UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Wydział Studiów Edukacyjnych

Karolina Anna Domagalska-Nowak

Formy wsparcia edukacyjnego dzieci polskich imigrantów w norweskiej szkole

Praca doktorska napisana pod kierunkiem
prof. UAM dr hab. Aleksandry Boroń
(promotor)
i prof. UAM dr hab. Darii Hejwosz-Gromkowskiej
(promotorka pomocnicza)

1

Poznań-Puszczykowo 2023

Z nieustającą wdzięcznością

dla niezapomnianych Danieli Sołowiej i Leszka Mielcarka

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie // 6

I. Migracje zagraniczne // 16

1. Migracje zagraniczne – przegląd definicji // 18
2. Wybrane strategie migracyjne // 32
3. Polityka migracyjna // 37

II. Imigranci w Norwegii na tle wybranych aspektów polityki społecznej // 45

1. Migracje do Norwegii na tle polityki migracyjnej // 45
2. Polskie migracje do Norwegii po 2004 roku // 72
3. Społeczeństwo norweskie i polityka integracyjna państwa // 91
4. Norweska polityka oświatowa //122
5. Polityka językowa państwa norweskiego //164

III. Edukacja obowiązkowa w norweskim systemie szkolnym // 194

1. Struktura szkolnictwa i charakterystyka edukacji obowiązkowej w Norwegii // 194
2. Edukacja przedszkolna w Norwegii // 224
3. Edukacja obowiązkowa // 229
4. Szkoła średnia II stopnia // 244
5. Szkolnictwo wyższe w Norwegii //247

IV. Formy wsparcia edukacyjnego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście różnic kulturowych // 252

1. Dziecko z doświadczeniem migracyjnym - charakterystyka wybranych problemów // 252
2. Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci z rodzin migracyjnych w perspektywie kulturowego zróżnicowania szkoły // 290
3. Wsparcie edukacyjne dla dzieci imigrantów // 299
4. Formy wsparcia edukacyjnego dla dzieci imigrantów w Norwegii // 366

V. Założenia empirycznych badań własnych // 406

1. Perspektywa badawcza // 406

2. Cel i przedmiot badań // 409

3. Problemy badawcze // 410

4. Metody i techniki zbierania danych // 413
5. Dobór osób do badań i organizacja badań // 423
6. Analiza materiału badawczego i opracowanie danych // 434
7. Interpretacja materiału badawczego // 437

VI. Formy wsparcia edukacyjnego dzieci polskich imigrantów w norweskiej szkole w opiniach polskich rodziców - imigrantów. Analiza i interpretacja badań własnych // 439
1. Wsparcie uczniów i rodziców uczniów przez nauczycieli i pozostały personel szkoły // 441
2. Klarowność zasad i oczekiwań wobec uczniów, które obowiązują w szkole // 448
3. Aspiracje nauczycieli i uczniów oraz zaangażowanie dzieci i młodzieży w proces kształcenia // 451
4. Relacje uczniów z rówieśnikami // 460
5. Dyscyplina // 466
6. Partycypacja uczniów w podejmowaniu decyzji w swojej sprawie // 472
7. Stosunek personelu do odmienności kulturowych i etnicznych // 475
8. Poczucie bezpieczeństwa uczniów i rodziców uczniów // 487
9. Organizacja nauki języka norweskiego z uwzględnieniem dwóch wersji języka norweskiego i dialektów // 501
10. Rola nauki języka ojczystego rodziców // 508
11. Dwujęzyczność/wielojęzyczność dzieci polskich imigrantów w Norwegii // 513
12. Uzyskiwanie informacji i wsparcie organizacyjne rodziców i uczniów w kontekście edukacji szkolnej // 515
13. Podsumowanie // 524

Wnioski // 530
Zakończenie // 535
Załączniki // 546
Bibliografia // 549

Podziękowania

W pierwszej kolejności chcę złożyć szczere podziękowania dla wszystkich, którzy wnieśli wkład w realizację mojej pracy doktorskiej.

Przede wszystkim, chcę serdecznie podziękować mojej promotorce Profesor Aleksandrze Boroń za niekończące się wsparcie, niezwykłą cierpliwość i życzliwość, które okazała mi podczas procesu pisania pracy doktorskiej. Jej ogromna wiedza, doświadczenie i profesjonalizm były dla mnie niezwykle inspirujące i pobudzające do dalszego wysiłku. Skrupulatne uwagi i konstruktywna krytyka pozwoliły mi nie tylko na pogłębienie moich badań, ale również na rozwój i czerpanie radości z pisania.

Pragnę również wyrazić swoją wdzięczność dla mojej promotorki pomocniczej, Profesor Darii Hejwosz-Gromkowskiej, która udzielała mi bezcennych wskazówek i wspierała mnie na każdym etapie pracy. Jej przyjaźń i zaangażowanie były niezastąpione i naprawdę doceniam wszystkie udzielanie odpowiedzi na moje niekończące się pytania.

Bardzo jestem wdzięczna Dziekanom Wydziału Studiów Edukacyjnych ostatnich kadencji Profesor Agnieszce Cybal-Michalskiej i Profesorowi Zbyszko Melosikowi, obecnemu Prorektorowi UAM, nie tylko za to, że umożliwili mi podjęcie wyzwania napisania niniejszej pracy, ale również za mobilizowanie, zachęcanie, i stworzenie przyjaznych warunków. Bardzo dziękuję za życzliwość gronu prodziekańskiemu: Profesor Magdalenie Piorunek, Profesor Agnieszce Gromkowskiej-Melosik, Profesor Kindze Kuszak, Profesorowi Waldemarowi Segietowi, Profesor Ewie Solarczyk-Ambrozik, Profesorowi Andrzejowi Ćwiklińskiemu i dr Ewie Kasperek-Golimowskiej.

Nie mogę zapomnieć o moich Koleżankach i Kolegach z zespołu Biura Obsługi Wydziału Studiów Edukacyjnych i wcześniejszego Dziekanatu, których wsparcie i wyrozumiałość były dla mnie niezwykle cenne. Jestem również wdzięczna Koleżankom z Biblioteki Kampusu Ogrody za gościnę i wszelką pomoc merytoryczną.

Pragnę również podziękować nauczycielom akademickim z Wydziału Studiów Edukacyjnych. To piękne doświadczyć tyle dobrych i życzliwych słów. Nie sposób wymienić wszystkich osób, które pomogły mi na różnych etapach. Dziękuję, że byliście Państwo oraz drogie Koleżanki i Koledzy przy mnie i dzieliliście się swoją wiedzą i doświadczeniem. Dziękuję za wszystkie przesyłane do mnie propozycje lektur, ciekawych artykułów, a także żartów, które pomagały mi nabrać dystansu w chwilach słabości. Za wsparcie merytoryczne w szczególności pragnę podziękować profesorom Zbyszko Melosikowi, Sławomirowi Banaszakowi i Tomaszowi Gmerkowi.

Przeprowadzenie badań opisanych w niniejszej pracy umożliwiły mi środki pozyskane z Centrum Badań Migracyjnych UAM w ramach Minigrantów „CeBaM" w 2019 roku, z Wydziału Studiów Edukacyjnych dzięki życzliwości kolejnych Dziekanów w ramach programu Erasmus+ oraz wsparciu Kanclerza UAM dr Marcina Wysockiego. Bardzo dziękuję.

Jestem również bardzo wdzięczna wszystkim uczestniczkom i uczestnikom badania za zaufanie i poświęcony czas.

Oczywiście, najważniejsze podziękowania należą się moim Najbliższym. Dziękuję mężowi Marcinowi, moim dzieciom Danieli i Piotrowi, Mamie, Jackowi i Hani za Waszą miłość, niezawodną pomoc i cierpliwość, jakie okazaliście mi przez wszystkie te lata. Bez Waszego wsparcia emocjonalnego i motywacji, nie zdołałabym osiągnąć tego celu. Dziękuję, że zawsze byliście przy mnie, wspierając mnie w trudnych chwilach i dzieląc ze mną radość z każdego postępu. Wszystkie moje osiągnięcia zawdzięczam Wam.

Autorka

Wprowadzenie

Jest oczywiste, że zamieszkanie, praca i nauka w obcym kraju zaliczane są do sytuacji, które w większości przypadków zwiększają i wzmacniają społeczny i indywidualny kapitał migranta. (...) część wydatków na edukację ponoszonych przez kraj przyjmujący nie jest efektywnie wykorzystana. (...) emocjonalne, psychiczne koszty edukacji za granicą mogą być bardzo wysokie. Mogą więc zdecydowanie niekorzystnie wpłynąć na zdrowie psychiczne, zwłaszcza migrujących dzieci…[1]

Prezentowana rozprawa jest pierwszym, według najlepszej wiedzy autorki, opracowaniem dotyczącym form edukacyjnego wsparcia dzieci polskich imigrantów w norweskim systemie edukacji. Dotychczasowe badania na temat wsparcia edukacyjnego dzieci migrantów w Norwegii, których wyniki prezentowane są w literaturze przedmiotu w postaci raportów, analiz i omówień, nie wyczerpują tego interesującego i rozległego tematu. Autorka zdecydowała się zatem na poznanie problemu jakim są formy edukacyjnego wsparcia dzieci polskich imigrantów w norweskiej szkole na poziomie obowiązkowym czyniąc przedmiotem badań własnych opinie ich rodziców.

W polskiej literaturze przedmiotu dostępne są publikacje dotyczące sytuacji dzieci polskiego pochodzenia poza granicami Polski, w tym również odnoszące się do polskich uczniów korzystających z norweskiego systemu edukacyjnego. W pierwszej kolejności należy wymienić publikacje Magdaleny Ślusarczyk socjolożki i germanistki z Uniwersytetu Jagiellońskiego: *Między domem a szkołą. Dzieci migrantów w systemie edukacyjnym. Kontekst norweski* (2014) przygotowane wspólnie z Karoliną Nikielską-Sekułą oraz *Polskie rodziny transnarodowe: dzieci, rodzice, instytucje i więzi z krajem* (2017) autorstwa Krystyny Slany, Magdaleny Ślusarczyk i Pauli Pustułki. Pierwszy z wymienionych tekstów stanowi analizę systemu edukacji w kontekście polityki oświatowej. Autorka przygląda się, jak sama wskazuje, przyczynom, warunkom i sposobom wprowadzania zmian związanych z pojawieniem się dzieci migrantów w norweskich szkołach. Kolejna wskazana publikacja przedstawia, jak system edukacji może działać jako narzędzie integracji, asymilacji imigrantów i rozwijania społeczeństw wielokulturowych. Trzecie opracowanie *Polskie rodziny transnarodowe: dzieci, rodzice, instytucje i więzi z krajem* jest poświęcone zjawiskom towarzyszącym zjawisku migracji polskich rodzin do Norwegii. Wśród opracowań dotyczących polskich uczniów za granicą można zapoznać się z publikacjami dotyczącymi nauczania języka polskiego. Temat ten jest szer,oko omawiany ze względu na znaczenie jakie

[1] Z. Kawczyńska-Butrym, *Migracje. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 110.

dla polskich migrantów i ich rodzin ma utrzymanie więzi z językiem ojczystym i kulturowym dziedzictwem. Agata Szybura w swojej publikacji *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów* (2016) omawia - na podstawie badań ankietowych przeprowadzonych w 2012 r. we wszystkich szkołach w Małopolsce - liczebność imigrantów i reemigrantów oraz problemy utrudniające ich funkcjonowanie w szkole. *Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi – specyfika różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego* Urszuli Markowskowskiej-Manisty opisuje specyfikę pracy z uczniami z trudnościami adaptacyjnymi w środowisku polskiej szkoły. Ważnymi publikacjami w tym obszarze są również: *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie* autorstwa Małgorzaty Pamuły-Behrens; *Rozwiązania europejskie dotyczące edukacji dzieci migranckich* Beaty Płatos, *Różnorodność i inkluzja w edukacji – wybrane aspekty wspierania uczniów z doświadczeniem migracji* Anny Młynarczuk-Sokołowskiej oraz *Rola systemu edukacji w procesach adaptacji migrantów do struktury społecznej. Rozważania na bazie założeń dotyczących alokacyjnej funkcji systemu szkolnego* Piotra Mikiewicza, Agaty Sadownik i Marty Jurczak-Morris.

Autorkę prezentowanej rozprawy zaciekawiło, w jaki sposób dzieci imigrantów oraz ich rodzice odnajdują się w wielokulturowym środowisku szkolnym Norwegii. W potocznym odbiorze edukacja w krajach skandynawskich jest uznawana za godną naśladowania[2], mieszkańcy krajów skandynawskich uchodzą za najszczęśliwszych, a ich kraj jest często określany jako najlepsze miejsce do życia. Surowy klimat, nieprzyjazne zróżnicowanie terenu wydają się mało komfortowe dla codziennego funkcjonowania, a jednak te okoliczności nie stoją na przeszkodzie w subiektywnym odczuwaniu szczęścia przez Norwegów. Ważnym odniesieniem w zainteresowaniach Norwegią był dla autorki aspekt zmian jakie zachodzą w społeczeństwie norweskim w ciągu ostatnich dwudziestu lat w kontekście polityki państwa norweskiego ,wobec mniejszości etnicznych i narodowych oraz napływających do tego kraju kolejnych fal migracyjnych. Norwegia to państwo, którego społeczeństwo zmieniło się w ciągu jednego pokolenia z niemal monoetnicznego w wielokulturowe. Jest jednym z krajów, do których migranci często wyjeżdżają w poszukiwaniu lepszych warunków życia i pracy. W 1995 roku imigranci stanowili zaledwie 4 procent ogółu ludności, a w 2017 już 14 procent populacji (ludność Norwegii w 2017 r. liczyła ponad 5 milionów 250 tysięcy ludzi, w tym

[2] Por. T. Szkudlarek, *Comparative analysis of educational systems in Norway, Finland, and Denmark,* Scandinavian Journal of Education, 2018, 43(4); T. Sławek, *Educational policies and practices in Nordic countries: Lessons for educational reform,* Journal of Nordic Educational Research, 2016, 34(3); T. Gmerek, *Quality assurance in Nordic education: A comparative study of Norway, Finland, and Denmark,* International Journal of Comparative Education and Development, 2019, 21(2).

niemal 885 tysięcy ludzi było pochodzenia imigranckiego). W pierwszym kwartale 2023 migranci stanowili 16 procent populacji (ludność Norwegii w 2023 r. liczyła ponad 5,5 miliona ludzi, w tym niemal 877 tysięcy ludzi było pochodzenia imigranckiego)[3]. Jeśli weźmiemy pod uwagę grupę migrantów wraz z dziećmi, których rodzice są migrantami to stanowią oni łącznie niemal 20 procent populacji (ok. 1 mln 100 tysięcy osób). Struktura grupy imigrantów w Norwegii jest niezwykle zróżnicowana, gdyż migranci pochodzą z ponad 220 różnych krajów[4]. Największymi grupami migrantów w Norwegii są Polacy – ponad 124 tysiące osób, Litwini ponad 50 tysięcy, Somalijczycy ponad 43 tysiące osób, Syryjczycy ponad 42 tysiące i Pakistańczycy ponad 41 tysięcy. Polscy migranci stanowią 11,37 procent migrantów i 2,25 procent ogółu mieszkańców Norwegii. Dzieci polskich migrantów są ważną częścią polskiej społeczności mieszkającej za granicą.

Sytuacja Polonii w Norwegii jest dynamiczna i zależy od wielu czynników, takich jak migracyjne trendy, polityka imigracyjna, warunki ekonomiczne i społeczne. Stąd ważne jest, aby uwzględnić różnorodność doświadczeń i perspektyw polskich migrantów w działaniach norweskich instytucji na rzecz zapewnienia równego dostępu do wsparcia, edukacji i możliwości rozwoju dla wszystkich członków społeczności migracyjnych.

Dynamiczny wzrost polskiej migracji do Norwegii był zauważalny po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku, co otworzyło drzwi do rynku pracy w niektórych państwach Strefy Schengen[5]. Norwegia, choć nie jest państwem członkowskim Unii Europejskiej, zawarła porozumienie umożliwiające swobodny przepływ osób, w tym dostęp do rynku pracy, dla obywateli państw unijnych. Okres od 2004 do 2015 roku charakteryzował się gwałtownym wzrostem liczby Polaków w Norwegii, której liczebność zwiększyła się ponad dziesięciokrotnie. Już w 2007 roku imigranci z Polski stanowili największą grupę cudzoziemców w Norwegii[6].

Według Edwarda Olszewskiego, wśród polskich imigrantów w Norwegii można wyróżnić cztery kategorie, które opisują różne sytuacje i doświadczenia migracyjne: 1. Osoby

---

[3] *Befolkning,* adres internetowy: https://www.ssb.no/befolkning/folketall/statistikk/befolkning; dostęp [04.06.2023]

[4] Nokkeltall, adres internetowy: https://www.ssb.no/en/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall; dostęp [04.06.2023]

[5] W. Danilewicz, *Społeczne konsekwencje migracji zagranicznych*, [w:] *Migracja, uchodźctwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*, red. D. Lalak, Wydawnictwo Akademickie Żak Warszawa 2007, s. 153.

[6] J. M. Godzimirski, M. Stormowska, K. Dudzińska, *Nowe diaspory w Europie i zarządzanie migracją: Przypadek Polaków w Norwegii*, Polski Instytut Spraw Międzynarodowych, Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk, Norweski Instytut Spraw Międzynarodowych, Warszawa 2015.

posiadające legalny status pobytu, regulowany czas pracy oraz korzystające z praw pracowniczych, 2. Osoby pracujące nielegalnie, które nie posiadają wymaganych uprawnień. 3. Tzw. "wolni strzelcy" wynajmowani dorywczo przez firmy. 4. Osoby dążące do asymilacji, które przybyły do Norwegii wraz z rodzinami (w tym z dziećmi) i korzystają z przywilejów socjalnych oferowanych przez norweskie państwo[7]. Masowa migracja Polaków stała się wyzwaniem dla niewielkiego społeczeństwa norweskiego i spowodowała reakcję ze strony urzędu imigracyjnego w Norwegii, polskich przedstawicielstw dyplomatycznych oraz urzędów pracy. Próbowały i nadal próbują one dostosować systemy edukacyjne, socjalne i inne do nowej sytuacji, aby sprostać temu zjawisku[8].

Autorzy raportu dotyczącego Polaków w Norwegii z 2015 roku zauważyli istotnie pozytywny wizerunek tej grupy, który w dużej mierze wynika z kompatybilności systemów politycznych i społecznych, względnej bliskości kulturowej oraz dobrej współpracy między krajami, które postrzegają siebie jako ważnych sojuszników i angażują się we współpracę. W porównaniu do innych mniejszości narodowych w Norwegii, Polacy jako grupa dobrze się adaptują do życia w nowym miejscu[9].

Imigracja z założenia niesie jednostkom nadzieję na poprawę ich życia w sytuacji często bardzo dramatycznej lub w ten sposób przez nie postrzeganej. Jednakże, z imigracją wiążą się również określone wyzwania, czego przykładem są trudności związane z przystosowaniem się do nowego środowiska, języka, kultury i systemu edukacji. Próby dostosowania się do zastanych warunków mogą być wyzwaniem dla niektórych imigrantów, szczególnie w początkowym okresie pobytu w nowym miejscu[10].

Wsparcie edukacyjne jest zjawiskiem społecznym przybierającym różne formy, za pomocą których udzielana jest pomoc jednostkom. Celem wspomagania procesów edukacyjnych, w które angażują się różne podmioty społeczne, takie jak rodzice, nauczyciele, szkoły, rówieśnicy, społeczności lokalne, organizacje pozarządowe i instytucje rządowe jest zapewnienie dobrostanu i umożliwienie osiągnięcia celów stawianych uczniom. W dążeniach do zapewnienia wsparcia edukacyjnego oferowane jest szerokie spectrum działań a ich dostępność i możliwości korzystania z nich przyczyniają się do zwiększenia równości szans edukacyjnych, poprawy wyników uczniów, redukcji nierówności edukacyjnych oraz wzmocnienia kapitału społecznego i rozwoju. Edukacja inkluzyjna, zdaniem Tamary

[7] E. Olszewski, *Polacy w Norwegii 1940-2010*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s.127.
[8] Tamże, s.449.
[9] J. M. Godzimirski i inni, *Nowe diaspory…*, dz.cyt.
[10] M. Golka, *Kształty wielokulturowości*, Pampaedia, 2009 - 2010, nr 6-7, s. 19; zob. też E. Sapieżyńska, *Nie jestem twoim Polakiem. Reportaż z Norwegii*, Wydawnictwo: Krytyka Polityczna, Warszawa 2023.

Zacharuk, zmierza do wsparcia rozwoju każdego dziecka we wszystkich aspektach jego rozwoju: emocjonalnym, intelektualnym, twórczym, społecznym i fizycznym[11]. Odpowiednie edukacyjne wsparcie można porównać do „pomostu" między tym co uczeń wie, zna, potrafi a tym, co ma dopiero poznać. Na tym etapie nauczyciel stawia ucznia w nowej dla niego sytuacji i oczekuje, by uczeń się z nią zmierzył, korzystając tylko z własnej wiedzy[12]. Pomoc świadczona imigrantom powinna polegać przede wszystkim na pobudzaniu ich do aktywności i współpracy, tak, by zapobiegać izolowaniu się od społeczeństwa przyjmującego i poprawić im komfort życia[13]. Wsparcie rozwoju dzieci, które zawiera w sobie wsparcie edukacyjne musi mieć charakter całościowy. Istotnym jest zatem stworzenie takiego środowiska wychowawczego dla dzieci, w którym usuwa lub minimalizuje się istniejące bariery i udziela, odpowiedniej do potrzeb i sytuacji, pomocy.

Autorka niniejszego opracowania przyjmuje, że wsparcie edukacyjne powinno być zapewnione uczniom w celu optymalizacji warunków ich rozwoju, z uwzględnieniem specyfiki ich potrzeb edukacyjnych wynikających z rozpoznania kulturowej różnicy pojawiającej się pomiędzy ich środowiskiem rodzinnym a ich środowiskiem szkolnym co wymaga zapewnienia im w tym zakresie wsparcia zarówno systemowego, jak i indywidualnego. W tym kontekście, w opinii Autorki, praca z dzieckiem z doświadczeniem migracyjnym oznacza rozpoznanie jego specjalnych potrzeb edukacyjnych i udzielanie mu różnych form wsparcia w tym zakresie. Jest to proces wiążący się z podejmowaniem długofalowych działań, zastosowaniem zróżnicowanych metod i środków pracy zarówno z uczniem, jak i jego rodziną. Istotę tego edukacyjnego wyzwania stanowi systematyczny i wzajemny kontakt pomiędzy rodzicami i nauczycielami w celu wymiany informacji na temat funkcjonowania dziecka[14]. Systemowe formy wspierania powinny uwzględniać zarówno aspekty takie jak dostarczanie rodzicom migrantom kompleksowych informacji na temat specyfiki funkcjonowania systemu edukacji oraz na temat możliwości uzyskiwania pomocy w zakresie szczególnych potrzeb edukacyjnych ich dzieci. Wsparcie edukacyjne dla dzieci z

[11] T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, Meritum, 2011, 1 (20).
[12] R. Michalak, *Poznawanie świata przyrody jako kontekst rozwoju kompetencji poznawczych trzecioklasistów*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 145.
[13] A. Baranowska, *Pomoc i wsparcie społeczne imigrantów w adaptacji do nowego środowiska społeczno-kulturowego*, [w:] *Od wykluczenia do wsparcia. W przestrzenie współczesnych problemów społecznych*, red. J. Spętana, D. Krysztofiak, E. Włodarczyk, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016.
[14] B. Pietryga, H. Wrona-Polańska, *Relacja partnerska pomiędzy nauczycielami a rodzicami dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne konteksty specjalnych potrzeb edukacyjnych*, red. J. Rybska-Klapa, H. Stepniewska-Gębik, Wydawnictwo Libron – Filip Lohner, Kraków 2016, s. 249.

rodzin migracyjnych może przybierać formy kompleksowe, systemowe, interakcyjne i prewencyjne. Środowisko szkolne dzieci migrantów powinno być zatem tak zorganizowane, aby sprzyjać zarówno ich ogólnemu rozwojowi, jak i procesom akulturacyjnym, umożliwiając skuteczne działania instytucjonalne w przypadku pojawienia się zagrożeń, barier i złożonych problemów w ich procesie kształcenia. Ważne jest by na etapie szkoły obowiązkowej zapewnić dostęp do odpowiedniego wsparcia edukacyjnego dzieciom migrantów, niezależnie od różnic w ich indywidualnych możliwościach poznawczych, tempie rozwoju czy też problemów wynikających z innych przyczyn[15]. System edukacyjny w Norwegii wykazuje w tym aspekcie dużą otwartość i oferuje różnorodne formy wsparcia dla dzieci migrantów, niezależnie od długości ich pobytu w Norwegii. Polityka oświatowa Norwegii, w której termin „integracja" został zastąpiony terminem „inkluzyjność"[16], kładzie nacisk na zapewnienie równego dostępu do edukacji i wsparcia edukacyjnego dla wszystkich dzieci przebywających w tym kraju i będących w wieku szkolnym, które zostają włączone do norweskiego systemu edukacji na poziomie obowiązkowym. System ten dąży zatem do zapewnienia odpowiednich narzędzi i zasobów, które umożliwiają skuteczną inkluzję i rozwój uczniów z rodzin migracyjnych w norweskich szkołach, szczególnie dla dzieci w wieku od 6 do 16 lat, tj. na poziomie edukacji obowiązkowej.

Autorka oparła podstawę teoretyczną swojej pracy na źródłach naukowych badaczy migracji, wsparcia edukacyjnego dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych i psychologii międzykulturowej. W zakresie migracji międzynarodowych i migracji Polaków, istotne prace naukowe dostarczyli Stephan Castles, Mark Miller, Marek Okólski, Aleksandra Boroń, Stella Strzemecka. O kontekście różnic kulturowych, psychologii migracji, w tym adaptacji migrantów w Norwegii, pisali m.in. Jacek Kubitsky, Paweł Boski, Kamila Kuros-Kowalska, Iwona Loewe, Magdalena Ślusarczyk, Jerzy Nikitorowicz, Paweł Grzybowski. Wsparcie społeczne, w tym wsparcie edukacyjne dla dzieci migrantów i specjalne potrzeby edukacyjne stanowią obszar zainteresowań wielu badaczy nauk społecznych. Autorka w szczególności odwołała się do prac Piotra Gindricha, Iwony Chrzanowskiej, Williama F. Morrisona, Mary Rizza i Magdaleny Piorunek. Prace dotyczące nierówności społecznych w kontekście

[15] R. Michalak, *Poznawanie świata…* dz.cyt., s.19.

[16] Wskutek Deklaracji z Salamanki pojęcie integracji zastąpiono pojęciem inkluzji, która stała się w ten sposób celem norweskiej polityki edukacyjnej, więcej na ten temat[w:]F. Granone, M. Stokke, *The Norwegian inclusive learning environment: an analysis*, PDF 2022, s.1, wersja on-line: https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/3060844/GranoneStokke_2022_Consultori+familiari+oggi.pdf?sequence=1; dostęp [30.10.2023]; zob. też: *The UNESCO Salamanca Statement*, https://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml#:~:text=In%20June%201994%20representatives%20of,inclusion%20to%20be%20the%20norm; dostęp: [30.10.2023].

systemów edukacyjnych oraz kultury szkoły, które były istotne dla niniejszego opracowania są autorstwa Zbyszko Melosika, Inetty Nowosad, Krzysztofa Ostaszewskiego, Tomasza Gmerka i Marka Kuleszy.

Wiedza teoretyczna pozyskana z wyżej wymienionych opracowań połączona z własną pasją poznawczą i zainteresowaniami skłoniły autorkę tego studium do zainteresowania się opiniami rodziców dzieci polskich migrantów na temat form wsparcia edukacyjnego w norweskich szkołach. Stąd celem badań własnych, zaprojektowanych i zrealizowanych w paradygmacie społecznego konstruktywizmu, stało się uzyskanie kontekstowej, rzeczywistej wiedzy o formach wsparcia edukacyjnego co zostało zrealizowane poprzez pozyskanie opinii w tym zakresie od dobranej celowo do badań grupy osób - polskich migrantów, rodziców dzieci uczęszczających do norweskiej szkoły na poziomie obowiązkowym. Uzyskany w ten sposób materiał badawczy został poddany analizie i interpretacji a wyniki przedstawiono w ostatnim, szóstym rozdziale rozprawy.

Prezentowana praca składa się zatem z dwóch części: teoretycznej i empirycznej. W ramach podbudowy teoretycznej omówiono w kolejnych rozdziałach zagadnienia stanowiące tło badań własnych. W pierwszym rozdziale pt. "Migracje zagraniczne" autorka przedstawiła przegląd definicji dotyczących migracji zagranicznych. Omówione zostały różne podejścia i perspektywy definiowania migracji. Autorka analizowała również kluczowe terminy związane z migracjami zagranicznymi i wyjaśniała ich znaczenie. Następnie przedstawiła wybrane strategie migracyjne, które są stosowane w kontekście zarządzania migracjami zagranicznymi. Omówione zostały także strategie przyjmowania imigrantów. Dokonano również analizy różnych podejść i polityki migracyjnej stosowanych w różnych krajach i kontekstach. Polityka migracyjna w kontekście migracji zagranicznych została scharakteryzowana z punktu widzenia celów, zasad i instrumentów polityki migracyjnej, a także procesów podejmowania decyzji i implementacji polityk migracyjnych. Przedstawiono różne modele polityki migracyjnej, takie jak m.in. polityka selektywna, polityka integracyjna.

W drugim rozdziale pt. Imigranci w Norwegii na tle wybranych aspektów polityki społecznej autorka skupia się na analizie migracji do Norwegii w kontekście polityki migracyjnej, ze szczególnym uwzględnieniem polskich migracji. Przedstawia również zagadnienia dotyczące zróżnicowanego wewnętrznie norweskiego społeczeństwa i polityki integracyjnej. Dodatkowo, autorka omawia politykę oświatową i politykę językową państwa norweskiego, które stanowią ważny kontekst dla kolejnych rozdziałów.

W trzecim rozdziale autorka przedstawia charakterystykę struktury norweskiego szkolnictwa, obejmującą edukację przedszkolną, szkołę podstawową, szkołę średnią I i II stopnia oraz szkolnictwo wyższe. Ponadto, dokonuje analizy edukacji obowiązkowej w Norwegii, omawiając jej cechy i zasady funkcjonowania.

W czwartym rozdziale pt.: Formy edukacyjnego wsparcia dzieci migrantów autorka skoncentrowała się na analizie obszaru znaczeniowego pojęcia: uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, obejmującego również dzieci z rodzin migrantów. Pojęcie wsparcia edukacyjnego, które znajduje się w tytule pracy, zostało przedstawione w kontekście wsparcia społecznego, a także dokonano charakterystyki jego obszaru pojęciowego. W ramach tego rozdziału, autorka scharakteryzowała wybrane problemy związane z dziećmi o doświadczeniu migracyjnym, a także opisała instytucje wspierające, takie jak m.in. rodzice, szkoła i środowisko dziecka. Istotnym zagadnieniem omówionym w tym rozdziale są również różne formy wsparcia edukacyjnego dostępne w Norwegii.

