjęciem dziecka do szkoły nie prowadzi się diagnozy psychologiczno-pedagogicznej. Wobec niewielkich możliwości zdiagnozowania umiejętności uczniów kwalifikacja odbywa się głównie według kategorii wiekowych:

> Dzieci są przyjmowane. Czasami ma miejsca rozmowa kwalifikacyjna w języku rosyjskim lub polskim z dzieckiem, ale teraz coraz trudniej jest takie rozmowy przeprowadzać, bo inaczej niż wcześniej coraz mniej dzieci zna język rosyjski. Rozmowa kwalifikacyjna dotyczy ogólnego rozpoznania. [DYRLUB]

Dla nauczycieli biorących udział w badaniu dobór do klas odbywający się logiką wieku, a dopiero potem umiejętności jest pożądanym rozwiązaniem w przypadku młodzieży. „Wiadomo, że jeśli dziecko, a właściwie to już młodzież, ma kilkanaście lat, to wtedy idzie do klasy czwartej lub piątej. Kompetencje grają rolę w przypadku dzieci młodszych – wtedy decyduje się, do której klasy idzie dziecko" [NAU1LUB]. „Zasadą jest raczej wiek, chyba że chodzi o młodsze dzieci" [NAU3LUB].

Wczesne, tzn. w jak najmłodszym wieku, wejście w polski system edukacyjny jest zdaniem badanych pracowników oświaty warunkiem powodzenia edukacyjnego. „Należy podkreślić, że dzieci, które zaczynają edukację od 1, 2 klasy, a więc są młodsze, mają szansę na sukces, inne po prostu nie" [DYRLUB]. Takie stwierdzenie zasługuje na namysł i próbę interpretacji. Wydaje się, że powtarzanie podobnych opinii może mieć efekt „samospełniającego się proroctwa". Może

demotywująco wpływać zarówno na nauczycieli, jaki i na starszych uczniów. Ci pierwsi, żywiąc takie przekonanie, mogą nie podejmować prób znalezienia sposobu dotarcia do młodzieży, ta z kolei, akceptując etykietkę „straconego ucznia", może nie podejmować wysiłku nawet wtedy, gdy trafi na pedagoga, który indywidualnie stara się pracować z uczniem. Z drugiej strony stwierdzenie braku szans w przypadku starszych uczniów jest oceną środków, jakimi dysponuje placówka. Szkoła nie ma możliwości skutecznej pracy ze starszymi uczniami. Za tą drugą interpretacją przemawia wyraźnie to, że władze samorządowe podjęły decyzję, aby skupić wszystkie dzieci uchodźcze w jednej szkole, przy czym wraz z pojawieniem się subwencji oświatowej wycofały się z finansowania prowadzonych w szkole w wymiarze 10 godzin tygodniowo dodatkowych kursów językowych:

> Zanim pojawiła się subwencja oświatowa z państwa na naukę dzieci uchodźców, organ prowadzący dawał pieniądze na naukę języka polskiego dla dzieci uchodźczych. Teraz – skoro już są te pieniądze z subwencji – to my nie dajemy. Tych pieniędzy oczywiście mogłoby być więcej. [JSTLUB]

Zatem szkole nałożono za duże obciążenie, które swój wymierny efekt znajduje w gorszej pozycji placówki w rankingu szkół oraz „złej sławie":

> Trzeba powiedzieć wprost, że obecnie obecność dzieci czeczeńskich stygmatyzuje szkołę w mieście, gdyż wszystkie dzieci są w jednej szkole. Nie chodzi tylko o stereotypy, które są silne w społeczności lokalnej, ale również o to, że niskie oceny dzieci czeczeńskich obniżają – ich wyniki egzaminów końcowych – obniżają wynik końcowy szkoły. Gdyby dzieci nie były umieszczane w jednej szkole, łatwiej byłoby z tym stereotypem walczyć, a tak mamy sytuację utrudnioną dodatkowo. [NAU3LUB]

W miejscowości, w której realizowane było badanie wśród uczniów cudzoziemskich, częste są przypadki drugoroczności i niewielki odsetek dzieci uchodźczych kontynuuje karierę edukacyjną w szkole ponadpodstawowej. „Teraz mamy dzieci w szkole podstawowej w wieku 5–17 lat. Uczniowie przebywają po trzy lata w piątej czy szóstej klasie. Nie chcą ich kończyć, są aroganccy. Nie chcą zdawać do następnej klasy, bo jak mówiłem, opłaca im się być w szkole, ale nie uczyć. Około dziesięć procent idzie potem do gimnazjum. Teraz są trzy Czeczenki w gimnazjum" [DYRLUB].

W opinii nauczycieli uczniowie uchodźczy uzyskują gorsze wyniki niż ich polscy koledzy i koleżanki. „Zazwyczaj są one [oceny] gorsze i na takim poziomie się utrzymują. Pojedyncze dzieci się uczą. Reszta na lekcjach jest wygaszona, wyciszona" [NAU1LUB]. Ogólnie nauczyciele nie dostrzegają zmian w poziomie ocen w trakcie roku szkolnego. Jakkolwiek pojawiają się zmiany na gorsze wraz

z wprowadzeniem zadań bardziej skomplikowanych językowo. „Np. na moich zajęciach z matematyki jest tak, że zadania liczbowe idą im jeszcze nieźle, ale gdy pojawiają się zadania z treścią «Jaś kupił dwa jabłka…» itd., wtedy mają już zdecydowanie trudniej, bo to wynika z nieznajomości języka" [NAU1LUB].

Przyczyn niskiego zaangażowania nauczyciele dopatrują się w tymczasowości związanej z procedurami przyznawania statusu prawnego: „[oceny dzieci uchodźczych] są gorsze, ale nie można generalizować. Są dzieci czeczeńskie, które bardzo się starają i ich oceny są lepsze na tle grupy, pozostałych. Oczywiście problem bierze się w dużej mierze z poczucia tymczasowości. Skoro Polska to kraj przejściowy, to po co mam się tu uczyć? Co to zmieni? W efekcie dzieci w szkole nie mają poczucia sprawstwa, a mają anonimowości i chwilowości. W tym celu podejmujemy działania kulturalne – prezentację kultury, zwyczajów – to ma na celu właśnie dowartościowanie dzieci, a w dalszej perspektywie właśnie przełamanie tej chwilowości i anonimowości" [NAU3LUB]. „Sporo zmienia uzyskanie statusu uchodźcy. Tymczasowość pobytu obniża motywację w rodzinie – do nauki języka, wchodzenia w relacje społeczne i uczęszczania do szkoły. Cudzoziemcy nie do końca wierzą, że zostaną w Polsce, co generuje niską motywację. Jednak decyzja pozytywna o statusie uchodźcy wpływa na to, że ich stosunek się zmienia – lepiej się uczą języka, nawiązują szersze kontakty" [PSLUB].

Nauczyciele zwracają uwagę na problemy z frekwencją: „Nie ukrywam, że jest z tym problem. Często nie chodzą. Wychodzą do szkoły albo są w szkole, ale nie ma ich na lekcjach" [NAU1LUB]. Dyrektor szacuje frekwencję na 50%. Elementu tymczasowości uważanego w wypowiedziach za główne źródło niepowodzeń szkolnych i braku motywacji nie powinniśmy przyjmować bezkrytycznie. Może to bowiem stanowić próbę przesunięcia odpowiedzialności na stronę samych uchodźców i w pewien sposób zwalnia z potrzeby poszukiwania rozwiązań wymagających aktywności od nauczycieli czy szerzej szkoły, władz samorządowych i społeczności lokalnej.

Indywidualizacja

W kontekście opisanego powyżej przebiegu kariery szkolnej bardzo interesujący jest pogląd nauczycieli, że przeszkodą w indywidualizacji podejścia ucznia jest łączenie uczniów polskich i uchodźczych w jednym oddziale, a zatem podstawowy element systemu integracyjnego. Tej opinii nie można odrywać od wskazanego wyżej zbytniego obciążenia placówki przez uznanie jej za jedyną w mieście, do której cudzoziemcy mają trafiać. W konsekwencji prowadzi to, jak dobitnie stwierdza dyrektor szkoły, do „fikcji edukacyjnej": „większość uczniów chodzi do szkoły, ale się nie uczy. Dosłownie często chodzą po korytarzach, zamiast być na lekcjach" [DYRLUB].

W badanej szkole „w odniesieniu do dzieci uchodźczych trudno mówić o indywidualizacji pracy" [NAU1LUB]. Trudno za indywidualizację uznać „ulgowe"

traktowanie ucznia (co jak pokazują badania, ma na ogół negatywny wpływ na przebieg kariery edukacyjnej) przejawiające się wyłącznie przykładaniem zaniżonych standardów do uczniów cudzoziemskich. Z kolei pomysł jednej z nauczycielek wprowadzania odrębnych zajęć tylko dla uchodźców wypada uznać za wyraz bezradności w sytuacji, kiedy w klasie ma ona kilkoro dzieci niemówiących po polsku: „Chociaż uważam, że gdyby odbywały się zajęcia tylko dla dzieci czeczeńskich, wtedy byłaby na to możliwość. Teraz nauczyciel nie ma na to możliwości, w czym przeszkodą jest też bariera językowa" [NAU1LUB].

Pojawiająca się na samym końcu kwestia bariery językowej może budzić zaniepokojenie nie tylko w kontekście zdobywania wiedzy z poszczególnych przedmiotów. Zaskakujące, że nikt z biorących udział w badaniu (także w województwie podlaskim) nie zwrócił uwagi na to, iż dzieci mogą wymagać indywidualnego podejścia także w nauce obcego im języka polskiego. Ani razu nie pojawiła się refleksja nad tym, czy za niemożnością nauczenia się języka polskiego nie stoją inne problemy poza zbyt krótkim czasem, niską motywacją uczniów związaną z tymczasowością pobytu, brakiem zainteresowania ze strony rodziców. Mamy na myśli takie dysfunkcje, jak dysleksja i dysgrafia, które mogą uniemożliwiać bądź utrudniać naukę języka obcego. Z drugiej strony brak wskazania na inne czynniki może wynikać z konstrukcji naszych dyspozycji do wywiadów.

Zarządzanie integracją i relacjami w klasie

Dziesięć lat doświadczeń w pracy z uczniem uchodźczym sprawiło, że środowisko szkolne przywykło do ich obecności. Nauczyciele, zwracając się do uczniów, używają oryginalnych, czeczeńskich imion. Uczniowie uchodźczy utrzymują kontakty koleżeńskie z polskimi rówieśnikami: „Po szkole razem lekcje czasem [odrabiamy]. Ola, polska koleżanka, jest najlepsza. Są dobrzy i są słabi polscy koledzy, koleżanki" [RODZ1LUB].

> Teraz dzieci już się oswoiły, nie ma też oporów nauczycieli, jak było na początku (…) Kiedyś były bójki, teraz raczej się już nie zdarzają. Ale dostrzegam pewnego typu obawę wśród niektórych uczniów co do Czeczenów. [DYRLUB]

Na podobny proces wskazują nauczyciele:

> Na początku była bariera inności, a teraz nie ma poważniejszych sytuacji dyskryminacji. Zdarzają się takie sytuacje jak wśród dzieci. Teraz my nauczyciele już wiemy, że np. muzułmanie nie przyjdą na gwiazdkę. Ważne jest, że dzieci [uchodźcze] mówią o swojej kulturze, zwyczajach, świętach itd. To ważne i dla mówiącego, i słuchającego, bo się poznają, zbliżają. [NAU1LUB]

Jednak mimo tych pochwalnych wypowiedzi o kontaktach z Polakami, o tym, jak starsze dzieci spotykają się po lekcjach, razem grają w piłkę, uczestniczą w zespole artystycznym, z którym jeżdżą na występy także poza miasto (np. czeczeńsko-ukraińsko-polski jarmark w Siedlcach [RODZ3LUB]), część naszych czeczeńskich rozmówców wskazywała, że także dzisiaj relacje polsko-czeczeńskie w szkole bywają napięte. Syn jednej z rozmówczyń pokłócił się z polskim uczniami. Kilku chłopców drażniło go w szkole, a on uderzył tego, który najbardziej mu dokuczał. Według rozmówczyni i jej syna dyrektor szkoły zachował się stronniczo. Doniósł o całej sytuacji trenerowi chłopca, co mogło skutkować usunięciem ucznia z zajęć. Rozmówczyni uskarżała się, że jeszcze przez rok wraz z mężem wzywana była przez dyrektora w sprawach, które rodzice uzali za błahe. Matka uważa, że jej dziecko było nierówno traktowane. „Jak [dyrektor] zobaczył u niego telefon, od razu zabierał" [RODZ2LUB]. Wobec polskich dzieci nie był tak stanowczy [RODZ2LUB]. Także inna matka wskazywała na nieprzyjemne sytuacje. Jej syn miał konflikt z polskimi uczniami, dokuczali mu, przezywali go „baran". Z tego powodu nie posyła go już do szkoły [RODZ6LUB].

Problem nieco innej natury dostrzega matka dziewczynki z nikim niekonfliktowanej. Zauważa, że polscy uczniowie „się z nią nie bawią, nie chcą. Nikogo nie zna. Co tydzień zmieniają koleżankę z ławki, żeby się wszyscy poznali" (RODZ5LUB). Tak więc praktyka, która miała służyć włączeniu nowych uczniów do klasy, zaowocowała tym, że dziewczynce trudno się z kimś zaprzyjaźnić.

Rola rodziców

Jak deklaruje dyrektor, szkoła kładzie duży nacisk na współpracę z rodzicami. „Naszym pomysłem jest podpisywany przez nich kontrakt, jak również regulamin zachowania, organizujemy spotkania informacyjne" [DYRLUB]. Kontrakt zawierany jest w języku polskim i rosyjskim, podpisywany przez rodziców (rodzica) i dyrektora szkoły. Zawiera zobowiązanie rodziców do:

- dbania o regularne posyłanie dziecka na zajęcia zgodnie z planem lekcji i w razie potrzeby przedstawienia zwolnienia lekarskiego;
- dopilnowania kompletności podręczników, zeszytów, przyborów szkolnych, stroju do wychowania fizycznego oraz obuwia na zmianę;
- dopilnowania regularnego odrabiania prac domowych, aktywnego uczestniczenia w zajęciach szkolnych, rozwoju umiejętności i zdolności;
- wdrażania dziecka do bezkonfliktowego zachowania i postępowania w stosunku do innych członków szkolnej społeczności;
- odbierania dzieci z oddziałów zerowych;
- kontaktu z wychowawcą i z nauczycielami [źródło: dane zastane].

Mimo zastosowania tego interesującego pomysłu praktycznie kontaktuje się ze szkołą tylko część rodziców. Kadra pedagogiczna ocenia tę sytuację następująco: „Rodzice raczej przejmują się tym, żeby dziecko do szkoły wyszło, a nie jak

idzie nauka. Zaangażowanych jest 10 procent rodziców. I to od razu przekłada się na naukę. Te 10 procent uczniów stara się" [DYRLUB]. Zastanówmy się jednak, czy oczekiwanie, że część procesu edukacyjnego odbywać się będzie w domu przy wsparciu rodziców, w przypadku większości rodzin uchodźczych jest realistyczne. Rodzice uczniów uchodźczych nie mają kapitału kulturowego, który mogliby wykorzystać (wiedza z poszczególnych przedmiotów, sprawność we władaniu specjalistyczną odmianą języka polskiego). Nie mają też pieniędzy na prywatne korepetycje. Oczywiście mogą korzystać z kapitału społecznego w postaci bardziej zaadaptowanych Czeczenów (świetlica przy szkole, kobieta pomagająca w ośrodku odrabiać lekcje) i polskich wolontariuszy, ale nie wyrównuje to w pełni szans uczniów. To, że uczniowie mają słabe wyniki, nie oznacza, że rodzicom nie zależy na nauce dzieci, jak często powtarzają nasi polscy rozmówcy. Takie stwierdzenie jest zbytnim uproszczeniem i próbuje częściowo usprawiedliwiać osoby zawodowo odpowiedzialne za naukę. Jest to oczywiście zrozumiała postawa, ale z pewnością nie mobilizuje do pracy z uczniem sprawiającym większe niż przeciętnie problemy.

Z przeprowadzonych przez nas rozmów z rodzinami, które – zaznaczmy – wykazują przynajmniej w warstwie deklaratywnej duże zainteresowanie szkołą (co nie musi być dominującą postawą wśród wszystkich opiekunów) wynika, że rodzice (głównie matki) uczestniczą w imprezach integracyjnych pokazujących kulturę czeczeńską. Kobiety przychodzą również na wywiadówki, ale ich udział ma raczej bierny charakter ze względu na niedostateczną znajomość języka polskiego. Wyrażają chęć wejścia w relacje z polskimi rodzicami, co jednak w zasadzie nie dochodzi do skutku. Matki i nauczyciele wypracowują sposoby pokonania trudności językowych, np. odbywając przed zebraniem indywidualne rozmowy albo komunikując się w formie pisemnej. Tę ostatnią formę preferują nauczyciele, którzy w ogóle nie władają językiem rosyjskim. I chociaż dzieci powtarzają klasy, to ich rodzice, z którymi rozmawialiśmy, chcieliby, aby kontynuowały naukę w gimnazjum, a nawet dalej. Podkreślmy, że nasi rozmówcy w Polsce przebywali po kilka lat, nie było wśród nich świeżych imigrantów. Część miała już za sobą zmiany miejsca zamieszkania w Polsce.