Część empiryczna pracy zawiera opis metodologicznych podstaw badań własnych oraz analizę i interpretację uzyskanych wyników. Badania przeprowadzono w jakościowej strategii badawczej, gdyż - według Normana Dezina i Yvonny Lincoln - jest to najlepszy sposób opisu, interpretacji, kontekstualizacji i uzyskania pogłębionego wglądu w badany temat[17]. Takie podejście stanowi najbardziej kompleksową metodę charakterystyki, interpretacji, umiejscowienia w kontekście i zrozumienia problemów związanych z formami edukacyjnego wsparcia dla dzieci polskich migrantów. W przedstawionych wynikach badań przedstawiono postrzeganie form wsparcia edukacyjnego wyrażonych w opiniach badanych osób. Obraz, który wyłania się z analizy i interpretacji zgromadzonych danych jest fragmentaryczny i dotyczy tylko badanych osób, wszelkie porównania mogą być zatem dokonywane jedynie w obrębie badanej grupy i nie można ich uogólniać. W części empirycznej rozprawy autorka wyjaśnia zarówno metodologiczne podstawy przyjęte dla sposobów pozyskiwania materiału badawczego, jak i te, służące omówieniu wyników uzyskanych badań. Społeczno-konstruktywistyczny paradygmat w którym usytuowane zostały badania własne zakłada, jak ujmują to Norman Denzin i Yvonna Lincoln, wielość perspektyw rzeczywistości, w których zarówno badający, jak i badani współtworzą rozumienie podczas procesu badawczego, który odbywa się w naturalnym środowisku badanych[18]. W paradygmacie społecznego konstruktywizmu, wiedza powstaje poprzez

[17] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, [w:] Tom 1, red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 19-62.
[18] Tamże.

interakcję między badaczem a badanymi, a także przez konstrukcję społecznych znaczeń i interpretacji[19]. Według tego paradygmatu, rzeczywistość społeczna nie jest obiektywnie istniejącym bytem, lecz jest wynikiem społecznej konstrukcji i interpretacji. Badaczka starała się zrozumieć rzeczywistość społeczną poprzez analizę interakcji, relacji, kontekstów i konstrukcji społecznych. Autorka jest świadoma, że nie była przy tym neutralnym obserwatorem, lecz aktywnie uczestniczyła w konstrukcji wiedzy poprzez dialog, interpretację i współtworzenie znaczeń. W tym kontekście Autorka podąża za takim rozumieniem prowadzenia badań jakościowych, w których świadomie rezygnuje się z założeń, że badacz może być neutralny wobec podmiotu badań. Wywiad pogłębiony częściowo ustrukturyzowany, w którym badacz posługuje się narzędziem badawczym jakim są przygotowane dyspozycje do wywiadu, jest uważany za wysoce efektywny w procesie gromadzenia wiedzy na temat danego zagadnienia. Jest to spowodowane możliwością uzyskania pełniejszego i bardziej szczegółowego zrozumienia badanego zjawiska poprzez bezpośredni kontakt badacza z badanymi osobami[20]. Pytania otwarte oraz zwiększona dociekliwość pozwalają na uzyskanie obszernych i jednocześnie uszczegółowionych wypowiedzi, umożliwia poznanie i rozumienie kontekstu wypowiedzi i daje zaawansowany poziom zrozumienia poruszanego w wywiadzie tematu. W takich okolicznościach możliwe jest zidentyfikowanie subtelnych niuansów, które mogą mieć istotne znaczenie dla konstruowania wiedzy. Wywiad pogłębiony częściowo ustrukturyzowany umożliwił badaczce elastyczność w dostosowywaniu się do badanych osób pytań, tempa rozmowy, ich preferencji. Ten rodzaj wywiadu umożliwia również zwrócenia uwagi na niewerbalne komunikaty, jak mowa ciała, ton głosu czy wyrażanie emocji. W rozdziale pt.: Założenia własnych badań empirycznych, została scharakteryzowana metodologia badań własnych w oparciu o publikacje naukowe z obszaru metodologii badań w naukach społecznych. W rozdziale dotyczącym prezentacji wyników badań własnych, znajduje się przetworzony i poddany analizie materiał badawczy, który został uporządkowany zgodnie z wyłonionymi kategoriami opisu. W ich ramach przedstawione zostały interpretacje pozyskanych w wyniku badań opinii rodziców na temat form wsparcia edukacyjnego dla dzieci polskich migrantów w norweskich szkołach.

[19] Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 1994, s.12-13; A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie, Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną,* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2015, s.277; Por. Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Poznań-Toruń, 1995, s. 67-74.
[20] M. K. Zwierżdżyński, *Teorie konstruowania w socjologii,* Principia, 2012, (56), 23-41.

Należy w tym miejscu zaznaczyć, że przeprowadzone badanie ma pewne ograniczenia związane z celowym doborem grupy badanych osób. Wymiar jednostkowy stanowi podstawę tego studium, gdyż w analizie autorka skoncentrowała się na indywidualnych doświadczeniach, motywacjach i opiniach konkretnych polskich migrantów będących rodzicami dzieci uczących się w norweskiej szkole na poziomie edukacji obowiązkowej, w kontekście wsparcia edukacyjnego jako badanego zjawiska społecznego. Odkrycie zarówno różnic, jak i podobieństw w wypowiedziach badanych osób pozwala na lepsze zrozumienie indywidualnych perspektyw, które mogą mieć istotne znaczenie dla zrozumienia społecznych procesów i interakcji. Przy czym, należy w tym miejscu podkreślić, że położenie akcentu na wymiar jednostkowy nie stwarza badaczowi możliwości do uogólniania i wyodrębnienia prawidłowości[21].

Autorka rozprawy mająca świadomość, że zastosowanie jakościowej strategii badawczej nie pozwala na generalizację uzyskanych wyników badań, ale umożliwia badaczowi pogłębioną interpretację i wynikający z niej opis indywidualnych sytuacji badanych, postrzega ich szczególną wartość w pogłębianiu i wzbogacaniu wiedzy o badanym zjawisku na podstawie opinii osób zaangażowanych w edukację swoich dzieci w norweskich szkołach. Przeprowadzone badania wypełniają zatem lukę w obszarze rzeczywistej, społecznej wiedzy dotyczącej postrzegania form wsparcia edukacyjnego dzieci z polskich rodzin migracyjnych w Norwegii, przyczyniając się tym samym do rozwoju dyscypliny pedagogika. Pomagają one zrozumieć, między innymi, jak polscy rodzice-migranci postrzegają skuteczność form wspierających proces nauczania, jakie są, w ich opinii, najlepsze strategie nauczania dzieci z doświadczeniem migracyjnym, a także, jakie są ich zdaniem najbardziej efektywne metody dotyczące kształtowania motywacji wewnętrznej uczniów. Wyniki badań stają się więc głosem w dyskusji nad sposobami rozpoznawania specjalnych edukacyjnych potrzeb uczniów-migrantów, pokazując przykład rozwiązań w zakresie form edukacyjnego wspierania dzieci z polskich rodzin migracyjnych w szkole norweskiej na poziomie obowiązkowym.

[21] A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie… dz.cyt.*, s.275-282.

I. Migracje zagraniczne

Od kilkudziesięciu lat mamy do czynienia z ciągłym napływem ludzi z krajów biednych i pełnych niepokoju do bogatych i ustabilizowanych. Zjawisko to jest obecne w mniejszym lub większym stopniu we wszystkich krajach rozwiniętych. Z jednej strony obserwujemy stałe próby zahamowania tego zjawiska, a z drugiej strony ulega ono ciągłemu przyspieszeniu[22]. Już wiek XX był określany wiekiem migracji, które miały szeroki zasięg i były dynamiczne. A pierwsze dekady XXI wieku wskazują na nieprzerwany ciąg tego zjawiska. Pociągają one za sobą zmiany społeczne wynikające z ruchów migracyjnych, spowodowanych przez różnorodne czynniki, które wymagają odpowiedzi ze strony państw i społeczeństw przyjmujących. Liczba międzynarodowych migrantów wzrosła ponad dwukrotnie w latach 1980-2010, ze 103 milionów do 220 milionów. W 2013 roku liczba migrantów międzynarodowych wynosiła 232 miliony, a Philip Martin przewiduje, że do 2050 roku podwoi się do ponad 400 milionów[23]. Według danych opublikowanych przez ONZ liczba migrantów międzynarodowych wyniosła w 2020 roku do 281 mln, co odpowiada 3,6 procent światowej populacji[24]. Imigracja do krajów OECD[25] gwałtownie wzrosła w 2014 roku, po czym wróciła do poziomu sprzed kryzysu finansowego do 4,3 mln imigrantów i jest obecnie najważniejszą przyczyną wzrostu liczby ludności w krajach OECD. Migracje są przyczyną wzrostu liczby ludności w Unii Europejskiej od połowy lat 90. i wkrótce staną się niemal jedynym czynnikiem kreującym wzrost liczby ludności na tym obszarze (zamiast m.in. wzrostu liczby urodzeń i wydłużania czasu trwania życia ludzi). W ramach porozumienia EOG[26], w 2013 roku do Norwegii przybyło 12 migrantów na 1000 mieszkańców. To sprawia, że Norwegia jest krajem OECD, który po Szwajcarii (17 migrantów na 1000 mieszkańców) przyjmuje najwięcej migrantów w stosunku do liczby ludności.

---

[22] F. Fukuyama, *Koniec Historii i ostatni człowiek*, Wydawnictwo: Znak, Kraków 2017, s. 418.
[23] P. L. Martin, *The global challenge of managing migration*, Washington, DC: Population Reference Bureau, 2013, tom 68.
[24] *Jakie kraje zyskały najwięcej migrantów, a z jakich najczęściej uciekano? [DANE ONZ]* https://forsal.pl/gospodarka/demografia/artykuly/8558391,migracja-ludzi-na-swiecie-dane-onz-2020.html [dostęp 16.05.2023].
[25] Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (Organisation for Economic Cooperation and Development – OECD). W 2022 roku OECD grupuje 36 państwa. Są to: Australia, Austria, Belgia, Chile, Czechy, Dania, Estonia, Finlandia, Francja, Grecja, Hiszpania, Holandia, Irlandia, Islandia, Izrael, Japonia, Kanada, Republika Korei, Litwa, Łotwa, Luksemburg, Meksyk, Niemcy, Norwegia, Nowa Zelandia, Polska, Portugalia, Słowacja, Słowenia, Stany Zjednoczone, Szwajcaria, Szwecja, Turcja, Węgry, Wielka Brytania i Włochy. Polska stała się członkiem OECD 22 listopada 1996 roku.
[26] Europejski Obszar Gospodarczy jest to strefa wolnego handlu, składająca się z krajów Unii Europejskiej oraz Europejskiego Stowarzyszenia Wolnego Handlu. EOG jest formą partnerstwa międzypaństwowego. Tworzenie tego obszaru miało również na celu utworzenie jednolitego rynku oraz rozszerzenia na kraje EFTA wspólnotowych polityk obejmujących transport, ochronę środowiska, rozwój i badania, kształcenie i edukację. Członkami EOG jest 27 państw członkowskich Unii Europejskiej oraz trzy kraje Europejskiego Stowarzyszenia Wolnego Handlu. Te trzy kraje to Islandia, Lichtenstein i Norwegia.

Cechą systemów imigracyjnych w krajach zachodnich jest to, że chcą przyciągnąć wysoko wykwalifikowaną siłę roboczą z innych krajów i wielu z nich dąży między innymi do stworzenia prostszych procesów aplikacyjnych dla tej grupy. Jednocześnie większość krajów zachodnich nadal prowadzi restrykcyjną politykę wobec migrantów zarobkowych o niższych kwalifikacjach. Z wyjątkiem programów, na przykład dla pracowników sezonowych, migranci bez specjalnych kwalifikacji mają zazwyczaj niewiele możliwości przybycia do krajów UE i OECD jako pracownicy migrujący. W ramach imigracji rodzin, w ostatnich latach w krajach OECD panowała tendencja do bardziej restrykcyjnej polityki, obejmującej między innymi wymagania zaliczenia testów (ze znajomości języków, na przykład), możliwości uzyskania dochodów w celu zapewnienia samodzielnego utrzymania siebie i rodziny. Rekordowy napływ uchodźców z Azji, Bliskiego Wschodu i Afryki w 2014 i 2015 roku wywarł presję na europejskie systemy azylowe, a w narracji publicznej pojawiła się informacja o realnym niebezpieczeństwie załamania się systemu Schengen z wolnością granic w Europie[27].

Współczesne przemiany społeczno-ekonomiczne sprzyjają procesowi migracji. Stała rewolucja technologii informatycznych, komunikacyjnych i medialnych, w tym m.in. Internetu, nierówny rozwój państw, szczególnie w zakresie oświaty, rozwoju naukowo-gospodarczego i bezpłatnego dostępu do służby zdrowia, powstanie metropolii światowych jako miejsca spotkań wielu kultur i grup etnicznych, globalizacja struktur produkcyjnych, usługowych i rynku pracy, wysoka mobilność siły roboczej, w tym drenaż mózgów[28] wprawiły machinę migracyjną w ruch. Migranci, reprezentujący różne kultury i rasy, tworzą coraz więcej ponadnarodowych i ponadpaństwowych wspólnot kulturowych. Dzięki nowoczesnej komunikacji, mogą pozostać związani zarówno z pierwotną kulturą, jak i społeczeństwem przyjmującym[29]. Marie Bassi podkreśla w swoich rozważaniach na temat migrantów w Europie, że polityka migracyjna nie zawsze jest adekwatna do rzeczywistego napływu i aspiracji migrantów. Wielu z migrujących chciałoby żyć w dwóch miejscach: w kraju pochodzenia i tym, w którym pracują[30].

---

[27] T. Ulserød, *Migrasjon*, [w:] *Trender*, red. M. Fasting, CIvita AS, Oslo 2016, adres internetowy: *https://www.udi.no/globalassets/global/forskning-fou_i/annet/effects-of-immigration-policies-on-immigration-to-norway-1969-2010.pdf*, s. 41-50. dostęp [12.01.2021].

[28] B. Bartz, *Fenomen migracji*, [w:] *Wizja światowego społeczeństwa a afenomeny migracji i wielokulturowości*, red. B. Bartz, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock 2009, s. 75-170.

[29] D. Niedźwiecki, *Migracje i tożsamość. Od teorii do analizy przypadku*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2010, s. 24.

[30] M. Bassi, *Czy wszyscy imigranci chcą zamieszkać w Europie na stałe?,* [w:] *Migranci, migracje. O czym warto wiedzieć, by wyrobić sobie własne zdanie*, red. H. Thiollet, Kraków 2017, s. 38-39.

Wielowymiarowość, złożoność, niejednoznaczność zjawiska migracji zagranicznych powoduje, że są one przedmiotem zainteresowań badaczy procesów migracyjnych[31], choć badania te nie są wolne od nacisków społeczno-politycznych i narracji publicznej. Procesy migracyjne mogą być rozpatrywane z punktu widzenia rasy, klasy, rodzaju i etniczności a przez to unaocznić różnorodność kulturową i społeczną[32]. Poniżej zostanie przedstawione wprowadzenie do zjawiska migracji z teoretycznego punktu widzenia.

1. Migracje zagraniczne – przegląd definicji

Badania migracyjne są z natury rzeczy interdyscyplinarne i są obszarem zainteresowania: socjologów, politologów, historyków, ekonomistów, geografów, demografów, badaczy kultury, etnografów, psychologów, prawników i innych[33]. Migracja może być analizowana z punktu widzenia indywidualnego (poziom mikro) oraz poziomu państwa lub regionu (poziom makro i mezo).

Jednoznaczne zdefiniowanie migracji zagranicznych jest zadaniem trudnym. Zjawisko to bowiem obejmuje cały szereg różnych aspektów[34]. Dookreślenia pojęcia podejmowali się myśliciele na potrzeby zrozumienia zjawisk społecznych, naukowcy wielu dyscyplin w celu rozpoznania zjawiska i na zlecenie organizacji międzynarodowych o zasięgu globalnym zespoły eksperckie.

Na podstawie literatury przedmiotu można wyróżnić definicje kładące nacisk na wybrane aspekty migracji. Definicje procesów migracyjnych zawierają w sobie różne elementy i kładą nacisk na różnorodne przyczyny lub skutki procesu lub na samą mobilność. Pojęcie "migracja" ma swoje źródło w łacińskim słowie "migrare", które można przetłumaczyć jako "wędrówka", "przemieszczenie się" lub "przeniesienie się w inne miejsce" lub migratio ‘przesiedlenie’. W starogreckim odpowiednikiem terminu "migracja" był termin

[31] J. Eades, D. Praszałowicz, A. Kicinger, A. Weinar, W. Janicki, M. Okólski, W. Danilewicz i in.
[32] K. Slany, *Co to znaczy być migrantką?*, [w:] *Migracje kobiet. Perspektywa wielowymiarowa*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008, s. 8.
[13] C. B. Brettell, J. F. Hollifield, *Migration Theory: Talking across Disciplines*, Routlege, Nowy Jork, Londyn, 2007.
[34] Por. M. Pachocka, J. Misiuna, *Migracje międzynarodowe – dylematy definicyjne i poznawcze. Przykłady z Unii Europejskiej i Stanów Zjednoczonych*, adres internetowy: https://eumigro.eu/sites/default/files/materials/pachocka.misiuna.migracje_miedzynarodowe_dylematy_definic.pdf dostęp [19.05.2020]

"apoikia", który odnosił się do przeniesienia się z macierzystego polis w celu założenia kolonii[35].

Słowniki języka polskiego definiują migracje[36] jako: „*przemieszczanie się ludności do nowych miejsc osiedlenia, zwłaszcza do innych państw*"[37]; „*masowe przemieszczanie się ludności, zwykle w poszukiwaniu lepszych warunków życia*"[38]. Encyklopedia PWN charakteryzuje migracje, jako: *„wędrówki albo ruch mechaniczny (fizyczny) ludności; element i podstawowa (obok cyrkulacji) forma mobilności przestrzennej; przemieszczenia terytorialne związane ze względnie trwałą zmianą miejsca zamieszkania"*[39]. Encyklopedia Britannica ogranicza zakres pojęcia. Migracje ludzi to trwała zmiana miejsca zamieszkania przez jednostkę lub grupę; ale wyklucza ze znaczenia takie ruchy, jak nomadyzm, praca za granicą, dojazdy do pracy i turystykę, z których wszystkie mają charakter przejściowy[40]. Gdy wyraz migracja doprecyzujemy określeniem zagraniczne, międzynarodowe, transgraniczne mamy do czynienia z ruchem jednostek lub grup przekraczającymi granice państw. Dla uproszczenia, jeśli nie zostanie zaznaczone inaczej migracje w niniejszej pracy dotyczą migracji międzynarodowych. Powyższe definicje opisują migrację jako zmianę miejsca w przestrzeni i koncentrują się na jej aspektach geograficznych. Douglas S. Massey rozumiał migracje międzynarodowe jako „*proces przemieszczania się ludzi przez granice państw narodowych, w wyniku którego zmieniają miejsce swojego stałego zamieszkania*"[41]. Natomiast Philip L. Martin i Hein de Hass bardzo podobnie zdefiniowali migracje międzynarodowe Martin jako „*przemieszczanie się osób przez granice narodowe w celu osiedlenia się na stałe lub długoterminowo w innym kraju niż ten, w którym urodzili się lub w którym ostatnio przebywali*"[42]. De Haas natomiast wskazał, że „*migracje międzynarodowe to procesy przemieszczania się ludzi z jednego kraju do innego, które obejmują przekraczanie granic*

[35] P. Boyle, *Population geography: migration and inequalities in mortality and morbidity*, Progress in Human Geography, 2004, 28 (6), 767-776. Por. B. Terminski, *Migracje, Uchodźstwo i Wysiedlenia Wewnętrzne w Świecie Dobry Globalizacji: Studium Socjologiczno-Prawne*, S. Roderer Verlag, Regensburg 2016, s. 52-72

[36] Napływ ludności na dane terytorium to imigracja, a odpływ to emigracja. Powrót do dawnego miejsca zamieszkania (migracja powrotna), to reemigracja. Zjawiska migracji mają swoje miary stosowane w demografii m.in. migracja brutto — suma imigracji i emigracji; saldo migracji (migracja netto) — różnica między napływem i odpływem ludności.

[37] *Słownik języka polskiego*, adres internetowy: *https://sjp.pl/migracja* dostęp [17.12.2022]

[38] *Słownik języka polskiego*, PWN, adres internetowy: *https://sjp.pwn.pl/sjp/migracja;2567820.html* dostęp [17.12.2022]

[39] *Encyklopedia* PWN, hasło: migracje, adres internetowy: https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/migracje;3941121.html dostęp [17.12.2022]

[40] *Britannica*, hasło: human migration, https://www.britannica.com/topic/human-migration [dostęp 17.12.2022]

[41] D. S. Massey, *Social structure, household strategies, and the cumulative causation of migration.* Population index, 1990, 3-26.

[42] P. L. Martin, *Migration and development: Toward sustainable solutions*, International Labour Office, 2004.

narodowych i prowadzą do zmiany miejsca zamieszkania na stałe lub długoterminowo"[43]. Według Paula J. Boyle'a, migracja jest rozumiana jako przemieszczenie się poza granice określonej jednostki terytorialnej. Natomiast zmianę miejsca w ramach tego samego terytorium nazywa on przemieszczeniem lokalnym[44].

Shmuel N. Eisenstadt opisuje migrację jako sytuację, w której jednostka lub grupa przechodzi z jednego społeczeństwa do drugiego. Wymaga to od nich dostosowania się do nowego społeczeństwa o odmiennym charakterze i zmiany swojego dotychczasowego otoczenia[45]. Według Georga Simmela, wędrowanie (także rozumiane jako mobilność, podróże, przemieszczanie się) oraz przywiązanie są dwoma równoległymi i nierozłącznymi aspektami ludzkiego doświadczenia społecznego. Oba te elementy mają istotny wpływ na interakcje społeczne i kształtują relacje międzyludzkie. Wędrowanie, według Simmela, odnosi się do ruchu, zmiany miejsc i przemieszczania się. Widział on wędrowanie jako wyraz cechy ludzkiej, która może być motywowana przez różne czynniki, takie jak ciekawość, dążenie do nowych doświadczeń, poszukiwanie lepszych warunków życia czy potrzeba ucieczki od monotonii. Wędrowanie daje możliwość poznawania różnych kultur, spotkania nowych ludzi i doświadczania różnorodności świata. Przywiązanie, z kolei, odnosi się do tworzenia więzi emocjonalnych, przywiązania do konkretnego miejsca, społeczności, tradycji czy ludzi. Simmel podkreślał, że przywiązanie jest nieodłącznym aspektem życia społecznego i stanowi istotny element tożsamości jednostki. Poprzez przywiązanie człowiek tworzy więzi społeczne, poczucie przynależności i bezpieczeństwa. Dla Simmela, wędrowanie i przywiązanie nie są wzajemnie wykluczające się, ale raczej wzajemnie się uzupełniają[46].

Franz Nuscheller uważa, że termin migracji międzynarodowej obejmuje „*wszystkie przekraczające granice wędrowania: wolne i permanentne wywędrowywanie, regulowane przez umowy o pracę, migracje pracy lub nielegalną migrację pracy lub wymuszone przez przemoc lub zagrażające życiu sytuacje: uchodźctwo i przesiedlenie*"[47]. Mobilność ludzi „za pracą", jak opisuje Domański wpisuje się w charakterystykę współczesnych nomadów, którzy przemieszczają się w poszukiwaniu lepszego miejsca do życia, poprawy warunków bytowych,

[43] C. B. Brettell, J.F. Hollifield, *Migration…* dz.cyt.
[44] Por. B. Terminski, *Migracje, Uchodźstwo…*dz.cyt. s. 52-72; P. Boyle, *Population geography…*dz.cyt.
[45] B. Terminski, *Międzynarodowa ochrona pracowników migrujących. Geneza, instytucje, oddziaływanie,* Warszawa, Wydawnictwo UW, 2017, s.20-24.
[46] W. J. Burszta, *Wstęp: ruchliwość i stabilność,* [w:] *Migracja. Europa. Polska,* red. W. J. Burszta, Zakład Badań Narodowościowych PAN, Poznań 2003, s. 7-10.
[47] F. Nuscheller, *Internationale Migration, Flucht und Asyl*, Opladen 1995 za: B. Bartz, *Fenomen migracji..., dz.cyt.,* s. 75-170.

warunków zarobkowych i możliwości spełniania aspiracji zawodowych[48]. Migracje są przemieszczaniem się geograficznym i z wyłączeniem terenów przyrodniczo dziewiczych, powodują przejście do innej społeczności[49].

Everett Lee opisuje migrację jako świadomą decyzję, podejmowaną w wyniku racjonalnego rozważenia, dotyczącą zmiany miejsca zamieszkania na dłuższy lub krótszy okres[50]. Gareth J. Lewis podkreśla znaczenie przestrzeni i czasu w procesie migracji. Hierarchia przyczyn decydujących o mobilności ludzi na skalę regionalną i globalną, odgrywa w jego analizie ważną rolę[51].

Stephen Castles i Mark J. Miller uważają, że odnoszą się one „*do trwałego przemieszczania się osób z jednego kraju do drugiego w celu osiedlenia się na nowym terytorium*"[52], co uwzględnia wędrówkę, ale dalej kontynuują, że to „*pewien rodzaj działania zbiorowego pobudzającego zmianę społeczną i mającego wpływ na całe społeczeństwa zarówno w regionach wysyłających, jak i przyjmujących migrantów*[53]". Migracja wywiera wpływ na całość społeczności, jej dynamikę, sposób życia jednostek i powoduje społeczno-gospodarcze skutki dla każdego z elementów procesu od kraju/regionu/miasta/dzielnicy pochodzenia, przez kraj/region/miasto/dzielnicę tranzytu do kraju/regionu/miasta/dzielnicy przyjmującej[54].

Brunon Bartz przywołuje definicję migracji, w której określa on ją jako proces przystosowywania się do systemu społecznego, który wiąże ze sobą dwa systemy społeczne, kraju pochodzenia i kraju przyjmującego i wywołuje w obu krajach określone skutki[55]. Migracje bezpośrednio i szybko oddziałują na zmiany struktury i rozmieszczenie ludności (szybciej niż ruch naturalny: urodzenia i zgony) i stanowią istotny czynnik ilościowego i jakościowego rozwoju ludności[56]. Alejandro Portes, podobnie jak Stephen Castles porusza kwestię głębokości zmian społecznych lub transformacji spowodowanej migracją. Dla Portesa „*migracja to oczywiście zmiana, która z kolei może prowadzić do dalszych przemian w społeczeństwach wysyłających i przyjmujących"*. Zmiana spowodowana przez migrację, choć

[48] T. Domański, *Migracje zarobkowe Polaków w Unii Europejskiej*, [w:] *Migracje. Ujęcie interdyscyplinarne*, red. T. Domański, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2017.
[49] D. Niedźwiecki, *Migracje … dz.cyt.*, s. 15.
[50] B. Termiński, *Międzynarodowa ochrona …*, *dz.cyt., s.*20-24.
[51] Tamże.
[52] S. Castles, M. J. Miller, *Migracje we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
[53] Tamże, s. 39.
[54] Tamże.
[55]B. Bartz, *Fenomen migracji*…dz.cyt. s. 75-170.
[56] *Encyklopedia*, PWN, adres internetowy: *https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/migracje;3941121.html*; dostęp [11.10.2021]

znacząca, jest jego zdaniem powierzchowna, powodując jedynie marginalne modyfikacje porządku społecznego i pozostawiając głębokie elementy wartości i struktury społecznej zasadniczo niezmienione — a czasem nawet wspieranie podstawowych konstytutywnych elementów społeczeństwa; dotyczy to w szczególności złożonych, „rozwiniętych" społeczeństw przyjmujących. Portes przyznaje, że zmiany zachodzące w wyniku migracji w słabiej rozwiniętych społeczeństwach wysyłających mogą być głębsze. Na przykład „*kultura regionów wysyłających, a nawet całych narodów może ulec gruntownej transnacjonalizacji*". Portes podkreśla również znaczenie czasu w analizie migracji i jej konsekwencji, zalecając przyjęcie „środkowego przedziału czasowego" obejmującego dwa lub trzy pokolenia, ponieważ dopiero taka perspektywa może uchwycić zarówno ważne, bezpośrednie konsekwencje, jak i trwałe skutki, które mogą zostać przeoczone w innym przypadku[57]. Proces migracyjny z perspektywy trzech pokoleń koncentruje się na badaniu migracji z punktu widzenia trzech kolejnych generacji w jednej rodzinie lub społeczności. Jest to podejście, które pozwala zrozumieć, jak migracja wpływa na życie rodzinne i społeczności na przestrzeni czasu[58]. Każde pokolenie ma swoje własne unikalne doświadczenia migracyjne[59].

Dla Joseph Mangalama termin migracja określa „*relatywnie permanentne zjawisko 'wywędrowywania' kolektywu (zwanego migrantami) z jednego geograficznego punktu do drugiego. To wędrowanie poprzedzone jest podjęciem przez migrantów decyzji na podstawie uporządkowanego systemu wartości. Taki rodzaj wędrowania powoduje wyraźny przełom w systemie in,terakcji migrantów. Oznacza to, że o migracji można mówić wtedy, kiedy dane jest*

[57] N. Van Hear, *Theories of Migration and Social Change*, Journal of Ethnic and Migration Studies, 2010, 36:10, s.1531-1536.

[58] Por. W. Łukowski, *Współczesne migracje – potencjał konsensusu politycznego?,* [w:] *Migracje międzynarodowe a modernizacja systemu politycznego i społecznego*, red. G. Firlit-Fesnak, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2008, s. 33-46

[59] Pierwsze pokolenie to zazwyczaj migranci, którzy opuścili swoje ojczyzny i rozpoczęli nowe życie w innym kraju. Ich migracyjne doświadczenia i wysiłki w zakresie adaptacji i osiedlenia mają ogromny wpływ na ich życie i na życie ich rodzin. Drugie pokolenie to dzieci migrantów, którzy często żyją w dwóch światach - z jednej strony są związani z kulturą i wartościami rodzinnymi, a z drugiej strony doświadczają wpływu kultury kraju, w którym się urodzili. Mają unikalne perspektywy i wyzwania związane z tożsamością, językiem, integracją społeczną i adaptacją do dwóch różnych środowisk. Trzecie pokolenie to wnuki migrantów. Dla nich migracja jest często mniej bezpośrednia, ale nadal odgrywa istotną rolę w ich życiu. Mogą mieć bardziej złożone relacje z kulturą i językiem swoich przodków oraz z ojczystą kulturą kraju, w którym się wychowali. Wnuki migrantów mogą stawać w obliczu różnych wyzwań, takich jak zachowanie dziedzictwa kulturowego, przekazywanie historii migracji i negocjowanie własnej tożsamości. Analiza migracji z perspektywy trzech pokoleń obejmuje badanie wielu czynników, takich jak procesy adaptacji społecznej, utrzymanie języka i kultury rodzinnej, integracja społeczna, doświadczenia marginalizacji czy konflikty między pokoleniami. Warto również zrozumieć, że migracja może prowadzić do ewolucji tożsamości kulturowej i zmian w wartościach i normach społecznych na przestrzeni pokoleń. Za: H. de Haas, S. Castles, M. J. Miller, *The age of migration: International population movements in the modern world,* Bloomsbury Publishing, 2019, s. 75-90.

pewne minimum przestrzennego i czasowego oddalenia"[60]. Oliver Bakewell zajmuje się próbą pogodzenia struktury i indywidualnego działania w kontekście migracji. Pyta, jak różne poziomy analizy, relacje między jednostką a społeczeństwem oraz stopnie swobody i determinizmu wpływają na procesy migracyjne. Chodzi o to, jak struktura społeczna i działanie jednostki wzajemnie się kształtują, i jak ta relacja przebiega w przypadku migracji[61].