Z perspektywy nauczycieli wypowiadających się na temat rodziców dzieci uchodźców jako jednolitej grupy, a nie na temat poszczególnych osób, współpracy z rodzicami nie widać: „W trakcie roku szkolnego czasami – może raz na rok – mam kontakt telefoniczny z rodzicem, żeby mu powiedzieć o problemach, ale innych relacji poza tym, to nie ma" [NAU1LUB]. W praktyce kontakt jest zapośredniczony przez dyrekcję i Ośrodek. Jako przyczynę takiego stanu rzeczy poza barierą językową osoby pracujące z uchodźcami wskazują poczucie tymczasowości, niepewność przyszłości. „A nauka tych dzieci to nie jest prosta sprawa – bo trauma, ale z rodzicami też kontakt jest trudny, jak polscy rodzice. Oni też są w ciężkiej sytuacji i są zmuszeni do ciągłego czekania, co tworzy poczucie tymczasowości" [NGO1LUB]. Na uwagę zasługuje dokonane przez pracownika

organizacji pozarządowej porównanie rodziców czeczeńskich i polskich. Nie są oni zestawieni jako przeciwstawne typy, lecz przeciwnie – jedni i drudzy nie mają dobrego kontaktu ze szkołą. Różny jest natomiast stopień trudności pracy z dzieckiem cudzoziemskim i polskim. Dlatego naturalne jest poszukiwanie przez nauczycieli w rodzicach sprzymierzeńców w procesie edukacyjnym.

Staraliśmy się pokazać, że podejście czeczeńskich rodziców do edukacji to bardzo złożone zjawisko. Nie można rozpatrywać go w oderwaniu od kwestii genderowych. „Z perspektywy mojego działania – pracy w świetlicy – widzę, że rodzice wcale za wszelką ceną nie motywują dzieci do nauki. Przykład naszej świetlicy to potwierdza – niektórzy nie pozwalają im tu chodzić i nie chcą, żeby uczyły się pisać po czeczeńsku. Tak więc to wzorce rodzinne wpływają na poziom motywacji dzieci do nauki, a ta motywacja zazwyczaj jest niska. Dodatkowo należy zwrócić uwagę na kulturę. Zdarza się, że dziewczynki nie są przygotowane do lekcji, nie odrabiają ich, bo muszą zajmować się domem, opiekować rodzeństwem, gotować dla wszystkich mężczyzn itd. W efekcie nie mają czasu na naukę (…) rola kobiety w kulturze czeczeńskiej przekłada się na ich brak czasu na naukę" [NGO2LUB]. Łączy się tutaj wiele zjawisk – przejście do (mówiąc językiem Floriana Znanieckiego) utylitarnego modelu wychowania, tymczasowość, deprywacja ekonomiczna, wreszcie niekorzystny dla edukacji kobiet patriarchalny model rodziny. Warunki funkcjonowania rodzin uchodźczych są bardzo trudne, zarówno w sensie mieszkaniowym („Część z nich mieszka w hotelu, a nie w ośrodku, a przynajmniej tak mówią, bo to są piwnice koło hotelu, które ktoś im wynajmuje" [DYRLUB]), jak i materialnym. Problemem jest zawieszenie wynikające z przewlekłych, trwających 4–5 lat postępowań.

Przygotowanie nauczycieli

Jak wspomina dyrektor szkoły, „było dużo kursów i szkoleń dla nauczycieli. Głównie organizowanych przez organizacje pozarządowe. NGOsy dają wiedzę. Miały też miejsce spotkania rady pedagogicznej ze starszyzną czeczeńską" [DYRLUB]. Szczególnie to ostatnie rozwiązanie zasługuje na uwagę, ponieważ stanowi próbę włączenia dorosłych Czeczenów w życie społeczności szkolnej. Mogłoby potencjalnie zaowocować stworzeniem swego rodzaju partnerstwa ze szkołą podobnego jak w przypadku organizacji pozarządowych.

Do szkoleń nauczyciele, który wzięli udział w badaniu, podeszli ambiwalentnie: „Odbywały się szkolenia i kursy, ale potrzebna nam jest pomoc i pomysły. Kursy były mało konkretne, teoretyczne. Mówiące raczej, jak działać, a nie, co praktycznie robić" [NAU1LUB].

> Moim zdaniem najlepsze było szkolenie w Falenicy, organizowane przez PAH. Wróciliśmy pełni energii i pomysłów, no ale potem – jak już trzeba było działać samemu – było ciężej; ten zapał się wytracał. [NAU2LUB]

O tym, w jak trudnej sytuacji znajdują się nauczyciele z małego znajdującego się na wschodzie Polski miasteczka, którym „przypisano" dzieci z ośrodka, świadczy to, że nie mają oni dostępu do regularnych form doskonalenia zawodowego uwzględniającego specyfikę ich pracy. Jak mówi przedstawiciel kuratorium oświaty: „z danych, które trafiają do mojego wydziału, gdzie są organizowane granty dla ODNów, nie spotkałem się z taką sytuacją. Ja uważam, że to bardzo małe zapotrzebowanie, bo mamy tylko trzy ośrodki na terenie województwa" [KOLUB]. Zwróćmy uwagę, że taka „statystyczna logika" nakłada się na gorszą pod względem gospodarczym sytuację małych miejscowości oddalonych od centrów w porównaniu z dużymi miastami. W konsekwencji nauczyciele z badanej szkoły znajdują się w dużo trudniejszym położeniu niż ich koledzy po fachu pracujący z dziećmi uchodźczymi w miastach wojewódzkich.

5.3. Województwo mazowieckie

W regionie znajdują się trzy ośrodki dla uchodźców i punkt obsługi cudzoziemca. Duże skupiska migranckie (i rozmiar samego województwa) sprawiają, że Mazowsze jest liderem pod względem liczby uczniów cudzoziemskich (Todorovska-Sokolovska 2010: 4, Błeszyńska 2009). Poniższe studium przypadku jest poświęcone niepublicznemu gimnazjum w dużym mieście. Zestawienie takiej szkoły z dwiema wcześniej opisanymi publicznymi szkołami podstawowymi jest celowe. Chcieliśmy pokazać, jakie warunki nauki mogą stworzyć placówki niepubliczne. Zdajemy sobie oczywiście sprawę, że w obecnej sytuacji ekonomicznej Polski funkcjonowanie szkół publicznych jest bardzo odległe od warunków, jakie oferują szkoły niepubliczne w stolicy. Ważną cechą wyróżniającą ostatnie studium przypadku jest umiejscowienie w stolicy kraju. Warszawa przyciąga cudzoziemców z różnych stron świata. Uchodźcy są tylko jedną z wielu kategorii imigrantów. Także w badanej szkole uchodźcy stanowią jedynie część cudzoziemskich uczniów.

Jeśli chodzi o kontekst instytucjonalny badanej szkoły, warto wspomnieć o roli kuratorium oświaty. Formalnie pełni ono funkcje wynikające z Ustawy o systemie oświaty i rozporządzeń o uczniach niebędących obywatelami polskimi. Jednak, skądinąd zgodnie z wynikającymi z rozporządzenia o nadzorze z 2009 roku wymaganiami co do wspomagania pracy szkół i placówek, Mazowieckie Kuratorium Oświaty prowadzi działania w zakresie doskonalenia. „Przeszkoliliśmy prawie pięciuset dyrektorów cyklem z edukacji dzieci cudzoziemskich, potem był taki cykl na rady inaugurujące rok szkolny" [KOMAZ]. Ponadto, jako repozytariusz skarg, kuratorium mediuje podczas konfliktów. Ta rola może wiązać się z pełnieniem funkcji koordynatora działań różnych podmiotów. Nie jest to przypadek związany z badaną szkołą, niemniej jednak idea szerokich konsultacji społecznych i zaangażowania różnych podmiotów w celu rozwiązywania konfliktów stanowi interesujący przykład dobrej

praktyki[6]. Innym przykładem jest zacieśnianie współpracy pomiędzy instytucjami – rozmówczyni z Kuratorium Oświaty podaje tu przykład swojej współpracy z Wydziałem Polityki Społecznej Urzędu Miasta.

Warszawa jest przykładem miasta, w którym lokalne władze traktują obecność dzieci cudzoziemskich w szkołach w szerokim społecznym kontekście. Podchodzą do niej jak do problemu edukacyjnego, który należy rozwiązać dla wspólnych korzyści: imigrantów i Polaków. Celem ich działalności jest nie tylko rozwiązywanie problemów imigrantów, lecz także rozwiązywanie społecznych problemów miasta w szeroko rozumianym kontekście wykluczenia społecznego. Można powiedzieć, że Biuro Edukacji Urzędu Miasta Warszawy konsekwentnie realizuje politykę edukacyjną uwzględniającą obecność dzieci cudzoziemskich w szkołach publicznych. Przejawem dbałości o potrzeby dzieci imigrantów i konsekwentnie realizowanej polityki było powołanie w 2008 roku doradcy metodycznego do spraw nauki języka polskiego jako obcego. Wyrazem świadomie kreowanej polityki edukacyjnej miasta uwzględniającej obecność imigrantów jest włączenie „tworzenia warunków do kształcenia cudzoziemców, uchodźców, przedstawicieli mniejszości narodowych oraz repatriantów" (*Kierunki i sposoby realizacji polityki edukacyjnej m.st. Warszawy*, II, Edukacja szkolna, pkt 7: 42) do dokumentu *Polityka edukacyjna miasta stołecznego Warszawy w latach 2008–2012* określającego strategię miasta. Z inicjatywy Biura Edukacji nauczyciele języka polskiego, nauczania zintegrowanego i języków obcych warszawskich szkół podstawowych i gimnazjów mogą podejmować na Uniwersytecie Warszawskim bezpłatne (tzn. finansowane przez Urząd Miasta) Studia Podyplomowe Dydaktyka Języka Polskiego jako Obcego**.** Urząd Miasta wspiera także finansowo organizacje pozarządowe realizujące projekty z zakresu wspomagania dziecka cudzoziemskiego, np. nowatorski projekt realizowany w Warszawie jeszcze przed odgórnym wprowadzeniem instytucji asystenta dziecka cudzoziemskiego. Projekt realizowała jedna z warszawskich organizacji pozarządowych. Wszystkie opisane wyżej lokalne uwarunkowania wpływają na sposób pracy z dzieckiem uchodźczym nie tylko w badanej szkole, ale także w innych warszawskich placówkach.

W badanym gimnazjum spośród 320 uczniów 70 uczniów to cudzoziemcy pochodzący – tu kolejna różnica z pozostałymi szkołami – z kilku krajów. Wśród uczniów dyrektor szkoły wymienia 20 Wietnamczyków, 14 Czeczenów, 10 Chińczyków, po trzech Afgańczyków, Ormian, Afrykańczyków, pojedyncze dzieci

[6] Kiedy pojawił się kryzys związany z konfliktem między uczniami uchodźczymi a polskimi i wpłynęła skarga, kuratorium przeprowadziło kontrolę, a następnie mediowało we wspólnym rozwiązywaniu problemu: „od zwykłej naszej codziennej pracy po spotkania w kuratorium, jak pomóc tej szkole, po wyjazdowe spotkania do szkoły tam na miejsce z NGOsami. (…) To trwało dosyć długo, bez zmian ta sytuacja dzieci uchodźczych, po spotkanie z panią kurator, NGOsy, przedstawiciela UNHCR, burmistrza tej gminy" [KOMAZ].

z Iranu, Kuby i Tybetu. W związku z tym, że w szkole uczą się też dzieci z domu dziecka, gimnazjum na co dzień współpracuje z placówką, z której pochodzą ci uczniowie. Na co dzień współpracuje także z organizacją pozarządową zajmującą się pomocą Tybetańczykom.

Dostęp do edukacji: model integracyjny czy separacyjny?

Szkoła kładzie duży nacisk na zdiagnozowanie i wyrównanie kompetencji uczniów. „Dzieci, które do nas trafiają, są na bardzo zróżnicowanym poziomie – są takie, które ukończyły osiem klas w szkole w swoim kraju i takie, które uczęszczały rok–dwa do szkoły i są w zasadzie prawie analfabetami. Wszystkie jednak, które zupełnie nie znają języka polskiego, są kierowane do klasy multi-kulti, w której program nastawiony jest przede wszystkim na naukę podstaw języka polskiego (cztery godziny dziennie lekcji polskiego). Jednocześnie sprawdzamy ich wiedzę ogólną, przyrodniczą, matematyczną, i przygotowujemy do rozpoczęcia nauki na określonym poziomie. Po zakończeniu rocznej nauki w multi-kulti uczniowie przydzielani są do określonych klas lub w uzasadnionych przypadkach przedłużane jest ich nauczanie indywidualne w multi-kulti. Dzieci uchodźców i imigrantów, które znają podstawy języka polskiego, idą do klasy zgodnej z ich wiekiem. Oczywiście wszystkie mają także lekcje indywidualne wyrównujące ich poziom z określonych dziedzin wiedzy, niektórych przedmiotów uczą się całkowicie indywidualnie. W gimnazjum uczymy młodzież do 17 roku życia" [DYRMAZ].

Jak wskazuje rozmówczyni, pierwszy rok nauki jest w znacznej mierze okresem diagnozy. Zazwyczaj nauka w klasie multi-kulti trwa rok. Dopiero po odpowiednim przygotowaniu językowym uczniowie przechodzą do „ogólnych" klas. Ideą klasy multi-kulti jest to, aby po wstępnym okresie dziecko mogło wejść do klasy gimnazjalnej z kompetencjami językowymi i rozpocząć integrację z polskimi kolegami. Jak stwierdza nauczający w klasie multi-kulti nauczyciel, bez znajomości języka powstaje iluzja nauczania [NAU1MAZ]. W ten sposób realizowana jest edukacja zgodna z modelem separacyjnym. Stosowane w badanym gimnazjum rozwiązanie przypomina prowadzoną w województwie podlaskim dla najmłodszych uczniów „zerówkę czeczeńską", po zakończeniu której dzieci rozpraszane są po wszystkich klasach pierwszych.

Konieczność opanowania języka polskiego dostrzegają sami uczniowie: „Jeśli nie nauczysz się polskiego, będziesz głuchy" [DZ3MAZ]. Model klasy multi-kulti także osobom spoza szkoły, pracującym z tymi samymi dziećmi, wydaje się skuteczny. Wychowawca z domu dziecka mówi, że

> w innych gimnazjach dziecko wchodzi do klasy masowej, ma potworne trudności. Siedzi na wszystkich lekcjach, bo taki ma obowiązek. Nic nie rozumie. Państwo polskie zapewnia jedynie do dwóch godzin dodatko-

wych nauki polskiego. Czasem te lekcje odbywają się poza szkołą macierzystą – robi się zbiórki i dzieci kierowane są do danej szkoły w danej dzielnicy. W takich wypadkach dzieci młodsze jakoś jeszcze dają radę (bo uczą się szybko), natomiast młodzież starsza ma kłopot – musi przesiedzieć 6–7 godzin na lekcji, gdzie nic nie rozumie. [DDMAZ]

Podsumowując, separacyjna strategia przyjęta przez szkołę ma zdaniem rozmówców stworzyć dzieciom szansę ukończenia gimnazjum lub liceum, co bez znajomości języka polskiego nie jest możliwe. Szkoła chce uniknąć „fikcji nauczania". Nauczyciel, pomysłodawca klasy multi-kulti, stwierdza: „źle, że szkoły samorządowe nie mogą stworzyć wydzielonej klasy, tak jak my to robimy" [NAU1MAZ]. Zatem materiały zebrane przez nas w trzech szkołach, w trzech województwach i w miastach o różnej wielkości wskazują na preferowanie modelu separacyjnego. Nawet jeżeli szkoła nie może go wprowadzić ze względu na ograniczenia budżetowe, to nauczyciele i otoczenie szkoły stykające się z uchodźcami właśnie taki model przedstawiają jako ten, który chcieliby u siebie widzieć w stosunku do dzieci w różnym wieku nieznających w dostatecznym stopniu języka polskiego. Celowość takiego modelu szczególnie widać w sytuacji młodzieży szybko „wypadającej" z obowiązku szkolnego. Przytoczmy słowa wychowawcy domu dziecka, który posyła wychowanków do badanego gimnazjum:

Tak naprawdę ratowałoby nas takie rozwiązanie, które wcale nie jest takie drogie – dla nastolatków, którzy startują w Polsce od zera, powinien być rok zerowy (nauka języka polskiego) i potem albo egzamin kwalifikujący, albo idziemy zgodnie z wiekiem z uwzględnieniem indywidualnego programu nauczania. I wtedy zastanawiać się nad tym alternatywnym systemem, czyli systemem przygotowującym do zawodu. [DDMAZ]

Prawo a praktyka

System egzaminów klasyfikujących rodzi sytuacje wysoce niekorzystne dla ucznia. Dyrektor szkoły podaje przykład kilkunastoletniego chłopca – uchodźcy z Białorusi, który ze względu na to, że nie znał alfabetu łacińskiego i nie umiał czytać ani pisać po polsku, został po egzaminie klasyfikacyjnym skierowany do pierwszej klasy szkoły podstawowej. Po interwencji matki u władz oświatowych skierowano go do szkoły podstawowej dla dorosłych: „Tam wyzywano go od ruskich, dwa razy został pobity tak, że ze wstrząsem mózgu trafił do szpitala. Przyjęliśmy go po tych wszystkich przeżyciach do naszego gimnazjum, ale urazy psychiczne chłopca były zbyt silne, żeby mógł normalnie kontynuować naukę" [DYRMAZ].

Zdaniem dyrektor szkoły dzieci uchodźców i imigrantów nieznające języka polskiego powinny:

- być przyjmowane do szkół bez wstępnych egzaminów klasyfikujących;
- mieć zagwarantowany rok intensywnej nauki języka polskiego;
- po opanowaniu podstaw języka polskiego być przyjmowane do klas zgodnie z wiekiem;
- mieć lekcje indywidualne pomagające w nadrobieniu braków;
- szkoły, do których uczęszczają uchodźcy, powinny mieć możliwość zatrudniania osoby znającej język dzieci i pomagającej w nawiązywaniu z nimi kontaktu [DYRMAZ].

Postulaty te realizuje się w badanej szkole niepublicznej. Zatrzymajmy się na chwilę nad ostatnim z punktów, ponieważ wszystkie inne zostały już wcześniej opisane. W badanym gimnazjum zatrudniona jest pielęgniarka, która pochodzi z Czeczeni i jest właśnie takim nieformalnym asystentem. Rodzice zwracają się do niej w razie kłopotów językowych i z prośbą o wyjaśnienia w kwestiach różnic kulturowych. Z pomocy pielęgniarki korzysta też dom dziecka, który stale współpracuje ze szkołą:

> Kiedy np. dziewczynki czeczeńskie z domu dziecka miały jakieś problemy, dzwoniłam na telefon prywatny Z. i prosiłam Z. o wyjaśnienie po czeczeńsku, o wyjaśnienie niepokojów, wyjaśnienie, na czym polega problem, na czym będzie polegało leczenie. To jest niezastąpiona osoba. [DDMAZ]

Warto zauważyć, że od wprowadzenia nowelizacji Ustawy o systemie oświaty z 19 marca 2009 roku część rozwiązań wymienionych przez dyrektorkę gimnazjum jest obecna w polskim systemie prawnym. Nowelizacja ta, poza bezpłatną nauką dla dzieci cudzoziemskich w szkołach publicznych do 18. roku życia, wprowadza dodatkową, bezpłatną naukę języka polskiego, możliwość korzystania z dodatkowych zajęć wyrównawczych i zatrudnienia do pomocy asystenta władającego językiem kraju pochodzenia ucznia. Jednocześnie, jak zauważa przedstawicielka kuratorium, prawo daje szkołom pewną swobodę – np. dyrektor szkoły może wstrzymać dla dobra dziecka promocję do następnej klasy, choć prawo nakazuje kwalifikację zgodnie z kryterium wieku. Problemem nie jest zatem prawo, ale sposób jego realizowania na poziomie szkół funkcjonujących w konkretnych gminach i powiatach.

Objęcie wszystkich uczniów cudzoziemskich, szczególnie tych, którzy są w Polsce krótko, obowiązkiem zdawania egzaminu zewnętrznego (testu szóstoklasisty lub sprawdzianu gimnazjalnego) daje w przypadku tych uczniów niskie wyniki. Niezależnie od konsekwencji dla samego ucznia powoduje to niechęć ze strony nauczycieli, innych uczniów czy ich rodziców – dzieci uchodźcze zaniżają wyniki szkoły. Do tej kwestii odnosi się też nauczyciel wskazujący na możliwość zwalniania uczniów o słabej znajomości języka polskiego z egzaminów gimnazjalnych: „nasza dyrektor złożyła już taki postulat, aby wyłączyć te wyniki ze średniej szkoły" [NAU1MAZ].

Przedstawicielka organizacji pozarządowej pomagającej uchodźcom tybetańskim zwraca uwagę na konieczność zachowania tożsamości kulturowej uchodźców. „Mi się wydaje, że ważna rzecz to zachowanie tożsamości. [Szkoła] bardzo mocno się tym zajmuje. Tu mają lekcje języka tybetańskiego. Ja bym to zwiększyła, bo te dzieci, wchodząc z małych środowisk w taką olbrzymią polskość naszą, zatracają swoją kulturę, m.in. zapominają języka" [NGO2MAZ]. Polskie prawo oświatowe otwiera osobom niebędącym obywatelami polskimi, a podlegającym obowiązkowi szkolnemu możliwość organizowania w szkole, w porozumieniu z dyrektorem szkoły i za zgodą organu prowadzącego, nauki języka i kultury kraju pochodzenia. W praktyce jednak takie zajęcia należą do rzadkości, ponieważ szkoła udostępnia nieodpłatnie jedynie pomieszczenia i pomoce dydaktyczne, natomiast zajęcia finansowane mają być przez placówkę dyplomatyczną lub konsularną kraju pochodzenia cudzoziemców albo stowarzyszenie kulturalno-oświatowe danej narodowości. W przypadku uchodźców w Polsce takie rozwiązanie jest trudne do zrealizowania. Na szczęście w szkołach publicznych znaleźć można przykłady pozwalające na umiarkowany optymizm. Przypomnijmy świetlicę prowadzoną przez polską organizację pozarządową w opisanej wcześniej szkole w województwie lubelskim. Poza pomocą w nauce obowiązkowych przedmiotów oferuje ona także możliwość nauki języka czeczeńskiego.

Indywidualizacja

W systemie pracy z uczniem uchodźczym indywidualizacja wydaje się kluczowa. Dyrektor szkoły nazywa ją „totalną indywidualizacją". W klasie wielokulturowej wprowadzono podział zgodnie z kompetencjami językowymi. „Zajęcia lekcyjne dla uczniów nieznających języka polskiego prowadzone są przez kilku nauczycieli polonistów. Zatrudniliśmy także specjalistkę od uczenia polskiego jako języka obcego, która zna techniki pracy z cudzoziemcami. Klasa multi-kulti podzielona jest na trzy zespoły według poziomu znajomości języka. Każdy zespół ma do dyspozycji salę lekcyjną" [DYRMAZ]. Podejście i pracę szkoły bardzo wysoko ocenia wychowawca domu dziecka. „Dzieci od razu dostają konkret. Dostają język polski przede wszystkim, więc już mają na czym bazować. Z przedmiotów podstawowych dostają zakres pojęć, w jakich się pracuje. Np. jeżeli chodzi o matematykę, dostają nazwy figur geometrycznych, nazwy działań matematycznych i tak dalej" [DDMAZ].

Po roku spędzonym w klasie multi-kulti uczniowie są umieszczani w oddziałach odpowiadających ich wiekowi, gdzie udzielana jest im indywidualna pomoc w nadrobieniu braków w wiedzy i umiejętnościach: zbiera się rada, która decyduje o tym, czy dany uczeń lub uczennica mogą rozpocząć zajęcia w języku polskim, uczestnicząc w regularnych (tzn. w klasie z polskimi uczniami) zajęciach w gimnazjum. Nauczyciel z klasy multi-kulti podkreśla, że ta sytuacja może być testowa, jak również nie dotyczyć od razu wszystkich przedmiotów, lecz tylko

wybranych. Jest to jeden z aspektów indywidualizacji procesu nauczania. Kiedy uczniowie cudzoziemscy uczestniczą w regularnych zajęciach, oceniani są „raczej" na równych prawach z Polakami: „ukończenie poziomu ma być realne, nie tworzymy fikcji" [NAU1MAZ].

Ważnym aspektem integracji uczniów uchodźczych jest brak poczucia anonimowości – w tym celu szkoła wykorzystuje pracę metodą projektów. „Polscy uczniowie dowiadują się możliwie jak najwięcej o kulturach ich zagranicznych kolegów poprzez wspólnie z nimi przygotowywane wielokulturowe projekty. Projekty prezentujące kulturę czeczeńską, tybetańską, chińską, ormiańską, wietnamską, narodów Afryki prezentowane są pod hasłem: «Wielość, która nas wzbogaca» i «Budujemy razem nasz świat». Praca nad prezentacją własnej kultury podtrzymuje poczucie kulturowej tożsamości i buduje poczucie własnej godności przybyszy. Temu samemu celowi służy także działający od kilku lat szkolny Klub Wielokulturowy, który prowadzi pozalekcyjne zajęcia dla uchodźców i imigrantów, organizuje dni kultur, dyskoteki, wspólne wyjścia na miasto i wycieczki do różnych regionów Polski" [DYRMAZ].

Gimnazjum oferuje także wsparcie psychologiczno-pedagogiczne, możliwe po uzyskaniu przez ucznia podstawowych kompetencji komunikacyjnych w języku polskim. „Pracujący w szkole psycholog obserwuje tych uczniów i gdy opanują oni język na tyle, że można z nimi rozmawiać po polsku, służy im psychologiczną pomocą" [DYRMAZ]. Zauważmy przy tym, że dzięki intensywnej nauce języka polskiego oraz dwu- lub trzykrotnie mniejszej liczbie uczniów niż w opisywanych szkołach publicznych warunki pracy psychologa w szkole niepublicznej istotnie się różnią od warunków w tamtych szkołach.

Przebieg kariery edukacyjnej uczniów uchodźców

Do gimnazjum trafiają uczniowie w różnym wieku. Są uczniowie w wieku gimnazjalnym, czyli 13–16 lat, ale są też 17- i 18-latki. „Ci młodsi, po opanowaniu podstaw polskiego w klasie multi-kulti, idą do klas gimnazjalnych na dalszą naukę, ci starsi po ukończeniu nauki w multi-kulti nie mogą kontynuować nauki w gimnazjum – idą więc do szkół zawodowych, na kursy zawodowe lub do pracy" [DYRMAZ]. Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, że dzięki wprowadzeniu indywidualnej pracy z uczniem opisywane gimnazjum wspiera młodzież, która „wyrasta" z obowiązku szkolnego, w budowaniu ścieżki zawodowej:

> Uchodźcy, którzy kończą osiemnaście lat, muszą kontynuować naukę już poza naszą szkołą na kursach zawodowych lub rozpocząć pracę. Staramy się nadal im pomagać. Niektórzy są na takim poziomie, że mogą rozpocząć naukę w liceum – mamy dzieci uchodźców i imigrantów, które przeszły cały cykl kształcenia w naszym zespole szkół, zdały maturę i rozpoczęły studia wyższe. [DYRMAZ]

W szkole działa osoba zajmująca się doradztwem zawodowo-edukacyjnym (indywidualne rozmowy ze wszystkimi uczniami). „Wykorzystujemy też swoje kontakty w szkołach zawodowych. Bardzo zależy nam na tym, aby młodzież miała wiedzę pozwalającą uczyć się w takiej szkole, a nie znaleźć się tam wyłącznie na jeden semestr" [NAU1MAZ].

W kontekście indywidualizacji procesu edukacyjnego i przygotowania ucznia do dalszej kariery edukacyjnej lub samodzielnego funkcjonowania na rynku pracy szczególnie ciekawie wygląda współpraca z domem dziecka, w którym mieszka dziewięciu uczniów opisywanego gimnazjum: z Czeczenii, Iraku, Afganistanu i Syrii [DDMAZ]:

> Staramy się rozważać to wspólnie. Tzn. [wychowawczyni z DD] stara się podsuwać swoje propozycje czy jakieś tam wizje. Szkoła stara się pomóc i uwzględnić jej sugestie. Uzgadniają z dziećmi kierunek dalszej edukacji. Natomiast jeżeli chodzi o dzieci, które chodzą do innych szkół, to podejmują decyzje w zespole wychowawczym DD w porozumieniu z dzieckiem, idąc za tym, co dziecko chce, i z uwzględnieniem tego, co może. [DDMAZ]

Przywołaliśmy tę współpracę, ponieważ stanowi ona ciekawy przykład przyjmowania na siebie przez szkołę zadań, które nie są jej narzucone. O szczególnej filozofii towarzyszącej obecności cudzoziemców w szkole niepublicznej napiszemy więcej przy okazji zarządzania integracją i relacjami w klasie. Na razie zwróćmy uwagę na postawę grona pedagogicznego gimnazjum odmienną od postawy charakterystycznej dla wcześniej opisanych publicznych szkół podstawowych. W badanym gimnazjum nie zrzuca się odpowiedzialności za wyniki szkolne uczniów na ich rodziców. Nie odnajdziemy w gimnazjum usprawiedliwiania typu: „wszystko zależy od rodziców", a wręcz podkreśla się rolę szkoły:

> Na sukces uczniów składa się wiele czynników, przede wszystkim indywidualna decyzja kształcenia się i włożona w realizację tej decyzji praca, poza tym ważne jest przygotowanie, jakie poszczególni uczniowie wynieśli ze swoich krajów, znajomość języka angielskiego, a przede wszystkim osobiste uzdolnienia. Poza tym podkreślić trzeba rolę szkoły, która stara się pomagać uczniom w realizacji ich edukacyjnych planów. [DYRMAZ]

Nauczyciele gimnazjum dostrzegają, że uczniowie cudzoziemscy różnią się podejściem do nauki – dzieci imigrantów z Chin i Wietnamu funkcjonują w warunkach dużej presji na osiągnięcie sukcesu, wywieranej przez środowisko rodzinne. Z kolei „Czeczeni [w większości zamieszkujący w domu dziecka] mają parcie do nauki, ale trzeba ich też bardziej motywować" [NAU1MAZ]. W gimnazjum uczą się też dzieci uchodźcze wychowujące się we własnych rodzinach, które zachęcają je do nauki. Jedna z czeczeńskich matek uczestniczących w badaniu

opowiada o swoich dzieciach: „Starsza córka w tym roku idzie do liceum (…). A po liceum będzie zdawać na medycynę. Młodsza jeszcze nie zdecydowała, kim chce zostać, ale teraz będzie dopiero w trzeciej gimnazjum, więc jeszcze jest czas, żeby pomyśleć" [RODZ1MAZ].

Atmosfera panująca wśród grona pedagogicznego jest oczywiście wypadkową wielu czynników. Niewątpliwie szkoła niepubliczna stwarza nauczycielom lepsze warunki pracy, co przekłada się na ich motywację, poczucie realnego wpływu na wyniki pracy ucznia. Postawa nauczycieli rzutuje w sposób zwrotny na warunki nauki dziecka uchodźczego oraz na przebieg jego kariery edukacyjnej i to właśnie chcemy podkreślić następującym komentarzem:

> Dzieci kończą szkołę, bo tu dziecku się pomaga, jak trzeba, ma dodatkowe zajęcia. Raczej nikt z dzieci nie odpada ze szkoły, znam tylko taki jeden przypadek. Inne dzięki osobistemu podejściu uczą się i rozwijają. [NGOMAZ]

Nie zapominamy przy tym, że opisane gimnazjum samo dobiera sobie uczniów i świadomie podejmuje decyzję, kogo chce uczyć. Badane publiczne szkoły podstawowe takiego wyboru nie mają. Obecność cudzoziemców z rodzin o różnym wykształceniu, stopniu zaradności i zapleczu materialnym oraz o zróżnicowanych oczekiwaniach co do przyszłości dzieci jest im narzucona. Także w Warszawie sytuacja materialna uczniów uchodźczych jest na ogół zła. Najtrudniejsza „jest sytuacja Czeczenów, zwłaszcza tych z ośrodków dla uchodźców czekających czasem latami na przyznanie im statusu. (…) [W przypadku młodzieży z domu dziecka] sytuacja ich staje się naprawdę ciężka, gdy kończą osiemnaście lat i muszą dom dziecka opuścić, a nie mają uregulowanego statusu, nie mogą znaleźć pracy i mieszkania" [DYRMAZ].

Zamykając ten fragment opracowania, zauważmy, że na zakończenie gimnazjum wszyscy uczniowie podchodzą do sprawdzianu: „Wyniki uczniów – uchodźców kończących klasę trzecią – są zazwyczaj niższe od wyników pozostałych uczniów, bo znajomość języka polskiego tych dzieci po np. dwóch latach pobytu w Polsce nie jest jeszcze na tyle dobra, by uzyskać dobre wyniki na teście końcowym (…) Ich wyniki obniżają średnią uzyskiwaną przez naszą szkołę, gdyż w oczywisty sposób muszą być niższe od wyników uczniów znających język polski od urodzenia" [DYRMAZ]. Jednakże ze względu na cele wychowawcze, jakie stawia sobie szkoła, obecność uczniów, którzy mogą pozycjonować ją niżej w rankingach, i tak jest pożądana.

Zarządzanie integracją i relacjami w klasie

W kontekst zarządzania integracją w badanej szkole dobrze wprowadza opisywany przez dyrektor fragment spotkania z rodzicami, na którym miała zapaść

decyzja o przyjmowaniu dzieci uchodźczych do szkoły. Ze strony rodziców padały pytania, dlaczego mają płacić za naukę tych dzieci. Co będą z tego mieć? Pojawiały się częste także w przypadku innych szkół obawy, że nauczyciele będą mieć mniej czasu dla uczniów, których rodzice płacą za naukę, że szkoła może stracić wysokie miejsce w rankingach, bo uchodźcy zaniżą średnią wyników końcowych egzaminów itp.

> „I wtedy wstał jeden ojciec i powiedział:
> – A czy żałowaliby państwo pieniędzy na zakup książek do szkolnej biblioteki? A na wycieczki zagraniczne dla naszych dzieci? A na poznawanie innych kultur?
> – Oczywiście, że nie – odpowiedzieli rodzice.
> – Jeśli nie, to proszę potraktować obecność dzieci uchodźców w naszej szkole jako pomoc naukową służącą naszym dzieciom w rozwoju moralnym i w nauce wielokulturowości.
> W efekcie, w trakcie głosowania, mimo wcześniejszych zastrzeżeń, nikt nie był przeciwko przyjmowaniu uchodźców do szkoły." [DYRMAZ]

Wychowawca z domu dziecka reakcję środowiska szkolnego na obecność uchodźców ocenia „dobrze. Do tej pory świetnie reagowało. Dzięki temu w ogóle ta klasa może tam istnieć, bo gdyby nie zgoda rodziców, czy przyzwolenie w ogóle na funkcjonowanie, to nie mogłaby tam istnieć" [DDMAZ]. Niewątpliwie to „przyzwolenie rodziców" odróżnia kontekst funkcjonowania uczniów uchodźczych w gimnazjum niepublicznym od towarzyszącego obecności uchodźców w szkołach publicznych, w których nikt rodziców o zgodę nie pyta.