Ciekawą definicję migracji zaproponował zespół badający przyczyny i konsekwencje emigracji z Polski, ze względu na specyfikę polskich migracji po 1989 roku, w których znaczącą rolę odegrały krótkie wyjazdy zagraniczne o charakterze handlowym, wykorzystujące różnice w kursach walut i cenach, oraz stałe niedobory na rynkach krajów byłego bloku socjalistycznego. Migracja zagraniczna na potrzeby wymienionych badań oznaczała wyjazd za granicę w celach innych niż turystyczno-wypoczynkowe, niezależnie od długości pobytu poza granicami kraju. W kontekście tych badań migracyjnych wyróżniono dwa podstawowe typy: migracje krótkoterminowe: trwające krócej niż 3 miesiące i migracje długoterminowe: wyjazdy trwające 3 miesiące lub dłużej[62].

W naukach prawnych i politologii migrację często definiuje się jako przekraczanie administracyjnych granic w celu osiedlenia się na stałe. Niektóre definicje uwzględniają również czas zamieszkania na terenie kraju emigracji, na przykład określając go jako sześć lub dwanaście miesięcy[63].

Organizacje międzynarodowe wypracowały na potrzeby analiz swoje definicje migracji. Definicja zaproponowana przez Organizację Narodów Zjednoczonych obejmuje szerokie grono osób, ponieważ obejmuje tych, którzy mieszkali w obcym państwie dłużej niż rok, niezależnie od przyczyny, dobrowolności i legalności pobytu. Według ONZ migrantem jest osoba urodzona za granicą, której czas pobytu w kraju przyjmującym wynosi powyżej 1 roku[64]. Istotnymi są tu intencja, czy osoba pragnie pozostawać poza swoim krajem, faktyczny czas pobytu poza miejscem pochodzenia oraz posiadanie centrum życia w kraju przyjmującym. O statusie imigracyjnym danej osoby decyduje prawo imigracyjne państwa przyjmującego. Migracja trwała oznacza wyjazd na stałe. Organizacja ds. Ludności przy ONZ

[60]J. Mangalam, C. Morgan, *Guide Migration*, Lexington 1968, za: B. Bartz, *Fenomen migracji*…dz.cyt. s. 75-170.
[61] N. Van Hear, *Theories of Migration* …dz.cyt.
[62] E. Jaźwińska, W. Łukowski, M. Okólski, *Przyczyny i konsekwencje emigracji z Polski*. Prace Migracyjne, 1997, 7.
[63] B. Termiński, *Międzynarodowa ochrona…* dz.cyt., s. 20-24.
[64] C. Beauchemin, L. Caron, M. Haddad, F. Temporal, *International migration: what is measured (and what is not)*, Population Societies, 594(10), 1-4, 2021.

za stałe miejsce zamieszkania również uznaje przebywanie w jednym miejscu przez co najmniej rok[65].

Najważniejszą międzynarodową organizacją rządową o zasięgu globalnym w obszarze migracji jest założona w 1951 roku Międzynarodowa Organizacja ds. Migracji, która skupia się na: migracjach, ich rozwoju, wspomaganiu migrantów, regulowaniu migracji i migracjach przymusowych. Organizacja nie ma ustalonej wspólnej definicji zatwierdzonej przez wszystkich sygnatariuszy, jedynie doprecyzowuje to pojęcie w swoim słowniku. I w tym przypadku pojęcie „migracje", według słownika (Glossary on Migration), oznacza ruch osób w granicach danego państwa lub ruch polegający na przekroczeniu granicy międzypaństwowej. Migracjami są ruchy ludności obejmujące wszelkiego rodzaju przepływy osób, niezależnie od ich trwania, przebiegu i przyczyn[66]. Z kolei „migracje międzynarodowe" oznaczają ruch ludności polegający na opuszczeniu państwa pochodzenia lub stałego pobytu, aby osiedlić na stałe lub czasowo w innym państwie, co wiąże się z przekroczeniem granicy międzynarodowej. Termin „migracja" jest stosowany w odniesieniu do osób i członków rodzin przenoszących się do innego państwa lub regionu w celu poprawy materialnych lub socjalnych warunków życia, a także zapewnienia lepszych perspektyw dla nich samych lub rodzin. Migracje międzynarodowe są w tym rozumieniu przepływem ludzi z kraju pochodzenia lub kraju stałego miejsca zamieszkania do innego w celu osiedlenia się w nim tymczasowo lub na stałe[67].

Według definicji widniejącej na norweskich stronach rządowych, imigranci (norw. innvandrere) to osoby osiedlające się w Norwegii, których oboje rodzice urodzili się poza granicami Norwegii. Norweski Urząd Statystyczny (Statistisk Sentralbyrå) definiuje imigrantów jako „*osoby, które w pewnym momencie wyemigrowały do Norwegii*"[68]. Oficjalne dane norweskie w kontekście imigrantów biorą pod uwagę następujące osoby:

- przybywające i osiedlające się w Norwegii
- urodzone w Norwegii z rodziców urodzonych za granicą (imigranci drugiej generacji),
- urodzone za granicą z norweskich rodziców oraz

[65] J. Kubitsky, *Psychologia migracji*, Difin, Warszawa 2012, s. 9.
[66] Podmiotami tak rozumianych ruchów migracyjnych są uchodźcy, wysiedleńcy, migranci ekonomiczni, a także osoby przemieszczające się z innych powodów, w tym w ramach łączenia rodzin.
[67] Por. M. Pachocka, J. Misiuna, *Migracje międzynarodowe*…, dz.cyt.
[68] *Innvandrere er personer som en eller annen gang har innvandret til Norge*, Statistik Sentralbyra Norge, adres internetowy: http://www.ssb.no/innvandring [dostęp 17.12.2022].

- urodzone za granicą z jednym rodzicem urodzonym za granicą (obejmują zarówno imigrantów pierwszej, jak i drugiej generacji)[69].

W ramach dalszych rozważań pojęciowych zostanie przywołane stanowisko Umberto Eco[70], którego zdaniem ważne jest rozróżnienie między pojęciem "imigracji" a "migracji". Imigracja dotyczy przenoszenia się pewnej liczby ludzi z jednego kraju do drugiego, zazwyczaj w celach trwałego osiedlenia. Imigrację można kontrolować politycznie, ograniczać, popierać, planować i akceptować. Z kolei migracja jego zdaniem to zjawisko naturalne, które może występować niezależnie od kontroli politycznej. Oznacza to stopniowe przemieszczanie się całych narodów z jednego obszaru na drugi. Liczba osób pozostających na miejscu nie jest tu istotna, ale ważne jest, w jakim stopniu migranci wpływają na kulturę kraju, do którego się przenoszą[71].

W artykule na temat migracji Marty Pachockiej i Jana Misiuna pojawiają się pytania: kogo zatem możemy nazywać imigrantem, jakie są kryteria i kategorie? Czy obce obywatelstwo, inne państwo urodzenia i inne miejsce poprzedniego zamieszkania, przy uwzględnieniu kryterium czasu (do roku, powyżej roku lub na okres stały) definiują kogoś migrantem?. Podsumowując wątpliwości autorzy zwracają uwagę na istotę doprecyzowania pojęcia migracja i migrant, gdyż pojęcia mogą mieć część zbieżną, ale nie być tożsame. Nie wszyscy cudzoziemcy są imigrantami, ponieważ mogli urodzić się w danym państwie, podobnie wśród imigrantów mogą być obywatele państwa docelowego urodzeni poza jego granicami, lub jednostki deklarujące co najmniej roczny pobyt w danym państwie traktując je ostatecznie jako państwo tranzytu[72]. Różnica między migracją a uchodźstwem oraz między migrantem a osobą ubiegającą się o ochronę międzynarodową nie jest łatwa do określenia. Jak wcześniej wspomniano organizacje międzynarodowe zajmujące się tą problematyką, takie jak Międzynarodowa Organizacja ds. Migracji czy Organizacja Narodów Zjednoczonych, podejmowały wielokrotnie próby ujednolicenia tych terminów[73].

Według Georga J. Lewisa, migrantem jest każda osoba, która przybywa lub opuszcza określone miejsce w sposób inny niż przez urodzenie lub śmierć. Czasami definicje

[69] A. Morissens, *Immigrants, unemployment, and Europea's varying welfare regimes*, [w:] *Imigration and the Transformation of Europe,* red. C. A. Parsons, T. M. Smeeding, Cambridge 2006, s. 177-178.
[70] Por. Ł. Zaorski-Sikora, *Umberto Eco, Migracje i nietolerancja–recenzja*. Civitas Hominibus. Rocznik filozoficzno-społeczny, 2021, 15, s. 79-81.
[71] U. Eco, *Migracje i nietolerancja*, Oficyna Literacka Noir sur Blanc, Warszawa 2020.
[72] Por. M. Pachocka, J. Misiuna, *Migracje międzynarodowe*…dz.cyt.
[73] K. Cymbranowicz, *(Nie)zbędne porozumienie UE-Turcja ws. uchodźców – sukces czy porażka czy porażka unijnej polityki migracyjnej?*,[w:] *Migranci i mniejszości jako obcy i swoi w przestrzeni polityczno-społecznej,* red. A. Adamczyk, A. Sakson, C. Trosiak, Wydawnictwo Naukowe WNPiD UAM, Poznań 2019, s. 87-10.

podkreślają również konieczność uzyskania zgody od władz państwowych na przekroczenie granicy; dotyczy to przede wszystkim legalnych form migracji. Istotne elementy tej definicji to przekroczenie granicy (jako wynik decyzji migranta o przemieszczeniu się) oraz stałe i trwałe przebywanie na terytorium kraju docelowego. Definicję migranta, opartą na koncepcjach socjologicznych, można znaleźć w pracy Shmuela N. Eisenstadta, w której podkreśla społeczne uwarunkowania opuszczenia kraju pochodzenia przez migranta[74].

W tym kontekście pojawiają się również pytania dotyczące danych statystycznych dotyczących migrantów. Różne instytucje mogą bowiem, pozyskiwać dane o imigrantach na podstawie odmiennych kryteriów – na przykład krajowe urzędy statystyczne przez spisy powszechne ludności rezydującej, urzędy do spraw cudzoziemców przez wykaz wniosków o udzielenie azylu, nadanie statusu uchodźcy czy legalizację pobytu, a instytuty badawcze, organizacje pozarządowe i ośrodki badania opinii publicznej przez np. prowadzone badania kwestionariuszowe[75].

Dla nazwania zbiorowości migrantów stosuje się termin diaspora[76] („*rozproszenie po świecie jakiejś grupy etnicznej lub religijnej; grupa etniczna lub religijna żyjąca w rozproszeniu*”[77]). W odniesieniu do względnie zintegrowanej zbiorowości osób polskiego pochodzenia - emigrantów z Polski, ich potomków i innych osób przyznających się do polskości, na stałe przebywających poza Polską stosuje się pojęcie Polonia[78]. Zdaniem Tomasza Głowińskiego terminu Polonia nie używa się w odniesieniu do ludności etnicznie polskiej autochtonicznej, która znalazła się poza granicami państwa polskiego w wyniku zmiany granic politycznych, tych Polaków, którzy nie opuścili swoich stron rodzinnych. Najczęściej nazywa się ich Polakami mieszkającymi poza granicami kraju[79].

W niniejszej pracy autorka skupia się m.in. na dzieciach migrantów. Kim zatem są dzieci migrantów? Dzieci migrantów[80] są to osoby do 18 roku życia, które albo same były

[74] B. Terminski, *Międzynarodowa ochrona…*, dz.cyt., s.20-24
[75] Por. M. Pachocka, J. Misiuna, *Migracje międzynarodowe*…dz.cyt.
[76] Por. M. Lesińska, *Niełatwe związki relacje polityczne między państwem pochodzenia a diasporą (eBook)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2019, s. 19-28.
[77] *Słownik języka polskiego*, PWN, hasło: diaspora, https://sjp.pwn.pl/slowniki/diaspora.html dostęp [16.12.2022]
[78] *Pojęcia stosowane w statystyce publicznej,* hasło: Polonia, https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/50,pojecie.html dostęp [16.12.2022]
[79] T. Głowiński, *Polonia i Polacy poza granicami kraju*, adres internetowy: *http://wspolnotapolska.org.pl/30lat/polonia_i_polacy.php* dostęp [16.12.2022]
[80] B. Boćwińska-Kiluk i E. Bielecka podzieliły dzieci migrantów: ze względu na wiek i czas, sposób funkcjonowania, rodzaj migracji, sposób doświadczania migracji. za: K. Małkowska, *Sytuacja życiowa migrantów w świetle migracji Polaków do Unii Europejskiej po 2004 roku*, [w:] *Polityka migracyjna w obliczu współczesnych wyzwań. Teoria i praktyka*, red. H. Chałupczak, M. Lesińska, E. Pogorzała, T. Browarek, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2018, s. 661-678.

migrantami (doświadczyły migracji w sposób bezpośredni), towarzysząc rodzicom w podróżach zagranicznych trwających powyżej trzech miesięcy albo dzieci, które doświadczyły migracji przynajmniej jednego z rodziców, pozostając w czasie jego nieobecności pod opieką krewnych bądź obcych (w sposób pośredni)[81]. Dzieci migrantów mają często status „drugiego pokolenia migrantów". Formalnie zależy to od procedury naturalizacji w danym państwie. Przy zastosowaniu ius soli – obywatelstwo przysługuje wszystkim dzieciom z tytułu urodzenia na danym terytorium (Irlandia, Stany Zjednoczone, Kanada, Australia)[82], ius sanguinis – dzieci otrzymują obywatelstwo rodziców, ius domicyli np. z tytułu długookresowego pobytu w danym kraju, zainwestowania środków, posiadanie centrum życia w danym kraju[83]. W przypadku dzieci obywateli polskich nie ma możliwości wyboru dla dziecka obywatelstwa obcego, gdy przynajmniej jedno z rodziców jest obywatelem polskim. Niezależnie od woli rodziców, dziecko nabędzie obywatelstwo polskie z mocy prawa.

W definicjach migracyjnych istnieje jednak wspólna cecha, która polega na traktowaniu migracji jako jednej z form mobilności przestrzennej. W zależności od potrzeb autora różnią się one w podejściu do różnych kwestii i tak, mogą być definicje podkreślające zjawisko wędrówki, zmianę miejsca zamieszkania, czas trwania przepływu, dystansu, rozdzielenia/przywiązania, zjawisko zmiany społecznej, np. w strukturze społecznej, m.in. zmiany w liczbie mieszkańców poszczególnych społeczności, regionów czy państw, które wynikają migracji; ale też na poziomie indywidualnym degradacji statusu/awansu społecznego, przemieszczenie się między społecznościami lub środowiskami społecznymi, przejście z jednej kultury lub subkultury do innej, oraz utrzymywanie lub zerwanie więzi z miejscem pochodzenia[84].

Charakteryzując procesy migracyjne należy wziąć pod uwagę uwarunkowania migracji, takie jak:

- prawne – które dotyczą regulacji paszportowych, regulacji dotyczących zakupu dewiz, wymagań wizowych, przepisów międzynarodowych (np. dot. strefy Schengen)
- ekonomiczne, w tym między innymi poziom bezrobocia, zatrudnialność w zawodzie, sytuację mieszkaniową w kraju przyjmującym, zaopatrzenie, siłę nabywczą, dysproporcje w

[81] J. Kubitsky, *Psychologia* … dz.cyt., s.31.
[82] Przepisy te wywołują efekt tzw. „turystyki obywatelskiej"
[83] *Ius Doni, Ius Soli, Ius Sanguinis: What is the difference?* Adres internetowy: https://www.kylinprime.com/news/47/Ius-Doni-Ius-Soli-Ius-Sanguinis-What-is-the-difference.html dostęp [11.11.2022].
[84] A. Górny, P. Kaczmarczyk, *Uwarunkowania i mechanizmy migracji zarobkowych w świetle wybranych koncepcji teoretycznych*, ISS UW, Warszawa 2003.

poziomie rozwoju gospodarczego, w zaawansowaniu technologicznym, standardach i jakości życia

- psychologiczne – w tym percepcji sytuacji gospodarczej z perspektywy indywidualnych szans na osobisty sukces, poczucie bezpieczeństwa lub jego brak, poprawa sytuacji życiowej własnej i członków rodziny, uzyskanie środków niezbędnych do zachowania tożsamości kulturowej; możliwość leczenia i rehabilitacji (dostęp do służby zdrowia); dostęp do eksperymentalnych terapii, darmowych leków; brak izolacji osób niepełnosprawnych[85]
- demograficzne – na przykład problem przeludnienia, starzejących się społeczeństw
- społeczno-polityczne – polegające między innymi na konfliktach, prześladowaniach określonych grup społecznych
- technologiczne – związane np. z transportem, łącznością
- historyczne – istnienie starych centrów wychodźstwa[86]
- intencji migrujących dotyczące czasu trwania - niepełne, czasowe.

Piśmiennictwo przedmiotu wyszczególnia wiele rodzajów migracji. Rozróżnia się migrację ze względu na zasięg geograficzny, czas trwania, cel[87] i inne, np.:

- kryterium czasu - migracje dzieli się na stałe (trwała zmiana miejsca zamieszkania, osiedleńcze), czasowe (sezonowa lub okresowa zmiana miejsca zamieszkania), wahadłowe (codzienne dojazdy z miejsca zamieszkania do miejsca pracy lub nauki);
- kryterium odległości lub obszaru - na wewnętrzne (w obrębie danego państwa — wewnątrzregionalne lub międzyregionalne), zewnętrzne (poza granice państwa — kontynentalne, międzykontynentalne);
- z uwagi na sposób organizacji można wyróżnić migracje: żywiołowe, planowe, legalne, nielegalne, dobrowolne, przymusowe (przesiedlenia, wysiedlenia, deportacje);
- z uwagi na przyczyny migracje dzieli się na zarobkowe, rodzinne, narodowościowe, religijne, polityczne, rekreacyjne, turystyczne;[88] migracja zarobkowa może mieć charakter cyrkulacyjny, wahadłowy , „na pewien czas"- zakładając powrót do kraju pochodzenia;
- z uwagi na charakter procesu - „migracje ciągłe", w której osoby np. po opuszczeniu Polski zmieniają kraj przebywania, wyjeżdżając np. z Wielkiej Brytanii do Norwegii po czym do

[85] A. Krasnodębska, *Współczesne zagraniczne migracje rodzin polskich z dziećmi niepełnosprawnymi*, [w:] *Polityka migracyjna w obliczu współczesnych wyzwań. Teoria i praktyka*, red. Chałupczak H., Lesińska M., Pogorzała E., Browarek T., Wydawnictwo UMCS, Lublin 2018, s.643-660.
[86] W. Anioł, *Migracje w Europie*, [w]: *Studia o procesach migracji zagranicznych. Charakterystyka procesów migracyjnych*, tom.1, red. S. Golinowska, E. Marek, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 1994, s. 54-70.
[87] J. Kubitsky, *Psychologia…* dz.cyt., s.9
[88] *Encyklopedia*, PWN, hasło migracje dz.cyt. [dostęp 17.12.2022]

Danii lub innego kraju – bardziej atrakcyjnego pod względem łatwości znalezienia pracy, oferowanych wynagrodzeń czy dostępu do szerszych świadczeń społecznych;
- z uwagi na celowość - migracje niepełne określone zostały przez Marka Okólskiego jako czasowe przemieszczanie się do miejsc pracy za granicą bez „zapuszczania tam korzeni"; podejmowana praca może mieć charakter nielegalny[89].

Zofia Kawczyńska-Butrym zaproponowała pięć kryteriów podziału migracji zewnętrznych:
- kryterium przyczyny decyzji migracyjnej
- kryterium głównego celu migracji
- kryterium czasu trwania migracji
- kryterium legalności
- kryterium dostępu do informacji w kraju przyjmującym[90].

Natomiast typologię Heiko Körnera dotycząca migracji można przyporządkować biorąc pod uwagę następujące kryteria:
- zasięgu – wewnętrzna i międzynarodowa
- czasu trwania – temporalna lub trwała
- formalności prawnych – legalna lub nielegalna (w nomenklaturze ONZ stosuje się określenie imigranci „regularni" albo „nieregularni" by uniknąć stygmatyzującego kryminalistycznie określenia „nielegalni" wg regularności – regularna i nieregularna
- stopnia dowolności – dowolna lub wymuszona
- przyczyn/kontekstu – migranci pracownicy, politycznie prześladowani, itp.[91].

Według Reginalda Appleyarda, z kolei, migranci dzielą się na sześć grup:
- imigrujących na stałe, osiedleńców, w tym również w ramach łączenia rodzin
- pracowników zatrudnionych na czas określony
- przejściowo goszczące siły fachowe
- nielegalnych albo niezgodne z regułami przybywających imigrantów bez ważnych dokumentów, których wjazd i dalszy pobyt mogą być przez władze przyjmującego kraju tolerowane lub nie
- ubiegających się o azyl

[89] M. Okólski, *Mobilność międzynarodowa ludności Polski w okresie transformacji: przegląd problematyki*, [w:] *Ludzie na huśtawce, Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*, red. E. Jaźwińska, M. Okólski, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001.
[90] Za: J. Kozielska, *Poakcesyjne migracje zarobkowe. Kontekst teoretyczno-empiryczny. Wsparcie społeczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 52.
[91] H. Körner, *Internationale Mobilität der Arbeit*, Darmstadt 1990, s.11 za: B. Bartz, *Fenomen migracji*, dz.cyt., s. 75-170.

- uchodźców (na podstawie statutu Konwencji Narodów Zjednoczonych o uchodźcach z 1951 roku[92].

W kontekście migracji kobiet migracje rozumiane są jako wielka zmiana społeczna i oznaczają m.in.: deterytorializację i delokalizację – migracja to zmiana w przestrzeni, familizację, ale i defamilizację, które wyrażają się poprzez wzmocnienie lub rozluźnienie więzi rodzinnych, degradacja lub awans na drabinie społecznej w kontekście posiadanego kapitału społecznego (w odniesieniu do kraju pochodzenia); integrację lub marginalizację ekonomiczną, społeczną, kulturową, polityczną, osobowościową; samotność lub soclabilność (siła więzi rodzinnych, siła powiązań towarzysko- rodzinnych, relacje z grupami etnicznymi, działalność społeczna); zmiany tożsamości; autonomiczność lub zależność[93].

Powyższe przykładowe typologie pokazują jak niejednorodną grupą są osoby określane pojęciem migranci i na jak wiele sposobów można ją scharakteryzować. Podobnie przyczyny migracji obejmują nieskończony zbiór powodów. Można jednak wskazać przykładowe czynniki mające charakter „wypychania" osób z danego terenu oraz czynniki „ssące" do krajów przyjmujących. Głównymi przyczynami wypychającymi osoby poza granice kraju pochodzenia są m.in.:

- przyczyny pierwotne takie jak: represje, bieda, wojny, zniszczenie środowiska, lub
- przyczyny pochodne pierwotnych: niesprawiedliwość społeczna, przemoc, przyrost ludności, ograniczenie zasobów naturalnych, brak pracy, złe warunki życia, głód, dyskryminacja poszczególnych grup społecznych, brak wolności politycznej i religijnej, brak opieki zdrowotnej, degradacja środowiska.

Do czynników przyciągających „ssących" zalicza się przeciwieństwa wspomnianych wyżej uwarunkowań: chłonny rynek pracy, wyższy standard życia, swobodę polityczną i religijną, sprzyjające warunki klimatyczne, stabilność gospodarczą, ogólne poczucie bezpieczeństwa[94], wolność, pokój, dostęp do rynku pracy, dostęp do zaplecza socjalnego, dobrobytu, dostępność do nowoczesnej służby zdrowia[95].

Zjawiska migracyjne wpływają zarówno na społeczności i gospodarki kraju przyjmującego, transferu, jak i kraju wysyłającego[96]. W kraju emigracji migracje mogą

[92] R.T. Appleyard, *International Migration: Challenge of the Nineties2*, IOM, Genf 1991 za: R.W. Lohrmann, *Ogólnoświatowe ruchy migracyjne w latach dziewięćdziesiątych, Analiza współczesnych i przyszłych trendów*, [w:] *Studia o procesach migracji zagranicznych…*dz.cyt., s. 54- 70.
[93] Tamże, s. 9-10.
[94] J. Kubitsky, *Psychologia…* dz.cyt., s.16.
[95] B. Bartz, *Fenomen migracji*…dz.cyt., s. 75-170.
[96] Więcej na temat transferów społecznych: J. Isański, *Migracje i transfery kapitału społecznego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2015, s. 63-87.

wywołać pozytywne efekty, takie jak: spadek stopy bezrobocia, wzrost wynagrodzeń, wpływ transferów pieniężnych z zagranicy, możliwość wykorzystania po powrocie do kraju zdobytej przez emigrantów wiedzy oraz doświadczenia, rozwój branży transportowej i telekomunikacyjnej[97]. Negatywne skutki migracji w przypadku krajów pochodzenia to głównie: zmiany demograficzne - zmniejszenie liczby ludności; przyspieszony proces starzenia się społeczeństwa ze względu na odpływ ludzi w wieku produkcyjnym. W przypadku polskich migracji poakcesyjnych (tzw. emigracja trzeciej generacji) dotyczyło to głównie młodych ludzi z co najmniej średnim wykształceniem, co powoduje przyspieszony proces tzw. „starzenia się społeczeństwa". Migracja może prowadzić do kolejnych różnych negatywnych skutków, takich jak: obniżenie jakości edukacji u ludności, niedobory siły roboczej w określonych sektorach, ograniczony rozwój niektórych sektorów gospodarki ze względu na brak wykwalifikowanej siły roboczej, podwyższenie płac w zawodach deficytowych z powodu braku konkurencji, wzrost inflacji w wyniku transferu zarobków osób przebywających za granicą do kraju, ryzyko destabilizacji systemu emerytalnego, utrata nakładów inwestowanych w edukację emigrantów, zmniejszenie presji na rynek pracy (więcej wolnych miejsc pracy), zwiększone wpływy z zagranicznego ruchu osób, towarów i usług, wyludnienie niektórych regionów, miejscowości, problemy społeczne związane z rozdzielaniem rodzin (np. eurosieroty). To tylko kilka z wielu negatywnych skutków, które mogą być obserwowane w krajach pochodzenia, w tym w Polsce[98].

W krajach imigracyjnych można zaobserwować szereg skutków, które obejmują między innymi:

- wzrost liczby ludności: migracja przyczynia się do wzrostu populacji w krajach przyjmujących, co może mieć zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje dla społeczeństwa i gospodarki
- zmniejszenie deficytu siły roboczej: imigranci często wypełniają luki na rynku pracy, zwłaszcza w sektorach charakteryzujących się niedoborem pracowników, takich jak najgorzej opłacane zawody
- konkurencja na rynku pracy: migranci konkurują z miejscowymi pracownikami o zatrudnienie, co może prowadzić do napięć i zmian w lokalnych rynkach pracy.

[97] K. Tomaszewska, *Migracje międzynarodowe – szansa czy zagrożenie w dobie kryzysu gospodarczego*, [w:] *Wybrane problemy i wyzwania społeczne. Filozofia – psychologia – socjologia – demografia – ekonomia społeczna*, red. J. Bartoszewski, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, Konin 2015, s. 103-116.
[98] Tamże.

- wzrost gospodarczy: przybycie imigrantów może przyczynić się do wzrostu gospodarczego poprzez zwiększenie aktywności gospodarczej, konsumpcji i inwestycji.
- rozwarstwienie społeczne: w wielu miastach powstają dzielnice zamieszkiwane głównie przez imigrantów, co może prowadzić do rozwarstwienia społecznego i wyzwań związanych z integracją społeczną.
- przemieszczanie kultury i obyczajów: migracja przyczynia się do wprowadzania różnorodności kulturowej, religijnej i obyczajowej w kraju przyjmującym, co może prowadzić do aktywizacji kulturowej i wymiany międzykulturowej.
- wzrost konfliktów społecznych: obecność imigrantów może prowadzić do wzrostu konfliktów i patologicznych zjawisk społecznych, które wynikają z różnic kulturowych, ekonomicznych i społecznych[99].

To tylko wybrane z wielu skutków migracji obserwowanych w krajach imigracyjnych. Każdy kraj i sytuacja migracyjna mają swoje specyficzne cechy i wyzwania. Każdy strumień migracyjny wykazuje sobie właściwe, historycznie ukształtowane właściwości. Można jednak wskazać pewne ogólne prawidłowości dynamiki społecznej procesu migracyjnego. Trzeba przy tym odróżnić migrację ekonomiczną, od wymuszonej. Migracje ekonomiczne dotyczą przeważnie ludzi młodych, ekonomicznie kreatywnych. Są to często osoby „zarabiające na cel" czyli takie, które w kraju o wysokich płacach chcą zgromadzić oszczędności umożliwiające im – na przykład dzięki zakupowi ziemi, budowie domu, założeniu biznesu, opłaceniu edukacji czy zgromadzeniu posagu – poprawę warunków życia w kraju urodzenia. Po okresie spędzonym w kraju przyjmującym niektórzy spośród tych „pierwotnych migrantów" wracają do ojczyzny. Inni przedłużają swój pobyt lub wracają do domu, po czym znów emigrują. Z czasem wielu w zamierzeniu tymczasowych imigrantów sprowadza małżonków lub znajduje partnerów w nowym kraju. Po urodzeniu się dzieci ich pobyt często nabiera bardziej stałego charakteru[100].

2. Wybrane strategie migracyjne

Z uwagi na różny poziom analiz i przyjęte kryteria dotychczasowe teorie migracji dotyczą jedynie fragmentu procesu lub wybranych jego aspektów. Aleksandra Boroń wskazuje, że początek zainteresowania badaniami procesów migracyjnych pojawił się w

[99] Tamże.
[100] S. Castles, M. J. Miller, *Migracje…*, dz.cyt., s. 54.

połowie XIX wieku w wyniku badań prowadzonych przez Ernesta G. Ravenseina[101]. W kolejnych dziesięcioleciach wielu autorów próbowało doprecyzować teorie migracji. Część oglądów wyjaśnia przyczyny, niektóre omawiają dynamikę lub skutki tego procesu[102].

Zadaniem Nicholasa Van Hear'a już teraz przyjmuje się założenie, że koncepcja migracji ma uniwersalne zastosowanie, że akt zmiany miejsca zamieszkania ma znaczenie na pewnym poziomie (ekonomicznym, społecznym, kulturowym, politycznym, środowiskowym itd.) we wszystkich społeczeństwach[103]. Uznając, że migracja jest powszechnym doświadczeniem człowieka i wydaje się, że zachodzi zgodnie z obserwowalnymi (ale zmieniającymi się) wzorcami w przestrzeni, czasie i społeczeństwach, rozsądne z jego punktu widzenia wydaje się poszukiwanie poziomu ogólnej teorii, który może nadać sens tym wzorcom i wyjaśnić procesy, dzięki którym przybierają one kształt. Jednocześnie wielu badaczy uważa, że próba stworzenia teorii o charakterze uniwersalnym mogłaby ograniczać możliwości poznawcze, narzucałaby bowiem jeden uznany za najważniejszy punkt odniesienia. Widzenie procesów migracyjnych należy rozpatrywać łącznie, a nie rozdzielnie.