W szkole nie ma osoby formalnie pełniącej funkcję asystenta nauczyciela, ale jak pisaliśmy w części poświęconej prawu i praktyce, pracująca w gimnazjum czeczeńska pielęgniarka wykonuje także dodatkowe zadania. Pełni też niejako funkcję mediatora kulturowego nie tylko na terenie szkoły, lecz także w domu dziecka.

Z rozwiązań służących integracji wymienić należy działające na terenie szkoły w ramach współpracy z organizacją pozarządową bibliotekę wielokulturową, klub „Multi-Kulti" oraz „imprezy wielokulturowe w szkole i na zewnątrz: sportowe, spotkania i zajęcia integracyjne, warsztaty filmowe, muzyczne i fotograficzne. Nieformalnie jest też pomoc w nauce polskiego i język rosyjski, bo regularnie dzieci uczą się polskiego w klasie mutli-kulti. Organizujemy też wyjazdy podczas wakacji integracyjne. Wszystkie dzieci, też pochodzenia polskiego tu przychodzą, nie mamy żadnych ograniczeń, bo dzieci muszą się integrować i czuć się w szkole. Klub działa codziennie, pieniądze pochodzą głównie z grantów" [NGO1MAZ].

Na pierwszy rzut oka sytuacja wygląda bardzo pozytywnie. Nie ma bójek z dziećmi czeczeńskimi, a bywały takie na początku ich obecności w szkole.

Dochodziło do nich, jak zauważa dyrektorka, na tle nieporozumień wynikających z odmiennych wzorów i norm kulturowych, głównie związanych z kwestią szacunku i męskości. Musimy jednak postawić sobie pytanie, czy przebywanie dzieci przez rok w klasie multi-kulti, gdzie uczą się tylko cudzoziemcy, skądinąd pożyteczne ze względów językowych, pozwala im się włączyć w życie regularnej klasy. Niektórzy w związku z ukończeniem osiemnastego roku życia w ogóle nie wychodzą poza klasę multi-kulti, koncentrując się na uzyskaniu umiejętności językowych, które pozwolą na zdobycie zawodu, gdy będą już pełnoletni. Podczas rozmów z młodzieżą spotkaliśmy się też z przykładem dziewczynki, która w swojej klasie ma tylko jedną polską koleżankę. Reszta osób, z którymi „się koleguje", tak jak ona pochodzi spoza Polski. Twierdzi, że nie jest lubiana przez polskich uczniów ze swojej klasy, a na pytanie, dlaczego tak jest, odpowiada: „Nie wiem. Bo jestem uchodźcą?" (RODZ3MAZ). Obecna przy rozmowie jedyna polska koleżanka z klasy szybko podaje to wytłumaczenie w wątpliwość. Wskazuje, że klasa jest bezczelna i przeszkadza na lekcjach. Uczniowie w tej klasie do wszystkich odnoszą się niegrzecznie – „po chamsku" – także do Polaków. Koleżanka twierdzi, że to, iż rozmówczyni jest Czeczenką, nie ma znaczenia. Podajemy ten przykład nie po to, aby umniejszyć wartość praktyk stosowanych w gimnazjum, ale aby przedstawić złożoność stosunków panujących w poszczególnych klasach i uniknąć zarzutu koloryzowania rzeczywistości.

Rola rodziców

Pisząc o roli, jaką mogą odgrywać rodzice, należy podkreślić, że w omawianej szkole większość uczniów uchodźczych to sieroty wychowywane w domu dziecka; tylko nieliczni mieszkają z rodzinami. W przypadku tych nielicznych uczniów zaangażowanie rodziców w życie szkoły ściśle wiąże się ze znajomością języka. „Zdecydowanie aktywnie rodzice cudzoziemscy angażują się w przygotowywanie dni poświęconych ich narodowym kulturom. Przygotowywali na przykład wspaniałe przyjęcia prezentujące specjały ich narodowych kuchni, pomagali dzieciom w przygotowywaniu prezentacji kulturowych, uczestniczyli w szkolnych spotkaniach wielokulturowych" [DYRMAZ].

Rodzice, z którymi przeprowadziliśmy rozmowę, kontakty utrzymują głównie z rodzicami dzieci czeczeńskich. Jeśli chodzi o Polaków, to tylko „mówią sobie dzień dobry", gdy spotykają się na zebraniach. Ogólnie „każdy ma własne sprawy, własne problemy" [RODZ3MAZ]. Nie znają polskich dzieci, ale znają dzieci czeczeńskie, które uczą się z ich dziećmi. Jedna z matek żałuje, że nie ma większego kontaktu z rodzicami polskich uczniów. Chciałaby wiedzieć, z kim uczą się jej dzieci. Z tego opisu wynika, że nawet w szkole dysponującej nieporównanie większym niż w szkołach publicznych arsenałem różnego rodzaju środków nawiązanie kontaktów między polskimi i czeczeńskimi rodzicami nie jest łatwe i ogranicza się praktycznie do wspólnej obecności na zebraniach szkolnych.

Co do bariery językowej w kontaktach nauczyciel-rodzic, to w badanej szkole nauczyciele raczej nie znają rosyjskiego, ale w razie potrzeby można zawsze porozmawiać i po rosyjsku, i po czeczeńsku z pielęgniarką. Nauczyciele przekazują rodzicom informacje w formie pisemnej i za pośrednictwem dzieci. Jedna z matek czeczeńskich uczennic podkreśla, że jeśli nie uda się jej przyjść na zebranie, to sama przychodzi do szkoły na rozmowy z wychowawcą (który zna rosyjski) i z innymi nauczycielami. Rozmawia też z nimi przez telefon. Podejmuje ten wysiłek, mimo że jest zdania, iż wciąż jeszcze nie mówi dobrze po polsku.

Przygotowanie nauczycieli

Jak wskazaliśmy wcześniej, obecność dzieci cudzoziemskich w opisanym gimnazjum nie jest efektem usytuowania w jego pobliżu ośrodka dla uchodźców ani wynikającym z rejonizacji obowiązkiem. Uchodźcy są w szkole obecni ze względów wychowawczych i jak ujął to jeden z rodziców na zebraniu decydującym o ich pojawieniu się, mają służyć *rozwojowi moralnemu polskich dzieci*. Szkoła zatem nie została zaskoczona. Przygotowanie nauczycieli uwzględnia zarówno doskonalenie wewnątrzszkolne, jak i pomoc specjalistów z zewnątrz.

> Wiedzę pozyskiwaliśmy z różnych źródeł, przede wszystkim z własnych obserwacji uczniów cudzoziemskich, z opinii szkolnego psychologa, z organizowanych przez szkołę spotkań ze specjalistami, z doświadczeń wyniesionych ze wspólnie przygotowywanych spotkań poświęconych określonym kulturom. (…) Potrzebne jest stałe pogłębianie wiedzy nauczycieli o tradycjach kulturowych i obyczajowych uczniów cudzoziemskich, o źródłach ich trudności w adaptacji do kultury polskiej. [DYRMAZ]

Co więcej, w związku z indywidualnym podejście do ucznia, „nauczyciele są dobierani, by mieć predyspozycje do pracy z dziećmi, np. nauczycielka prowadząca grupę chińską interesowała się Chinami i znała język chiński" [NGO2MAZ]. W klasie multi-kulti wśród kilku nauczycieli języka polskiego jest osoba z przygotowaniem do nauki języka polskiego jako obcego.

6. Dobre praktyki i rekomendacje

Rekomendacje zebrane w trakcie badań można podzielić zgodnie z logiką „adresatów". Z działań nakierowanych bezpośrednio na ucznia warto wyróżnić roczne przygotowanie językowo-kulturowe, skądinąd zgodne z modelem separacyjnym, dopasowanie do kompetencji językowych, indywidualizację nauczania, staranną i nieinwazyjną diagnozę psychologiczno-pedagogiczną.

W zakresie organizacji procesu nauczania badani postulują dofinansowanie zakupu podręczników i wyprawki szkolnej, wprowadzenie nauczyciela wspomagającego do klas, wreszcie zmianę istniejącego systemu kwalifikacyjnego i asystę dla ucznia na egzaminach zewnętrznych.

Jeśli chodzi o wspomaganie nauczycieli, pojawiają się liczne postulaty poprawy stanu wiedzy z prawa oświatowego i wielokulturowości, ale w ramach systemu kształcenia pracowników oświaty. Wspomaganiem dla nauczycieli byłby bank scenariuszy lekcji. Przytoczmy słowa przedstawicielki jednej z organizacji pozarządowych:

> Konieczne byłyby zajęcia z edukacji kulturowej dla nauczycieli, bo niewiele wiedzą na ten temat. Jeździmy jako fundacja z wykładami po różnych szkołach. Nauczyciele nic nie wiedzą na temat Tybetu. Patrzy się na to jak na coś dziwnego. Czeczenia to też coś dzikiego dla nich. I wzbudzają dzieci czeczeńskie strach wśród nauczycieli. Należy to zmienić, żeby nauczyciele nie podchodzili zaklapkowani. Nauczycieli powinni być edukowani „na dzieciach" – kursy, spotkania razem z dziećmi, żeby to nie była tylko wiedza. Jak Polak wytłumaczy, to to jest martwe. Dlatego jeździmy i pokazujemy te dzieci – praca przez wiedzę. [NGO2MAZ]

Stanowisko to popiera przedstawicielka kuratorium:

> edukacja dzieci cudzoziemców czy uchodźców wymaga innego wkładu pracy niż zwykła. To, co bym zmieniła, to kształcenie nauczycieli (…) do szkół muszą trafiać ludzie świadomi [że mogą trafić na dzieci nie tylko z dysfunkcjami, ale również z nieznajomością języka] (…) dyrektorzy informują, że często nauczyciele nie radzą sobie (…) Ważne jest przygotowanie przed pierwszym kontaktem z dzieckiem cudzoziemskim, tymczasem nawet nie jest to wpisane w przebieg studiów. Ja jestem zdania, że jest to niezbędne, dlatego że NGOsy dają uzupełnienie, ale młody nauczy-

ciel nie wie, co zrobić. (…) Za późno jest nabywać tej edukacji [kiedy się jest pracującym nauczycielem], trzeba mieć świadomość, z kim się będzie miało do czynienia. [KOMAZ]

Rozmówczyni podsumowuje, że wśród nauczycieli brakuje świadomości różnic kulturowych i prawa oświatowego, a organizacje pozarządowe nie uzupełniają tej luki, koncentrując się na stronie praktycznej. Idealnym rozwiązaniem byłoby włączenie tej problematyki do programu studiów dających kwalifikacje pedagogiczne. Dodatkowym elementem mogłoby być przygotowanie do nauczania języka polskiego jako języka obcego dla polonistów i edukacji wczesnoszkolnej.

Dobrą praktyką związaną ze wspomaganiem integracji dziecka i rodziców jest asystent dziecka cudzoziemskiego/asystent międzykulturowy zatrudniony przez szkołę. Dobre rezultaty daje także wykorzystanie jako asystentów wolontariuszy ze społeczności przyjmującej. Interesującą praktyką są umowy z rodzicami. Badani zwracają uwagę na rolę wieloaspektowego podejścia i komunikacji międzyinstytucjonalnej.

Poniżej podano bardziej szczegółowe opisy w rozbiciu na trzy obszary:

1) model dostępu dziecka uchodźczego do edukacji;

2) rola rodziców dziecka uchodźczego w systemie edukacyjnym;

3) proces wzmacniania się i usamodzielniania dziecka uchodźczego w systemie szkolnictwa.

6.1. Rekomendacje i dobre praktyki związane z modelem dostępu do edukacji dziecka uchodźczego

W dwóch szkołach prowadzi się roczne przygotowanie ucznia uchodźczego do podjęcia nauki w polskiej szkole. Okres ten poświęcony jest przede wszystkim opanowaniu języka i zrozumieniu różnic kulturowych. Zajęcia w takim oddziale prowadzą nauczyciele przygotowani do nauczania języka polskiego jako języka obcego, posługujący się językiem ojczystym dziecka, czasem przy wsparciu wolontariuszy. Szczegółowe opisy korzyści z takiego rozwiązania znajdzie czytelnik w poszczególnych studiach przypadków; najważniejszą zaletą tej wersji modelu separacyjnego jest wyrównanie różnic i umożliwienie rzeczywistej partycypacji dziecka w systemie edukacyjnym. W trzeciej placówce zdecydowano się na uruchomienie świetlicy, w której zatrudniona jest polska i czeczeńska nauczycielka. W świetlicy prowadzi się zajęcia z języka czeczeńskiego oraz zajęcia wyrównawcze. Rodzice cenią sobie pomoc nauczycielki posługującej się językiem czeczeńskim w odrabianiu prac domowych i nauce polskiego jak również możliwość nauki czeczeńskiego i rosyjskiego.

Stosowanie modelu separacyjnego budzi kontrowersje wśród ekspertów, którzy z jednej strony wskazują na potrzebę szukania kompromisu między systemem

integracyjnym a systemem separacyjnym, z drugiej – na ryzyka związane z systemem separacyjnym.

> To jest bardzo ważne, żeby włączać (…) może nie od razu wrzucać na głęboką wodę (…) zasadne jest zorganizowanie klas wstępnych, gdzie dzieci uczą się języka, ale biorą udział z innymi dziećmi w zajęciach, które nie wymagają znajomości języka (…) bo na dłuższą metę jest frustrujące, jeśli przebywam w klasie, ale dzieci mnie nie rozumieją. Nie rezygnowałabym z tego włączenia, integracji, ale to wymaga jakiegoś wsparcia – intensywny polski, zajęcia z międzykulturowości, żeby dzieci mogły zrozumieć ten system. [System separacyjny] to jest czas stracony pod względem integracji (…) szkoła to nie tylko nauka, to również kwestia socjalizacji (…) szkoda tracić czas, żeby nie podejmować prób wychodzenia do nowego otoczenia (…) ważne jest to, żeby od początku była też wymiana [między uczniami polskimi i cudzoziemskimi]. [EXP1]

Inni eksperci podkreślają konieczność znalezienia kompromisu między obydwoma modelami. „Złoty środek: kombinacja tych rozwiązań. Dzieci uczą się w tej samej szkole, ale mają stworzony inny plan (…) dzieci uchodźcze chodzą na lekcje, z których są w stanie korzystać, (…) ale są wyjmowane na lekcjach" [EXP3].

Istotne jest dopasowanie procesu edukacyjnego do kompetencji językowych. „Zajęcia lekcyjne dla uczniów nieznających języka polskiego prowadzone są przez kilku nauczycieli polonistów. Zatrudniliśmy także specjalistkę od uczenia polskiego jako języka obcego, która zna techniki pracy z cudzoziemcami. Klasa multi-kulti podzielona jest na trzy zespoły według poziomu znajomości języka. Każdy zespół ma do dyspozycji salę lekcyjną" [DYRMAZ].

Badani zgodnie wskazują na niedostatki funkcjonującego systemu kwalifikacyjnego, który czasem może okazać się szkodliwy dla ucznia (np. wtedy, gdy uczeń kierowany jest do znacznie zaniżonej grupy wiekowej). Jeden z dyrektorów podaje przykład kilkunastoletniego chłopca – uchodźcy z Białorusi – który ze względu na to, że nie znał alfabetu łacińskiego i nie umiał czytać ani pisać po polsku, został po egzaminie klasyfikacyjnym skierowany do pierwszej klasy szkoły podstawowej, co było dla niego załamującym przeżyciem. Po interwencji matki u władz oświatowych został skierowany do szkoły podstawowej dla dorosłych: „Tam wyzywano go od ruskich, dwa razy został pobity, tak że ze wstrząsem mózgu trafił do szpitala" [DYRMAZ].

Procedurę kwalifikacyjną powinno poprzedzać roczne (lub w uzasadnionych przypadkach dłuższe) przygotowanie językowe, następnie należy tworzyć indywidualne ścieżki postępowania z uczniami w zależności od momentu rozpoczęcia nauki w polskim systemie edukacyjnym i opanowania języka polskiego:

> Tak naprawdę ratowałoby nas takie rozwiązanie, które wcale nie jest takie drogie – dla nastolatków, którzy startują w Polsce od zera, powinien być rok zerowy (nauka języka polskiego) i potem albo egzamin kwalifikujący, albo idziemy zgodnie z wiekiem z uwzględnieniem indywidualnego programu nauczania. I wtedy zastanawiać się nad tym alternatywnym systemem, czyli systemem przygotowującym do zawodu. [DDMAZ]

Duże wsparcie dla nauczycieli pracujących z dzieckiem uchodźczym, przekładające się na rozwój kariery edukacyjnej dzieci (uchodźczych, ale i polskich) stanowi przygotowanie i udostępnienie scenariuszy lekcji dostosowanych do specyfiki kulturowej uczniów. Ideałem byłby bank scenariuszy lekcji i materiałów dydaktycznych, np. multimediów w formie internetowej. We wszystkich szkołach wykorzystuje się potencjał uchodźców w edukowaniu polskich uczniów w otwartości na kulturowego Innego. Nauka z uchodźcami to również edukacja obywatelska i rozwój kompetencji społecznych.

> Bajki międzykulturowe jako odpowiedź na poszukiwanie narzędzi metodycznych do zastosowania w edukacji międzykulturowej dzieci najmłodszych (…) powinno się kształtować wrażliwość na wszelaką odmienność, tak? czy rude dziecko, czy otyłe, czy z ubogiej rodziny (…) żeby później można było przechodzić do tych szerszych, bardziej odmiennych kręgów. [NGO2POD]

Pomysł jest o tyle ciekawy, że – podobnie jak wolontariat – oznacza korzyści nie tylko dla uchodźców, ale i dla społeczności przyjmującej.

Zaznajamia się polskich uczniów z kulturą dzieci uchodźczych. Nauczyciele mają dobre doświadczenia z lekcji, podczas których prosili dzieci uchodźcze o nauczenie klasy (lub nauczyciela) czegoś na temat swojej kultury, np. kilku słów lub tańca. Cyklicznie organizuje się festiwale kultur uchodźców. Takie formy przybliżania różnorodności kulturowej wysoko oceniają sami uchodźcy. „Takiej drugiej szkoły nie ma, że organizuje święta, zajęcia, tylko chwalić taką szkołę [powinno być jak najwięcej okazji, aby pokazać, że] nie wszyscy są tacy… źli" [RODZ1POD]. Działania takie mogą być korzystne zarówno dla strony przyjmującej (choć niewątpliwie nie prowadzą do tak głębokich zmian stereotypów jak np. formy warsztatowe), jak i dla samych uchodźców, wzmacniając w nich poczucie tożsamości.

Dzieci uchodźcze, często po traumach, wymagają starannej diagnozy kompetencji językowych i sytuacji psychologiczno-pedagogicznej. „Należy dzieci diagnozować pod kątem wcześniejszych doświadczeń, potrzeb, stanu zdrowia, rodziny, doświadczeń edukacyjnych (…) i wszelkich innych rzeczy, które wpływają na możliwości percepcji (…) zrozumieć, co dziecko przeżyło w przeszłości i jak to wpłynie na jego stosunek do edukacji" [EXP3].

Jednocześnie diagnoza ta wymaga przeprowadzenia w taki sposób, aby uniknąć efektu stygmatyzacji. „Dzieci wymagają ogromnego wsparcia psychologicznego. Ogromną rolę odgrywa pedagog, nauczyciel świetlicy. Był problem, jeśli takie dziecko trzeba zbadać w PPP, „bo pracownicy nie znają czeczeńskiego; niektórzy znają rosyjski, ale badania psychologiczno-pedagogiczne w obcym języku są bardzo trudne" [EXP1]. Co ciekawe, eksperci podkreślają, że problem bariery językowej jest do rozwiązania – wymaga tylko pewnej zmiany podejścia. „Język nie stanowi problemu – są w Polsce tłumacze, są asystenci, są ludzie w organizacjach pozarządowych (…) Bariera językowa jest trudnością najmniejszej rangi" [EXP3].

Uczniowie uchodźczy powinni otrzymywać, podobnie jak polscy, dofinansowanie podręczników, co byłoby logiczną konsekwencją objęcia tych uczniów obowiązkiem nauki, przy czym zakup i dystrybucję podręczników powinno się pozostawić szkole. Wydaje się, że szkołom brakuje informacji o możliwych źródłach finansowania zakupu podręczników dla dzieci uchodźczych – w wywiadach pojawiły się wskazania na instytucje pomocy społecznej (OPS, MOPS itp.) oraz organizacje pozarządowe (np. Caritas), ale nikt z badanych nie wspominał o finansowaniu zakupu podręczników dla dzieci mieszkających w Ośrodku przez USDC.

Dyrektorzy zauważają, że należy rozważyć wyłączenie ucznia uchodźczego z obowiązku podchodzenia do egzaminu zewnętrznego – udział w nim byłby dobrowolny, dodatkowo uczeń mógłby otrzymywać wsparcie podobne do wsparcia ucznia z dysfunkcjami. „Niskie oceny dzieci czeczeńskich obniżają – ich wyniki egzaminów końcowych – obniżają wynik końcowy szkoły" [NAU3LUB]. Rozwiązanie to byłoby korzystne tak dla ucznia jak dla szkoły, która obawia się obniżenia wyników przez migrantów. Popierają to eksperci. „Pomysł ten trzeba forsować nie z uwagi na interes szkoły, przede wszystkim w uwagi na dobro dzieci" [EXP1]. „Obecne rozwiązania powodują, że szkoły tkwią w specyficznym klinczu: rodzice polskich dzieci nie chcą posyłać dzieci, bo ta szkoła jest nisko w rankingach (…) to jest zapętlenie, bo należałoby promować szkołę, że ma potencjał wielokulturowy (…) to jest potencjał, z którego warto czerpać (…) ale system egzaminacyjny powoduje, że postrzegane jest to jako problem" [EXP2].

Warto zauważyć, że w świetle obowiązującego prawa dyrektor szkoły może złożyć wniosek do Komisji Egzaminacyjnej o wyłączenie ucznia cudzoziemskiego o słabej znajomości języka polskiego z egzaminów zewnętrznych, ale znajomość tej możliwości nie jest chyba powszechna. „Czasami [szkołom] brakuje wiedzy [o możliwości tego zwolnienia]. Dwa inne czynniki to jest świadomość komisji egzaminacyjnych. Procedura wygląda tak, że dyrektor pisze do takiej komisji i komisja decyduje, czy zwalnia. Problemem jest podejście komisji do tych uczniów… są takie, które piętrzą problemy, i takie, które nie piętrzą" [EXP3].

O uznaniowości w decyzjach komisji wspominają także inni eksperci. „Teoretycznie można by podciągnąć tak, że ktoś, kto przyjechał trzy miesiące przed

egzaminem, jest szczególnym przypadkiem, ale nauczyciele mówią, że komisje nie zgadzają się na uznanie tych przypadków za szczególne (…) próby przekonania komisji, że dziecku cudzoziemskiemu coś takiego mogłoby się przydać" [EXP5]. Rozmówczyni proponuje bardziej precyzyjne opisanie w prawie warunków zwolnienia dziecka z egzaminu: „Powinno być napisane wprost, co jest przypadkiem losowym, a co nie jest" [EXP5].

Nauczyciele powinni wraz z informacją o przyjęciu dziecka uchodźczego do klasy dowiadywać się o możliwościach doskonalenia zawodowego. Warto jednak rozważyć włączenie wielokulturowości w edukacji w program kształcenia nauczycieli.

> Edukacja dzieci cudzoziemców czy uchodźców wymaga innego wkładu pracy niż zwykła. To, co bym zmieniła, to kształcenie nauczycieli (…) do szkół muszą trafiać ludzie świadomi [że mogą trafić na dzieci nie tylko z dysfunkcjami, ale również z nieznajomością języka] (…) dyrektorzy informują, że często nauczyciele nie radzą sobie. [KOMAZ]

Ważne jest przygotowanie przed pierwszym kontaktem z dzieckiem cudzoziemskim, tymczasem nawet nie jest to wpisane w przebieg studiów: „ja jestem zdania, że jest to niezbędne, dlatego że NGOsy dają uzupełnienie, ale młody nauczyciel nie wie, co zrobić. (…) Za późno jest nabywać tej edukacji [kiedy się jest pracującym nauczycielem], trzeba mieć świadomość, z kim się będzie miało do czynienia" [KOMAZ].

Wśród nauczycieli brakuje świadomości różnic kulturowych i prawa oświatowego, organizacje pozarządowe nie uzupełniają tej luki, koncentrując się na stronie praktycznej. Idealnym rozwiązaniem byłoby włączenie tej problematyki do programu studiów dających kwalifikacje pedagogiczne. Jak wskazuje jeden z ekspertów:

> rzeczy takie powinny wejść do systemu, powinien być w czasie studiów pedagogicznych taki profil „międzykulturowość" połączona z jakimiś antydyskryminacyjnymi treściami. (…) Bardzo potrzebne jest przygotowanie takie metodyczne dla nauczyciela (…) Nauczyciele często mają bardzo dużo dobrej woli, ale nie każdy ma sam z siebie sposób na to, jak sobie w tej trudnej edukacyjnie sytuacji poradzić. [EXP2]

Dodatkowym elementem mogłoby być przygotowanie do nauczania języka polskiego jako języka obcego dla polonistów i nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Ważne jest zapoznawanie nauczycieli z odmiennością kulturową nie za pomocą wykładu czy prezentacji, ale dzięki bezpośredniemu kontaktowi z dziećmi. „Dobrą praktyką byłoby poznawanie przez nauczycieli tych dzieci poprzez wizyty w szkołach. Zapoznawanie się z innymi kulturami" [NGO2MAZ]. Wydaje

się też, że interpretacja obowiązujących przepisów prawa sprawia trudności zarówno dyrektorom szkół, jak i przedstawicielom organów prowadzących, dlatego wyraźna jest potrzeba doskonalenia się w tej kwestii.

6.2. Rekomendacje i dobre praktyki związane z rolą rodziców dziecka uchodźczego w systemie edukacyjnym

Utrzymanie kontaktu i zaangażowanie rodziców to w dwóch z trzech badanych szkół zasługa asystenta dziecka cudzoziemskiego lub asystenta kulturowego, który pochodzi z kręgu kulturowego i językowego dziecka. Instytucja ta nie musi funkcjonować pod tą nazwą (i faktycznie nie funkcjonuje) – w obydwu szkołach udało się zatrudnić na tym stanowisku osoby o wysokich kwalifikacjach pedagogicznych; ich rola to nie tylko „logistyka" (jak często w przypadku asystentów dzieci romskich), ale również dydaktyka i wychowanie.

> Bardzo pozytywne jest to, że od stycznia 2010 ta wprowadzona w praktyce praktyka została uwzględniona w Ustawie o systemie oświaty (…) i obserwuję, że szkoły pomału zaczynają same zatrudniać takie osoby (…) niestety to nie jest na szeroką skalę, w większości przypadków to, że taka osoba pracuje, jest inicjatywą organizacji pozarządowej [EXP2].

Ustawa daje możliwość zatrudnienia takiego pracownika jako administracyjnego, co pociąga za sobą pewne ograniczenia dotyczące jego wynagrodzenia, jak również merytorycznych oczekiwań wobec niego. Asystent kulturowy „nie musi mieć wysokich kompetencji pedagogicznych, ważne, aby wywodził się z tej samej kultury i był zakorzeniony w Polsce" [EXP2]. Rola asystentów była widoczna w studiach przypadków, również z perspektywy osób spoza edukacji.

> Bardzo ważne jest również wprowadzenie asystentów kulturowych, co – mówiąc wyłącznie w odniesieniu do szkoły – ułatwi kontakty szkoły z rodzinami, a jednocześnie pozwoli rodzicom na większą kontrolę nad dziećmi. Bo oni często widzą, że dzieci z ośrodka do szkoły wychodzą, ale już do niej nie dochodzą, a rodzic ma utrudniony kontakt ze szkołą m.in. ze względu na język. [PSLUB]

Ciekawą praktyką jest podpisywanie z rodzicami kontraktu, w którym po polsku i po rosyjsku zobowiązują się oni do konkretnych działań i postaw w imię wspierania edukacji dzieci. Szkoła z województwa lubelskiego przygotowała wspólnie z rodzicami książkę *Smaki świata* pokazującą m.in. potrawy czeczeńskie. Aby budować w uczniach poczucie sprawstwa, angażuje się ich w różnorodne szkolne działania. Czeczeńscy rodzice wysoko oceniają przedsięwzięcia promujące ich kulturę i dające możliwość zaznajomienia się z kulturą polską

[RODZ1LUB], chcą, „żeby więcej było «po kulturze», wycieczek, żeby integracja następowała, żeby więcej razem dzieci polskie i czeczeńskie były, żeby dobrze języka się nauczyły. Jak my rozmawiamy z Polakami i nie rozumiemy, jakie to problemy" [RODZ4LUB].

Działania zmniejszające dystans kulturowy mogą przyczynić się do zredukowania dokuczliwych dla efektywności procesu edukacyjnego problemów z frekwencją. „Problem frekwencji często wynika z emocjonalnego zaniedbania dzieci pod względem poczucia bezpieczeństwa (…) żeby dziecko czuło się w szkole bezpiecznie i żeby czuło się w szkole akceptowane (…) niektóre szkoły robią coś takiego, że uczeń pisze swoje imię i o swoim kraju… to jest super, dla tych dzieciaków oswaja tę przestrzeń (…) albo dzieciaki przygotowują plakaty o swoim kraju (…) trzeba umożliwić dziecku odniesienie sukcesu (…) stworzyć jakąś płaszczyznę, w której jest dobre (…) wtedy zaczyna budować poczucie własnej wartości" [EXP3].

Istotne jest wieloaspektowe podejście do problemów rodzin uchodźczych – dlatego trudno wskazać pojedynczą dobrą praktykę. Pomoc nauczycielom jest bardzo ważna, ale bez wsparcia rodziców i wsparcia wolontariuszy nie byłaby tak efektywna. Taką kompleksowość widać w projekcie Szkoła Różnorodności realizowanym przez białostockie szkoły we współpracy z Fundacją Edukacji i Twórczości. W ramach tego projektu w niektórych szkołach uczniowie mogą uzyskać wsparcie ze strony nauczyciela wywodzącego się ze społeczności czeczeńskiej, prowadzi się doradztwo międzykulturowe, szkolenia dla nauczycieli, mentoring rówieśniczy, wsparcie kształcenia, intensywny kurs języka polskiego, kursy zawodowe dla młodzieży, poradnik metodyczny dla nauczycieli.

Dla zaangażowania rodziców kluczowa okazuje się współpraca między instytucjami. W jednej ze szkół ośrodek dla cudzoziemców dzięki dobrej wymianie informacji jest w stanie interweniować bezpośrednio u rodzica, który raczej nie zareagowałby na sygnał ze szkoły (dochodzi tu jeszcze kwestia języka) na przykład w razie obniżenia frekwencji.

> Kontaktują się z nami w sytuacji potrzeby interwencji – np. rozmowa z rodzicami albo z rodzicami i nauczycielami. Bardzo wiele razy byłam w szkole na spotkaniach – w sprawie frekwencji czy zachowania uczniów, bo to one stanowią główny problem. (…) Mamy częste, codzienne kontakty [ze szkołą], często w codziennych sprawach, np. żeby poinformować rodzica, żeby przyszedł i odebrał dziecko ze szkoły. [PSLUB]

Zaangażowanie różnych podmiotów jest szczególnie ważne, kiedy dochodzi do sytuacji konfliktowych. W opinii badanych dla skutecznego wspierania rodzin uchodźczych istotny jest przepływ informacji pomiędzy szkołą, ośrodkiem, pomocą społeczną, nadzorem pedagogicznym, a także policją i ewentualnie strażą graniczną. W małych miejscowościach taka współpraca może mieć nieformalny

charakter. Warto tutaj dodać, że jedna z organizacji pozarządowych – Forum Migracyjne – zatrudnia pracownika, którego zadaniem jest komunikowanie ze sobą różnych środowisk. Ważne jest utworzenie ścieżek komunikacji, wymiana informacji i wzajemne wspieranie się instytucji okołoedukacyjnych.

6.3. Rekomendacje i dobre praktyki związane z procesem wzmacniania się i usamodzielniania dziecka uchodźczego w systemie szkolnictwa

Bardzo rzadko udaje się utrzymać dziecko uchodźcze w systemie edukacyjnym do poziomu studiów wyższych. W zasadzie o takich przypadkach dowiedzieliśmy się wyłącznie w mazowieckim *case study*. Jak mówi dyrektor szkoły, „na sukces uczniów składa się wiele czynników, przede wszystkim indywidualna decyzja kształcenia się i włożona w realizację tej decyzji praca, poza tym ważne jest przygotowanie, jakie poszczególni uczniowie wynieśli ze swoich krajów, znajomość języka angielskiego, a przede wszystkim osobiste uzdolnienia. Poza tym podkreślić trzeba rolę szkoły, która stara się pomagać uczniom w realizacji ich edukacyjnych planów" [DYRMAZ].

Istotne jest, aby nie koncentrować uczniów w jednej klasie (lub szkole). Wskazują na to zgodnie wszyscy eksperci. „Dla mnie błędem jest wrzucenie do jednej klasy bardzo dużo dzieci uchodźczych (…) celowe sadzanie dzieci cudzoziemskich w jednej ławce na końcu, takie ciągłe wypychanie ich" [EXP4]. W trakcie badania mieliśmy do czynienia z sytuacją skumulowania wszystkich uczniów cudzoziemskich z gminy w jednej szkole. Komentuje to jedna z ekspertek: „Należy dogadać się z gminą i dzielić dzieci pomiędzy szkoły. [Rozproszenie] z różnych stron jest lepsze (…) dzieciaki nie mają szansy gromadzić się w duże grupy, [mogą się] bardziej zintegrować, nie mają grup, w których mogłyby się zamykać" [EXP5].

Dobrą praktyką wskazywaną we wszystkich trzech ośrodkach jest korzystanie z wolontariuszy, najlepiej osób młodych, jako kogoś w rodzaju asystenta uchodźcy, kto pomaga przełamać bariery kulturowe i językowe, a zarazem sam czerpie korzyści z kontaktu z uchodźcą, jak choćby rozwój kompetencji społecznych i obywatelskich. Przykładem może służyć program „Starszy brat, starsza siostra" Fundacji Edukacja i Twórczość, projekty zarządzane przez Centrum Wolontariatu w Lublinie lub Wydział Edukacji w Warszawie. Jak się wydaje, warto rozważyć szersze rozpropagowanie takiego typu wolontariatu wśród studentów psychologii i pedagogiki międzykulturowej, np. dając im możliwość zaliczenia w ten sposób praktyk. Takie rozwiązanie umożliwiłoby z jednej strony praktyczne przygotowanie studentów do zawodu, w bezpośrednim kontakcie z uchodźcą, z drugiej dałoby organizacjom pozarządowym, instytucjom edukacyjnym i pomocy społecznej dostęp do dużego zasobu osób mających kierunkowe kwalifikacje.