Zaproponowana przez Wojciecha Janickiego klasyfikacja teorii migracji w oparciu o różne kryteria za podstawę uważa rezultat zmian, które zachodzą w otoczeniu albo jako przyczyny wystąpienia zmian. Migracja może zatem być traktowana jako skutek lub jako przyczyna w łańcuchu wzajemnych powiązań pomiędzy nią samą, a otoczeniem. Jest też klasyfikacja, która dzieli teorie migracji na klasyczne, konfliktu i systemu, zwane też teoriami równowagi[104]. Podział teorii migracji z uwagi na poszczególne dyscypliny badawcze operujące różnymi danymi proponują Stephan Castels i Mark J. Miller, którzy wyróżniają: teorie ekonomiczne, teorie socjologiczne i teorie geograficzne według odrębnych dziedzin nauk społecznych dot. uwarunkowań, przebiegu i typów migracji i sposobów adaptowania się do społeczeństw przyjmujących:

1. Podejście historyczno-strukturalne i teoria systemu światowego

[101] A. Boroń, *Uchodźctwo i migracja. Koncepcje i uwarunkowania teoretyczne*, [w:] *Ukraińskie uchodźczynie wojenne. Tożsamość, trauma, nadzieja*, red. A. Boroń, A. Gromkowska-Melosik, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2022, s. 15-48.
[102] por. D. Czakon-Tralski, *Społeczno-demograficzna sylwetka polskiego emigranta. Przykład Polaków w Austrii*, Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie/Politechnika Śląska, (126), 2018, s. 23-24.
[103] N. Van Hear, *Theories…* dz.cyt., s. 1531-1536.
[104]Teorie klasyczne to te, w których migracja jest procesem, który wynika z dążenia do równowagi, migracja jest korzystna dla państw regionów oraz jednostek. Teorie konfliktu odwołują się do retoryki marksistowskiej, migracje, w szczególności międzynarodowe, są mechanizmem pogłębiania różnic między regionami, państwami bogatymi i biednymi, na przykład poprzez drenaż mózgów (za Janicki Arango 2000). W teoriach systemowych migracji nie da się wyjaśnić za pomocą jednego czynnika. Natomiast teorie behawioralne koncentrują się na psychologicznych teoriach motywacji i relacji pomiędzy migracją a cechami osobowymi jednostki za: W. Janicki, *Analiza migracji wewnętrznych i międzynarodowych na obszarze Unii Europejskiej – razem czy osobno?*, Studia Demograficzne, 2 (150), 2006.

2. Teoria zależności
3. Teoria systemu światowego
4. Systemy i sieci migracyjne: w stronę podejścia interdyscyplinarnego
5. Teoria systemów migracyjnych – wywodzi się z geografii; omawia makro i mikrostruktury;
6. Teoria sieci migracyjnych – wywodzi się socjologii i antropologii; bada przyczynowość kumulatywną, łańcuchy migracyjne; sieci społeczne stanowią kanały wzajemnego oddziaływania ludzi oraz przepływu dóbr i informacji pomiędzy nimi[105]. Najważniejszymi są dostarczanie informacji dotyczących możliwości migracyjnych i pomoc we włączeniu się lub izolacji ze społecznością przyjmującą[106];

Teoria transnarodowa kładzie nacisk na aspekt sprawczości jednostki we wspólnocie transnarodowej. Zamiast bezpośrednich kontaktów rodzinnych czy powstających w miejscu pracy wspólnoty stają się wirtualne, komunikujące się ze sobą na odległość[107].

Spośród modeli wyjaśniających zjawisko migracji największe zainteresowanie wzbudziły teorie ekonomiczne, które zaczęto formułować już w XIX wieku. Badacze ustalili, że dowolne społeczności dążą przede wszystkim do równowagi gospodarczej. Oznacza to w praktyce, że ludność krajów ubogich stara się przedostać do krajów bogatszych. W pracach analizujących pobudki skłaniające do migracji wymienia się dwa główne czynniki (opisane

[105]S. Castels, M. J. Miller, (*Migracje…,* dz. cyt., s. 50) opisując teorię sieci migracyjnych podkreślają, że „łańcuchy migracyjne sprzyjają (…) osiedlaniu się na stałe na obszarze imigracji i tworzeniu tam wspólnot. Grupy migracyjne tworzą własne infrastruktury społeczne i ekonomiczne: miejsca kultu, stowarzyszenia, sklepy, kawiarnie, specjalistów (lekarze, prawnicy) i inne usługi. Z tym wiąże się łączenie rodzin. W miarę wydłużania pobytu za granica imigranci (czy to pracownicy, czy uchodźcy), którzy przybyli jako pierwsi, zaczynają sprowadzać małżonków i dzieci lub zakładają nowe rodziny. Zaczynają wiązać swoje plany życiowe z nowym krajem. Ten proces rozwija się zwłaszcza wtedy, gdy imigranci mają dzieci. Gdy dzieci te pójdą do szkoły w nowym kraju, nauczą się języka, nawiążą relacje z grupą rówieśniczą i ukształtują sobie bikulturową lub transkulturową tożsamość, rodzicom znacznie trudniej będzie powrócić do krajów ojczystych.(…) w miarę jak lokalne społeczności staja się bardziej różnorodne pod względem kulturowym, imigranci zaczynają działać w lokalnych stowarzyszeniach społecznych, kulturalnych i politycznych”.

[106] K. Gmaj, *Wprowadzenie w zagadnienia migracji i integracji*, [w:] *Od migracji do integracji. Vademecum*, red. A. Chmielecka, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2012, s. 11-35.

[107] Transnacjonalizm odgórny to działania prowadzone przez m.in. korporacje wielonarodowe i transnacjonalizm oddolny to z kolei działania, które są rezultatem aktywności migrantów i innych partnerów w krajach pochodzenia[107]. Transnacjonalizm (transnationalism) oznacza utożsamianie się migranta z więcej niż jednym krajem. Identyfikacja przebiega na wielu płaszczyznach: emocjonalnej, światopoglądowej, etnicznej, kulturowej. Transnacjonalizm wyraża się utrzymywaniem przez migranta bliskich kontaktów zarówno z krajem pochodzenia, jak i krajem w którym aktualnie przebywa. Niekiedy migrant poszerza swoje związki z krajem trzecim lub czwartym. J. Kubitsky, *Psychologia… dz.cyt* s.19-20; Migration Transition, adres internetowy: https://www.uj.edu.pl/c/document_library/get_file?uuid=d064f2a0-48f9-4eee-94b3-4b2926fdbfaf&groupId=1479490; dostęp [10.11.2022]

wcześniej), które odnoszą się zarówno do tendencji na płaszczyźnie jednostkowej, jak i kolektywnej:

- czynniki wypychające – push factors
- czynniki przyciągające – pull factors[108].

W niektórych teoriach, takich jak np. w teorii neoklasycznej autorzy wskazują wprawdzie na kilka czynników, lecz nadal główny nurt jest skupiony na jednym wybranym aspekcie - ekonomicznym.

Wśród ekonomicznych teorii migracji międzynarodowych[109] warto wymienić klasyczną makroekonomiczną teorię migracji (classic theory of migration)[110], neoklasyczną teorię migracji (neoclassical theory of migration)[111], nową ekonomiczną teorię migracji (new economics of migration)[112] teorię dualnego rynku pracy (dual labour market theory)[113], teorię systemu światowego Immanuela Wallersteina (world systems theory)[114], teorię push-pull[115],

---

[108] J. Kubitsky, *Psychologia*…dz.cyt., s.16

[109] Niedźwiecki podsumowując teorie migracji rozpoczyna od: najstarszej klasycznej teorii makroekonomicznej. Teoria neoklasyczna, Teoria nowej ekonomiki migracji, Teoria dualnego rynku pracy, Teoria systemu światowego. W ramach teorii socjologicznych, gdzie obok przyczyn i skutków ruchliwości zostaje przeanalizowany sam proces wędrówki.: teoria sieci migracyjnych, Instytucjonalna, skumulowanej przyczynowości, wypychania i przyciągania. Por. P. Pieskot, *Nietrafne klasyfikacje? O przydatności teorii migracyjnych w badaniu polskiej emigracji lat 1980*, (na przykładzie Australii), adres internetowy: *http://ceemr.uw.edu.pl/vol-2-no-2-december-2013/articles/nietrafne-klasyfikacje-o-przydatno-ci-teorii-migracyjnych-w* s. 55-73. dostęp [10.11.2022].

[110] W makroekonomicznej klasycznej teorii migracji przyjmuje się założenie, że migrant dąży do maksymalizacji dochodów, posiada on pełną wiedzę o możliwych do osiągnięcia korzyściach, pracownicy mają jednakowe kwalifikacje i potrzeby oraz że nie ma barier dla migracji. Por. W. Janicki, *Przegląd teorii migracji ludności*, 1989, adres internetowy: http://phavi.portal.umcs.pl/at/attachments/2014/0215/130630-19-przeglad-teorii-migracji-ludnosci.pdf, s. 403-430; dostęp [10.11.2022].

[111] Neoklasyczna teoria migracji postrzega migracje ze wsi do miast jako część składową całego procesu rozwojowego, dzięki któremu nadwyżka siły roboczej w sektorze wiejskim dostarcza siły roboczej dla miejskiej gospodarki przemysłowej.

[112] Nowa ekonomiczna teoria migracji zachowuje postulowany przez teorię neoklasyczną racjonalizm wyboru, jako podstawę decyzji o podjęciu migracji, lecz tu podstawową jednostką poddaną rozważaniom nie jest pojedyncza osoba, lecz grupa ludzi, najczęściej gospodarstwo domowe. Por. E. J. Taylor, *The New Economics of Labour Migration and the Role of Remittances in the Migration Process*, 1999, adres internetowy: *http://class.povertylectures.com/EdTaylor1999NewEconomicsMigration.pdf* [dostęp 16.12.2022]

[113] Teoria dualnego rynku pracy (określana również jako teoria segmentacji rynku pracy) ma na celu wprowadzenie szerszego zakresu czynników do badań ekonomicznych, takich jak aspekty instytucjonalne, rasa i płeć. Teoria ta dzieli gospodarkę na dwie części, zwane sektorami „pierwotnymi" i „wtórnymi". Szerszą koncepcją dualnego rynku pracy jest teoria segmentacji rynku pracy. Podczas gdy słowo „dual" oznacza podział na dwa równoległe rynki, segmentacja w jej najszerszym znaczeniu może obejmować kilka odrębnych rynków pracy. Za A. Młynarski, *https://pieniadze24.com/author/admin*, *Teoria dualnego rynku pracy*, 2017, adres internetowy: *https://pieniadze24.com/teoria-dualnego-rynku-pracy.html* dostęp [6.09.2022]

[114] I. Wallerstein, *The Modern World-System*, t. 1-3, Academic Press, San Diego 1974 - 1989; Jednym z podstawowych założeń jego teorii jest traktowanie kapitalizmu jako ponadnarodowego systemu, w którego ramach można wyodrębnić dominujące industrialne centra oraz zależne i niedorozwinięte, często jeszcze agrarne i na wpół feudalne peryferie; Wallerstein wyróżniał także półperyferie, które w przeciwieństwie do peryferii były nie tylko bazą surowcową, lecz także dostawcą siły roboczej dla inwestycji kierowanych z centrów;

[115] W teorii push and pull stosowanej również przez socjologów, demografów i geografów czynnikami wypychającymi są: wzrost liczby ludności, niski standard życia, brak możliwości ekonomicznych i represje

model rynku imigracyjnego George'a Borjasa[116], nową ekonomikę migracji pracowniczych/nową ekonomię migracji (new economics of labor migration)[117].

Teorie socjologiczne skoncentrowane są procesach, powiązaniach a ignorują najważniejsze w teoriach o charakterze geograficznym zróżnicowanie przestrzenne i odległości. Teorie socjologiczne migracji biorą swój początek od teorii grawitacji (gravitational theory), o którą oparta jest między innymi teoria Ernesta G. Ravensteina (1885)[118] statyczne prawo migracyjne. Ważnymi teoriami socjologicznymi są: teoria sieci migracyjnych (migration networks theory), teoria instytucjonalna (institutional theory), teoria skumulowanej przyczynowości (cumulative causation theory), teoria zmiennych możliwości (intervening opportunities theory) Stouffer'a[119], teoria przeszkód pośrednich (intervening obstacles theory) zaproponowana przez Everetta Lee, teoria przejścia migracyjnego (mobility transition theory)[120].

Wśród teorii geograficznych wymienić można teorię migracji Zelinsky'ego[121] - teoria przejścia migracyjnego, przejścia mobilności przestrzennej (proces zmiany nasilenia i form ruchliwości terytorialnej ludzi, związany z modernizacją).

Do opisu, wyjaśniania i sterowania migracjami są stosowane modele migracji:
- grawitacyjne, które przyjmują, że wielkość migracji jest funkcją liczby mieszkańców miejsc przeznaczenia i pochodzenia oraz odległości między nimi — większe ośrodki przyciągają ludzi z mniejszych, wzrost odległości osłabia siłę przyciągania;

---

polityczne a czynnikami przyciągającymi: popyt na pracę, dostępność ziemi, dobre perspektywy ekonomiczne, swobody polityczne. Model jest indywidualistyczny i ahistorczny a centralnym pojęciem jest kapitał ludzki.

[116] Wprowadzona przez George'a J. Borjasa kategorią „rynku imigracyjnego" dzieli napływających peryferyjnych imigrantów pomiędzy poszczególne państwa z centrum zależnie od tego, jak cenną wartość stanowią oni dla lokalnych gospodarek. Por. J. Drozdowicz, *Antropologia edukacji. Studium różnicy kulturowej w społeczeństwie otwartym*, Wydawnictwo Naukowe WNS UAM, Poznań 2019.

[117] J. Brzozowski, *Ekonomiczne teorie migracji międzynarodowych*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, 2011, nr 855.

[118] Teoria Ravensteina -- Według tej teorii, migracja w największym stopniu kształtowana jest przez miejsce pochodzenia migrantów, a zatem cech miejsca przeznaczenia nie poddaje się analizie. Por. J. Brzozowski, *Ekonomiczne …*dz.cyt.

[119] Teoria Stouffera brała pod uwagę migracje (w tym wewnętrzne) w kontekście możliwości osiedlenia się a nie dystansu; uważał on, że liczba migrantów jest wprost proporcjonalna do liczby istniejących możliwości miejscu docelowym. Za: A. Boroń, *Uchodźctwo i migracja*... dz.cyt., s. 15-48.

[120] Według założeń teorii systemu światowego migracja jest naturalną konsekwencją rozwoju kapitalizmu. W miarę wyczerpywania się surowców mineralnych w państwach bogatych, a także wraz ze wzrostem kosztów rodzimej siły roboczej, firmy rozpoczynają poszukiwania surowców mineralnych oraz niższych kosztów pracy zagranicą. A. Grzymała-Kazłowska, *Od tożsamości i integracji do społecznego zakotwiczenia – propozycja nowej koncepcji teoretycznej*, Centre of Migration Research Papers, 2013, nr 64/122.

[121] P. Korgelli, *On interrelations between internal and international migration*, Innovation: The European Journal of Social Science Research, tom 7 wyd. 2, 1994.

- ekonomiczne, które zakładają, że ludzie dostosowują się do zmian ekonomicznych: podążają za możliwością uzyskania pracy, wyższych wynagrodzeń[122]
- czasu trwania, które charakteryzują krótkie wyjazdy czasowe, wyjazdy długotrwałe lub na stałe.

Teorie migracyjne i modele są narzędziami badawczymi, które pomagają naukowcom zrozumieć i wyjaśnić różne aspekty migracji. Oferują one różne perspektywy i wyjaśnienia dotyczące motywacji, czynników i skutków migracji. W praktyce wykorzystuje się je między innymi do analizy trendów migracyjnych i planowania polityki migracyjnej.

3. Polityka migracyjna

Termin polityka pochodzi od greckiego wyrazu *politiká* oznaczającego ściśle określony zakres działań, takich jak: uczestnictwo w zgromadzeniach, naradach, wyborach, wydawanie wyroków sądowych, pełnienie funkcji publicznych. Według Encyklopedii Państwowego Wydawnictwa Naukowego pojęcie polityka należy zarówno do języka potocznego, jak i występuje w dyskursie publicznym oraz w naukach społecznych. W rozumieniu potocznym polityka oznacza: umiejętność sprawowania władzy publicznej; działania rządu; zdolność mobilizowania członków zbiorowości do wspólnego wysiłku na rzecz celów społecznych i zyskiwania ich posłuchu dla decyzji władzy; umiejętność skutecznej realizacji wyznaczonych celów społecznych w podzielonym, zróżnicowanym społeczeństwie[123] i nie jest to zamknięty katalog znaczeń.

W naukach społecznych za klasyczną jest uznawana definicja polityki Maxa Webera określająca dążenia do udziału we władzy albo do wywierania wpływu na podział władzy. Powszechne jest rozróżnienie polityki i życia politycznego, na sferę podstawowych norm i instytucji politycznych (angielskie *polity*), sferę interesów zbiorowych, stosunków władzy, podejmowania decyzji (angielskie *politics*), sferę realizacji zadań, interwencji, planowania (angielskie *policy*). Dla zrozumienia polityki ważnymi są, co podkreśla Hanna Arendt, różnice między ludźmi i grupami ludzkimi[124]. Polityka jest działaniem dotyczącym porządku

[122] *Encyklopedia* PWN, hasło: migracje, dz.cyt., dostęp [17.12.2022]
[123] *Encyklopedia*, PWN, hasło polityka, adres internetowy: https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/polityka;3959606.html dostęp [16.12.2022]
[124] Arystoteles w „Polityce" napisał: „Państwo […] jest tworem natury, jest pierwsze od jednostki, bo każdy z osobna nie jest samowystarczalny, to znajduje się w tym samym stosunku do państwa, co inne części jakiejś całości. Kto zaś nie potrafi żyć we wspólnocie jest albo zwierzęciem, albo bogiem". Za: E. Pietrzak, *Polityka, filozofii Hanny Arendt, O koncepcji polityczności opartej na wielości*, adres internetowy:

współżycia oraz życia zbiorowego jednostek i grup różnych, odmiennych, a jednak mających żyć razem. Pojęcie polityka konkretyzuje się w jej przedmiotowych odniesieniach, np. polityka zagraniczna, zatrudnienia, rolna, migracyjna[125].

Polityka migracyjna ma istotne znaczenie od ponad 200 lat[126]. Definicje polityki migracyjnej funkcjonujące w naukach społecznych są uzależnione od potrzeb autorów i ich stanowiska w odniesieniu do zjawiska migracji. Szeroko rozumiane, polityki migracyjne są ustanawiane w celu wpływania na zachowanie populacji docelowej (tj. potencjalnych migrantów) w zamierzonym kierunku. Wiele polityk zwykle nie postrzeganych jako polityka migracyjna ma jednak wpływ na migrację, a ich skutki mogą w niektórych przypadkach być nawet większe niż ukierunkowane polityki imigracyjne. Przykłady obejmują rynek pracy, politykę makroekonomiczną, socjalną, zagraniczną, wojskową, kolonialną i pomocową. Innymi słowy, rola państw w procesach migracyjnych jest znacznie większa, niż sugerowałoby to wąskie skupienie się wyłącznie na polityce migracyjnej. Rodzi to pytanie, gdzie wyznaczamy granicę między polityką migracyjną a polityką niemigracyjną. W niektórych przypadkach, na przykład w przypadku polityki zagranicznej lub makroekonomicznej, nie ma wątpliwości, że chodzi o politykę niemigracyjną. W przypadku polityki dotyczącej rynku pracy, rozwoju czy edukacji to rozróżnienie staje się mniej wyraźne, ponieważ mogą na nie również wpływać obawy związane ze stymulowaniem lub zniechęcaniem do imigracji. Nawet jeśli tak nie jest, regulacje dotyczące rynków pracy i edukacji mogą mieć znaczący wpływ na skłonność do migracji. Na przykład tendencja do bardziej elastycznych polityk rynku pracy i „neoliberalna globalizacja" ostatnich kilku dekad zwiększyły popyt na migrującą siłę roboczą zarówno o wysokich, jak i niskich kwalifikacjach, co tłumaczyłoby rosnącą migrację pomimo politycznego pragnienia ograniczenia imigracji w wielu państwach[127].

Rozróżnienie między polityką migracyjną a polityką niezwiązaną z migracją staje się jeszcze bardziej zatarte w przypadku polityki dotyczącej integracji i obywatelstwa, które często mają również wpływ na imigrację. W rzeczywistości nie ma jasnego obiektywnego miernika, którego można by użyć do odróżnienia polityki migracyjnej od polityki niezwiązanej z migracją. Jedyną praktyczną miarą definiowania polityki imigracyjnej są w

---

https://dspace.uni.lodz.pl/bitstream/handle/11089/41240/93-102_Pietrzak.pdf?sequence=1&isAllowed=y; dostęp [16.12.2022]

[125] *Encyklopedia* PWN, hasło polityka, dz.cyt.

[126] K. Górak-Sosnowska, J. Łazor, *Wstęp*, [w:] *Polityka migracyjna: historia i współczesne wyzwania*, red. K. Górak-Sosnowska, J. Łazor, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2016, s. 8.

[127] M. Czaika, H. de Haas, *The effectiveness of immigration policies.* Population and Development Review, 39(3), s. 487-508.

większości określone cele polityki wyartykułowane w programach politycznych. Biorąc to uwagę Mathias Czaika i Hein De Haas uznają, że międzynarodowa polityka migracyjna to zasady (tj. prawa, regulacje i środki), które państwa narodowe definiują i wdrażają, mając na celu (często tylko pośrednio stwierdzony) wpływ na wielkość, pochodzenie, kierunek oraz wewnętrzną strukturę przepływów imigracyjnych[128].

Celem polityki migracyjnej jest nie tylko wpływanie na wielkość migracji (przykładowy przedmiot debat publicznych), ale także na ich pochodzenie, kierunek i/lub skład. Ta definicja skupia się na założeniach „polityki na papierze", to znaczy prawach, regulacjach i środkach przyjętych przez państwa w celu uregulowania migracji. W związku z tym pomija ona często dyskursy polityczne, wdrażanie polityk, debaty parlamentarne, strategie polityczne i plany działania, choć wydają się one istotne dla zrozumienia szerszego kontekstu. Środki polityki krajowej mogą również wpisywać się lub być determinowane przez politykę regionalną, przepisy ponadnarodowe[129] i inne polityki niższego szczebla w niektórych krajach, zwłaszcza w odniesieniu do integracji[130]. Antoni Rajkiewicz uważa, że „*polityką migracyjną jest kompleksowo ujęty układ wskazań i regulacji prawno-instytucjonalnych, wpływających na kształtowanie się rozmiarów, struktury i kierunków procesów migracyjnych, uwzględniających tak sytuację demograficzną i społeczno-ekonomiczną, jak i obowiązujące normy międzynarodowe oraz uzgodnienia bilateralne*[131]". Henryk Chałupczak natomiast wskazuje, że „*polityka migracyjna to przyjęty i realizowany przez państwo oraz jego organy - zespół działań na rzecz rozwiązywania problemów migracyjnych*"[132]. W obu wymienionych definicjach z założenia mamy tu do czynienia z „problemami". Niestygmatyzująco wskazują Mateusz Protasiewicz, że polityka migracyjna dotyczy „*wszystkich rozwiązań legislacyjnych, podejmowanych przez państwo, dotyczących przepływów ludności*"[133] czy Katarzyna Górak-Sosnowska, która uważa, że polityka

[128] Tamże.
[129] Zwłaszcza europejskie, takie jak wdrażanie porozumień z Schengen i Dublina.
[130] H. de Haas, K. Natter, S. Vezzoli, *Conceptualizing and measuring migration policy change.* Comparative Migration Studies, 2015, 3(1), 1-21.
[131] A. Rajkiewicz, 2004, *Nad danymi NSP 2002 o migracjach zagranicznych ludności*, „Polityka Społeczna", nr 3, za: A. Kulesa, *W stronę konceptualizacji polityki migracyjnej jako szczegółowej polityki państwa: definicja i pole badawcze*, adres internetowy: https://ssl-kolegia.sgh.waw.pl/pl/KES/czasopisma/kwartalnik_szpp/Documents/numer%204%20%2816%29%202018/A.%20Kulesa.pdf , dostęp [05.06.2023]
[132] H. Chałupczak, adres internetowy: http://www.home.umk.pl/~ptnp/do_pobrania/czytelnia/Chalupczak_Paradygmat_pm.pdf , s. 5. Za: A. Kulesa, W stronę …dz.cyt.
[133] P. Matusz-Protasiewicz, *Wielopoziomowe zarządzanie migracjami. Rola Europejskiego Funduszu na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich w kształtowaniu polityki integracyjnej w Polsce*, Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa, Wrocław 2014, s. 32. za: A. Kulesa, W stronę …dz.cyt.

migracyjna to „*całokształt decyzji, czynności i działań podejmowanych przez władzę publiczną, zmierzających do osiągnięcia celów w zakresie migracji ludności*”[134]. Natomiast Sławomir Łodziński doprecyzowuje, że przez politykę migracyjną państwa rozumiane są „*zasady i działania podejmowane przez władze centralne i lokalne wobec napływu i przebywania na jego terytorium cudzoziemców, przede wszystkim w trzech obszarach – kontroli ich wjazdu (oraz wyjazdu), obecności cudzoziemców na rynku pracy oraz ułatwiania integracji wspólnot imigranckich ze społeczeństwem przyjmującym*”[135]. Biorąc pod uwagę powyższe analiza polityki migracyjnej może obejmować następujące komponenty:

- układ instytucjonalny oraz podmioty zaangażowane w tworzenie i realizację polityki migracyjnej (np. analiza sieci interesariuszy),
- rozwiązania i narzędzia (np. sposób wypracowywania rozwiązań, ich treść i celowość; determinanty wyboru i sposób wykorzystania „miękkich” i „twardych” narzędzi wdrażania polityki migracyjnej; badanie skuteczności i efektywności narzędzi),
- szczegółowe plany wykonawcze,
- zasoby organizacyjne, finansowe i kadrowe,
- mechanizmy komunikacji społecznej,
- monitorowanie, ewaluację i korektę[136].

W „Założeniach polityki ludnościowej Polski po 2013 roku”, politykę migracyjną określa się jako „*całokształt zasad i działań państwa w odniesieniu do migracji zagranicznych z/ i do Polski (emigracji i imigracji)*”[137]. Agnieszka Kulesa zauważa, że włączanie konkretnych szczegółowych obszarów działalności publicznej państwa, w tym często także politykę integracyjną do zakresu polityki migracyjnej. Autorka formułuje własną definicję, zgodnie z którą polityka migracyjna jest całokształtem instrumentów oraz działań i decyzji politycznych projektowanych bądź/i podejmowanych przez organy państwa w odniesieniu do procesów migracyjnych oraz ich uczestników[138].

Na potrzeby niniejszych rozważań przyjmuje się, że polityką migracyjną jest całokształt przepisów i praktyk wpływających na procesy migracyjne i na migrantów z punktu widzenia sytuacji demograficznej, politycznej, ekonomicznej, społecznej, socjalnej i

[134] K. Górak-Sosnowska, J. Łazor, Wstęp…, dz.cyt.
[135] S. Łodziński, *Problemy prawne polityki migracyjnej Polski w latach 1989–1995 na tle rozwiązań obowiązujących w krajach Unii Europejskiej*, za: A. Kulesa, *W stronę konceptualizacji …*dz.cyt.*;*
[136] A. Kulesa, *W stronę … dz.cyt.*
[137] *Założenia polityki ludnościowej Polski 2013 - projekt luty 2013 r.*, adres internetowy: *https://bip.stat.gov.pl/files/gfx/bip/pl/defaultstronaopisowa/462/1/1/bip_zalozenia_polityki_ludnosciowej_polski_2013_projekt_luty_2013.pdf ;* dostęp [12.11.2022].
[138] A. Kulesa, *W stronę*… dz.cyt.

oświatowej. Z uwagi na prowadzoną politykę migracyjną kształtowana jest polityka oświatowa. Z niej wynikają stosowane w systemie szkolnym różne narzędzia, formy i sposoby organizacji nauki szkolnej wobec migrantów. Jak pisze Daria Hejwosz-Gromkowska „*wychowanie i kształcenie przys,złych obywateli są zawsze działaniami celowymi, nakierowanymi na utrzymanie lub stworzenie określonej wizji społeczeństwa i wzoru obywatela*"[139].

W literaturze przedmiotu analizującej modele polityki migracyjnej pojawiają się różne typologie. Pozwalają one dookreślić grupy państw, które charakteryzują się określonymi założeniami celów polityki migracyjnej, np. dzieli się państwa na: a) stosujące liberalną oraz protekcjonistyczną politykę migracyjną; b) stosujące w prowadzonej polityce integracyjnej całkowite wykluczenie, częściowe wykluczenie, asymilację i pluralizm; c) stosujące etnokulturowe wykluczenie i pluralistyczną integrację; d) stosujące modele oparte na: zamknięciu, kulturze, wyborze koegzystencji oraz kosmopolityzmie; e) stosujące jeden z czterech modeli: imperialny, etniczny, republikański oraz wielokulturowy; f) stosujące różne podejścia do inkluzji cudzoziemców do społeczeństw państw przyjmujących: scentralizowano/korporacyjny, zdecentralizowany/zorientowany na społeczeństwo, statyczno-korporacyjny i wiele innych[140].

Stephan Castles wyróżnił modele charakteryzujące się całkowitą ekskluzją, częściową ekskluzją, asymilacją[141] i pluralizmem. John W. Berry wskazuje na cztery podstawowe modele polityki: wyłączenie, segregacja, model republikański i wielokulturowy[142]. Polityka wyłączenia jest nastawiona na wyeliminowanie grupy odmiennej, pozbycie się jej, usunięcie. Polityka segregacyjna ma na celu oddzielenie migrantów od społeczności kraju

[139]D. Hejwosz-Gromkowska, *Edukacja obywatelska we współczesnej Anglii. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2019, s. 48.

[140] D. Klimek, *Funkcja ekonomiczna migracji zarobkowej z Ukrainy do Polski*, Politechnika Łódzka, Łódź 2015, s. 83-86.

[141] Florian Znaniecki w swojej książce pt.: Współczesne narody scharakteryzował typy ekspansji społeczeństw o kulturach narodowych w tym ekspansję asymilacyjną, która ma na celu zwiększenie własnej grupy narodowej, czyli zmianę gdy ludzie należący do jednego narodu stają się w wyniku asymilacji członkami innego. Por. F. Znaniecki, *Współczesne narody,* Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990, s. 165-205.

[142] Wyłączenie, czyli czystki etniczne, w tym: eksterminacje, czystki etniczne, wysiedlenia, wypędzenia, deportacje; segregacje, czyli aprobata dla zachowania dziedzictwa grup etnicznych przy sprzeciwie do utrzymywania równorzędnych relacji (np. polityka apartheidu w RPA do 1994 roku); model republikański oraz tygiel etniczny, czyli dążenie do homogenizacji etnicznej, relatywne otwarcie na odmienność etniczną przy założeniu, ze emigranci stosunkowo szybko staną się obywatelami kraju przyjmującego, odcinając się od korzeni; wielokulturowość, pluralizm, jego akceptacja i promocja czyli intensywne relacje między odmiennymi grupami przy jednoczesnym zachowaniu odmiennej tożsamości każdej z nich. P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Academica Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2010, s. 525-530.

przyjmującego. W modelu określonym jako republikański podstawą jest asymilowanie przybyszów do społeczeństwa przyjmującego. W kolejnym wielokulturowym modelu polityka państwa sprzyjająca współistnieniu migrantów i przyjmujących z zachowaniem ich tożsamości dąży do integracji[143]. William A. Barbieri wyróżnił pięć modeli polityki migracyjnej: zamknięty (closure), kulturowy (culture), wyboru (choice), współistnienia (coexistence), kosmopolityczny (cosmopolitan)[144]. Stephan Castles i Mark Miller wyróżniają trzy grupy państw pod względem polityki migracyjnej po 1945 roku:

1. klasyczne kraje imigracji zachęcające do łączenia rodzin i osiedlania się migrantów na stałe, migrantów traktowały jak przyszłych obywateli (np. Szwecja)
2. kraje z doświadczeniem kolonialnym, gdzie migranci z kolonii byli automatycznie obywatelami; imigranci innych państw nie mieli takiego przywileju, jednak zezwalano im na osiedlenie się i integrację (Francja[145], Holandia, Wielka Brytania);
3. trzecia grupa państw- nie sprzyjała migracji, akceptowano migrację zarobkową, zapobiegano jednak łączeniu rodzin, nie wydawano bez uzasadnienia zezwoleń na pobyt stały i władze stosowały restrykcyjne zasady naturalizacji (Niemcy, Austria, Szwajcaria[146]).

Nowy podział nastąpił po 1968 roku, kiedy to państwa członkowskie Wspólnoty Europejskiej przyznały przywileje dla swoich obywateli[147]. W 1993 roku zainicjowano zintegrowany rynek pracy w Unii Europejskiej, w ramach którego można było podejmować zatrudnienie i uzyskiwać zasiłku społeczne w państwach członkowskich[148]. Niektóre państwa europejskie – Szwecja, Wielka Brytania, Francja, Holandia mają aktywną politykę na rzecz

[143]J. W. Berry, *Immigration, Acculturation, and Adaptation*, Applied Psychology, 46/1997,1997, s.5-34.
[144] W. A. Barbieri Jr., *Ethics of Citizenship. Immigration and Group Rights in Germany*, Duke University Press, Londyn 1998.
[145] Francja do lat 70-tych XX wieku miała restrykcyjne przepisy dot. łączenia rodzin.
[146] Niemcy i Szwajcaria z czasem łagodziły przepisy dot. łączenia rodzin i rezydentury.
[147] W roku 1968 państwa członkowskie Wspólnoty Europejskiej (obecnie Unii Europejskiej) podjęły ważne decyzje dotyczące przywilejów dla swoich obywateli. Jednym z kluczowych było wprowadzenie swobody przepływu osób w ramach Wspólnoty Europejskiej. W praktyce oznaczało to, że obywatele państw członkowskich mogli swobodnie podróżować, zamieszkiwać i pracować w innych krajach członkowskich. W 1968 roku Wspólnota Europejska przyjęła również Dyrektywę w sprawie równego traktowania w zakresie zatrudnienia, co miało na celu zapewnienie ochrony przed dyskryminacją na podstawie narodowości w zatrudnieniu. Dzięki temu przepisowi obywatele państw członkowskich mieli zagwarantowaną równość szans i traktowanie na rynku pracy w innych krajach członkowskich. Ważne zmiany miały również miejsce w zakresie systemu ubezpieczeń społecznych. Dzięki porozumieniu obywatele UE, którzy pracowali lub przebywali w innym państwie członkowskim, mieli możliwość zachowania swoich praw do ubezpieczeń społecznych i korzyści, takich jak emerytury i świadczenia zdrowotne. Przywileje dla obywateli państw członkowskich Wspólnoty Europejskiej, przyznane w 1968 roku były rezultatem decyzji podjętych przez państwa członkowskie na podstawie zasad i postanowień Traktatów Rzymskich, które zostały podpisane w 1957 roku i stanowiły fundamenty dla utworzenia Wspólnoty Europejskiej. Traktaty Rzymskie zawierały zobowiązania dotyczące wolnego przepływu osób, towarów, usług i kapitału między państwami członkowskimi.
[148] Na mocy Traktatu o Unii Europejskiej z Maastricht zawartego w 1992 roku.

migrantów (organizują m.in. kursy językowe, szkolenia zawodowe czy wprowadzają antydyskryminacyjne ustawodawstwo[149]. Castles i Miller[150] zwracają uwagę, że polityka migracyjna[151] wpływa na decyzje migracyjne jednostek. W krajach akceptujących migrantów, sprzyjających osiedlaniu się, nie powstają odseparowane getta, nie podkreśla się różnic między przedstawicielami tubylców i przybyszy. I jak wspominają: „*dyskryminacyjna polityka imigracyjna nie jest (...) w stanie zapobiec procesowi migracyjnemu, może jednak stać się pierwszym krokiem na drodze do marginalizacji osiedleńców*"[152]. Państwo przyjmujące może mieć podstawy funkcjonowania prawnego sprzyjające włączaniu imigrantów i ich potomków lub wręcz przeciwnie. Ważnym aspektem jest, czy podczas integracji uwzględnia się różnice kulturowe i przynależność grupową czy też jako społeczność ludność napływowa izoluje się i podkreśla swą odrębność kultury, religii, języka[153].

W oparciu o dotychczasowy dorobek nauk społecznych w zakresie typologii polityki migracyjnej, możemy wyróżnić pięć modeli polityki migracyjnej, zaproponowanych przez Pawła Kaczmarczyka i Marka Okólskiego:

1. Model komplementarnej polityki migracyjnej (model polityki migracyjnej zorientowanej na rynek pracy): W tym modelu państwo przyjmujące podejmuje decyzję o przyjęciu migrantów ze względu na ich wartość dla rynku pracy. Istotne jest, że migranci są postrzegani jako wartościowy zasób, a kryterium asymilacji i przydatności dla gospodarki odgrywa kluczową rolę. Przykładami państw stosujących ten model są Australia i Kanada.
2. Model kolonialno-humanitarnej polityki migracyjnej: Ten model opiera się na przyjęciu imigrantów z określonych obszarów ze względu na historyczne powiązania, zwłaszcza z okresu kolonialnego. Państwa, takie jak Francja, Belgia, Włochy i częściowo Wielka Brytania, stosują tę politykę migracyjną.
3. Model nowych państw imigracyjnych: Ten model jest podobny do modelu komplementarnej polityki migracyjnej, ponieważ ma na celu uzupełnienie zasobów na rynku pracy. Jednak różnica polega na tym, że ruch migracyjny nie jest ściśle kontrolowany przez państwo przyjmujące. Potrzeby rynku pracy oraz dostępność

[149] S. Castles, M. Miller, *Migracje*… dz. cyt., s. 300-336.
[150] Tamże.
[151] Por. J. F. Hollified, *The Politics of International Migration, How Can We "Bring the State Back In?*, [w]: *Migration Theory. Talking across Disciplines*, red. C. B. Brettell, J. F. Hollifeld, Routledge, Nowy Jork 2007, s. 183- 238.
[152] S. Castles, M. Miller, *Migracje* …, dz.cyt., s. 300-336.
[153] Tamże.

migrantów wpływają na migrację. Ten model często prowadzi do zasilania szarej strefy przez cudzoziemców. Hiszpania jest przykładem kraju stosującego ten model.

4. Model rezydualnej polityki migracyjnej (model asymilacyjnej polityki migracyjnej): Ten model opiera się na zdolności migrantów do spełnienia określonych kryteriów i wymagań postawionych przez państwo przyjmujące. Istotne jest, że migranci muszą być przydatni dla rynku pracy i gospodarki, a także zdolni do asymilacji. Wdrażając ten model, państwa ograniczają migrację osób z obszarów odrębnych kulturowo i społecznie. Przykładami państw stosujących ten model są Austria i Japonia.
5. Model wielokulturowej polityki migracyjnej: W tym modelu uznaje się, że różnorodność kulturowa, edukacyjna i społeczna migrantów wpływa na rozwój ekonomiczny i społeczny państwa przyjmującego. Regulacje dotyczą optymalizacji strumienia migracyjnego, szczególnie tych grup, które są niedoreprezentowane w społeczeństwie przyjmującym. Stany Zjednoczone są charakterystycznym przykładem kraju stosującego ten model[154].

Należy jednak zauważyć, że te modele polityki migracyjnej są uproszczeniem rzeczywistości i wiele państw może stosować elementy różnych modeli w swojej polityce migracyjnej. Dodatkowo, polityka migracyjna jest dynamicznym procesem, który może się zmieniać w odpowiedzi na zmieniające się warunki i wyzwania społeczno-gospodarcze[155].

[154] P. Kaczmarczyk, M. Okólski, *Polityka migracyjna jako instrument promocji zatrudnienia i ograniczania bezrobocia*, Ośrodek Badań nad Migracjami Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
[155] Tamże.

II. Imigranci w Norwegii na tle wybranych aspektów polityki społecznej

1. Migracje do Norwegii na tle polityki migracyjnej

Norwegia to kraj Północy, trudnych warunków naturalnych, a jednocześnie kraj, w którym wskaźniki szczęścia i dobrostanu osiągają jedne z najwyższych. Osiedlający się tam z własnego wyboru ludzie, przybywający z całego świata w dużej mierze decydują się na pozostanie i życie właśnie tam, w Norwegii. Wskaźnik *Human Development Index* (HDI) to sumaryczna miara średnich osiągnięć w najważniejszych wymiarach rozwoju społeczeństwa, takich jak wiedza, jakość i długość życia, zdrowie oraz bogactwo (średnia geometryczna znormalizowanych wskaźników dla każdego z tych wyżej wymienionych wymiarów). HDI to jedna z miar najlepiej obrazujących dobrobyt człowieka, gdyż pod uwagę bierze zarówno wielkości mierzące dobrobyt (dochód narodowy brutto per capita), jak i jakość życia (oczekiwana długość życia) i rozwój w sferze edukacji (średnia liczba lat nauki). Na 1. miejscu w rankingu HDI w 2021 roku była Szwajcaria ze wskaźnikiem na poziomie 0,962, a tuż za nią znalazła się Norwegia z 0,961 i Islandia z 0,959. Polska znalazła się na 34. pozycji ze wskaźnikiem HDI wynoszącym 0,876 przed Bahrajnem, Litwą i Arabią Saudyjską oraz za Grecją, Czechami i Estonią[156].

Od początku pomiarów w 1990 roku Norwegia zajmowała czołowe miejsce w rankingach. Pierwsze miejsce w rankingu uzyskała w roku 1995 i w latach od 2000 do 2006 oraz od 2009 do 2020. W innych rankingach dot. aspektów społecznych również Norwegia zajmuje czołowe miejsca m.in. na podstawie wskaźnika ubóstwa społecznego, HPI (od ang. Human Poverty Index, w dosł. tłum. „wskaźnik ubóstwa ludzkiego") – syntetyczny miernik opisujący stopień rozwoju społeczno-ekonomicznego, stosowany przez Organizację Narodów Zjednoczonych (drugie miejsce wśród krajów o najniższym wskaźniku). W przypadku HPI brane są pod uwagę nie tylko zarobki w odniesieniu do struktury demograficznej, ale też zakres ubóstwa i długoterminowego bezrobocia oraz poziom rozwoju intelektualnego (analfabetyzm).

[156]G. Chrostowski, *Ranking HDI 2021: żyjemy w świecie zmartwień, smutku i kumulacji szoków*, adres internetowy: https://obserwatorgospodarczy.pl/2022/09/11/ranking-hdi-2021-zyjemy-w-swiecie-zmartwien-smutku-i-kumulacji-szokow/ dostęp [12.12.2022]; Od 2010 roku do pomiaru HDI służą następujące wskaźniki: oczekiwana długość życia, średnia liczba lat edukacji otrzymanej przez mieszkańców w wieku 25 lat i starszych, oczekiwana liczba lat edukacji dla dzieci rozpoczynających proces kształcenia, dochód narodowy per capita w USD, liczony według parytetu siły nabywczej danej waluty. Kategorie państw ze względu na wartość wskaźnika HDI: bardzo wysoko rozwinięte ≥ 0,900, wysoko rozwinięte 0,700 – 0,899, średnio rozwinięte 0,555 – 0,699, słabo rozwinięte poniżej 0,555.

W Norwegii dochód narodowy brutto per capita mierzony parytetem siły nabywczej w 2021 roku wyniósł 64 440 USD (6 miejsce na świecie, 5 w Europie). Oczekiwana długość życia dla Norwegów to ponad 83 lata (w Polsce trwanie życia mężczyzn wynosi niemal 72 lata, natomiast kobiet niemal 80 lat).

Norweski model polityki oparty jest na kształtowaniu państwa opiekuńczego z relatywnie dużą redystrybucją dochodów w celu ich spłaszczania. System podatkowy jest stosunkowo progresywny. Choć gospodarka Norwegii i możliwości jej polityki gospodarczej w dużej mierze opierają się o ropę i gaz, to celem kolejnych rządów jest długoletnia transformacja polegająca na uniezależnieniu się od dochodów ze sprzedaży surowców energetycznych. Inkluzywny model społeczno-gospodarczy pozwolił całemu społeczeństwu, w tym migrantom korzystać z renty surowcowej[157]. Norwegia przoduje również w kwestii społecznej odpowiedzialności biznesu (CSR – Corporate Social Responsibility) razem ze Szwecją i Danią. Przedsiębiorstwa są względnie transparentne, wysoce prospołeczne, mało skorumpowane i produktywne. Norwegowie i Szwedzi mają najwyższy na świecie poziom zaufania do państwa, a także do mediów[158].

W 2022 roku Norwegia liczyła ponad niemal 5 milionów pięćset tysięcy ludzi, w tym ponad jeden milion 20 tysięcy ludzi jest o pochodzeniu imigranckim (niemal 20 procent populacji)[159]. Struktura grupy imigrantów w Norwegii jest niezwykle zróżnicowana pod względem kraju pochodzenia, gdyż reprezentują oni ponad 220 różnych krajów pochodzenia[160]. W Tabeli nr 1 pokazana jest liczba mieszkańców Norwegii podzielona z uwagi pochodzenie: etnicznych Norwegów, imigrantów, Norwegów urodzonych w rodzinie migranckiej, cudzoziemców mających norweskich rodziców, urodzonych poza Norwegią z jednym rodzicem z Norwegii oraz Norwegowie z jednym rodzicem cudzoziemcem. Poza etnicznymi Norwegami znaczące grupy to migranci, Norwegowie z rodzin migranckich i Norwegowie z jednym rodzicem cudzoziemcem.

[157] Tamże. Renta surowcowa to ponadprzeciętne zyski wynikające z wydobycia surowców naturalnych.
[158] P. Kofta, *Norwegian Dream, czyli jak naprawdę wygląda życie w Norwegii [WYWIAD]* https://forsal.pl/artykuly/1108415,norwegian-dream-czyli-jak-naprawde-wyglada-zycie-w-norwegii-wywiad.html dostęp [17.07.2020]
[159] *Immigrants and Norwegian-born to immigrant parents* https://www.ssb.no/en/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre dostęp [10.03.2023], *Nokkeltall*, https://www.ssb.no/en/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall/immigration-and-immigrants dostęp [10.03.2023]
[160] Tamże.

„Norweski sen", „pastoralne oświecenie" czy „konkurencyjny błogostan" mogą być dostępne dla wędrujących do Norwegii szukających lepszych warunków do życia[161]. Jako najważniejsze przyczyny przybycia imigrantów z różnych grup społeczno-kulturowych do Norwegii wymieniane są:

- powody zarobkowe
- powody polityczne (w tym uchodźcy[162])
- rodzinne (łączenie rodzin)
- powody edukacyjne[163].

Rodzice Norwegowie	4029528
Imigranci	819356
Norweg urodzony w rodzinie migranckiej	205819
cudzoziemiec z rodzicami Norwegami	39236
Urodzeni za granicą jeden rodzic Norweg	39626
Norweg z jednym rodzicem cudzoziemcem	291705

Tabela nr 1. Liczba mieszkańców Norwegii z uwagi na pochodzenie 1.01.2022[164].

Z drugiej strony w odniesieniu do Norwegii można wyróżnić pozytywne skutki napływu migrantów. Wśród korzystnych zmian wynikających z napływu migrantów do kraju fiordów można wyróżnić:

[161] Określenia "norweski sen", "pastoralne oświecenie" i "konkurencyjny błogostan" są metaforami lub pojęciami używanymi w różnych kontekstach, które mają różne znaczenia. "Norweski sen": termin odnosi się często do osiągnięć społeczno-gospodarczych Norwegii, które obejmują wysoki poziom dobrobytu, rozwinięty system opieki społecznej i wysokie standardy życia; może być używany do opisania idealnego stanu, w którym społeczeństwo ma dostęp do szerokiej gamy korzyści społecznych, ekonomicznych i zdrowotnych oraz może również nawiązywać do wizji egalitaryzmu i sprawiedliwości społecznej. "Pastoralne oświecenie": dotyczy koncepcji idealizowanego życia na wsi lub w harmonijnym środowisku naturalnym; odnosi się do romantycznego wglądu w wiejski sposób życia, z bliskością natury, prostotą, spokojem i harmonią. "Konkurencyjny błogostan" to termin, który łączy dwa odmienne pojęcia - konkurencję i błogostan. Może on odnosić się do koncepcji, w której społeczeństwo dąży zarówno do osiągnięcia wysokiego poziomu sukcesu i konkurencyjności, jak i równocześnie do zachowania i czerpania korzyści z poczucia szczęścia i dobrobytu. "Konkurencyjny błogostan" może odzwierciedlać ideę, że społeczeństwo może osiągnąć harmonię pomiędzy wysokimi aspiracjami i konkurencyjnością a równowagą i satysfakcją z życia.

[162] Uchodźcy – czasem osoby wysoko sytuowane w kraju pochodzenia przed wydarzenia powodującymi konieczność migracji.

[163] K. Lewandowska, Poznań 2010, *Tematyka imigracyjna w literaturze norweskiej od połowy lat 80-tych XX wieku,* adres internetowy: https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/472/1/Katarzyna%20Lewandowska%20Tematyka%20imigracyjna%20w%20literaturze%20norweskiej%20od%20po%C5%82owy%20lat%2080-tych%20XX%20wiek.pdf dostęp [16.03.2020]

[164] Immigrants and Norwegian-born to immigrant parents, adres internetowy: https://www.ssb.no/en/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre; dostęp [02.01.2023]

- podejmowanie przez migrantów pracy w zawodach niewykonywanych przez Norwegów z uwagi na ich status (w tym prace źle opłacane)
- odmłodzenie społeczeństwa, następuje zmiana proporcji starszych mieszkańców Norwegii wymagających opieki w stosunku do młodych, którzy mogliby się tej opieki podjąć
- pozyskiwanie wykształconego personelu bez ponoszenia kosztów edukacji (m.in. lekarze, pielęgniarki, pracownicy oświaty)
- zwiększenie konkurencji na rynku pracy
- wzrost popytu na dobra i usługi generowane przez migrantów
- wzrost przedsiębiorczości
- tworzenie nowych miejsc pracy
- aktywizowanie społeczności lokalnej.

Zjawisko migracji ma także swoje negatywne skutki z perspektywy społeczeństwa norweskiego. Oto kilka aspektów, które można wyróżnić:
- rosnące bezrobocie wśród migrantów
- koszty związane z nauką języka norweskiego
- pojawiające się zjawisko alienacji migrantów
- żebractwo
- wzrost wydatków socjalnych na m.in. zasiłki, zapomogi
- wzrost kosztów zapewnienia infrastruktury opieki zdrowotnej
- nasilające się rasizm i dyskryminacja z uwagi na narodowość
- transfer kapitału z Norwegii do kraju pochodzenia migrantów
- powstawanie gett w miastach[165].

W Norwegii wprawdzie nie ma owianych złą sławą gett etnicznych na przedmieściach, o których rozpisują się prawicowe media w przypadku Szwecji. Niekiedy porównuje się do nich stołeczne dzielnice Tøyen i Grønland oraz Groruddalen, szerokiej doliny rozciągającej się na wschód od stolicy. Na porośniętych lasami terenach powstały cztery dalekie dzielnice Oslo, a wśród nich Stovner na wschodzie. Pozostałe to Bjerke na zachodzie, Alna na południu i Grorud na północy. We wszystkich mieszka sto trzydzieści tysięcy osób[166]. Bengt Andersen wskazuje, że Stovner zmieniła charakterystykę po drugiej wojnie światowej. W latach

[165] W. Lieder, *Norweski dobrobyt a globalizacja*, Zeszyty naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej we Włocławku, Zbliżenia cywilizacyjne, 2015, tom XI. Norwegowie próbują nie dopuścić do tego, by powstały u nich imigranckie getta w rodzaju Rinkeby dzielnica Sztokholmu, położona w jego północno-zachodniej części czy Rosengårdu byłą dzielnicą miasta w centrum gminy Malmö w Szwecji.
[166] M. Czarnecki, *Skandynawia. Halal. Islam w krainie białych nocy*, Wydawnictwo Agora, Warszawa 2019, s. 284-285.

pięćdziesiątych i sześćdziesiątych wznoszono tu bloki z mieszkaniami tanimi, jak na norweskie warunki. Zaludniali je ci, których nie było stać na zamieszkanie w zachodniej części Oslo. Gdy tylko mieszkańcy awansowali w pracy, dostali kredyt, to przenosili się gdzie indziej. Podział na zamożny zachód i uboższy wschód Oslo jest do dziś. A w obecnych czasach najuboższą warstwą społeczeństwa są imigranci. W wielu miejscach migranci stanowią już ponad połowę mieszkańców[167].

Historia emigracji zarobkowej do Norwegii sięga średniowiecza. Wraz z kupcami hanzeatyckimi przybywali na tereny norweskie pierwsi pracownicy sezonowi. Do XX wieku największy odsetek emigrantów stanowili Szwedzi zwani „rallare"[168]. Pracowali oni m.in. przy budowie torów kolejowych, w fabrykach, rolnictwie i jako budowlańcy podczas bumu budowlanego w Kristianii (dzisiejsze Oslo) w latach 90-tych XIX wieku. Do momentu rozwiązania przez Norwegię unii ze Szwecją w 1905 roku Szwedzi stanowili 2,2 procenta społeczeństwa norweskiego. W XVIII i XIX wieku rozpoczął się napływ nowych osadników z Finlandii, głównie Kwenów[169]. Osiedlili się oni na północy, utrzymując się głównie z rolnictwa i rybołówstwa. Pod koniec XIX wieku Kwenowie stanowili już 13 procent społeczności Finnmarku[170]. Ponadto Norwegia przyjmowała pracowników migrujących takich jak wymieni robotnicy szwedzcy, ale również m.in. duńskich urzędników państwowych, niemieckich kupców. Szybki rozwój gospodarczy w latach 1910-1920 spowodował wzrost emigracji zarobkowej. W Norwegii pojawili się wówczas pracownicy z krajów takich jak Niemcy, Rosja czy Włochy. Stanowili oni jednak niewielki procent społeczeństwa norweskiego.

W 1954 roku kraje skandynawskie, w tym Norwegia, utworzyły wspólny nordycki rynek pracy. Od tej pory obywatele Szwecji, Danii i Finlandii nie potrzebowali pozwolenia na pracę i osiedlanie się w Norwegii. Trzy lata później ustanowiono liberalne prawo

---

[167] Tamże, s.287-288.

[168] Termin ten, jak podaje E. Haugen, *Norsk – engelsk ordbok*, Olso 1996, s. 327 – oznacza migrującego robotnika, który pracował przede wszystkim podczas budowy sieci torów kolejowych na terenie Skandynawii. Za: A. Kiełbasiewicz, *Polityka integracyjna Norwegii wobec nowej emigracji zarobkowej z Polski w latach 2004-2009, adres internetowy:* https://geopolityka.net/polityka-integracyjna-norwegii-wobec-nowej-emigracji-zarobkowej-z-polski-w-latach-2004-2009/, dostęp [12.05.2010]

[169] Kvener (Kvenowie, Kwenowie), nazywani też norskfi nner (norwescy Finowie), to grupa etniczna posługująca się językiem kvensk lub fińskim, złożona z potomków rolników i rybaków osiedlających się już w XVI wieku w północnej Norwegii, a pochodzących z północnych regionów Finlandii i Szwecji. Obecnie mniejszość ta liczy przynajmniej 10–15 tysięcy osób, rozsianych po całej Norwegii. Skogfi nner (Finowie leśni) to mniejszość, która wyłoniła się w XVII wieku; byli to przybysze z Finlandii osiedlający się w lasach na północy Norwegii. Obecnie przynależność do tej grupy deklaruje kilkaset osób. Za: M. Piasecka, *Sytuacja Językowa Polaków w Norwegii*, Poradnik językowy, 2015, nr 10 (729), s. 56-68.

[170] Finnmark – dawny okręg, jednostka podziału administracyjnego Norwegii. Przestał istnieć 1 stycznia 2020, gdy na podstawie reformy z 2017 został włączony wraz z okręgiem Tromsø, do nowo utworzonego okręgu Tromsø i Finnmark. Położony był na północy kraju.

dotyczące cudzoziemców (fremmedlov), które otwierało norweski rynek pracy na siłę roboczą z innych państw. Pozwolenie na pracę było przyznawane każdemu, kto przyjechał do Norwegii i znalazł zatrudnienie. Pod koniec lat 60., zaczęli napływać pracownicy z niektórych krajów południowej Europy Włoch, Hiszpanii, Jugosławii. Z powodów politycznych Węgrzy przybyli do Norwegii po wydarzeniach z 1956 roku, Czesi i Słowacy – po roku 1968[171]. Imigracja do Norwegii zmieniła charakter i znacznie wzrosła w ciągu ostatnich 50 lat. Pierwsze obszerne publikacje publiczne na temat polityki imigracyjnej i integracyjnej pojawiły się w formie raportów w latach 1974-1976 „O polityce imigracyjnej" oraz „O zamrożeniu imigracji i kwestiach imigracyjnych". Nie ma niestety pełnych statystyk dotyczących imigrantów zarobkowych, sprzed 2000 roku[172]. Od 2006 roku corocznie publikowane są statystyki dotyczące przyczyn imigracji[173].

Według spisu powszechnego z 1960 roku w Norwegii było 62 500 osób urodzonych za granicą: nieco mniej niż połowa z innych krajów nordyckich i 12 000 z krajów spoza Europy[174]. Od lata 1967 roku, gdy na norweskim szelfie w Morzu Północnym odkryto pierwsze złoża ropy migracja zagraniczna „nagle" wzrosła do 15 000. Od 1967 roku do 1 lutego 1975 roku imigracja zarobkowa była tą najważniejszą[175]. W spisie powszechnym z 1970, po imigracji zarobkowej do Norwegii, w Norwegii było 75 000 osób urodzonych za granicą. Obywateli krajów skandynawskich wciąż było około 30 000, podczas gdy liczba urodzonych w krajach poza Europą wzrosła do 18 000.

W latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku imigranci zarobkowi z krajów Europy Południowej, Afryki i Azji przybywali do wielu krajów Europy Zachodniej. Kiedy pojawili się w Norwegii począwszy od 1967 roku, prawdopodobnie wynikało z tego że inne, bardziej atrakcyjne kraje imigracyjne, takie jak Niemcy Zachodnie i Dania, zaczęły się zamykać na przyjęcie migrantów. Bardziej restrykcyjna postawa dot. przyjmowania migrantów pojawiła się w wielu krajach w wyniku mniejszego zapotrzebowania na siłę roboczą, a fakt, że pracownicy migrujący nie wracali, zgodnie z oczekiwaniami, do domu, wywołał rosnące niezadowolenie z napływu migrantów. Popyt na niewykwalifikowaną siłę

[171] J. E. Dølvik, J. Horgen Friberg, 2008, *Det nye arbeidsinnvandringen*, za: A. Kiełbasiewicz, *Polityka integracyjna …*, dz.cyt.
[172] Norweski Urząd Statystyczny od 2006 roku publikuje dane dotyczące przyczyn imigracji imigrantów, którzy nie są obywatelami krajów nordyckich.
[173] L. Østby, *Arbeidsinnvandrere – fra hovedstadsfenomen til vanlig syn i hele landet*, adres internetowy: https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/arbeidsinnvandrere-fra-hovedstadsfenomen-til-vanlig-syn-i-hele-landet; dostęp [16.05.2018]
[174] Tamże.
[175] Tamże.

roboczą w Norwegii był w mniejszym stopniu niż w innych krajach dotknięty przez spowolnienie gospodarcze w latach 1966-1967 i kryzys naftowy w latach 1973-1974[176].

Od początku nowoczesnej imigracji zarobkowej do Norwegii w 1967 roku, aż do wprowadzenia zamrożenia imigracji w 1975 roku, przybyło do tego kraju nieco ponad 5000 zagranicznych pracowników. Od tego czasu imigracja netto cudzoziemców do Norwegii wynosiła 3 000–4 000 do początku lat 80-tych XX wieku. Większość osiedliła się w rejonie Oslo. To niewielka skala imigracji w porównaniu z ponad 200 000 Europejczyków, którzy przybyli do Norwegii po przystąpieniu takich krajów jak Polska i Litwa do Unii Europejskiej[177].

Napływ zagranicznych pracowników od 1967 roku charakteryzował się przyjazdem młodych mężczyzn często z Jugosławii, Turcji, Maroka, Indii i Pakistanu. Wśród przybyłych z Jugosławii było wiele kobiet i dzieci (klasyczni imigranci zarobkowi – samotni młodzi mężczyźni nie stanowili większości). Niemało było też kobiet i dzieci z Indii reprezentujących imigracje rodzinne. Ponad połowę imigrantów z Indii w latach 1967–1975 stanowili dorośli mężczyźni. W 1971 roku z Pakistanu wyemigrowało 1000 mężczyzn, tylko 9 kobiet i 27 dzieci.

Po „zamrożeniu" imigracji w 1975 roku wśród imigrantów była zdecydowana większość kobiet. Liczba dorosłych mężczyzn, którzy przenieśli się z powrotem do Indii w tym okresie, wynosiła zaledwie 30 procent liczby, tych którzy przenieśli się w przeciwnym kierunku. Liczba kobiet, które przeniosły się z Turcji, Maroka i Pakistanu do Norwegii była bardzo skromna w latach około 1970 roku. Wśród kobiet z wymienionych państw odsetek kobiet wynosił 1 procent lub mniej, a z Indii 10 procent. Nie było też wielu dzieci, które przybyły z tych krajów przed połową lat siedemdziesiątych. Przez długi czas po 1975 roku kobiety i dzieci stanowiły większość imigrantów z tych krajów[178].

Migracja głównie młodych mężczyzna z krajów odległych kulturowo, wzbudziła duże zainteresowanie norweskiej opinii publicznej i stała się przedmiotem narracji politycznej w wyniku czego podjęto działania ograniczające napływ kolejnych pracowników[179]. Od 1 lutego 1975 roku rozpoczęły obowiązywać przyjęte przez parlament norweski przepisy powodujące zamrożenie imigracji – „*Forskrift om midlertig innvandringsstop*". Od tej pory pozwolenie na pracę przyznawano tylko specjalistom, najchętniej z sektora naftowego. Z założenia te

[176] Tamże.
[177] Tamże.
[178] Tamże.
[179] Tamże.

przepisy miały mieć charakter czasowy - obowiązywać przez jeden rok. Celem wprowadzenia nowych zasad było stworzenie „przestrzeni", w celu uzyskania kontroli nad imigracją i umożliwienie dostosowania polityki integracyjnej i socjalnej do potrzeb zmieniającego się społeczeństwa. Wprowadzenie „zatrzymania" należy również postrzegać w kontekście polityki migracyjnej coraz bardziej atrakcyjnych krajów imigracyjnych w Europie – takich jak Francja i Niemcy Zachodnie, ale także Szwecja i Dania, które w tym czasie stopniowo utrudniały imigrantom przyjeżdżanie do pracy. Norwegowie zaś nie chcieli przyjmować tych, którzy nie zostali przyjęci przez inne kraje. Po upływie roku przedłużono stan „zamrożenia" do odwołania. Jednak działania wstrzymujące migracje miały stosunkowo niewielkie znaczenie dla ogólnej liczby imigrantów w dalszej części lat 70., chociaż nastąpił wyraźny spadek liczby migrujących mężczyzn na rzecz kobiet i dzieci. Wiąże się to z faktem, że blokada dotyczyła przede wszystkim wydawania nowych zezwoleń na pracę, ale szeroki dostęp dla pracowników sezonowych i potrzebnych w Norwegii specjalistów pozostał otwarty, w szczególności w celu zaspokojenia zapotrzebowania rolnictwa i ogrodnictwa na pomoc przy zbiorach[180]. Były też wyjątki dotyczące uchodźców. Najważniejsze jednak było łączenie rodzin i osiedlanie się dla osób posiadających pozwolenie na pracę i pobyt[181].