Badani wskazują na potrzebę wprowadzenia do klas z obcokrajowcami nauczyciela wspomagającego, tak jak w przypadku klas integracyjnych. Jest to jakaś alternatywa dla postulowanej przez część nauczycieli separacji i stworzenia osobnych klas dla uchodźców.

Dużym problemem polskiego systemu wspierania integracji uchodźców jest brak spójnego systemu wymiany informacji o dziecku i jego rodzinie, utrudniający dobór optymalnej formy wsparcia w usamodzielnianiu się. Takie informacje przekazuje się zwykle „ścieżkami" wypracowywanymi przez pracowników instytucji zajmujących się uchodźcami, nie ma natomiast rozwiązań systemowych. Obecnie komunikacja jest powolna i opiera się na nieformalnych sieciach; [jest] „wypracowana przez nas – poprzez nasze kontakty" [PSMAZ]. W taką sieć warto włączyć przedstawicieli starszyzny i duchowieństwa – pomoc lokalnego imama może pozwolić na zbicie podnoszonego przez uczniów argumentu: „bo mi religia nie pozwala" [EXP5].

Rozsądną propozycją wydaje się powołanie regionalnego koordynatora lub zespołu koordynatorów, który – niezależnie od „gaszenia pożarów" i rozwiązywania sytuacji konfliktowych – zająłby się wspomaganiem usamodzielniania się dziecka poprzez udrożnienie przepływu informacji między instytucjami, a także organizacją doskonalenia i koordynacją często nakładających się na siebie działań organizacji pozarządowych. Wydaje się, że to zadanie najlepiej mogłyby realizować organy nadzoru pedagogicznego w ramach wspomagania szkół i placówek. Dodatkowo konieczna może się okazać koordynacja na poziomie centralnym. Obecnie zdarza się nierównomierne rozłożenie działań między ośrodki (np. obłożenie jednego ośrodka podobnymi działaniami kilku organizacji):

> Te szkoły przy ośrodkach są tak przepompowane przez szkolenia, warsztaty, seminaria (…) winne jest tutaj środowisko NGOsów (…) zamiast współpracować, jest tak, że w wyniku jednego naboru konkursowego trzy organizacje dostają środki na to samo [EXP4].

Problemem jest urzędnicze, a nie merytoryczne podejście do dystrybucji środków przez instytucje zarządzające funduszami i grantami, np. konieczność wydatkowania środków w określonym czasie, niezależnie od jakości finansowanych działań. Dodatkowym argumentem za centralną koordynacją, podawanym przez ekspertów, jest fakt, że środki z funduszy europejskich można realizować na terenie całego kraju.

Ważne jest przygotowanie społeczności szkolnej (tak uczniów jak nauczycieli) do funkcjonowania z uczniem odmiennym kulturowo. Niwelowanie stereotypów i uprzedzeń przeciwdziała wykluczeniu etnicznemu, a zarazem podnosi efektywność nauczania dziecka uchodźczego.

Ważnym aspektem integracji uczniów uchodźczych jest brak poczucia anonimowości ucznia. „Polscy uczniowie dowiadują się możliwie jak najwięcej

o kulturach ich zagranicznych kolegów poprzez wspólnie z nimi przygotowywane wielokulturowe projekty. Projekty prezentujące kulturę czeczeńską, tybetańską, chińską, ormiańską, wietnamską, narodów Afryki prezentowane są pod hasłem: «Wielość, która nas wzbogaca» i «Budujemy razem nasz świat». Praca nad prezentacją własnej kultury podtrzymuje poczucie kulturowej tożsamości i buduje poczucie własnej godności przybyszy. Temu samemu celowi służy także działający od kilku lat szkolny Klub Wielokulturowy, który prowadzi pozalekcyjne zajęcia dla uchodźców i imigrantów, organizuje dni kultur, dyskoteki, wspólne wyjścia na miasto i wycieczki do różnych regionów Polski" [DYRMAZ].

Poza reagowaniem na indywidualne potrzeby uczniów ważna jest dbałość o tworzenie dobrych stosunków między dziećmi polskimi i cudzoziemskimi poprzez wspólne przygotowywanie uroczystości i projektów poświęconych kulturowym tradycjom przybyłych z zagranicy kolegów, ważne jest ponadto tworzenie klimatu tolerancji i akceptacji różnorodności kulturowej:

> Chodzi też o to, żeby każdy czuł się w szkole dobrze. W związku z tym także nauczyciele zobowiązani są do poszanowania tradycji i zwyczajów uczniów. Muszą mieć wiedzę na ten temat, żeby np. w trakcie ramadanu nie wymagać od uczniów muzułmanów aktywności fizycznej na wuefie. [DYRMAZ]

Uczniowie cudzoziemscy mogą grać rolę nośnika wiedzy o odmienności kulturowej i obrazować wielokulturową specyfikę szkoły. „Do któregoś momentu większość szkół postrzegała tę sytuację jako problem (…) natomiast w którymś momencie wiele szkół dochodzi do wniosku, że skoro mieszkamy blisko ośrodka i skoro czasy się zmieniają, to może z tego, że jesteśmy szkołą multi-kulti, zrobimy atut. I taka zmiana podejścia przez dyrektorów i próba zmiany tego podejścia wśród kadry to w domyśle też jest jakaś dobra praktyka" [EXP5].

6.4. Zakończenie

Polska nie oferuje uchodźcom ani osobom objętym międzynarodową ochroną prawną warunków prowadzących do ich pełnego uczestnictwa w społeczeństwie. Natrafiają oni na te same problemy co obywatele polscy:

- brak mieszkań socjalnych;
- niskie zasiłki społeczne;
- trudności w dostępie do specjalistycznej pomocy medycznej;
- niskie wynagrodzenia w proporcji do kosztów utrzymania.

Wymienione czynniki zniechęcają do podjęcia wysiłku integracyjnego, pośrednio wpływają na wykluczenie dzieci uchodźczych oraz na ich funkcjonowanie w szkole. Wśród uchodźców są osoby z problemami zdrowotnymi i psychicznymi po doświadczeniach wojennych. Nie znają zasad, na jakich działa go-

spodarka wolnorynkowa, nie mają umiejętności interpersonalnych ważnych we współczesnym świecie. Dopóki więc Polska nie osiągnie tego poziomu wsparcia socjalnego, jaki oferowany jest w zachodniej Europie, dopóty każda zachęta skierowana do rodziców i dzieci w celu zmotywowania ich do nauki będzie mieć ograniczone działanie. Co oczywiście nie znaczy, że należy zaniechać wysiłków. Trzeba jednak pamiętać, że polityka edukacyjna jest elementem szerokiej polityki społecznej. Polityka ta powinna, szczególnie na poziomie lokalnym, dążyć do unikania konfliktów społecznych. Zatem wszelkim działaniom skierowanym do uchodźców powinny towarzyszyć działania edukacyjne skierowane do polskiego społeczeństwa. Edukacja ta powinna dotyczyć nie tylko tematyki uchodźczej, lecz także spotkania z różnorodnością kulturową w ogóle.

7. Scenariusze wywiadów

Przedstawiciel kuratorium dla danego regionu (kurator, zastępca lub inna osoba odpowiedzialna za uchodźców)

Proszę o zanotowanie stanowiska informatora.

[dostęp do edukacji (model integracyjny czy separacyjny)]

1. Jakie są najważniejsze działania kuratorium związane z edukacją dzieci uchodźców? Jaka jest Pana/Pani rola?

2. W jakim zakresie nadzór pedagogiczny wpływa na sposób pracy szkoły z dzieckiem uchodźcy?

[prawo a praktyka]

3. Jak oceniają Państwo istniejące rozwiązania prawne w zakresie edukacji dzieci uchodźców?

4. Czy jest coś, co należałoby zmienić? Jeśli tak, to co i dlaczego?

5. Czy Państwa zdaniem prawo zapewnia szkołom wystarczającą autonomię w zakresie pracy z dzieckiem uchodźczym? Gdzie jest widoczna ta autonomia? Czy może prawo powinno być tutaj bardziej precyzyjne?

[przebieg kariery edukacyjnej uczniów uchodźców]

6. Czy mają Państwo jakieś dane o przebiegu kariery edukacyjnej uczniów cudzoziemskich w województwie mazowieckim/lubelskim/podlaskim?

[przygotowanie nauczycieli]

7. Czy w województwie prowadzone są jakieś regularne formy doskonalenia z zakresu pracy z dzieckiem uchodźczym?

8. Kto je prowadzi (typ instytucji – publiczne, NGO, firmy)?

9. Jak wyglądają (forma: warsztaty, seminaria, konferencje, wizyty studyjne, inne?)

10. Jaka tematyka dominowała? [jeśli jest możliwość sfotografowania materiałów lub zanotowania adresu strony www, warto o to zadbać]

11. Kto jest uważany za skutecznego w takich działaniach? Dlaczego?

[proces wzmacniania i usamodzielniania się uczniów-uchodźców (sprawdzamy, czy kwestia budowania wiary w siebie i poczucia godności jest zauważana)]

12. Czy docierają do Państwa jakieś sygnały o napięciach pomiędzy uczniami polskimi a cudzoziemskimi? Jeśli tak, jakie jest ich podłoże? Jakie są skuteczne sposoby przeciwdziałania takim napięciom?

13. W ilu szkołach w województwie istnieje funkcja asystenta dziecka cudzoziemskiego?

14. Jakie działania (jednostek samorządowych i pozarządowych) są podejmowane dla ułatwienia usamodzielniania się uczniów cudzoziemskich?

15. Jak je Państwo oceniają? Proszę o krótkie uzasadnienie.

16. Czy wiedzą Państwo o programach ułatwiających wejście na rynek pracy?

17. Jak je Państwo oceniają?

[dobre praktyki]

18. Z jakich działań podejmowanych na Państwa terenie jest Pan/Pani zadowolony/a? Dlaczego?

19. Jakie działania można przenieść w inne miejsca?

20. Czy działania szkół poddawane są ewaluacji? Czy zna Pan/i jej wyniki?

21. Czy na potrzeby działań na rzecz dzieci uchodźców budowane są jakieś partnerstwa? Jeśli tak, to z kim? Jakie organizacje, instytucje są najważniejsze?

Przedstawiciel organu prowadzącego – wójt, burmistrz lub przewodniczący wydziału edukacji

Proszę o zanotowanie stanowiska informatora.

[dostęp do edukacji]

1. Jakie są najważniejsze działania samorządu związane z edukacją dzieci uchodźców? Jaka jest Pana/Pani rola?

2. Czy organ prowadzący ma wpływ na sposób pracy z dziećmi z rodzin uchodźców? Jak to wygląda w praktyce?

3. W jaki sposób prowadzona jest rekrutacja uczniów cudzoziemskich do szkół i placówek?

4. W jaki sposób placówki (poradnie pedagogiczno-psychologiczne, przedszkola i szkoły) dzielą się informacjami o uczniu cudzoziemskim?

[prawo a praktyka]

5. Jak oceniają Państwo istniejące rozwiązania prawne w zakresie edukacji dzieci uchodźców?

6. Czy jest coś, co należałoby zmienić? Jeśli tak, to co i dlaczego?

7. Czy Państwa zdaniem prawo zapewnia szkołom wystarczającą autonomię w zakresie pracy z dzieckiem uchodźczym? Gdzie jest widoczna ta autonomia? Czy może prawo powinno być tutaj bardziej precyzyjne?

[przebieg kariery edukacyjnej uczniów uchodźczych]

8. Jaka część uczniów przystępuje do egzaminów zewnętrznych?

9. W jakim wieku uczniowie najczęściej trafiają do szkół w Państwa gminie? W jakim wieku kończą naukę? Czy kontynuują ją dalej?

[przygotowywanie nauczycieli]

10. Czy na terenie gminy prowadzone są jakieś regularne formy doskonalenia z zakresu pracy z dzieckiem uchodźczym?

11. Kto je prowadzi (typ instytucji – publiczne, NGO, firmy)?

12. Jak wyglądają (forma: warsztaty, seminaria, konferencje, wizyty studyjne, inne?)

13. Jaka tematyka dominowała? [jeśli jest możliwość sfotografowania materiałów lub zanotowania adresu strony www, warto o to zadbać]

14. Kto jest uważany za skutecznego w takich działaniach? Dlaczego?

[proces wzmacniania i usamodzielniania się uczniów-uchodźców]

15. Czy w szkołach w gminie istnieje funkcja asystenta dziecka cudzoziemskiego? Jeśli tak, to w ilu?

16. Jakie działania (administracji publicznej i organizacji pozarządowych) są podejmowane dla ułatwienia usamodzielniania się uczniów cudzoziemskich?

17. Jak je Państwo oceniają? Proszę o krótkie uzasadnienie

18. Czy wiedzą Państwo o programach ułatwiających wejście na rynek pracy?

19. Jak je Państwo oceniają?

[dobre praktyki]

20. Z jakich działań podejmowanych na Państwa terenie jest Pan/Pani zadowolony/a? Dlaczego?

21. Jakie działania można przenieść w inne miejsca?

22. Czy działania szkół poddaje się ewaluacji? Czy zna Pan/i jej wyniki?

23. Czy na potrzeby działań na rzecz dzieci uchodźców budowane są jakieś partnerstwa? Jeśli tak, to z kim? Jakie organizacje, instytucje są najważniejsze?

Dyrektor szkoły

Proszę pamiętać o zgromadzeniu kilku kluczowych danych nt. informatora/ki: płeć, staż w edukacji, staż na stanowisku dyrektora, ewentualnie nauczany przedmiot (i czy naucza uchodźców)

[dostęp do edukacji]

1. Czy zanim dzieci i młodzież dołączą do polskich klas, przechodzą przygotowanie wprowadzające w język polski?

2. Kto prowadzi tę naukę? Gdzie się ona odbywa? Jak długo trwa?

3. Czy dzieci, zanim pójdą do szkoły, są diagnozowane psychologicznie?

4. Gdzie to się odbywa?

5. Jak wygląda przepływ informacji między poszczególnymi placówkami? Czy otrzymują Państwo informacje z poradni psychologiczno-pedagogicznej? Z placówki, w której ewentualnie wcześniej przebywało dziecko (np. przedszkola)? Od innych instytucji, np. ośrodków pomocy społecznej?

6. Jak wygląda egzamin kwalifikacyjny? Jak jest organizowany, co określiłby/aby Pan/Pani jako wyzwanie przy organizacji i przeprowadzaniu tych egzaminów?

[prawo a praktyka]

7. Jak ocenia Pan/Pani istniejące rozwiązania prawne w zakresie edukacji dzieci uchodźców?

8. Czy jest coś, co należałoby zmienić? Jeśli tak, to co i dlaczego?

9. Czy Państwa zdaniem prawo zapewnia szkołom wystarczającą autonomię w zakresie pracy z dzieckiem uchodźczym? Gdzie jest widoczna ta autonomia? Czy może prawo powinno być tutaj bardziej precyzyjne?

[przebieg kariery edukacyjnej uczniów uchodźców]

10. Jaka część uczniów przystępuje do egzaminów zewnętrznych?

11. Jak wyglądają ich wyniki egzaminów zewnętrznych?

12. W jakim wieku uczniowie najczęściej trafiają do Państwa szkoły? W jakim wieku kończą naukę? Czy kontynuują ją dalej?

13. Czy znają Państwo przypadki uczniów kontynuujących naukę na poziomie niewymaganym prawem (studia, szkoły policealne)? Jeśli tak, z czego wynika sukces tych uczniów?

14. Jak wygląda frekwencja uczniów? [najlepiej poznać odsetek opuszczonych godzin]

[zarządzanie integracją i relacjami w klasie]

15. W jaki sposób środowisko szkolne zareagowało na uchodźców? Jakie postawy widzieli Państwo wśród polskich rodziców i uczniów?

[rola rodziców]

16. Czy przed przyjęciem dziecka-uchodźcy do szkoły badają Państwo kompetencje i potrzeby całej rodziny? A może robią to Państwo już po przyjęciu dziecka?

17. W jakich warunkach (ekonomicznych, mieszkaniowych) funkcjonują rodziny uczniów cudzoziemskich?

18. Jakie według Pana/Pani wiedzy są typowe problemy takich rodzin? Jaki wpływ mają na funkcjonowanie uczniów szkole?

19. Jaka jest rola rodziców w edukacji dzieci?

20. Czy rodzice biorą aktywny udział w podejmowaniu decyzji dotyczących przebiegu kariery edukacyjnej ich dzieci?

21. Czy biorą udział w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły?

22. Czy angażują się w jakieś działania organizowane przez szkołę/radę rodziców? Jakie to działania?

23. Jak postrzegają Państwo potencjał tej grupy rodziców dla szkoły? Czy tworzą oni w jakimś sensie zasób środowiska, który można wykorzystać do wzajemnego rozwoju? Czy mógłby/mogłaby Pan/Pani poradzić początkującemu dyrektorowi, jak „zarządzać" takim zasobem?

[język skomplikowany, ale są to pojęcia z rozporządzenia o nadzorze (wymagania państwa wobec szkół i placówek), dyrektor powinien go rozpoznawać]

[przygotowanie nauczycieli]

24. Skąd nauczyciele dowiadują się, jak pracować z dzieckiem cudzoziemskim? Proszę wymienić najważniejsze źródła tej wiedzy.

25. [jeśli R wymieni w poprzednim pytaniu szkolenia, materiały informacyjne, których autorstwo nie jest jednoznaczne] Kto jest najważniejszym źródłem wiedzy? Czy to organizacja publiczna, czy prywatna?

26. Jakie są Pana/Pani zdaniem największe potrzeby nauczycieli w tym zakresie?

[dobre praktyki]

27. Z jakich działań podejmowanych przez Państwa szkołę jest Pan/Pani zadowolony/a? Dlaczego?

28. Jakie działania można przenieść w inne miejsca?

29. Czy działania poddawane są ewaluacji? Jakie są jej wyniki? Jak ją prowadzono?

30. Czy na potrzeby działań na rzecz dzieci uchodźców budowane są jakieś partnerstwa? Jeśli tak, to z kim? Jakie organizacje, instytucje są najważniejsze?