W 1988 roku wprowadzono następne zaostrzenia zawarte w prawie „utlendingslov", które dotyczyło regulacji i kontroli emigracji, która miała się teraz opierać na korzyściach dla Norweskiego społeczeństwa i gospodarki. Władze Norwegii postrzegały emigrację z lat 70-tych jako tymczasową i de facto nie prowadziły wobec niej żadnej polityki integracyjnej. Migranci przyczyniali się rozwoju gospodarczego Norwegii i żyjąc we własnych skupiskach nie stwarzali problemów społecznych[182]. Po zatrzymaniu imigracji zarobkowej w 1975 roku wzrosła liczba uchodźców z krajów Azji, Afryki, Ameryki Łacińskiej i Europy spoza UE/EOG. Okres przed 1990 rokiem był okresem o niskim poziomie imigracji w stosunku do następnych 30 lat. Ma to wpływ na zrozumienie specyfiki rozwoju polityki integracyjnej w Norwegii[183]. Przepisy ograniczające imigrację obowiązywały do czasu zastąpienia ich ustawą o imigracji 1 stycznia 1991 roku[184].

Największe fale imigrantów w XX, które dotarły do Norwegii wieku wynikały z rozwoju przemysłu wydobywczego w latach 80. W latach 80. i 90. odnotowano wzrost liczby

[180] L. Puka, K. Rękawek, *Konsekwencje zamachów w Norwegii dla polityki bezpieczeństwa wewnętrznego i polityki imigracyjnej,* Biuletyn PISM, 2011, nr 80 (829).
[181] Tamże.
[182] A. Kiełbasiewicz, *Polityka integracyjna…* dz.cyt.
[183] M. Hanche-Dalseth, *En vitenskapsteoretisk problematisering av kunnskapsgrunnlaget til norsk integreringspolitikk*, Vitenskapsteoretisk Essay, 2/2011.
[184] L. Østby, *Arbeidsinnvandrere…,* dz.cyt.

imigrantów z państw oddalonych kulturowo, np. Pakistanu, Iraku, Somalii, którzy przybywali do Norwegii w ramach prawa do łączenia rodzin i azylu[185]. W 1981 roku wprowadzono kilka drobnych zmian w przepisach dotyczących imigracji, które zazwyczaj ułatwiały imigrantom przyjazd i pobyt. Cudzoziemcom przybywającym do Norwegii w celach edukacyjnych wydawano pozwolenie na pobyt, a zagraniczni studenci otrzymali pozwolenie na pracę. Po ukończeniu studiów łatwiej było cudzoziemcom pozostać i pracować w Norwegii. W latach 80-tych schronienie znaleźli tu również polscy uciekinierzy polityczni związani z ruchem „Solidarność", a następnie członkowie ich rodzin[186]. W 1988 roku nastąpiła zmiana w przepisach mająca wpływ na polskich pracowników migrujących, legalizując im zgodę na pracę na podstawie wizy turystycznej. To nie były przepisy, które miały bezpośredni wpływ na imigrację i niekoniecznie prowadziły do osiedlania się. Były jednak znaczące, ponieważ mogły prowadzić do wniosków o przedłużenie pobytu i/lub łączenia rodzin, które ostatecznie doprowadzałyby do imigracji. W 1991 roku miały miejsce niewielkie zmiany w sposobie prowadzenia polityki imigracyjnej[187].

Dopiero w 1993 roku rząd wprowadził plan integracji emigrantów z rynkiem pracy i przez to ze społeczeństwem norweskim. Metody aktywizacji polegały na: uznaniu wykształcenia i kompetencji zawodowych robotników z Azji i Bliskiego Wschodu, nauczaniu języka norweskiego na poziomie pozwalającym na podjęcie pracy i dalsze dokształcanie oraz utworzenie dla nich nowych miejsc pracy odpowiadających ich kwalifikacjom[188].

Norwegia, mimo że nie należy do Unii Europejskiej przyłączyła się do Europejskiego Obszaru Gospodarczego (EOG) w 1994 roku i jest częścią współpracy Schengen, a tym samym częścią wspólnego systemu azylowego Unii Europejskiej, polegającego na wspólnej kontroli granic zewnętrznych i harmonizacji polityki wizowej. Dla obywateli krajów Unii Europejskiej i, ogólnie stwierdzając, reszty świata zachodniego (USA, Japonia, Australia, Izrael) obowiązuje wolność wizowa do Norwegii. Osoby z pozostałych regionów świata, aby wjechać do Norwegii muszą ubiegać się o wizę. Zasady imigracji zarobkowej są również selektywne. Udział Norwegii w porozumieniu EOG otworzył praktycznie swobodną imigrację zarobkową między Norwegią a krajami Unii Europejskiej i Europejskiego

[185] Tamże.
[186] A. Kiełbasiewicz, *Polityka integracyjna* …, dz.cyt.
[187] L. Østby, *Arbeidsinnvandrere*…, dz.cyt.
[188] A. Kiełbasiewicz, *Polityka integracyjna*…, dz.cyt.

Stowarzyszenia Wolnego Handlu (EFTA[189]). Pomiędzy krajami nordyckimi istnieje w zasadzie całkowicie swobodna migracja[190].

W 1998 roku Dyrekcja ds. Imigracji (UDI) wydała 7500 zezwoleń na pracę, z tego prawie 6 000 dla Polaków. W 2003 roku pozwoleń wydano łącznie 18 000, w tym 10 600 Polakom. Było więc wielu polskich obywateli, którzy mieli doświadczenie z norweskim rynkiem pracy, kiedy członkostwo w EOG od 2004 roku dawało niemal swobodny dostęp do norweskiego rynku pracy[191].

W latach 1998-2003 norweski Urząd Pracy, we współpracy z pracodawcami, przeprowadził projekt rekrutacji personelu medycznego, a zwłaszcza lekarzy i pielęgniarek. Zrekrutowano razem 1883 osoby, głównie z Niemiec, Finlandii, Austrii i Włoch, nie zabrakło też polskich specjalistów. Przed przyjazdem wszyscy zainteresowani pracą w Norwegii musieli przejść kurs języka norweskiego.

W 2001 roku zniesiono „Kvoteprogrammet" - program stypendialny istniejący od 1994 roku, w ramach którego 1100 studentów rocznie otrzymywało miejsca stypendialne na studiach w Norwegii. Dotyczył on wybranych krajów rozwijających się w Afryce, Azji, Ameryce Łacińskiej, Rosji i krajach byłego Związku Radzieckiego. W 2001 roku zlikwidowano również przepisy dotyczące studentów z zagranicy uczących się w Norwegii „Karantenebestemmelsen". Nie mogli oni po ukończeniu studiów ubiegać się o pozwolenie na pracę w Norwegii, gdyż wymagano od nich co najmniej 5-letniego pobytu poza granicami Norwegii. Założeniem tej polityki był powrót wykształconych absolwentów do swoich ojczyzn i praca na rzecz rozwoju państwa pochodzenia. Większość absolwentów jednak nie wracała do swoich domów, ale szukała zatrudnienia w innych krajach Europy Zachodniej. Dzięki zniesieniu wymienionych ograniczeń studenci zagraniczni, którzy znaleźli pracę przed upływem studiów w Norwegii mogli tu pozostać poprzez uzyskanie statusu specjalisty[192].

W 2004 roku dziesięć nowych państw zostało przyjętych do Unii Europejskiej co przyczyniło się do gwałtownego wzrostu migracji z Estonii, Litwy, Łotwy, Polski, Czech, Słowacji, Węgier, Słowenii, Malty i Cypru. W celu ochrony rynku pracy w Norwegii

[189] Europejskie Stowarzyszenie Wolnego Handlu, EFTA – międzynarodowa organizacja gospodarcza powstała 3 maja 1960 roku na mocy konwencji sztokholmskiej, mająca na celu utworzenie strefy wolnego handlu artykułami przemysłowymi między państwami członkowskimi drogą redukcji ceł i ograniczeń importowych. Pierwotnymi członkami były: Austria, Dania, Norwegia, Portugalia, Szwajcaria, Szwecja i Wielka Brytania. W latach 1986–1994 członkiem organizacji była również Finlandia. Obecnie EFTA obejmuje 4 kraje członkowskie: Islandię, Liechtenstein, Norwegię i Szwajcarię.
[190] T. Ulserød, *Migrasjon…*, dz.cyt.
[191] L Puka, K. Rękawek, *Konsekwencje* …, dz.cyt.
[192] Za: A. Kiełbasiewicz, *Polityka integracyjna …, dz.cyt.*

wprowadzono do 2009 roku okres przejściowy dla indywidualnych emigrantów zarobkowych[193]. Okres przejściowy dla pracowników zagranicznych sprowadzał się do posiadania wymogu formalnego zezwolenia na pobyt z możliwością podjęcia pracy. Od 1 stycznia 2008 roku wymagane było jedynie złożenie w Dyrekcji ds. Imigracji (UDI) wniosku wraz z umową o pracę, by uzyskać upoważnienie do jej podjęcia[194]. Wprowadzenie okresu przejściowego było efektem publicznej dyskusji prowadzonej jeszcze przed rokiem 2004 i w latach następnych. W debacie pojawiły się następujące zagadnienia:

- potrzeba sprowadzenia/przyciągnięcia pracowników spoza Norwegii do uzupełnienia siły roboczej w niektórych branżach norweskiego rynku pracy
- obawy wynikające ze skutków imigracja zarobkowej z najnowszych krajów Unii Europejskiej, która może zdewaluować warunki płac i pracy przez co wesprzeć niesprawiedliwą konkurencję dla norweskich zakładów
- wyrażano niepokój o złe warunki płac i pracy dla imigrantów zarobkowych i rozważano wprowadzenie regulacji i działań w celu uniknięcia zaniżenia wynagrodzeń, złych warunków pracy i dużych zakłóceń na norweskim rynku pracy.

Badania norweskie przywołane przez Anne Mette Ødegård i Rolfa K. Andersena pokazują, że imigracja zarobkowa doprowadziła do niskiego wzrostu zarobków, niższej produkcji i zwiększenia różnic w wynagrodzeniach w częściach norweskiego rynku pracy. Po rozszerzeniu Unii Europejskiej imigracja pracy i usług zwiększyła znacznie dostęp do elastycznej siły roboczej, choć:

- była to duża ilość pracowników bez kwalifikacji
- duża ilość siły roboczej z zagranicy
- pracowników krótko przebywających w Norwegii
- pracownicy byli zatrudniani w firmach zagranicznych
- często pracownicy byli zatrudniani czasowo, pojawiły się długie ciągi kontraktowe
- obowiązywały niewielkie wymogi formalne i kompetencje dla rozpoczęcia/prowadzenia działalności gospodarczej
- niski stopnień zrzeszenia po stronie pracownika i pracodawcy (związki zawodowe)
- praca wykonywana była w ramach działalności gospodarczej bez układów zbiorowych pracy/upowszechnionych układów zbiorowych pracy

[193]J. M. Godzimirski, M. Stormowska, K. Dudzińska, *Nowe diaspory…*, dz.cyt.
[194] J. Napierała, *Imigranci na norweskim rynku pracy*, https://www.migracje.uw.edu.pl › 2016/11; dostęp [16.05.2018]

- praca wykonywana była w domach prywatnych[195].

Mimo obaw Norwegów po 2004 roku do ich kraju przybyli obywatele z państw europejskich, bliżsi kulturowo, objęci bardziej liberalnymi przepisami dotyczącymi przepływu osób wynikającymi z ustawodawstwa UE i Europejskiego Obszaru Gospodarczego[196]. W 2005 roku liczba zezwoleń na pracę sezonową spadła do 1800, większość uzyskali pracownicy z Rumunii i Ukrainy[197]. Całkowita liczba imigracji zarobkowej w latach 2004–2016 wyniosła prawie 240 000. Spośród nich jedynie 25 000 nie pochodziło z Europy. Prawie 160 000 pochodziło z nowych państw członkowskich UE. Najwięcej imigrantów zarobkowych przybyło w 2011 roku, prawie 27 000. W tym roku z Polski przybyło prawie 9 000 imigrantów zarobkowych (w porównaniu do 5-6 tysięcy dla okresu 1967-1975)[198].

W 2008 roku w Norwegii mieszkało 460 000 osób o imigranckim pochodzeniu. Odpowiada to 10 procentom populacji. Czterech na pięciu imigrantów to imigranci pierwszego pokolenia, a pozostali są potomkami dwojga rodziców urodzonych za granicą. Niecała połowa (43 procent) imigrantów pochodziła z krajów Afryki lub Azji. Szwedzi tradycyjnie stanowili największą zagraniczną grupę w Norwegii, ale w wyniku migracji po 2004 roku wyprzedzili ich Polacy. Co ósma osoba w Norwegii z obcym obywatelstwem była z Polski.

W przestrzeni publicznej w latach 2000-nych pojawiły się udokumentowane przez Norweski Urząd Nadzoru Pracy historie pracownikach śpiących w miejscach pracy, mieszkających w namiotach i samochodach – również zimą. Dlatego głównym tematem polityki migracyjnej były regulacja i nadzór nad warunkami pracy i wysokością zarobków imigrantów[199]. Wynikało to również z nacisków ze strony przedsiębiorców próbujących

[195] A. M. Ødegård, R. K. Andersen, *Warunki pracy i życia osiedlonych imigrantów zarobkowych z Polski i Litwy*, Fafo-raport 2021:22, s. 9-12.
[196] L. Puka, K. Rękawek, *Konsekwencje…,* dz.cyt.
[197] L. Østby, *Arbeidsinnvandrere*…, dz.cyt.
[198] Tamże.
[199] Prawo o upowszechnieniu porozumień płacowych (Allmenngjøringsloven) weszło w życie już 1 stycznia 1994, równocześnie z przystąpieniem Norwegii do Europejskiego Obszaru Gospodarczego. Obawiano się wtedy otwarcia rynku pracy na biedniejsze kraje Unii Europejskiej takie jak Hiszpania czy Portugalia. Napływ cudzoziemców jednak nie nastąpił. Prawo to znalazło szersze zastosowanie dopiero po rozszerzeniu Unii w 2004 roku. Upowszechnienie umów taryfowych powierzono państwowej komisji Tariffnemnda. Do 2009 roku wprowadzono cztery główne rozporządzenia. Pierwsze dotyczy powszechnego zastosowania porozumień płacowych dla określonych przedsiębiorstw paliwowych na lądzie, następne uchwalono powszechne zastosowanie porozumień płacowych dla placów budowy w regionie Oslo. Oba rozporządzenia weszły w życie 26 czerwca 2006 roku. Pięć miesięcy później wprowadzono powszechne zastosowanie porozumień płacowych dla pracowników budowlanych. 1 grudnia 2008 weszło w życie następne rozporządzenie o upowszechnieniu umów płacowych w przemyśle stoczniowym na terenie całego kraju. Za: A. Kiełbasiewicz, *Polityka integracyjna* …, dz.cyt.

zabezpieczyć zatrudnianie w legalnych formach i uniknięcia nierównych warunków konkurencji. W 2006 roku rząd Jensa Stoltenberga promował swój pierwszy plan działań przeciw dumpingowi socjalnemu[200], co później zostało poprowadzone w nowych planach działań w 2008 i 2013 roku. Po zmianie władzy w 2013 roku rząd opracował strategię walki z przestępczością na rynku pracy[201].

W 2008 roku rząd norweski przedłożył w parlamencie tzw. Białą Księgę (White Paper) – raport poświęcony migracji zarobkowej, przedstawiający główne wyzwania stojące w tej dziedzinie przed Norwegią, podstawowe uwarunkowania, założenia i cele polityki imigracyjnej, w tym propozycje konkretnych rozwiązań mających na celu usprawnienie stosownych działań państwa. Dokument ten definiuje pięć zasadniczych, strategicznych założeń polityki norweskiego rządu w odniesieniu do migracji zarobkowej, a mianowicie:

- pierwszoplanowym priorytetem pozostaje mobilizowanie krajowych zasobów pracy;
- migracja zarobkowa jest zasadniczo korzystna dla Norwegii; jednym z powodów, dla którego Norwegia uczestniczy w otwartym europejskim rynku pracy jest możliwość kojarzenia pracodawców i pracowników na rynku sto razy większym niż norweski
- w nadchodzących latach europejski rynek pracy pozostanie głównym obszarem, z którego norwescy pracodawcy będą rekrutować zagraniczną siłę roboczą
- migranci zarobkowi powinni korzystać z tych samych płac i warunków pracy jak inni pracownicy;

[200] Socjalny dumping nie jest jednoznacznym pojęciem. Z norweskich przepisów wynika, że dumping socjalny jest wtedy, gdy: «pracownicy zagraniczni zostają narażeni na złamanie przepisów o zdrowiu, środowisku i bezpieczeństwie, w tym przepisów o czasie pracy i wymogu standardu mieszkaniowego, i gdy oferowane im są zarobki i inne wynagrodzenie, które zostały krytycznie zaniżone w porównaniu z tym co zazwyczaj zarabiają norwescy pracownicy lub co nie jest zgodne z obowiązującymi wszystkich przepisami.» Kolejna wątpliwość może pojawić się przy określaniu jakie wynagrodzenie jest krytycznie zaniżone. Zarobek w Norwegii może być na przykład dobrym zarobkiem w Polsce. Z powodu braku przepisów dumping socjalny może być zarówno legalny jak i nielegalny. W branży bez upowszechnionego układu zbiorowego pracy, niski zarobek nie łamie przepisów. W późniejszych latach rząd używał pojęcia przestępczość na rynku pracy, które jest definiowana tak: «czyny łamiące norweskie prawo o płacach i pracy, świadczeniach, podatkach i opłatach, wykonywane zorganizowanie, wykorzystujące pracowników lub działające w celu spaczenia konkurencji lub dewaluujące struktury społeczne» (strategia rządu w walce z przestępczością na rynku pracy). Jednym z najważniejszych środków dla zabezpieczenia zarobków według warunków norweskich są upowszechnione układy zbiorowe pracy. W 1993 roku została przyjęta w Parlamencie Norweskim Stortinget ustawa o upowszechnionych układach zbiorowych pracy i celem jej jest zabezpieczenie zagranicznym pracownikom warunków płac i pracy równowartych warunkom norweskich pracowników, oraz wstrzymanie spaczenia konkurencji na niekorzyść rynku norweskiego. W 2021 roku rozpowszechniony układ zbiorowy pracy dotyczy dziewięciu obszarów: budownictwa, przemysłu stoczniowego, rolnictwa i ogrodnictwa, sprzątania, przemysłu rybnego, elektrycznego, transportu towarowego i osobowego z pojazdem turystycznym, działalności zajmujących się noclegami, serwowaniem i catering. Za A. M. Ødegård i R. K. Andersen, *Warunki pracy…*, dz.cyt.

[201] Tamże.

– polityka integracyjna stanowi ważny element strategii dotyczącej migracji zarobkowej, ponieważ przyczynia się do stabilnego i zrównoważonego rozwoju społeczeństwa[202].

Ustawa migracyjna z 2008 roku (Utlendingsloven, Nr 35/2008) została przyjęta 15 maja 2008 roku, a jej pełna nazwa brzmi: Ustawa dotycząca dostępu cudzoziemców do Królestwa i ich pobytu w nim (Lov om utlendingers adgang til riket og deres opphold her) i zawiera zaproponowane w Białej Księdze[203] nowelizacje norweskich przepisów

[202] Wspomniana nowelizacja ustawy wprowadziła nowe rozwiązania do dotychczasowych regulacji i praktyki politycznej w zakresie imigracji zarobkowej:
– pracodawcy zostali obarczeni większą odpowiedzialnością za przestrzeganie obowiązujących przepisów w trakcie rekrutowania siły roboczej;
– pracownicy korporacji międzynarodowych mogą rozpocząć pracę zanim zostanie wydane formalne pozwolenie;
– osoby wykwalifikowane poszukujące pracy (czyli kategorie 1 i 2 lub dysponujące wyższym wykształceniem) zostały uprawnione do ubiegania się o zatrudnienie w Norwegii przez okres sześciu miesięcy;
– zastosowane zostały środki zapewniające przyspieszenie procesu łączenia rodzin w odniesieniu do pracowników migrujących;
– pełnoletni członkowie rodzin cudzoziemców studiujących w Norwegii uzyskali możliwość podjęcia zatrudnienia w pełnym wymiarze czasu pracy.
Oprócz wymienionych wyżej zmian legislacyjnych, inne zawarte w rządowej Białej Księdze postulaty i wytyczne w odniesieniu do migracji zarobkowej dotyczyły m.in. czterech następujących zagadnień. W zakresie dostępu do informacji, rozpatrywania wniosków i procedur aplikacyjnych postulowano:
– utworzenie większej liczby biur informacyjnych i rozpatrujących podania w sprawie zgody na podjęcie pracy, zatrudniających przedstawicieli różnych wyspecjalizowanych instytucji publicznych (na podstawie doświadczeń pierwszej tego rodzaju zintegrowanej placówki powołanej przed kilku laty w Oslo);
– skrócenie do maksymalnie czterech tygodni czasu rozpatrywania wniosków;
– przejęcie odpowiedzialności za koordynowanie przepływu informacji użytecznych dla migrantów zarobkowych przez działającą od połowy 2006 roku nową agendę rządową podległą Ministerstwu Pracy i Inkluzji Społecznej – Urząd ds. Pracy i Opieki (Labour and Welfare Service);
– utworzenie portalu internetowego gromadzącego i udzielającego wszechstronnych informacji na temat migracji zarobkowych i transgranicznego świadczenia usług;
– lepsze wykorzystanie służb dyplomatycznych do upowszechniania informacji w zakresie możliwości podjęcia pracy w Norwegii. W dziedzinie integracji migrantów zarobkowych w społeczeństwie norweskim zaplanowano takie przedsięwzięcia, jak: – szersza oferta nauczania języka norweskiego; – opracowanie specjalnych pakietów informacyjnych dla cudzoziemców rozpoczynających pracę, przedstawiających prawa i obowiązki pracownicze;
– kontynuowanie działań na rzecz usprawnienia procedur ułatwiających nostryfikację dyplomów zagranicznych uczelni;
– dalsze wspieranie wolontariatu i organizacji pozarządowych wspierających w różnych formach migrantów zarobkowych.
Ponadto zwiększona uwaga ma być poświęcona północnemu regionowi Norwegii
– różnorodnym inicjatywom i projektom stymulującym wzrost mobilności pomiędzy tą częścią kraju a graniczącymi z nią obszarami Rosji Północno-Zachodniej. Sytuacja ta wymaga specjalnych rozwiązań, ponieważ wszystkie inne (poza Rosją) kraje sąsiadujące z Norwegią stanowią albo część wspólnego nordyckiego rynku pracy, albo wspólnotowego rynku pracy w ramach Europejskiego Obszaru Gospodarczego.

[203] Wspomniana nowelizacja ustawy wprowadziła nowe rozwiązania do dotychczasowych regulacji i praktyki politycznej w zakresie imigracji zarobkowej:
– pracodawcy zostali obarczeni większą odpowiedzialnością za przestrzeganie obowiązujących przepisów w trakcie rekrutowania siły roboczej;
– pracownicy korporacji międzynarodowych mogą rozpocząć pracę zanim zostanie wydane formalne pozwolenie;
– osoby wykwalifikowane poszukujące pracy (czyli kategorie 1 i 2 lub dysponujące wyższym wykształceniem) zostały uprawnione do ubiegania się o zatrudnienie w Norwegii przez okres sześciu miesięcy;
– zastosowane zostały środki zapewniające przyspieszenie procesu łączenia rodzin w odniesieniu do pracowników migrujących;
– pełnoletni członkowie rodzin cudzoziemców studiujących w Norwegii uzyskali możliwość podjęcia zatrudnienia w pełnym wymiarze czasu pracy.
Oprócz wymienionych wyżej zmian legislacyjnych, inne zawarte w rządowej Białej Księdze postulaty i wytyczne w odniesieniu do migracji zarobkowej dotyczyły m.in. czterech następujących zagadnień. W zakresie dostępu do informacji, rozpatrywania wniosków i procedur aplikacyjnych postulowano:
– utworzenie większej liczby biur informacyjnych i rozpatrujących podania w sprawie zgody na podjęcie pracy, zatrudniających przedstawicieli różnych wyspecjalizowanych instytucji publicznych (na podstawie doświadczeń pierwszej tego rodzaju zintegrowanej placówki powołanej przed kilku laty w Oslo);

migracyjnych, które weszły w życie w 2010 roku. Uproszczone zostały regulacje odnoszące się do imigracji zarobkowej. Znalazło to wyraz m.in. we wprowadzenia pięciu głównych kategorii imigrantów zarobkowych:

1. Wysoko kwalifikowani specjaliści, kluczowy personel, któremu oferuje się wysokie wynagrodzenie, gwarantuje się możliwość stałego osiedlenia, łącznie z członkami najbliższej rodziny.
2. Wykwalifikowani pracownicy, osoby posiadające przynajmniej wykształcenie zawodowe na poziomie odpowiadającym norweskiej szkole średniej II stopnia lub równorzędnemu wykształceniu praktycznemu. Tej kategorii przyznaje się prawo do stałego pobytu w Norwegii, razem z członkami rodziny.
3. Absolwenci norweskich uczelni. Obywatele krajów trzecich uzyskają prawo do pracy w okresie sześciu miesięcy po ukończeniu swoich studiów, w którym to czasie podejmują starania o podjęcie zatrudnienia w ramach dwóch powyższych kategorii.
4. Pracownicy sezonowi. Przyznaje się im sześciomiesięczne pozwolenia na pracę, ale bez prawa do stałego pobytu i sprowadzenia do Norwegii członków swej rodziny.
5. Pracownicy niewykwalifikowani. Ta kategoria osób obejmuje cudzoziemców z wybranych regionów lub krajów (np. Rosjan mieszkających w regionie Morza Barentsa, czyli w rejonach graniczących z Norwegią na Dalekiej Północy), którym udzielane było czasowe zezwolenie na zatrudnienie.

W 2007 roku współczynnik aktywności zawodowej w Norwegii wyniósł blisko 80 procent (78,9) i był o prawie 7 punktów procentowych wyższy od średniej w Unii Europejskiej. W 2007 roku tylko cztery kraje z obszaru OECD (Islandia, Szwajcaria, Szwecja i Dania) miały wyższy wskaźnik niż Norwegia. W porównaniu z innymi krajami aktywność zawodowa w Norwegii jest szczególnie wysoka wśród osób starszych i kobiet. Wśród

– skrócenie do maksymalnie czterech tygodni czasu rozpatrywania wniosków;
– przejęcie odpowiedzialności za koordynowanie przepływu informacji użytecznych dla migrantów zarobkowych przez działającą od połowy 2006 roku nową agendę rządową podległą Ministerstwu Pracy i Inkluzji Społecznej – Urząd ds. Pracy i Opieki (Labour and Welfare Service);
– utworzenie portalu internetowego gromadzącego i udzielającego wszechstronnych informacji na temat migracji zarobkowych i transgranicznego świadczenia usług;
– lepsze wykorzystanie służb dyplomatycznych do upowszechniania informacji w zakresie możliwości podjęcia pracy w Norwegii. W dziedzinie integracji migrantów zarobkowych w społeczeństwie norweskim zaplanowano takie przedsięwzięcia, jak: – szersza oferta nauczania języka norweskiego; – opracowanie specjalnych pakietów informacyjnych dla cudzoziemców rozpoczynających pracę, przedstawiających prawa i obowiązki pracownicze;
– kontynuowanie działań na rzecz usprawnienia procedur ułatwiających nostryfikację dyplomów zagranicznych uczelni;
– dalsze wspieranie wolontariatu i organizacji pozarządowych wspierających w różnych formach migrantów zarobkowych. Ponadto zwiększona uwaga ma być poświęcona północnemu regionowi Norwegii
– różnorodnym inicjatywom i projektom stymulującym wzrost mobilności pomiędzy tą częścią kraju a graniczącymi z nią obszarami Rosji Północno-Zachodniej. Sytuacja ta wymaga specjalnych rozwiązań, ponieważ wszystkie inne (poza Rosją) kraje sąsiadujące z Norwegią stanowią albo część wspólnego nordyckiego rynku pracy, albo wspólnotowego rynku pracy w ramach Europejskiego Obszaru Gospodarczego.

mężczyzn w wieku 30–50 lat udział w Norwegii nie jest szczególnie wysoki w porównaniu z wieloma innymi krajami[204].

Zatrudnienie wśród imigrantów było niższe niż wśród etnicznych Norwegów, ale istnieją duże różnice w zależności od kraju pochodzenia. Ludzie, którzy pochodzą z Azji i Afryki, przybyli głównie ze względów humanitarnych. Osoby, które pochodzą z Polski i Bałkanów, to głównie pracownicy migrujący. W IV kwartale 2007 roku wskaźnik zatrudnienia wśród imigrantów pierwszego pokolenia wyniósł 63,3 procent, czyli o 8,3 punktu procentowego mniej niż wśród ogółu ludności. Najniższe zatrudnienie jest wśród mieszkańców Afryki (49,0 procent) i Azji (56,3 procent), zwłaszcza wśród kobiet. Zatrudnienie wzrasta wraz ze wzrostem długości pobytu, ale tylko do około siedmiu lat. Z kolei wydłużony czas pobytu wpływa negatywnie na zatrudnienie w grupie imigranckiej. Wskaźnik zatrudnienia wzrasta w Norwegii o około 8 punktów procentowych w ciągu pierwszych 6-7 lat. Nawet jeśli weźmiemy pod uwagę imigrantów z okresem zamieszkania wynoszącym 6-7 lat, różnica w stosunku do wskaźnika zatrudnienia ogółem siły roboczej wynosiła pięć punktów procentowych. Wśród osób z krajów nordyckich, reszty Europy Zachodniej oraz krajów UE z Europy Wschodniej wskaźnik zatrudnienia jest wysoki i wyższy niż średnia krajowa. W niektórych niezachodnich grupach imigrantów różnica we wskaźniku zatrudnienia kobiet i mężczyzn jest bardzo duża. Niskie zatrudnienie odnotowywano wśród kobiet z Somalii, Afganistanu i Iraku. W przypadku tych grup niski wskaźnik zatrudnienia jest częściowo związany z krótkim okresem zamieszkania. Jednak dla pakistańskich kobiet, które mieszkały dłużej w Norwegii, wskaźnik zatrudnienia wynosił tylko 31,4 procent w 4. kwartale 2007. Dla porównania, 63,5 procent Pakistańczyków pracowało w tym samym czasie. Ten wzorzec, z dużymi różnicami między płciami, występuje również wśród imigrantów z Maroka i Turcji. Powody imigracji wskazują przyczyny - większość pakistańskich, marokańskich i tureckich kobiet przybyła w ramach łączenia rodzin. Zapewne jednak to różnice kulturowe są najważniejszą przyczyną niskiego udziału w życiu zawodowym wielu imigrantek[205].

[204] *Fordelingsutvalget,* adres internetowy: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-10/id558836/?ch=12; dostęp [12.05.2018]

[205] Wśród grupy imigrantów najsłabsze umiejętności podstawowe mają imigranci z krajów niezachodnich (Azja, Afryka, Ameryka Łacińska, Oceania z wyłączeniem Australii i Nowej Zelandii oraz Europa z wyłączeniem UE/EOG). Grupa ta stanowi największą grupę imigrantów w Norwegii, około 300 000 osób. Ci, którzy wyemigrowali do Norwegii w wieku powyżej 21 lat, mają wyraźnie niższy wynik niż ci, którzy urodzili się w Norwegii lub przybyli tu jako dzieci i młodzież. Jednak dwie ostatnie kategorie również mają średni wynik, który jest znacznie poniżej norweskiej średniej krajowej. Na podstawie: *Fordelingsutvalget,* dz.cyt.

Bezrobocie wśród imigrantów zostało również znacznie zmniejszone podczas silnego ożywienia norweskiej gospodarki w latach 2005-2008. Zmniejszenie bezrobocia wśród imigrantów było mniej więcej takie samo, jak w przypadku reszty siły roboczej. Pod koniec 2008 roku bezrobocie wśród imigrantów wyniosło 4,8 procent (było najniższe od wielu lat)[206]. Po prawie pięcioletnim okresie ożywienia, w 2008 roku nastąpił kryzys gospodarczy. Norwegia również znajdowała się w recesji związanej ze spadkiem produkcji i rosnącym bezrobociem[207].

Udział w życiu zawodowym w Norwegii od wielu lat jest wysoki i należy do najwyższych na obszarze OECD. Dochód z pracy jest najważniejszym źródłem dochodu dla większości gospodarstw domowych. Cudzoziemcom pochodzącym spoza pozostałych krajów nordyckich (skandynawskich) wydawane są dwa rodzaje zezwoleń: na pobyt oraz na pracę. Te pierwsze nie upoważniają do podjęcia zatrudnienia. Natomiast zezwolenia na pracę przyznają zarówno prawo do pobytu, jak i do zatrudnienia, zatem osoby je posiadające nie otrzymują osobnej zgody na pobyt w Norwegii. Z kolei zezwolenie na osiedlenie się, przyznające stałe prawo do pobytu i pracy, jest z reguły wydawane po trzech latach nieprzerwanego przebywania na terenie kraju i spełnieniu pewnych, dodatkowych warunków. Generalne przepisy dotyczące wydawania pozwoleń na pracę w Norwegii przewidują trzy kluczowe zasady: wymóg konkretnej oferty zatrudnienia ze strony miejscowego pracodawcy; oferowana płaca i inne warunki pracy nie powinny być mniej korzystne od tych, jakie przewidują stosowne umowy zbiorowe, bądź jakie dominują na odpowiednim lokalnym rynku pracy i jako generalną zasadę przyjmuje się, iż zaoferowane zatrudnienie ma dotyczyć pracy w pełnym wymiarze czasu.

W 2009 roku zdecydowana większość pracowników migrujących w Norwegii pochodzi z pobliskich obszarów, zwłaszcza z innych krajów nordyckich, Polski i krajów bałtyckich. Około dziewięć na dziesięć zezwoleń na pracę imigracyjnych wydawane było osobom z obszaru EOG/EFTA, a co dziesiąte zezwolenie na pracę obywatelom krajów spoza EOG/EFTA. W lutym 2009 roku ze statystyk Dyrekcji ds. Imigracji wynika, że pozwolenie na pracę posiadało 95 tysięcy osób. W tym samym czasie ubiegłego roku liczba ta wynosiła 82 tysięcy, a w tym samym czasie w 2004 roku 17 tysięcy[208].

Udzielanie pozwolenia na pracę następuje przez UDI (Dyrekcję ds. Imigracji - Utlendingsdirektoratet – podlegający Ministerstwu Pracy). Najczęstsze powody, dla których

[206] *Fordelingsutvalget,* dz.cyt.
[207] *Arbeids - Og Velferdsdirektoratet, Statistikk Og Utredning,* Arbeidsmarkedet nå 01/2009.
[208] *Fordelingsutvalget…,* dz.cyt.

decyzja urzędników jest negatywna to: zbyt niskie wynagrodzenie kandydata, praca nieadekwatna do umiejętności posiadanych przez kandydata lub brak kwalifikacji. Odrzuca się przypadki, w których kandydat nie ma kompetencji lub uznany za niewykwalifikowanego pracownika. Może to mieć miejsce na przykład w przypadku, gdy wnioskodawca nie ukończył formalnej edukacji i ma niewielkie doświadczenie zawodowe lub nie ma go wcale.

Innym częstym powodem odmowy jest praca niezgodna z umiejętnościami posiadanymi przez kandydata. Może to być na przykład kandydat z tytułem magistra pedagogiki, który chciałby pracować jako pomocnik w przedszkolu, lub kandydat z wykształceniem stolarskim, który chce pracować jako murarz. Negatywnie rozpatruje się również przypadki, w których kandydatowi nie zaproponowano odpowiednio wysokiego wynagrodzenia, tylko niższe niż standardowe[209]. Osobna kategoria migrantów zarobkowych obejmuje wysokiej klasy fachowców albo pracowników o specjalnych kwalifikacjach. Warunkiem zastosowania właściwej dla nich procedury legalizacyjnej jest wykazanie, iż wiedza i kompetencje danego imigranta są nieodzowne dla wykonywania w konkretnym miejscu (zakładzie lub firmie) zaoferowanej pracy[210].

Obywatelstwo	Ochrona (uchodźcy)	Praca	Edukacja	Łączenie Rodzin	Razem
Indie	0	1994	267	1436	3697
Syria	1756	10	0	945	2711
Filipiny	0	408	889	884	2181
Wietnam	0	1466	118	189	1773
Ukraina	0	1253	262	248	1763
USA	0	592	507	518	1617
Chiny	14	419	643	263	1339
Erytrea	290	0	0	913	1203
Turcja	772	138	53	175	1138
Demokratyczna Republika Kongo (DRC)	986	0	0	32	1018
Tajlandia	0	212	54	652	918
Rosja	23	348	203	314	888
Serbia	0	366	27	467	860
Pakistan	5	142	209	360	716
Brazylia	0	220	106	301	627
Iran	30	170	179	229	608
Kanada	0	199	203	106	508
Nepal	0	188	173	146	507
Sudan Południowy	462	0	0	0	462
Somalia	32	0	0	427	459
Australia	0	201	126	103	430

[209] *Arbeidssaker*, adres internetowy: https://www.une.no/sakstyper/arbeidstillatelse/; dostęp [24.01.2020]
[210] W. Anioł, *Problemy migracji zarobkowych do Norwegii*, Polityka Społeczna 2009, nr 5-6.

Afganistan	98	0	0	331	429
Japonia	0	108	155	68	331
Sudan	170	5	0	122	297
Etiopia	15	11	68	188	282
Meksyk	0	78	103	76	257
Korea Południowa	0	54	101	79	234
Bośnia-Hercegowina	0	90	6	122	218
Białoruś	0	155	18	33	206
Indonezja	0	60	43	94	197
Kenia	0	81	58	58	197
Bangladesz	0	32	90	59	181
Ghana	0	39	87	50	176
Nigeria	8	45	60	62	175
Bezpaństwowcy	61	23	12	76	172
Kolumbia	6	44	37	80	167
Irak	29	0	0	136	165
EOG	0	0	0	156	156
Nowa Zelandia	0	117	12	22	151
Egipt	0	40	44	66	150
Singapur	0	28	101	18	147
Albania	0	60	32	53	145
Republika Południowej Afryki	0	67	26	52	145
Sri Lanka	0	33	46	65	144
Argentyna	0	100	19	23	142
Kosowo	0	39	14	82	135
Północna Macedonia	0	55	6	60	121
Maroko	0	11	25	79	115
Wenezuela	7	41	8	57	113
Suma wszystkich	4889	10217	5616	11778	32 500

Tabela nr 2. Liczba udzielonych zezwoleń po raz pierwszy według obywatelstwa i powodu uzasadnienia wniosku, 2019 rok (dot. krajów których obywatele uzyskali powyżej 100 zezwoleń).

W 2021 roku liczba zezwoleń na pracę wyniosła 7338 dla obywateli spoza EOG. Kolejnym elementem kształtującym politykę migracyjną było przyjęcie w dniu 11 grudnia 2009 roku programu sztokholmskiego, który zawierał wytyczne dotyczące rozwoju polityki Unii Europejskiej w zakresie uchodźców i migracji. Politycznym celem programu sztokholmskiego było skupienie się na interesach i potrzebach obywateli państw przyjmujących[211]. Wyzwaniem było, i nadal zapewne jest, znalezienie właściwej równowagi

[211] Na szczycie Rady Europejskiej w grudniu 2009 roku przyjęto „Program sztokholmski – Otwarta i bezpieczna Europa dla dobra i ochrony obywateli". Zawarto w nim główne cele działania Unii w obszarze sprawiedliwości, wolności i bezpieczeństwa. Ostatni z wymienionych priorytetów przewidywał opracowanie strategii bezpieczeństwa wewnętrznego, celem „dalszej poprawy bezpieczeństwa na terenie Unii, oraz zwalczania przestępczości zorganizowanej, terroryzmu i innych zagrożeń". Za: R. Kamprowski, *Problematyka wielowymiarowości zagrożeń w strategiach bezpieczeństwa Unii Europejskiej*, Rocznik Integracji Europejskiej, 2013, nr 7.

między poszanowaniem praw podstawowych a integralnością jednostek, przy jednoczesnym zagwarantowaniu bezpieczeństwa w Europie[212]. Priorytety polityczne koncentrowały się wokół zagadnień: działania na rzecz praw obywateli, ułatwienie życia obywatelom, ochrona obywateli oraz promowanie bardzie zintegrowanego społeczeństwa [213].

Dzień 22 lipca 2011 roku był dniem w historii Norwegii, kraju postrzeganego jako tradycyjnie gościnnego dla obcych, dramatycznym. W wyniku ataku bombowego w Oslo przed biurem Jensa Stoltenberga - wtedy premiera Norwegii, późniejszego sekretarza generalnego NATO zginęło 8 osób, a 15 zostało rannych. Niecałe dwie godziny po wysadzeniu bomby Anders Breivik zaczął strzelać na wyspie Utoya. Celem ataków byli członkowie młodzieżówki. Terrorysta zabił 69 osób, ranił 110, z czego 55 ciężko. W sumie zginęło 77 osób. Najmłodsza miała zaledwie 14 lat[214]. Metoda przeprowadzenia ataku (odwrócenie uwagi służb i opinii publicznej poprzez detonację ładunku wybuchowego, a następnie kolejny atak przypominający wydarzenia z Bombaju z listopada 2008 roku) wskazywała na Al Ka'idę albo sprzyjającym tej organizacji dżihadystom. Sprawcą okazał się jednak obywatel Norwegii, który umotywował ataki sprzeciwem wobec zbyt liberalnej polityki imigracyjnej prowadzonej przez rządzącą w Norwegii socjaldemokratyczną Partię Pracy. Anders Breivik, który przyznał się do ataku, tłumaczył, że chciał uchronić Norwegię przed islamem i wielokulturowością[215]. Zamachowiec zaatakował, nie migrantów, lecz „swoich"[216]. Breivik przedstawiając motywy swojej zbrodni wspomniał o Indianach walczących o zachowanie swojej kultury, wymienił postać wodza Indian Siedzącego Byka, który w 1876 roku odniósł spektakularne zwycięstwo nad siłami Białych. Pytał retorycznie, czy Indianie broniący swojej cywilizacji przed imigrantami z Europy uważani są dziś za terrorystów czy bohaterów[217]. „*Tak, zrobiłbym to jeszcze raz – powiedział. To nie były*

[212] *Mulige utviklingstrekk i EUs flyktning- og migrasjonspolitikk, og hva dette vil bety for Norge*, adres internetowy: https://www.stortinget.no/nn/Saker-og-publikasjonar/publikasjonar/Innstillingar/Stortinget/2009-2010/inns-200910-327/9/ ; dostęp [14.06.2018].
[213] *Sprawozdanie nr 46/2009, sprawozdanie z dyskusji eurodeputowanych i parlamentarzystów krajowych nt. Programu Sztokholmskiego,* adres internetowy: http://ww2.senat.pl/k7/ue/wspolne/2009/046.pdf; dostęp [14.06.2018].
[214] A. Behring, *Breivik describes Norway massacre as 'spectacular attack'*, adres internetowy: *https://www.rte.ie/news/2012/0417/317320-anders-breivik-due-to-testify-in-court-today/*, dostęp [06.06.2017]
[215] *Sąd wyda wyrok na Breivika: trzy scenariusze*, adres internetowy: /*http://wyborcza.pl/1,76842,12355713,Sad_wyda_wyrok_na_Breivika__trzy_scenariusze.html*, dostęp [6.06.2017]
[216] *Norway attack: killer praises Japan as model country*, adres internetowy: *http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/europe/norway/8661597/Norway-attack-killer-praises-Japan-as-model-country.html*, dostęp [06.06.2017]
[217] *Breivik met by smirks on the stand*, adres internetowy: https://www.thelocal.no/20120418/breivik-met-by-smirks-and-scoldings-on-the-stand dostęp [6.06.2017]

niewinne, niepolityczne dzieci, ale to byli ludzie, którzy aktywnie działali, aby podtrzymywać wartości wielokulturowe"[218]. Po ataku Breivika Z. Mikołejko analizując zachowanie zamachowca stwierdził, że „*Breivik myślał kategoriami mitów (...). Jednak ostatecznie chciał być bohaterem, który walczy z tym co ciemne, z wężem lub obcymi, z brudnymi innokulturowcami*"[219].

Norweska polityka migracyjna uległa kolejnemu przewartościowaniu z uwagi na ataki terrorystyczne z 2011 roku, zmiany społeczne i gwałtowny napływ imigrantów do tego kraju. W 2013 roku do konserwatywnego rządu Erny Solberg weszła populistyczna Partia Postępu, która na fali dyskusji o skutkach migracji żądała zaostrzenia polityki imigracyjnej oraz wykorzystania w większym stopniu, na bieżące potrzeby, rezerw zgromadzonych w Funduszu Emerytalnym „petrokoron". Swój potencjał wyborczy partia zbudowała na bazie krytyki socjaldemokratycznych rządów m.in. tolerowania otwartych form manifestowania tożsamości przez imigrantów, nadawania specjalnych praw Saamom z Północy, wysokiego poziomu opodatkowania społeczeństwa, czy pomocy państwa dla nierentownych podmiotów gospodarczych. Partia Postępu jest postrzegana jako radykalna i niechętna wobec migrantów.

W dniu 1 stycznia 2014 roku weszły w życie nowe przepisy, które w kontekście migracji wprowadzały nowe pojęcie „*szczególnych zasad dotyczących spraw mających wpływ na podstawowe interesy narodowe lub względy polityki zagranicznej (kwestie bezpieczeństwa)*". Zapis „podstawowe interesy narodowe" zastąpił dwa terminy „istotne względy społeczne" i „bezpieczeństwo narodowe", które zostały użyte w ustawie o imigracji z 1988 roku. Termin ten należy interpretować w świetle rozwoju społecznego i nowych zagrożeń międzynarodowych, zatem w pojęciu naruszenie „podstawowych interesów narodowych" mogą m.in. zawierać się: podejrzenie o szpiegostwo, sabotaż lub związek z działalnością terrorystyczną. Obejmuje to działalność polityczną itp. działania, które mogą wpłynąć na stosunki Norwegii z zagranicą i mogą mieć wpływ na podstawowe interesy narodowe. Ze względu na wymienione przyczyny mogą zostać wydane decyzje o odmowie zezwolenia lub prawa, które w innym przypadku mogłoby zostać przyznane na podstawie przepisów imigracyjnych. Ponadto, kierując się podstawowymi interesami narodowymi, można podjąć decyzję o wydaleniu lub cofnięciu danego zezwolenia na pobyt lub innych praw. Na podstawie powyższych przepisów nie można jednak cudzoziemcowi odmówić

[218] R. Orange, A. Behring *Breivik invokes Enoch Powell as he justifies attack* http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/europe/norway/9208720/Anders-Behring-Breivik-invokes-Enoch-Powell-as-he-justifies-attack.html dostęp [6.06.2017]

[219] B. Pawłowicz, *Poza dobrem i złem. Rozmowa z prof. Zbigniewem Mikołejko*, [w:] Zwierciadło wrzesień 2011, s.72.

statusu uchodźcy na podstawie Konwencji o Uchodźcach ani ochrony przed deportacją na podstawie Europejskiej Konwencji Praw Człowieka.

Uchwały i decyzje w sprawach mających wpływ na podstawowe interesy narodowe lub względy polityki zagranicznej są podejmowane przez Dyrekcję ds. Imigracji (UDI) na podstawie ocen Norweskiej Służby Bezpieczeństwa Policji (PST) lub Ministerstwa Spraw Zagranicznych. W przypadkach, gdy UDI podejmuje decyzję w pierwszej instancji, a decyzja ta jest w całości lub w części oparta na podstawowych interesach narodowych lub względach polityki zagranicznej, organem odwoławczym jest Ministerstwo Spraw Zagranicznych. Ministerstwo jest organem decyzyjnym w zakresie decyzji o wydaleniu cudzoziemca posiadającego zezwolenie na pobyt w Norwegii, o cofnięciu zezwolenia na pobyt lub o odmowie przedłużenia zezwolenia na pobyt. W przypadkach, w których zawarte są informacje niejawne, które są utrzymywane w tajemnicy ze względu na bezpieczeństwo narodowe lub stosunki z obcym państwem, są one za zgodą króla potraktowane jako dowód dla sądu objęty tajemnicą. Do reprezentowania cudzoziemca w tej części sprawy zostaje wyznaczony specjalny prawnik posiadający certyfikat bezpieczeństwa[220].

Po „wędrówce ludów" z 2015 roku centroprawicowy rząd Erny Solberg, wpierany przez Sylvi Listhaug[221] z Partii Postępu, zaostrzył prawo azylowe jeszcze bardziej niż socjaldemokraci. Norwegia przyjmowała pewną liczbę uchodźców z Syrii czy z Erytrei, ale deportowała przedstawicieli innych narodowości, także do Afganistanu, gdzie zdaniem organizacji broniących praw człowieka nadal groziło im niebezpieczeństwo. Głośnym echem odbiła się sprawa osiemnastoletniej Taibeh Abbasi, której norweskie władze kazały opuścić kraj, pomimo że nigdy nie była w Afganistanie – urodziła się w Iranie, a od sześciu lat mieszkała w Trondheim. W 2015 roku Norwegia przyjęła ponad trzydzieści jeden tysięcy wniosków o azyl. Rok później – trzy tysiące czterysta sześćdziesiąt, najmniej od 1997 roku.

W 2017 roku twarzą antyimigranckiej retoryki stała się Sylvi Listhaug[222], która została Ministrem ds. Integracji i Imigracji. *„Stoi przed nami wyzwanie, jak integrować osoby z prawem stałego pobytu w Norwegii, by upewnić się, że respektują norweskie wartości: prawo, by swobodnie mówić, pisać, wierzyć lub nie wierzyć w Boga, sprawdzić sposób wychowania*

[220] Więcej informacji na temat postępowania przed sądem można znaleźć w przepisach szczególnych ustawy o imigracji §§ 131-138.
[221] Od 2005 członkini zarządu centralnego Partii Postępu; od grudnia 2015 do stycznia 2018 roku pełniła funkcję Ministra ds. Migracji i Integracji, a następnie od stycznia do marca 2018 piastowała stanowisko Ministra Sprawiedliwości, Bezpieczeństwa Publicznego i Imigracji w rządzie Erny Solberg.
[222] A. Bartkiewicz, *Norweska minister ds. imigracji Sylvie Listhaug o potrzebie zaostrzenia polityki migracyjnej,* adres internetowy: *https://www.rp.pl/swiat/art3795831-norweska-minister-ds-imigracji-sylvie-listhaug-o-potrzebie-zaostrzenia-polityki-migracyjnej* dostęp [27.08.2018].

dzieci. Ważne jest też to, czego nie wolno robić: w Norwegii nie jest dozwolone bicie dzieci" – powiedziała minister w wywiadzie dla „Obserwera" w listopadzie 2017 roku[223]. Optowała ona wielokrotnie za zmniejszeniem rządowych dotacji na naukę języka dla cudzoziemców i azylantów a jednocześnie za uzależnieniem pomocy socjalnej od znajomości języka norweskiego. Wnosiła również o przyznanie policji uprawnień w zakresie sprawdzania telefonów i komputerów azylantów oraz zakwaterowanie wszystkich osób czekających na rozpatrzenie wniosku azylowego w jednym ośrodku. Propozycje te spotykały się ze zdecydowanym sprzeciwem partii lewicowych, przede wszystkim kluczowej na norweskiej scenie politycznej Partii Pracy. Szczyt konfliktu nastąpił w marcu 2018 roku, kiedy Storting (norweski parlament) nie wyraził zgody na wprowadzenie procedury odbierania obywatelstwa osobom mogącym stanowić zagrożenie dla fundamentalnych interesów kraju z ominięciem procesów sądowych. Chociaż kontrowersyjna minister podała się do dymisji (bezpośrednim powodem był jej wpis w mediach społecznościowych oskarżający Partię Pracy o wsparcie dla islamskiego terroryzmu) Partia Postępu wciąż promuje model wolnej od islamu Norwegii, co szczególnie widoczne jest w wypowiedziach lokalnych polityków[224].

W klasycznych koncepcjach dotyczących integracji imigrantów przyjmuje się, że zwieńczeniem legalnej imigracji jest nabycie obywatelstwa[225] kraju przyjmującego. Ma ono oznaczać zrównanie przybysza w prawach i obowiązkach z członkami społeczeństwa kraju przyjmującego, zwłaszcza w odniesieniu do biernych i czynnych praw wyborczych na poziomie zarówno lokalnym, jak i centralnym. Można to dostrzec w badaniach ilościowych, gdzie wskaźnik naturalizacji jest traktowany jako miara integracji instytucjonalno-prawnej. Sam termin "naturalizacja" sugeruje proces, w którym imigrant staje się organiczną częścią "narodowego porządku rzeczy"[226]. Badania, jakie przytoczył Thibaut Jaulin w kontekście Francji, pokazują, że posiadanie podwójnego obywatelstwa nie ma wpływu na poczucie przynależności do francuskiego społeczeństwa. Natomiast ma ono korzystny aspekt, który dotyczy więzi imigrantów i ich dzieci z krajem pochodzenia. Według tego samego autora: "*Podwójne obywatelstwo stanowi jedną z wielu wielowymiarowych relacji z krajem pochodzenia i krajem przyjmującym, co oznacza uznanie przez państwo możliwości posiadania wielu przynależności, w odróżnieniu od koncepcji wyłącznej tożsamości*

[223] M. Czarnecki, *Skandynawia*…dz.cyt., s.113
[224] K. Dośpiał-Borysiak, 2019, *Oblicza Norwegii. Kryzys imigracyjny i oblicza populizmu w Norwegii*, adres internetowy: *https://samorzad.pap.pl/kategoria/archiwum/oblicza-norwegii-kryzys-imigracyjny-i-oblicza-populizmu-w-norwegii*; dostęp [1.09.2020]
[225] Por. D. Hejwosz-Gromkowska, *Edukacja obywatelska* …dz.cyt.
[226] N. Bloch, M. Buchowski, A. Chwieduk, J. Schmidt, *Wnioski końcowe*, [w:] *Migracje a heterogeniczność kulturowa. Na podstawie badań antropologicznych w Poznaniu*, Poznań, 2012, s. 271-272.

narodowej"[227]. Odrzucenie podwójnego obywatelstwa wynikało z obaw przed konfliktem na tle narodowościowym. Thibaut Jaulin wskazuje, że jakość i intensywność kontaktów osób z podwójnym obywatelstwem z krajem pochodzenia zmieniają się w zależności od czasu i sytuacji. Przykładem są badania dotyczące "głosowania na odległość", które pokazują, że imigranci aktywnie angażują się w sprawy kraju przyjmującego. Imigranci, którzy utrzymują bliskie i regularne kontakty z krajem pochodzenia, są jednocześnie najlepiej zintegrowani[228]. Norwegia do niedawna była jednym z najbardziej restrykcyjnych krajów Europy pod względem przepisów dotyczących posiadania obywatelstwa. Uzasadnieniem dla surowego prawa w tym obszarze były trzy argumenty: narodowa lojalność, integracja cudzoziemców i względy praktyczne, jak odbywanie służby wojskowej. Zasada nieuznawania podwójnego obywatelstwa miała działanie stopujące w przypadku starań o naturalizację. Opór przed uznawaniem podwójnego obywatelstwa sięgał daleko w przeszłość do tzw. „innfødtsretten", a więc w wolnym tłumaczeniu „prawo tubylca", które jest starsze od norweskiej konstytucji z 1814 roku. Miało ono zapewniać rodowitym Norwegom prawo do piastowania urzędów i zapobiec przejęcia parlamentu i ważniejszych urzędów państwowych przez cudzoziemców zwykłą większością. W obecnej sytuacji geopolitycznej, wobec przemieszczania się dużych mas ludzkich przez granice państw i w obliczu konfliktów globalnych Norwegowie obawiali się, iż lojalność cudzoziemców wobec Królestwa Norwegii może ulec rozmyciu. W związku z tym od 2006 roku przyznanie obywatelstwa ma uroczystą formę, w którą wchodzi ceremonia w Urzędzie Wojewody dla osób powyżej 12 roku życia, na którą składa się zobowiązanie do wspierania demokracji, poszanowania praw człowieka i szacunku do praw Norwegii[229].

Od 1 stycznia 2020 roku Norwegowie mogą zostać obywatelami innego kraju bez utraty obywatelstwa norweskiego, a cudzoziemcy nie muszą już zrzekać się swojego pierwotnego obywatelstwa, aby zostać Norwegiem[230]. Jeśli posiada się ważne pozwolenie na

---

[227] J. Thibaut, *Czy podwójne obywatelstwo zagraża państwu narodowemu,* [w:] *Migranci, migracje. O czym warto wiedzieć, by wyrobić sobie własne zdanie*, red. H. Thiollet, Kraków 2017, s. 88.
[228] Tamże, s.91.
[229] Norwegia rozważy uznawanie podwójnego obywatelstwa, adres internetowy: http://scanpress.net/artykuly/aktualnosci/norwegia-rozwazy-uznawanie-podwojnego-obywatelstwa; dostęp [16.05.2022]
[230] Dyrekcja ds. Imigracji podaje, że tylko w 2010 roku 35 wniosków o nadanie norweskiego obywatelstwa złożonych przez Polaków rozpatrzono pozytywnie, a aż 80 negatywnie. Połowa odmów związana była z faktem posiadania wciąż polskiego obywatelstwa. Natomiast już od sierpnia 2011, 47 wniosków rozpatrzono pozytywnie, a 19 negatywnie. Wynikało to prawdopodobnie z uproszczenia procedury zrzeczenia się obywatelstwa polskiego przez urzędy polskie. Za: Pomoc w Norwegii. Poradnik, adres internetowy: http://www.pomoc-w-norwegii.com/pl/poradnik/zycie-w-norwegii/obywatelstwo-norweskie; dostęp [16.05.2022].

pobyt w Norwegii, można ubiegać się o nadanie norweskiego obywatelstwa. Do 31 grudnia 2021 roku należało spełnić, między innymi, następujące warunki:

- zdanie egzaminu językowego na minimum poziomie A2 i testu wiedzy o społeczeństwie norweskim (statsborgprøven); dotyczyło wszystkich osób pomiędzy 18. a 67. rokiem życia. Najważniejsza zmiana, która weszła w życie w 2017 roku dotyczy wieku osób, które aplikują o nadanie obywatelstwa norweskiego. Dotychczas wymogi dotyczyły jedynie osób pomiędzy 18. a 55. rokiem życia.
- osoba ubiegająca się musi mieć powyżej 12 lat (wymóg ten nie dotyczy bezpaństwowców i dzieci, dla których występuje się o nadanie obywatelstwa jednocześnie z matką lub ojcem oraz dzieci, których matka lub ojciec jest Norwegiem)
- ma możliwość udokumentowania lub potwierdzenia swojej tożsamość i zamieszkiwanie w Norwegii. Wymagany staż to łącznie siedem lat pobytu w Norwegii w ciągu ostatnich dziesięciu lat - na podstawie pozwoleń na pobyt, z których każde powinno być wydane na przynajmniej rok.
- należy zrealizować co najmniej 300 godzin nauki języka norweskiego, albo móc udokumentować wystarczającą znajomość języka norweskiego lub lapońskiego (saamskiego).
- nie można być karanym w sprawach karnych, ani skazanym na przymusowe leczenie psychiatryczne (wymóg niekaralności i zdolności do czynności prawnych)[231].

W dniu 1 stycznia 2022 roku w życie weszły nowe zasady dotyczące przyznawania norweskiego obywatelstwa. Wniosek o przyznanie obywatelstwa można złożyć po:

– minimum ośmioletnim pobycie w Norwegii na przestrzeni ostatnich jedenastu lat;

– minimum sześcioletnim pobycie w Norwegii na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat, o ile osiągnęło się minimalny dochód za ostatni rok (w 2022 roku 319 997 NOK[232]).

Niektóre grupy cudzoziemców obowiązują inne zasady. Z reguły na możliwość otrzymania norweskiego paszportu krócej czekają obywatele pozostałych państw skandynawskich. Osoby będące małżonkami lub partnerami obywateli norweskich mają prawo ubiegać się o norweskie obywatelstwo po minimum pięcioletnim pobycie w Norwegii na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat. Również przedstawiciele niektórych zawodów, na przykład wybrani pracownicy norweskich instytutów naukowych, mogą składać wnioski po upływie sześciu latach pobytu na przestrzeni ostatnich dwunastu lat.

[231] Kto może ubiegać się o obywatelstwo norweskie, adres internetowy: http://www.mojanorwegia.pl/zycie-w-norwegii/kto-moze-ubiegac-sie-o-obywatelstwo-norweskie-1522.html; dostęp [12.04.2023]
[232] Ok. 31.000 EURO.

Osoba składająca wniosek o przyznanie obywatelstwa nie musi dokumentować dochodu, gdyż informacje na ten temat są pobierane bezpośrednio z urzędu skarbowego. Dyrekcja ds. Imigracji nie wlicza do dochodu żadnych wpływów finansowych, jakie nie zostały uwzględnione w norweskim rozliczeniu rocznym (skatteoppgjøret)[233].

Najwyższą władzą odpowiedzialną za ustanawianie, zatwierdzanie oraz egzekwowanie praw dotyczących imigrantów jest: król i parlament norweski (Stortinget). Za politykę imigracyjną odpowiada Ministerstwo Pracy i Integracji (Arbeids- og Inkluderingsdepartamentet), Wydział ds. Integracji i Zasobów Ludzkich (Integrerings- og Manfoldsdirektoratet) Komisja Imigracyjna (Utlendingsnemnda) - podlegająca Ministerstwu Pracy i Integracji, Ministerstwo Sprawiedliwości i Bezpieczeństwa Publicznego i podległe mu: służby porządkowe, policja, prokuratura, służby ratownicze, ubezpieczenie społeczne, władze imigracyjne. W obszarze odpowiedzialności Ministerstwa zadania w łańcuchu migracji obejmują Dyrekcję ds. Imigracji (UDI), Urząd Imigracyjny (UNE), specjalistyczną jednostkę Służby Imigracyjnej ds. informacji o gruntach (Landinfo), różne jednostki Policji. Władze gmin przyjmujące azylantów[234].

Dyrekcja ds. Imigracji w Norwegii, znana jako Utlandingsdirektoratet (UDI), ma na celu ochronę praw cudzoziemców, zwłaszcza tych starających się o azyl. Opierając się na sześciu departamentach, UDI kształtuje i wdraża politykę imigracyjną oraz egzekwuje przepisy dotyczące przyjmowania imigrantów. Jest kluczowym elementem rządowego systemu zarządzania sprawami imigracyjnymi, zajmującym się m.in. wizami, prawem pobytowym, pracą, obywatelstwem i azylem. Dodatkowo, instytucja prowadzi programy edukacyjne dla imigrantów, a także podejmuje działania przeciwko uprzedzeniom, dyskryminacji i zachowaniom rasistowskim w społeczeństwie norweskim[235].