31. Czy w szkole jest wprowadzony jakiś kompleksowy plan postępowania z uczniami cudzoziemskimi? Czy taki plan istnieje na terenie gminy? Jeśli tak, proszę o opisanie jego założeń. Na ile Pana/Pani zdaniem sprawdza się on w praktyce? [zależy nam na poznaniu systemu pracy z dziećmi uchodźców, wad i zalet przyjętych rozwiązań – do rekomendacji]

[zamknięcie]

32. Czy jest jeszcze coś, co chciałby/chciałaby Pan/Pani dodać?

Nauczyciele/wychowawcy klas, w których uczą się dzieci uchodźców

Proszę pamiętać o zgromadzeniu kilku kluczowych danych nt. informatora/ki (płeć, wiek, staż pracy, nauczany przedmiot, doświadczenie w pracy z dziećmi uchodźców, inne ważne informacje)

1. Ilu uczniów cudzoziemskich ma Pan/Pani w klasie? Od jak dawna?

[dostęp do edukacji]

2. Czy zanim dzieci i młodzież dołączą do polskich klas, przechodzą przygotowanie wprowadzające w język polski?

3. Kto prowadzi tę naukę? Gdzie się ona odbywa? Jak długo trwa?

4. Czy dzieci, zanim pójdą do szkoły, są diagnozowane psychologicznie?

5. Gdzie to się odbywa?

[przebieg kariery edukacyjnej]

6. W jaki sposób sprawdza się poziom umiejętności uczniów z poszczególnych przedmiotów? Kto się tym zajmuje?

7. Czy preferuje się dołączanie uczniów do odpowiednich grup wiekowych bez względu na poziom umiejętności szkolnych, czy też podstawowym kryterium jest raczej poziom umiejętności ucznia? Dlaczego?

8. Jak wyglądają oceny dzieci uchodźców na tle pozostałych uczniów?

9. Czy widać jakieś zmiany w ocenach uczniów w perspektywie czasowej?

10. Jak wygląda frekwencja uczniów?

[indywidualizacja]

11. Jak oceniane są dzieci w początkowym okresie funkcjonowania w szkole?

12. Czy są traktowane w jakiś specjalny sposób pod względem oceniania? Ewentualnie na czym to polega?

13. Czy dla młodszych dzieci-uchodźców i młodzieży przygotowuje się indywidualne plany wychowawcze lub edukacyjne?

14. Na czym one polegają?

15. Czy w przypadku młodzieży (13 lat i więcej) szkoła uwzględnia kwestię orientacji zawodowej?

[zarządzanie integracją i relacjami w klasie]

16. Czy pozostali uczniowie byli przygotowywani na pojawienie się uczniów uchodźczych? Jeśli tak, to w jaki sposób? Kto się tym zajmował (zajmuje) – pedagog szkolny czy wychowawca?

17. Czy w szkole jest jakiś zespół/koordynator, który zajmuje się przygotowywaniem szkoły oraz nowo przybywających uczniów-uchodźców do harmonijnego funkcjonowania?

18. Czy w systemie przyjmowania dziecka-uchodźcy do szkoły jest coś, co chcieliby Państwo zmienić? Jeśli tak, to co?

19. Czy w szkole jest coś, co można by zmienić jeśli chodzi o pracę z dzieckiem-uchodźcą? Nie chodzi nam o ocenę Państwa szkoły, lecz o wypracowanie sugestii do dobrych praktyk dla innych szkół. Jeśli widzi Pan/Pani potrzebę takich zmian, czego mogłyby one dotyczyć?

20. W jaki sposób środowisko szkolne zareagowało na uchodźców? Jakie postawy widzieli Państwo wśród polskich rodziców i uczniów?

[rola rodziców]

21. Czy przed przyjęciem dziecka-uchodźcy do szkoły badają Państwo kompetencje i potrzeby całej rodziny? A może robią to Państwo już po przyjęciu dziecka? W jaki sposób?

22. Czy sprawdzają Państwo, na ile szkoła będzie mogła współpracować z opiekunami dziecka?

23. W jakiej formie przekazują Państwo opiekunom informacje?

24. Jak wygląda współpraca z opiekunami uczniów-uchodźców w Państwa szkole?

25. Czy są z niej Państwo zadowoleni? Dlaczego?

26. Czy chcieliby Państwo coś w tym względzie zmienić? Jeśli tak, to co?

27. Czy zauważyli Państwo, że wśród rodziców/opiekunów wyróżniają się jakieś osoby, które mogłyby grać przewodnią rolę wśród opiekunów dzieci uchodźczych?

28. Czy takie osoby są w jakiś sposób wykorzystywane? W jaki?

[przygotowanie nauczycieli]

29. Skąd czerpią Państwo wiedzę o pracy z dziećmi uchodźczymi?

30. [jeśli R wymieni w poprzednim pytaniu szkolenia, materiały informacyjne, których autorstwo nie jest jednoznaczne] Kto jest najważniejszym źródłem wiedzy? Czy to organizacja publiczna, czy prywatna?

31. Jakie są Pana/Pani zdaniem największe potrzeby nauczycieli w tej mierze?

31A. Czy zna Pan/Pani zakazy, nakazy, tradycje związane z kulturą czeczeńską? W przypadku odpowiedzi Tak, proszę o ich opisanie. Czy uważa Pan/Pani, że są one respektowane przez szkołę, co myślą o nich nauczyciele? Jaki stosunek do nich mają rodzice innych uczniów?

31B. Czy zna Pan/Pani przyczyny emigracji dzieci czeczeńskich? Jeśli tak, to skąd? [proces wzmacniania i usamodzielniania się uczniów-uchodźców]

32. Czy odnotowali Państwo napięcia między uczniami polskimi i cudzoziemskimi?

33. Czy odnotowali Państwo napięcia między opiekunami polskimi i cudzoziemskimi?

34. Jeśli tak, o co w nich chodziło? Jakie były ich przyczyny?

35. W jaki sposób Państwo rozwiązywali te napięcia? Kto się tym zajmował?

36. Czy w szkole jest asystent dziecka cudzoziemskiego? Po co? Od kiedy?

37. Na czym polega jego praca?

38. Kim jest ten asystent (pracownik szkoły, organizacji pozarządowej, uchodźca, ktoś inny)?

39. Czy są jeszcze jakieś dodatkowe zajęcia edukacyjne, w których uczestniczą dzieci-uchodźcy? Na czym polegają? Gdzie się odbywają? Kto je oferuje?

40. W jaki sposób wspiera się dzieci w budowie wiary w siebie i poczucia godności? Jakie wsparcie psychologiczno-pedagogiczne się tu sprawdza? Dlaczego?

41. Czy odbywa się to na terenie szkoły, czy w poradniach psychologiczno-pedagogicznych? A może gdzie indziej? Jak to wygląda?

42. Jaki jest stosunek rodziców/opiekunów dzieci-uchodźców do tych zajęć?

43. Czy w szkole podejmowane są jakieś działania, które starszą młodzież (15 lat i więcej) orientują zawodowo? Dlaczego? Jakie?

44. Z kim Państwo współpracują w tym zakresie (z jakimi innymi placówkami, organizacjami)?

45. Czy zauważają Państwo zainteresowanie rodziców/opiekunów tą kwestią? Czy rodzice w tym względzie podejmują współpracę z Państwem?

[zamknięcie]

46. Czy jest jeszcze coś, co chciałby/chciałaby Pan/Pani dodać?

NGO współpracujące ze szkołą

Proszę o zanotowanie kilku najważniejszych informacji o rozmówcy/czyni: nazwa organizacji, czym zajmuje się organizacja, stanowisko rozmówcy/czyni w organizacji, jej staż w organizacji, ile czasu organizacja zajmuje się uchodźcami, jak długo współpracuje z tą szkołą.

[identyfikacja]

1. Na czym polega Państwa praca z uchodźcami? Szczególnie interesuje nas związek z edukacją.

[prawo a praktyka]

2. Jak oceniają Państwo istniejące rozwiązania prawne w zakresie edukacji dzieci uchodźców?

3. Czy jest coś, co należałoby zmienić? Jeśli tak, to co i dlaczego?

4. Czy Państwa zdaniem prawo zapewnia szkołom wystarczającą autonomię w zakresie pracy z dzieckiem uchodźczym? Gdzie jest widoczna ta autonomia? Czy może prawo powinno być tutaj bardziej precyzyjne?

[indywidualizacja]

5. Czy Państwa zdaniem szkoła podchodzi do uczniów indywidualnie?

[zarządzanie integracją i relacjami w klasie]

6. W jaki sposób nauczyciele zwracają się do uczniów? Czy używają ich „oryginalnych" imion, czy polskich „adaptacji"?

[rola rodziców]

7. Jak z Państwa perspektywy wygląda współpraca szkoły z rodzicami?

8. W jakich warunkach [w sensie socjoekonomicznym] funkcjonują rodziny uczniów cudzoziemskich?

9. W jakich warunkach [w sensie psychologicznym] funkcjonują rodziny uczniów cudzoziemskich?

10. Jakie według Pana/Pani wiedzy są typowe problemy takich rodzin? Jaki mają wpływ na funkcjonowanie uczniów w szkole?

11. Jak można ograniczyć wpływ tych problemów na poziomie szkoły?

[przygotowanie nauczycieli]

12. Jakie są największe potrzeby nauczycieli jeśli chodzi o wiedzę nt. pracy z dziećmi uchodźców?

[dobre praktyki]

13. Z jakich działań podejmowanych przez Państwa organizację jest Pan/Pani szczególnie zadowolony/a? Dlaczego?

14. Jakie działania można przenieść w inne miejsca?

15. Czy może Pan/Pani podać przykład „wzorcowego" działania na rzecz tych dzieci (prowadzonego przez Waszą organizację lub inną)? Dlaczego wybrał/a Pan/Pani akurat ten przykład? [dopytać jeszcze o kilka przykładów dobrych praktyk wraz z uzasadnieniem]

16. Czy na potrzeby działań na rzecz dzieci uchodźców buduje się jakieś partnerstwa? Jeśli tak, to z kim? Jakie organizacje, instytucje są najważniejsze?

Pracownik socjalny

Proszę o zanotowanie kilku informacji o rozmówcy/czyni: płeć, zajmowane stanowisko, staż pracy w pomocy społecznej, doświadczenie w pracy z uchodźcami.

[dostęp do edukacji]

1. Czy pracownicy socjalni uczestniczą w rekrutacji dzieci uchodźców do szkół? Jeśli tak, to w jaki sposób?

[rola rodziców]

2. Czy posiadana przez Państwa wiedza o rodzinie ucznia jest w jakiś sposób przekazywana szkole?

3. W jakich warunkach [w sensie socjoekonomicznym i psychologicznym, rozbić na dwa] funkcjonują rodziny uczniów cudzoziemskich?

4. Jakie według Pana/Pani wiedzy są typowe problemy takich rodzin? Jaki mają wpływ na funkcjonowanie uczniów szkole?

5. Jak można ograniczyć wpływ tych problemów na poziomie szkoły?

[przygotowanie pracowników socjalnych]

6. Skąd czerpią Państwo wiedzę o pracy z uchodźcami?

[dobre praktyki]

7. Jak wyobrażają sobie Państwo idealną współpracę ośrodka ze szkołami? Czego do tego potrzeba? Jakie są zalety takiego rozwiązania, co dałoby uchodźcom?

8. Jakie są najważniejsze problemy w pracy socjalnej z rodzinami uchodźców? Co pomogłoby je przezwyciężyć?

Uchodźcy i dzieci (diady)

Proszę pamiętać o zgromadzeniu kluczowych informacji o rozmówcach.

Rodzic: płeć, wiek (może być orientacyjnie), długość pobytu w Polsce, status, liczba członków rodziny w Polsce, w tym liczba dzieci w wieku szkolnym i przedszkolnym.

Dziecko: płeć, wiek (może być orientacyjnie), długość pobytu w Polsce

[dostęp do edukacji]

1. Skąd mieli Państwo informacje na temat szkoły?

2. Kto je przekazał?

3. W jakim języku?

4. W jakiej formie (pisemnej/ustnej?)

5. Kto wybrał szkołę, do której uczęszcza Pana/Pani dziecko/dzieci?

6. W jakim języku załatwiane były formalności?

7. Czy ktoś Panu/Pani pomagał? Kto?

8. Czy zadowoleni są Państwo z przebiegu procesu zapisywania dziecka do szkoły? Czy chcieliby Państwo coś zmienić? Jeśli tak, to co?

[kariera edukacyjna]

9. Jak wyobrażają sobie Państwo dalszą edukację Waszego dziecka?

10. Czy Wy lub ktoś z Waszej rodziny, znajomych miał/ma jeszcze starsze dzieci w szkole? A może czyjeś dzieci poszły na studia?

[dzieci]

[relacje z polskimi uczniami]

11. Czy na przerwach spędzacie czas razem, czy osobno? Czy spotykacie się po szkole? Kto jest twoim najlepszym kolegą? Co w ogóle myślisz o uczniach Polakach?

12. Jak zwracają się do Was nauczyciele? Jakich imion używają? [chodzi o to, czy używają ich „oryginalnych" imion, czy polskich „adaptacji"?]

[rodzice]

[rola rodziców]

13. Czy Państwo odprowadzają dzieci do szkoły? Czy dzieci same już chodzą do szkoły?

14. W jakiej formie otrzymują Państwo informacje ze szkoły?

15. W jaki sposób utrzymują Państwo kontakt ze szkołą? W jakim języku?

16. Czy chodzą Państwo na wywiadówki? Jak się Państwo na nich czują?

17. Czy rozumieją Państwo, co się na nich dzieje?

18. Czy zabierają Państwo głos? W jakich sprawach? W jakim języku Państwo się wypowiadają?

19. Czy jest jakaś osoba wyznaczona do kontaktów z rodzicami uczniów-uchodźców?

20. Czy kontaktują się Państwo bezpośrednio z wychowawcą, pedagogiem, psychologiem szkolnym?

21. Czy uczestniczyli Państwo w imprezach organizowanych przez szkołę, np. w przedstawieniach szkolnych lub dniu rodziny?

22. Co Państwo myślą o tych przedsięwzięciach?

23. Czy i ewentualnie w jakim zakresie włączali się Państwo w organizację?

24. Czy będą Państwo kontynuować takie działania?

25. Czy utrzymują Państwo kontakt z polskimi opiekunami/rodzicami (poza zebraniami szkolnymi)? [jeśli tak] W związku z jakimi sprawami? [jeśli nie] Dlaczego? Czy brakuje Państwu tego kontaktu?

26. Czy mają Państwo poczucie wpływu na to, co dzieje się w szkole?

27. Czy szkoła zachęca Państwa do współpracy? Jeśli tak, to w jakim zakresie?

[do dzieci]

28. Czy Wasi opiekunowie/rodzice przychodzą do szkoły?

29. Po co? Czy przyprowadzają/odbierają Was, czy może przychodzą, żeby porozmawiać z nauczycielami?

30. Czy przychodzą na imprezy organizowane w szkole? Na jakie?

31. (jeżeli nie) Czy chcielibyście, żeby przychodzili?

32. Dlaczego?

[rodzice]

[proces wzmacniania i usamodzielniania się uczniów-uchodźców]

33. Czy zauważyli Państwo napięcia między uczniami polskimi i cudzoziemskimi?

34. Czy były jakieś napięcia z polskimi rodzicami? O co w nich chodziło? Czy sprawa się rozwiązała? Kto się tym zajmował?

35. Czy w szkole jest asystent dziecka cudzoziemskiego?

36. Czy jest potrzebny? Dlaczego?

37. Co Państwo myślą o jego pracy?

38. Czy Państwa dzieci chodzą jeszcze na jakieś inne zajęcia poza obowiązkowymi szkolnymi zajęciami? Jeśli tak, to na jakie?

39. Czy są Państwo z nich zadowoleni? Dlaczego?

40. Czy zastanawiają się Państwo nad przyszłością zawodową starszych dzieci? Jak widzą Państwo tę przyszłość? Dlaczego?

41. A czy nauczyciele podnoszą tę kwestię?

[dzieci]

42. Jesteście zachęcane do wspólnych działań z polskimi uczniami poza nauką?

43. Lubicie te wspólne zajęcia? Dlaczego?

44. A czy chodzicie na jakieś dodatkowe zajęcia? Jakie? Gdzie?

45. Lubicie je? Dlaczego?

[dobre praktyki]

46. Jakiej pomocy oczekują Państwo od polskiej szkoły?

47. Jak wyglądałaby idealna szkoła dla Was i Waszych dzieci? [dopytać o uzasadnienie – dlaczego rozmówcy wybrali takie a nie inne cechy? Dlaczego uznali je za ważne?]

Spis wywiadów

Województwo podlaskie	
DYRPOD	Dyrektorka szkoły
KOPOD	Wizytator ds. ewaluacji, długoletni nadzór pedagogiczny nad szkołami z dziećmi uchodźczymi
NAU1POD	Nauczycielka nauczania początkowego
NAU2POD	Nauczycielka nauczania zintegrowanego, z dziećmi uchodźczymi pracuje od 5 lat
NAU3POD	Pochodząca z Czeczenii nauczycielka w „zerówce" i asystentka dziecka cudzoziemskiego
NGO2POD	Asystentka międzykulturowa, z pochodzenia Czeczenka, w Polsce od 8 lat
NGO3POD	Koordynatorka projektów, wcześniej asystentka i koordynatorka wolontariuszy Fundacja, którą reprezentuje, zatrudnia asystentów w szkołach
PODJST	Dyrektor Wydziału Edukacji
PS2POD	Kierownik, pracownik socjalny ośrodka dla cudzoziemców, 12 lat doświadczeń w pracy z uchodźcami
PSPOD	Pracownik socjalny z ośrodka dla cudzoziemców
RODZ1POD	Matka: 47 lat, kilkanaście lat niezalegalizowanego pobytu w Polsce, trzy córki Córka: 7 lat, trzy lata „pobytu" w „zerówce"
RODZ2POD	Matka: ok. 30 lat, półtora roku pobytu w Polsce, czworo dzieci, w tym jedno pozostało w Czeczenii z babcią. Syn: 8 lat
RODZ3POD	Matka: 55 lat, od 6 lat w Polsce, od 4 ma przyznany status, oczekuje na obywatelstwo, trzech synów. Syn: 13 lat, 2 lata w „zerówce", dobre opinie wśród nauczycieli (NAU2POD)
RODZ4POD	Triada: Matka: 35 lat, ojciec: 38 lat, pięcioro dzieci, od 6 miesięcy w Polsce po pobycie we Francji, w trakcie procedury. Córka: 6 lat, od trzech miesięcy w Polsce i „zerówce"
RODZ5POD	Matka: około 40 lat, od trzech lat w Polsce w trakcie procedury, pięcioro dzieci Syn: 6 lat, od trzech lat w Polsce, uczęszcza do „zerówki"
Województwo lubelskie	
DYRLUB	Dyrektor szkoły
JSTLUB	Diada: wiceburmistrz i naczelnik Wydziału Oświaty, Kultury i Sportu
KOLUB	Dyrektor departamentu
NAU1LUB	Nauczycielka matematyki, 23 lata stażu pracy, w tym 10 lat doświadczeń w pracy z dziećmi uchodźczymi
NAU2LUB	Pedagog szkolny, 28 lat stażu pracy, w tym 10 lat doświadczeń w pracy z dziećmi uchodźczymi
NGO1LUB	Przedstawicielka stowarzyszenia od 3 lat związanego z ośrodkiem w badanej miejscowości i współpracującego ze szkołami, w których uczą się dzieci uchodźcze
NGO2LUB	Nauczycielka w świetlicy dla dzieci czeczeńskich, zatrudniona przez NGO

PSLUB	Pracownik socjalny w ośrodku
RODZ1LUB	Diada: matka ok. 35 lat, od 7 lat w Polsce, czworo dzieci; córka 8 lat, od pierwszego roku życia w Polsce. Rodzina ma status ochronny
RODZ2LUB	Diada: matka ok. 35 lat, od 3 lat w Polsce, czworo dzieci; syn 8 lat, dobrze opanowany język polski Rodzina otrzymała cztery decyzje odmowne, czeka na kolejną decyzję
RODZ3LUB	Diada: matka ok. 30 lat, od 4 lat w Polsce, syn 9 lat, dobrze opanowany polski Rodzina czeka na decyzję o pobycie na czas określony, jak dotąd otrzymywali decyzje odmowne
RODZ4LUB	Diada: ojciec 48 lat, 2,5 roku w Polsce, ma zezwolenie na pobyt czasowy i zamieszkanie, troje dzieci, w tym jedno pełnoletnie Syn 9 lat, zatrzymany w drugiej klasie z uwagi na słabą znajomość polskiego
RODZ5LUB	Triada: matka 35 lat, 2 lata w Polsce, córka 10 lat, dwukrotnie pozostawiona w drugiej klasie. Rodzina samotnej matki
RODZ6LUB	Kobieta ok. 40 lat
Województwo mazowieckie	
DDMAZ	Wychowawczyni w domu dziecka w grupie dla niepełnoletnich cudzoziemców ubiegających się o status uchodźcy. 19 lat stażu pracy, w tym 5 lat z dziećmi uchodźczymi
DYRMAZ	Dyrektor szkoły
KOMAZ	Wizytatorka sprawująca nadzór nad szkołami z dziećmi uchodźczymi Wielokrotnie pełniła funkcję mediatora i organizatora szkoleń
NAU1MAZ	Nauczyciel, pomysłodawca klasy „multi-kulti”
NGO1MAZ	Założycielka fundacji opiekującej się dziećmi uchodźczymi
NGO2MAZ	Rozmówczyni, prowadzi wielokulturowy klub ba terenie szkoły
PSMAZ	Pracownik WCPR, 4 lata stażu
RODZ1MAZ	Dziewczynka, 17 lat, od 4 lat w Polsce, bardzo dobra znajomość języka
RODZ2MAZ	Triada: matka 38 lat, ojciec 46 (słaba znajomość polskiego i niewielkie zaangażowanie w wywiad), syn 16 lat, trzecia klasa gimnazjum Rodzina (łącznie siedem osób) od 2008 roku w procedurze
RODZ3MAZ	Chłopiec, 14 lat, ze względu na brak znajomości polskiego chodzi do klasy, w której uczą się sami cudzoziemcy, w Polsce od 3 miesięcy
RODZ4MAZ	Dziewczynka, 16 lat, od roku w Polsce
RODZ5MAZ	Chłopiec, 17 lat, od 4 miesięcy w Polsce
RODZ6MAZ	Chłopiec, 14 lat, od 3 miesięcy w Polsce
EXP1	Dyrektorka szkoły z wieloletnim doświadczeniem i osiągnięciami w pracy z uczniami uchodźczymi
EXP2	Koordynatorka programu adresowanego do uchodźców w jednej z ogólnopolskich organizacji pozarządowych
EXP3	Osoba kierująca działaniami ogólnopolskiej organizacji pozarządowej specjalizującej się w pomaganiu uchodźcom i migrantom
EXP4	Prezes ogólnopolskiej organizacji pozarządowej specjalizującej się w pomocy uchodźcom i migrantom
EXP5	Koordynator programu adresowanego do uchodźców w jednej z ogólnopolskich organizacji pozarządowych

Bibliografia

Bertossi, C. (2007), *French and British models of integration: Public philosophies, policies and state institutions*, Compass WP 46, University of Oxford.

Błeszyńska, K. (2009), *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły.* Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Bourdieu, P. (2006), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Douglas, M. (2007), *Czystość i zmaza*, przeł. M. Bucholc, Warszawa: PIW.

ECRI, 2010, Report on Austria (czwarty cykl monitoring), CRI (2).

Czerniejewska, I. (2008), *Edukacja wielokulturowa w Polsce w perspektywie antropologii*. Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. Wojciecha J. Burszty. http://www.pracownia-wielokulturowa.pl/teksty/edukacja_wielokulturowa.pdf.

Gmaj, K. (2008), „Chechens in Poland: Life in a vacuum or on the highway to the West", w: M. Finklestein, K. Dent-Brown (red.), *Psychosocial Stress of Immigrants and Minority Groups, as a Factor of Terrorist Behavior*, Amsterdam: IOS Press, seria: NATO Science for Peace and Security Series - E: Human and Societal Dynamics.

Gitlin, A., Buendia, E., Crosland, K., Doumbia, F. (2010), „Tworzenie centrum i marginesu – włączanie i wykluczanie uczniów imigranckich", w: A. Grudzińska, K. Kubin (red.), *Szkoła wielokulturowa. Organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa: Forum na rzecz Różnorodności Społecznej.

Głowacka-Grajper M. (2006), *Dobry gość. Stosunek nauczycieli szkół podstawowych do dzieci romskich i wietnamskich*, Warszawa: Wydawnictwo Prolog.

Grzymała-Kazłowska, A. (2008), „Odmienne konteksty użycia pojęcia «integracja»", w: *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, Warszawa: Wydawnictwa UW, www.migracje.uw.edu.pl/download/publikacja/621/.

Grzymała-Moszczyńska, H., Nowicka, E. (1998), *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*, Kraków: Nomos.

Halik, T., Nowicka, E., Połeć, W. (2006), *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*, Warszawa: Wydawnictwo Prolog.

Hamilton, F.E., Iglicka, K. (red.) (2000), *From Homogeneity to Multiculturalism: Minorities Old and New in Poland*, London: SSEES Press.

Iglicka, K. (red.) (2003), *Integracja czy dyskryminacja? Polskie wyzwania i dylematy u progu wielokulturowości*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Jasiakiewicz, A., Klaus, W. (2006), *Realizacja obowiązku szkolnego przez małoletnich cudzoziemców, przebywających w ośrodkach dla uchodźców*. Raport z monitoringu, analizy. Raporty. Ekspertyzy 2,http://www.interwencjaprawna.pl/docs/ARE-206-monitoring-edukacyjny.pdf>.

Kasprzak, T., Walczak, B. (2009), „Diagnoza postaw młodzieży województwa podlaskiego wobec odmienności kulturowej. Raport z badania", w: A. Jasińska-Kania, K. Staszyńska, *Diagnoza postaw młodzieży województwa podlaskiego wobec odmienności kulturowej*, Białystok: NCK, UM Białystok.

Katz, A. (2010), „Znajomość realiów życia uczniów podstawą edukacji uczniów ze zróżnicowanych środowisk. Metody budowy harmonii i minimalizacji konfliktów międzyetnicznych", w: A. Grudzińska, K. Kubin (red.), *Szkoła wielokulturowa. Organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa: Forum na rzecz Różnorodności Społecznej.

Knapp, A. (2007), *ICF II: Cross-Border Asylum Action, Reception Conditions and the Impact of the EU Reception Directive in Austria*, Vienna.

Kosowicz, A. (2007), „Access to quality education by asylum-seeking and refugee children", *Poland Country Report*, UNHCR.

Ingleby, D., Kramer, S. (2012), „Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems of EU member states: Evaluation and promotion of current best practices", przykład Holandii, maszynopis niepublikowany. Wyniki projektu INTEGRACE.

Łodziński, S. (2009), „Uchodźcy w Polsce. Mechanizmy wykluczenia etnicznego", w: A. Jasińska-Kania, S. Łodziński, *Obszary i formy wykluczenia etnicznego w Polsce*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Mandl, S., Ammer, M., Sax, H. (2012), „Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems of EU member states: Evaluation and promotion of current best practices", przykład Niemiec, maszynopis niepublikowany. Wyniki projektu INTEGRACE.

Piekut, A. (2008), „Wielość wymiarów – zatem jaka integracja? Przegląd tematyki i metod badań integracyjnych", w: *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, Warszawa:Wydawnictwa UW, www.migracje.uw.edu.pl/download/publikacja/621/.

Pollak, A. (2008), „Discrimination and good practice activities in education: Trends and developments in the 27 EU Member States", *Intercultural Education*, 19 (5): 395––406.

Rutter, J. (2003), „Working with refugee children", Joseph Rowntree Foundation.

Rutter, J., Aleksandrova, Y. (2012), „Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems of EU member states: Evaluation and promotion of current best practices", przykład Wielkiej Brytanii, maszynopis niepublikowany. Wyniki projektu INTEGRACE.

Rydin, I., Eklund, M., Hogdin, S., Sjoberg, U. (2012), „Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems of EU member states: Evaluation and promotion of current best practices", przykład Szwecji, maszynopis niepublikowany. Wyniki projektu INTEGRACE.

OBOP (2008), *Polacy o uchodźcach*, Warszawa: OBOP.

Sadura, P. (2009), „Wielokulturowa przeszłość Polski i Podlasia a polityka historyczna III RP", w: A. Jasińska-Kania, K. Staszyńska (red.), *Diagnoza postaw młodzieży województwa podlaskiego wobec odmienności kulturowej*, Białystok: NCK, UM Białystok.

Schadler, K. (2010), „Rechtlos in Deutschland", *Tageszeitung*.

Szelewa, D. (2010), *Integracja a polityka integracyjna*, raport projektu IMAP, CSM, http://csm.org.pl/fileadmin/files/Biblioteka_CSM/Raporty_i_analizy/2010/CSM%20Raporty%20i%20Analizy%20Integracja%20a%20Polityka%20Edukacyjna%20P.pdf.

Todorovska-Sokolovska, V. (2009), *Integracja i edukacja dzieci imigrantów w szkołach w krajach UE*. Część I. Materiały nt. integracji dzieci imigrantów w szkołach, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Todorovska-Sokolovska, V. (2010), *Integracja i edukacja dzieci imigrantów w krajach Unii Europejskiej. Wnioski dla Polski*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Trevena, P. (2008), „Teorie i doktryny dotyczące integracji imigrantów. Doświadczenia tradycyjnych i nowych krajów imigracji", w: *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, Warszawa: Wydawnictwa UW, www.migracje.uw.edu.pl/download/publikacja/621/.

Zabiegała, M., Sobotnik, J. (2011), *Specyfika pracy z uczniem cudzoziemskim i uchodźcą na podstawie doświadczeń polskich i walijskich*, Katowice: Kuratorium Oświaty.

Ziółek-Skrzypczak, M., Gandenberger, G. (red.) (2011), *Labour Market Integration of Immigrant Youth: Polish and German Perspective*, Warszawa: CSM, Forum Burg Liebenzell.

Znaniecki, F. (2001), *Socjologia wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Strony internetowe

http://www.umbrella.org.pl/baza/bdp.htm
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf
http://emilie.eliamep.gr/policy-briefs-on-multicultural-education
http://www.lowan.nl

Noty o Autorach

Prof. dr hab. Krystyna Iglicka

Profesor nauk ekonomicznych. Rektor Uczelni Łazarskiego, kierownik Katedry Metod Ilościowych w Ekonomii, dyrektor Centrum ds. Migracji i Demografii. Ekspert rządu polskiego ds. polityki migracyjnej. Ekspert Komisji Europejskiej ds. Mobilności pracowników z nowych państw członkowskich po 2004 roku. Przewodnicząca Zespołu ds. Imigracji oraz Migracji Powrotnych i Imigracji przy Rzeczniku Praw Obywatelskich V i VI kadencji. Członek Komitetu ds. Migracji oraz Komitetu Nauk Demograficznych przy Polskiej Akademii Nauk. Była wykładowcą na kilku amerykańskich i europejskich uniwersytetach. W latach 1999–2000 stypendystka Fulbrighta na University of Pennsylvania. W latach 1996–1999 koordynator Polish Migration Project w School of Slavonic and East European Studies, University College London. Autorka pięciu monografii, m.in. *Poland's Post-War Dynamic of Migration*, Aldershot, Ashgate 2001, *Powroty Polaków w okresie kryzysu. W pętli pułapki migracji*, WN Scholar, Warszawa 2010, oraz *Kontrasty migracyjne Polski. Wymiar transatlantycki*, WN Scholar, Warszawa 2008. Współredaktor m.in. książek: *The Challenge of East-West Migration for Poland* (wraz z Keith Sword), Macmillan, London–New York 1999 oraz *From Homogeneity to Multiculturalism: Minorities Old and New in Poland* (wraz z F.E.I. Hamilton), UCL Press, London 2000. Autorka ponad 70 prac naukowych o tematyce demograficznej i migracjach opublikowanych przez prestiżowych wydawców Polski, Wielkiej Brytanii i USA.

Dr Katarzyna Gmaj

Socjolog. Adiunkt na Wydziale Ekonomii i Zarządzania Uczelni Łazarskiego. Członek Komisji Ekspertów ds. Migrantów przy Rzeczniku Praw Obywatelskich. Od 2001 roku współpracuje z organizacjami pozarządowymi. Główne zainteresowania: migracje, mniejszości narodowe i etniczne.

Dr Bartłomiej Walczak

Socjolog, antropolog kultury. Autor i współautor ponad 50 publikacji naukowych, które ukazały się w krajowych i zagranicznych pismach, m.in. w *Anthropology Matters*, *Kulturze i Społeczeństwie*, *Kontekstach*, kierownik oraz uczestnik licznych polskich i międzynarodowych projektów badawczych i ewaluacyjnych. Autor ekspertyz i analiz m.in. dla Rzecznika Praw Dziecka, Fundacji im. Stefana Batorego, Rzecznika Praw Obywatelskich, OECD, MultiKulturni Center Praha

i Narodowego Centrum Kultury. Od 2009 roku członek zespołu wprowadzającego reformę nadzoru pedagogicznego. W 2009 roku ukazała się jego książka *Antropolog jako Inny. Od pierwszych badań terenowych do wyzwań ponowoczesnej antropologii*, WN Scholar.

Informacja o CSM

CSM jest fundacją – niezależnym, pozarządowym ośrodkiem analitycznym zajmującym się polską polityką zagraniczną i najważniejszymi problemami polityki międzynarodowej. CSM realizuje własne projekty badawcze, przygotowuje raporty i analizy oraz uczestniczy w międzynarodowych projektach we współpracy z podobnymi instytucjami w wielu krajach. Działalność CSM ma charakter badawczy i edukacyjny. Od momentu powstania Centrum w 1996 roku udało się zbudować wpływowe forum dla debaty nad polityką zagraniczną z udziałem polityków, dyplomatów, pracowników administracji publicznej, przedsiębiorców, dziennikarzy, studentów oraz przedstawicieli wielu innych organizacji pozarządowych.

• Celem CSM jest:
- wzmocnienie polskiego środowiska zajmującego się polityką zagraniczną oraz pogłębienie wiedzy o polityce międzynarodowej w społeczeństwie polskim;
- pogłębianie rozumienia celów polskiej polityki zagranicznej wśród elit politycznych, dyplomatycznych i dziennikarskich innych państw, jak również uświadamianie polskich liderów co do celów polityki zagranicznej innych państw;
- wpływ na najważniejsze kierunki debaty o polityce międzynarodowej w Polsce i za granicą.

• Publikacje CSM, w tym analizy i raporty, dostępne są na stronie www.csm.org.pl