Kolejnymi ważnymi organami władzy odpowiedzialnym jest Ministerstwo Pracy i Integracji Społecznej (AID), które odpowiada za politykę związaną z rynkiem pracy, środowiskiem pracy, integracją, emeryturami i opieką społeczną. AID jest odpowiedzialne za

[233] *Pomoc w Norwegii. Zmiana zasad przyznwania norweskiego obywatelstwa,* adres internetowy: https://www.pomoc-w-norwegii.com/zmiana-zasad-przyznawania-norweskiego-obywatelstwa/; dostęp [12.04.2023].
[234] *Migrasjonskjeda,* adres internetowy: https://www.regjeringen.no/no/tema/innvandring-og-integrering/innsikt/migrasjonskjeda/id2339878/; dostęp [12.04.2023].
[235] Por. I. Nowosad, *Modele efektywnej edukacji*, [w:] *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych*, J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2021, s. 151-171.

rozwój głównych części norweskiej polityki w następujących obszarach: rynek pracy, środowisko i bezpieczeństwo pracy, polityka dochodowa, opieka społeczna i emerytury.

Na rzecz obcokrajowców w Norwegii działa także Wydział ds. Integracji i Zasobów Ludzkich (Integrerings- og Manfoldsdirektoratet), który zajmuje się zakwaterowaniem, edukacją, tłumaczeniami, dialogiem międzykulturowym oraz równouprawnieniem.

Ponadto istnieje szereg organizacji, których zadaniem jest nie tylko ochrona praw imigrantów, ale także niesienie pomocy na wielu płaszczyznach oraz wspieranie integracji cudzoziemców ze społeczeństwem norweskim. Do takich organizacji należą m.in.: Centrum Antyrasistowskie Antirasistisk Senter (http://www.antirasistisk-senter.no/). Organizacja prowadząca dokumentację dotyczącą przejawów rasizmu i dyskryminacji zajmuje się zwalczaniem tych zjawisk; jej celem jest również zachęcenie osób ze środowisk imigranckich do aktywnego uczestniczenia w życiu społeczeństwa norweskiego, oraz do wzmocnienia dialogu między tymi środowiskami. MIRA-Senteret (http://www.mirasenteret.no/). Jest to organizacja zrzeszająca kobiety ze środowisk imigranckich ze wszystkich grup wiekowych; jej zadaniem jest informowanie kobiet imigrantek o ich prawach i możliwościach rozwoju, ochrona ich praw, oraz aktywizacja do działania w ramach społeczeństwa norweskiego. Realizuje ona również zajęcia dla młodzieży imigranckiej, mające na celu poznawanie Norwegii i życia w norweskim społeczeństwie poprzez uczestnictwo w zajęciach na świeżym powietrzu.

W ankiecie przeprowadzonej przez Opinion[236] w 2022 roku 59 procent osób odpowiedziało, że ma bardzo wysokie lub dość wysokie zaufanie do norweskich władz imigracyjnych. To drugi najwyższy wynik, który został zmierzony od dwudziestu lat. Podobnie jak w poprzednich latach widać korelację między zaufaniem a poziomem wykształcenia. Zaufanie jest największe wśród najlepiej wykształconych. 65 procent osób z co najmniej czteroletnim wykształceniem wyższym ufa władzom imigracyjnym. Zaufanie jest nadal nieco wyższe wśród mężczyzn niż kobiet i wyraża 61 procent. Wśród kobiet wynosi 57 procent. W podziale na wiek zaufanie jest największe w grupie wiekowej 45-59 lat, w której zaufanie wyraża 64 procent. W 2021 roku najniższe zaufanie do władz imigracyjnych było w grupie wiekowej 18-29 lat (52 procent)[237].

[236] Opinion to jedna z największych norweskich agencji zajmujących się analizami i opiniami.
[237] *Her finner du nøkkeltall for UNEs saksbehandling i 2023,* adres internetowy: https://www.une.no/statistikk/; dostęp [12.04.2023]

2. Polskie migracje do Norwegii po 2004 roku[238]

Każdy człowiek ma prawo opuścić jakikolwiek kraj, włączając to swój własny[239]
Art. 13 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka.

Ważnym elementem historii Polaków są migracje, w tym migracje międzynarodowe. Polacy mają bowiem wielowiekowe doświadczenia migracyjne, począwszy od XVIII wieku, czasu rozbiorów[240]. W czasie walk o niepodległość powodem migracji była niepewna sytuacja polityczna. Od połowy XIX wieku Polacy już migrowali na masową skalę[241]. Umożliwiły im to: nowe odkrycia i osiągnięcia techniki, w tym komunikacji i transportu. Na przełomie XIX i XX wieku wyjazdy uboższych były skutkiem przeludnienia wsi i powolnego rozwoju gospodarczego[242]. Największe rozmiary migracje Polaków osiągnęły, w nazwanej przez Dariusza Stola „czarnej dekadzie" czyli, w latach 1939-1948[243], gdy doszło do przymusowych przesiedleń, wywózek oraz wychodźstwa[244]. Paweł Boski zauważa, że żaden z krajów europejskich nie ma podobnego, ciągłego doświadczenia wyjazdów emigracyjnych. Głównymi powodami była bieda oraz brak suwerenności i wolności[245].

Według przyczyn i motywacji zagranicznych migracji ludności polskiej lata powojenne Wioletta Danilewicz[246] dzieli następująco:

---

[238] Charakteryzując grupy etniczne należy określić: Wielkość, Rozproszenie terytorialne, Granice zasiedlenia, Status etniczny (rdzenny), Historia, Słabe punkty, Stopień samoidentyfikacji, Struktura organizacyjna, Odrębność kulturowa lub oddalenie od kultury większości za: H. I. Roth, *Models of coexistence in a multirthinic socjety*, [w:] *The Baltic Sea Region, Culture- Societies-Politics*, Poznań 2001, s. 329.

[239] Art. 13 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka.

[240] Wielka Emigracja po powstaniu listopadowym była pierwszym tak istotnym ruchem migracyjnym Polaków, z azylu we Francji skorzystało około 10 000 emigrantów politycznych. Za: P. Boski, *Kulturowe ramy* … dz.cyt. s. 510-513.

[241] Emigrują wtedy m.in. zwolennicy króla Stanisława Leszczyńskiego, konfederaci barscy, powstańcy kościuszkowscy, elity intelektualne z okresu zaborów, powstańcy listopadowi, krakowscy oraz styczniowi. Za: K. Nowak-Kluczyński, *Oblicza migracji zewnętrznych Polaków w Unii Europejskiej po 1 maja 2004 roku*, [w:] *Polonia i Polacy za granicą. Kulturowe i edukacyjne obszary badań i doświadczeń*, red. A. Boroń, J. Gulczyńska, M. Barańska, M. Brenk, A. Mańkowska, K. Nowak-Kluczyński, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, s. 133-158.

[242] Emigracja ekonomiczna „za chlebem" przebiegała trzema falami: 1. 1870-1914, 2. 1939-1950, 3. 1980-1985. Za: P. Boski, *Kulturowe ramy* …dz.cyt., s. 513; Więcej na temat migracji Polaków przed wybuchem II wojny światowej w 1939 roku J. Isański, *Migracje i transfery*… dz.cyt., s.40-48.

[243] D. Stola, *Kraj bez wyjścia. Migracje z Polski 1949-1989*, Instytut Pamięci Narodowej, Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu, Kraków 2010.

[244] Por. M. Okólski, *Mobilność przestrzenna z perspektywy koncepcji migracji niepełnej*, [w:] *Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*, red. E. Jaźwińska, M. Okólski, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001., s. 62- 100.

[245] P. Boski, *Kulturowe ramy*…dz.cyt., s. 521.

[246] Norwegia nie jest państwem członkowskim Unii, lecz zawarła porozumienie o swobodzie przepływu osób, w tym dostępie do rynku pracy dla państw. W. Danilewicz, *Społeczne konsekwencje*…dz.cyt, 2007, s. 153.

- Lata 1944-1980 – okres repatriacji Polaków z terenów ZSRR, emigracja ludności pochodzenia żydowskiego
- Lata 80-te – okres wyjazdów politycznych i ekonomicznych[247]
- Lata 90-te – po przystąpieniu Polski do Układu z Schengen, możliwość swobodnego podróżowania
- Od 2004 roku – po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej otworzył się rynek pracy w niektórych państwa Strefy Schengen[248].

Według danych polskiego Ministerstwa Spraw Zagranicznych poza granicami kraju żyje między 18-20 milionów Polaków, ale pojawiają się również szacunki, że poza granicami kraju żyje ponad 25 milionów osób identyfikujących się z Polską.

Małgorzata Krywult-Albańska podkreśla charakterystyczny dla polskiej sytuacji migracyjnej rozdźwięk między danymi statystycznymi a faktyczną sytuacją społeczną. W odniesieniu do spisu powszechnego ludności w 2011 roku można zauważyć, że liczba mieszkańców Polski jest mniejsza od tzw. faktycznie mieszkających o około 1 140 tysięcy osób. Różnicą obarczono nasilony ruch migracyjny po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej[249].

Oficjalne dane ministerstwa Spraw Zagranicznych wskazują, że 2,5 miliona Polaków i osób polskiego pochodzenia mieszka w Ameryce Północnej i Południowej, 4,3 miliona w Europie Zachodniej oraz 1,5 miliona w Europie Wschodniej. Największa polska diaspora znajduje się w Stanach Zjednoczonych, gdzie w 2012 roku polskie pochodzenie zadeklarowało ponad 9,6 miliona osób[250]. Spośród ponad 4,3 milionów Polaków i osób polskiego pochodzenia lub wywodzących się z Polski około 1 500 tysięcy osób mieszka w Niemczech, 800 tysięcy we Francji, 200 tysięcy w Holandii, 100 tysięcy w Belgii, a 85 tysięcy w Austrii. Liczebność polskiej diaspory we Włoszech szacuje się na 150 tysięcy, w Hiszpanii na 85 tysięcy, a w Grecji na 10 tysięcy. W Wielkiej Brytanii mieszkało 800 tysięcy Polaków,

[247] Emigracja solidarnościowa końca PRL charakteryzowała się wyższym poziomem wykształcenia i kompetencji zawodowych stąd szybsza i bardziej skuteczna adaptacja i wyższy standard życia migrantów. WE wyniku zmian lat 90-tych XX wieku daje się zaobserwować znaczący ruch remigracyjny. Za: P. Boski, *Kulturowe ramy* …, dz.cyt., s. 521.

[248] Paweł Boski stoi na stanowisku, że z uwagi na odmienny charakter wyjazdów po 2004 roku – czyli legalny, z brakiem utrudnień wizowych, niskimi kosztami przemieszczania się błędem jest nazywanie tego ruchu migracją. Według niego jest to raczej czasowe, legalne przebywanie za granicą w związku z wykonywaniem pracy. Za: P. Boski, *Kulturowe ramy*… dz.cyt., s. 521

[249] M. Krywult-Albańska, *Profil demograficzny polskich imigrantów poakcesyjnych w Wielkiej Brytanii*, „Annale Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Sociologica", IV 2012, tom 2.

[250] *Dzień Polonii i Polaków za granicą*, adres internetowy: http://www.oslo.msz.gov.pl/pl/aktualnosci/dzien_polonii_i_polakow_za_granica;jsessionid=DA820F96F6A77DE762F68145C695C2B7.Fcmsap6p; dostęp [16.04.2019].

w Irlandii 150 tysięcy, natomiast w Islandii 11 tysięcy. W Szwecji liczebność środowiska polonijnego szacuje się na 110 tysięcy, podobnie jak w Norwegii, a w Danii na 60 tysięcy. W Czechach mieszka 120 tysięcy Polaków i osób polskiego pochodzenia. Kilkutysięczne skupiska występują także w Rumunii, na Węgrzech i na Słowacji. We Francji przeważają imigranci z XX wieku, natomiast w państwach anglosaskich i skandynawskich – migranci ostatnich dwóch dziesięcioleci[251]. Polska diaspora była w 2019 roku czwartą na świecie pod względem liczebności w stosunku do mieszkańców kraju ojczystego. Poza Polską przebywa ponad 2 miliony osób, które opuściły ją po 2004 roku. Szacunkowa wartość ich pracy w 2020 roku wyniosła 85 miliardów euro[252].

Izabela Grabowska w publikacji „Otwierając głowy. Migracje i kompetencje społeczne" charakteryzuje osoby migrujące po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej pod kątem socjologicznym jako Roczniki Zmiany i Ryzyka (1968-1982) i Roczniki Migracji i Możliwości (1983-1993)[253]. W 2004 roku w momencie wejścia Polski do UE najstarsze roczniki miały 36 lat a najmłodsze 22 lata. To oni stanowili 60 procent strumienia migracji z Polski po 2004 roku, doświadczyli zmian w kierunkach migracji z transatlantyckich na europejskie, z utrwalonych szlaków do Niemiec na nowe: brytyjskie, norweskie; z sezonowych na długookresowe[254]. „Roczniki Migracji i Możliwości" doświadczyły zmian struktury rynku pracy w Polsce, mieli możliwość wykorzystania tego co oferuje strefa Schengen. Oni również doświadczyli inflacji dyplomów, gdyż wyższe wykształcenie stało się dostępne i powszechne[255].

Polaków charakteryzuje duża mobilność, aspiracje zawodowe, determinacja w poszukiwaniu dobrze płatnej pracy. Migrują ludzie młodzi, wchodzący w dorosłe życie, będący w wieku mobilności produkcyjnej. W pierwszej kolejności emigrowali głównie mężczyźni, zazwyczaj kawalerowie lub żyjący w nieformalnych związkach. Wykształcenie polskiej poakcesyjnej migracji było w przeważającej mierze średnie lub wyższe: 47,2 procent wykształcenie średnie, 31,3 procent wykształcenie podstawowe a 21,5 procent wykształcenie

[251] *Informacje o imigracjach Polaków,* http://www.msz.gov.pl/resource/70a7021e-304c-4075-a812-18e5b3410966:JCR dostęp: [16.11.2018]
[252] *Nawet 20 mln Polaków mieszka poza granicami kraju,* adres internetowy: https://zw.lt/swiat/nawet-20-mln-polakow-mieszka-poza-granicami-kraju/; dostęp [22.02.2023]
[253] Witold Wrzesień nazywa młodych Polaków, którzy urodzili się w latach 80. XX wieku, a swoją młodość przeżywali w okresie akcesji Polski do UE „Europejskimi Poszukiwaczami". W. Wrzesień, A. Żurek, I. Przybył, *Rodzice i ich dzieci w tańcu pokoleń*, Poznań 2005, s. 131. za: J. Isański, *Migracje i transfery*…dz.cyt., s.59-60.
[254] I. Grabowska, *Otwierając głowy. Migracje i kompetencje społeczne,* Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2019, s. 67-74.
[255] Tamże, s. 67-89.

wyższe. Karina Zawieja-Żurowska zauważała, że według badań w połowie II dekady XXI wieku nawet 83 procent dorosłych Polaków zastanawiało się nad wyjazdem z Polski, a zaledwie 17 procent nie rozważało emigracji[256].

Emigracja definitywna (na pobyt stały) jest zwykle następstwem przekształcania się emigracji czasowych w trwałe pobyty za granicą oraz łączenia rodzin. W 2014 roku wymeldowało się pobytu stałego w Polsce w związku z wyjazdem na stałe za granicę 28,1 tysięcy osób, w tym 6,6 tysięcy w wieku 0-19 lat (23,7 procent). Dzieci w wieku 0-14 lat (4,8 tysięcy) stanowiły 17 procent wszystkich emigrantów. Z drugiej strony w 2014 roku najwięcej dzieci w wieku 0-4 lat zameldowało się w Polsce na stałe z Wielkiej Brytanii, Niemiec, Irlandii, Norwegii, Holandii i Stanów Zjednoczonych, czyli z krajów będących w ostatnich latach głównymi krajami emigracji z Polski[257].

Szacuje się, że w końcu 2015 roku poza granicami Polski przebywało czasowo około 2 397 tysięcy mieszkańców naszego kraju, tj. o 77 tysięcy (3,3 procent) więcej niż w 2014 roku. W Europie w 2015 roku przebywało około 2 098 tysięcy osób, przy czym zdecydowana większość – około 1 983 tysięcy – przebywała w krajach członkowskich Unii Europejskiej. Liczba ta zwiększyła się o 82 tysięcy w stosunku do 2014 roku. W 2015 roku odnotowano znaczący wzrost liczby Polaków przebywających w Niemczech oraz w Wielkiej Brytanii, czyli w głównych krajach docelowych emigracji poakcesyjnych z Polski. W przypadku Niemiec liczba ta wzrosła o 41 tysięcy czyli prawie o 7 procent. Pełne otwarcie niemieckiego rynku pracy, sąsiedztwo z Polską, niska stopa bezrobocia w Niemczech (w grudniu 2015 roku – 4,4 procent) sprawiała, że Polacy chętnie wyjeżdżali do tego kraju. W Wielkiej Brytanii odnotowano wzrost o 35 tysięcy (5,1procent). Jednocześnie nastąpił dalszy wzrost liczby osób przebywających w krajach europejskich nienależących do Unii Europejskiej, w tym w Norwegii – w 2015 roku przebywało w tym kraju 84 tysięcy osób[258]. W 2020 roku większy wzrost odnotowano dla Holandii i Norwegii – odpowiednio 10 tysięcy (8 procent) i 9 tysięcy (10 procent). W pozostałych krajach europejskich nie odnotowano zmian lub zmiany te były bardzo niewielkie.

---

[256] K. Zawieja-Żurowska, *Migracja ludności w Polsce – wyzwania, szansa czy zagrożenie? Wybrane aspekty finansowe i społeczne,* [w:] *Wybrane problemy i wyzwania …*, dz.cyt., s. 131-144.

[257] Główny Urząd Statystyczny, 2014, *Dzieci w Polsce w 2014 roku. Charakterystyka demograficzna Stan i struktura,* adres internetowy: *http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/dzieci-w-polsce-w-2014-roku-charakterystyka-demograficzna,20,1.html* ; dostęp [14.05.2018]

[258] Główny Urząd Statystyczny, *Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2004-2020,* adres internetowy: *https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-czasowej-emigracji-z-polski-w-latach-2004-2020,2,14.html;* dostęp [16.04.2022]

KRAJ PRZEBYWANIA	Liczba emigrantów w tysiącach												
	2004	2005	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
OGÓŁEM	1 000	1 450	2 000	2 060	2 130	2 196	2 320	2 397	2 515	2 540	2 455	2415	2239
W tym Europa	770	1 200	1 685	1 754	1 816	1 891	2 013	2 098	2 214	2 241	2 155	2134	1973
Unia Europejska (26 krajów)[b]	750	1 170	1 607	1 670	1 720	1 789	1 901	1 983	2 096	2 121	2 031	2008	1339
w tym:													
Austria	15	25	29	25	28	31	34	36	39	40	41	41	42
Belgia	13	21	45	47	48	49	49	52	54	54	54	53	52
Czechy	.	.	7	7	8	8	9	9	9	9	10	10	10
Dania	.	.	19	21	23	25	28	30	32	33	34	34	34
Finlandia	0,4	0,7	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3
Francja	30	44	60	62	63	63	63	64	64	64	64	63	63
Grecja	13	17	16	15	14	12	9	8	8	7	7	7	5
Hiszpania	26	37	48	40	37	34	32	30	29	28	28	28	28
Holandia	23	43	92	95	97	103	109	112	116	120	123	125	135
Irlandia	15	76	133	120	118	115	113	111	112	112	113	112	114
Niemcy	385	430	440	470	500	560	614	655	687	703	706	704	706
Szwecja	11	17	33	36	38	40	43	46	49	50	51	51	49
Wielka Brytania	150	340	580	625	637	642	685	720	788	793	695	678	.
Włochy	59	70	92	94	97	96	96	94	93	92	90	88	86
Kraje spoza Unii Europejskiej	20	30	78	84	96	102	112	115	118	120	124	126	634
w tym:													
Norwegia	.	.	50	56	65	71	79	84	85	85	86	88	97
Wielka Brytania	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	514

Tabela nr 3. Szacunek emigracji z Polski na pobyt czasowy w latach 2004-2020 (liczba osób przebywających za granicą w końcu roku)[259].

Wśród osób, których wyjazd za granicę został zgłoszony w jednostkach ewidencji ludności gmin najliczniej reprezentowana w 2020 roku była grupa w wieku 30-39 lat. Natomiast 10 lat wcześniej były to osoby w wieku 20-29 lat. Może z tego wynikać, że znaczna część osób, które wyjechały za granicę w pierwszych latach po wstąpieniu Polski do UE, pozostała za granicą[260]. Polska osiągnęła, w wyniku niekorzystnego procesu migracji etap „starości demograficznej". Odsetek osób w wieku produkcyjnym regularnie spada, maleje liczba osób w wieku przedprodukcyjnym co ma wpływ na dzietność[261]. W tabeli nr 2 są

[259] Tamże.

[260] Główny Urząd Statystyczny, *Informacja o rozmiarach i kierunkach…*, *dz.cyt.*

[261] Od około 30 lat utrzymuje się zjawisko depresji urodzeniowej – niska liczba urodzeń nie zapewnia prostej zastępowalności pokoleń. W 2020 roku współczynnik dzietności obniżył się z 1,42 przed rokiem do 1,38, co oznacza, że na 100 kobiet w wieku rozrodczym (15–49 lat) przypadało 138 urodzonych dzieci (zarówno w miastach, jak i na wsi). Optymalna wielkość tego współczynnika, to 2,10–2,15 (tj. gdy w danym roku na 100 kobiet w wieku 15–49 lat przypada średnio co najmniej 210–215 urodzonych dzieci). Najwyższa płodność cechuje kobiety w wieku 26–31 lat, co oznacza podwyższenie wieku najczęstszego rodzenia dzieci średnio o 6–8 lat w stosunku do początku lat transformacji oraz o 2–4 lata w stosunku do początku XXI wieku. W konsekwencji, w 2020 roku mediana wieku kobiet rodzących dziecko

pokazane dane, które wskazują na szacunkową liczbę emigrantów czasowych. Dane są szacunkowe z uwagi na brak narzędzia, który dokładnie wskazywałby, przy otwartych granicach, liczby Polaków emigrujących czasowo.

Migracje Polaków do Norwegii mają swoje własne unikalne cechy i dynamikę. Pierwsze grupy Polaków przybyły do Norwegii po upadku powstania listopadowego w latach 1830–1831. W okresie od 1920 do 1939 roku w Norwegii przebywało stosunkowo niewielu Polaków - według danych podanych przez Ambasadę Polską w Oslo, było ich nie więcej niż 200 osób (w tym około 40 osób w Oslo).

W trakcie II wojny światowej Polacy odegrali ważną rolę w bitwie o Narwik[262] w 1940 roku. W wyniku walk 200 osób zostało rannych i zginęło prawie 200 Polaków, którzy zostali na cmentarzu w Ankenes[263]. Polacy również brali udział w walkach w stolicy Norwegii i jej okolicach. W czasie wojny wielu Polaków zostało przymusowo przewiezionych do Norwegii. Według szacunków Edwarda Olszewskiego, pod koniec wojny w ponad 110 obozach przebywało ponad 20 tysięcy Polaków, w tym blisko 12,5 tysiąca żołnierzy Wehrmachtu objętych niemieckimi listami narodowościowymi, około 6 tysięcy robotników przymusowych i dobrowolnych z organizacji paramilitarnej "Todt"[264], oraz 1,7 tysiąca oficerów i podoficerów, jeńców wojennych z kampanii wrześniowej 1939 roku. Pod koniec 1945 roku została zorganizowana repatriacja, która objęła około 15 tysięcy Polaków[265]. W 1946 roku liczba Polaków w Norwegii wynosiła 1280 osób. Z uwagi na charakter migracji byli to głównie młodzi mężczyźni w wieku 20-39 lat.

W 1950 roku przebywało w Norwegii wedle szacunków Edwarda Olszewskiego 900 Polaków, z czego 704 mężczyzn (w połowie już żonatych) i 196 kobiet, zamieszkałych w 50 procentach w miastach. Pod względem liczebności, w latach 50-tych Polacy byli trzecią grupą imigracyjną w Norwegii, po Szwedach (6 436) i Duńczykach (1 871). Do 1960 roku liczba

wyniosła prawie 31 lat (wobec 26 lat w 1990 roku i 2000 roku). *Alarmujące trendy demograficzne w Polsce – najnowsze dane GUS za 2021 rok* https://portalstatystyczny.pl/alarmujace-trendy-demograficzne-w-polsce-najnowsze-dane-gus-za-2021-rok/ , dostęp [22.07.2022]

[262] Norweskie miasto i gmina leżąca w regionie Nordland, ok. 240 km za kołem polarnym nad Morzem Norweskim.

[263] Wieś w gminie Narvik w okręgu Nordland w Norwegii.

[264] Jednym z twórców systemu prac przymusowych niemieckiej Rzeszy był Fritz Todt – założyciel i przywódca tzw. Organizacji Todta. Wielu Polaków trafiło do miejsc pracy w różnych krajach Europy. Dotyczyło to także Norwegii, gdzie w latach 1942 – 44 budowano system umocnień, będący częścią Wału Atlantyckiego. W pracach tych brali udział zarówno pracownicy przymusowi, jak i jeńcy wojenni. Za: Polscy emigranci w Norwegii– w XIX-XXI wieku, adres internetowy: https://www.opam.no/nettutstillinger/polen/pl/organizacja-todta dostęp [5.02.2023]

[265]Opracowanie na podstawie danych *Migrations*, adres internetowy: https://www.ssb.no/en/befolkning/statistikker/flytting dostęp [1.06.2017]

Polaków w Norwegii nieznacznie wzrosła, do ponad tysiąca osób; byli to, tak jak dawniej, głównie mężczyźni[266].

Kolejna fala Polaków przybyła do Norwegii w okresie lat osiemdziesiątych w związku z prześladowaniami opozycji „solidarnościowej". Byli to głównie młodzi ludzie osiedlający się w dużych miastach[267]. Norwegia była również krajem sezonowej emigracji Polaków. Na norweskie „saksy" corocznie docierało nawet do kilku tysięcy osób. W 1988 roku szacowano liczbę polskich robotników na 10-15 tysięcy osób. Byli to głównie studenci, którzy pracowali na plantacjach truskawek, przy remontach budynków, pracach polowych i na fermach. Legalne kontyngenty pracowników sezonowych sięgały około 5 tysięcy obcokrajowców[268]. W 1997 roku w Norwegii było 5826 Polaków z czego 5202 pierwszej generacji. Blisko połowa z nich zamieszkiwała w dużych miastach: ponad 2000 w Oslo i okolicach oraz w Bergen, Stavanger, Trondheim i in. W ciągu 20 lat 1977-1997 obywatelstwo norweskie uzyskało 3300 Polaków. Od 1946 roku do końca lat 90-tych XX wieku liczba polskich stałych emigrantów wzrosła pięciokrotnie[269].

W 2001 roku Norweskie Urzędy Pracy (Aetat[270]) przeprowadziły w Polsce specjalną akcję rekrutacyjną skierowaną do polskich pielęgniarek. Organizowano kursy językowe. Zamiarem prowadzących kampanię była rekrutacja co najmniej 500 pracownic z sektora medycznego. Jednak wbrew złożeniom w latach 2000-2004 wyjechało do Norwegii jedynie 190 Polek podejmujących pracę pielęgniarek[271].

Zjawisko nasilonej polskiej migracji do Norwegii nastąpiło po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku[272], kiedy to otworzył się rynek pracy w niektórych państwach

---

[266] *Polonia w Norwegii,* adres internetowy: http://www.oslo.msz.gov.pl/pl/wspolpraca_dwustronna/polonia_w_norwegii/informacje_o_polonii_w_norwegii/ ; dostęp [14.05.2018]

[267] Tamże.

[268] E. Olszewski, *Polacy w…* dz.cyt., s.132.

[269] Tamże, s.127.

[270] „Aetat" to były norweski organ państwowy odpowiedzialny za służby zatrudnienia i politykę rynku pracy. Organizacja powstała w 2001 roku, a jej głównym zadaniem była pomoc osobom poszukującym pracy w znalezieniu pracy, a pracodawcom w znalezieniu odpowiedniej siły roboczej. Aetat był również odpowiedzialny za zarządzanie różnymi inicjatywami rynku pracy i udzielanie wsparcia osobom poszukującym pracy. W 2006 roku Aetat i urząd ubezpieczeń społecznych NAV (Arbeids- og velferdsetaten) zostały połączone, tworząc wspólną administrację opieki społecznej w Norwegii. NAV przejął wówczas zadania wykonywane wcześniej przez Aetat. NAV odpowiada obecnie za usługi zatrudnienia, świadczenia z tytułu zabezpieczenia społecznego i usługi społeczne w Norwegii.

[271] J. Napierała, *Niewidzialne pracownice? – przypadek migrantek z Polski na rynku pracy w Oslo* [w:] *Migracje kobiet. Przypadek Polski*, red. M. Kindler J. Napierała, Warszawa 2010, s. 116.

[272] Publikacje dot. Ruchów migracyjnych Polaków przed 2004 rokiem: S. Golinowska, E. Marek, *Procesy migracji zagranicznych w Polsce*, [w:] *Studia o procesach migracji zagranicznych. Charakterystyka procesów migracyjnych*, tom.1, red. S. Golinowska, E. Marek, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 1994. s.136-148.

Strefy Schengen[273]. Lata 2004–2015 to czas kiedy liczebność Polaków w Norwegii wzrosła ponad dziesięciokrotnie, z 6536 osób zarejestrowanych w 2003 roku do ponad 90 000 w 2015 roku a następnie 105 500 w 2022 roku. Już w 2007 roku imigranci z Polski stanowili największą grupę cudzoziemców[274].

W 2006 roku wydano cudzoziemcom w Norwegii blisko 60 tysięcy zezwoleń na pobyt z możliwością podjęcia pracy, z tego ponad 38 tysięcy otrzymali Polacy (wydanych po raz pierwszy lub przedłużonych). Wśród imigrantów w dużej mierze byli pracownicy budownictwa, pomoce domowe (z reguły żony pracowników budowlanych), a także pielęgniarki. Niektórzy przybyli z całymi rodzinami, z dziećmi[275]. Pomiędzy listopadem 2006 a listopadem 2007 wydano Polakom ponad 50 tysięcy zezwoleń na pobyt z możliwością pracy, z czego kobietom 8,2 tysięcy. Od stycznia do sierpnia 2006 roku norweski Centralny Urząd Podatkowy ds. spraw Podmiotów Zagranicznych (SFU) odnotował ok. 1 tysiąca firm oraz ponad 7,6 tysięcy pracowników z Polski odprowadzających w Norwegii podatki za świadczone tam usługi[276]. Według oficjalnych norweskich szacunków[277] z początku 2009 roku w Norwegii przebywało około 60 tysięcy obywateli polskich. Jednak w szacunkach Wydziału Konsularnego Ambasady RP w Norwegii było to aż 120-130 tysięcy[278].

Miejscowość	Populacja Polaków	Populacja Polaków w danej miejscowości jako procent populacji zamieszkałych obcokrajowców	Populacja Polaków w danej miejscowości jako odsetek całej populacji Polaków w Norwegii	Odsetek osób urodzonych w Polsce	Odsetek osób zamieszkujących poniżej 5 lat w Norwegii
Oslo	3013	2	25	91	54
Bergen	697	3	6	93	66,4
Bærum	575	5	5	89	69,6
Stavanger	421	3	4	89	45,6
Trondheim	384	3	3,2	95	60,4
Drammen	168	2	1	92	46,5
Kristiansand	155	2	1,3	88	18,7

Tabela nr 4. Charakterystyka największych skupisk imigrantów z Polski w Norwegii (stan na 1stycznia 2006 roku) (IMDi 2007[279]).

[273] W. Danilewicz, *Społeczne konsekwencje…*dz.cyt. s. 153

[274]J. M. Godzimirski, M. Stormowska, K. Dudzińska, *Nowe diaspory …dz.cyt.*

[275] E. Olszewski, *Polacy w…*dz.cyt., s.449

[276] Joanna Napierała, *Niewidzialne* …, dz.cyt., s. 117

[277] Dane statystyczne dotyczące migracji Polaków za granicę nie są jednoznaczne. Wynika to z różnych metodologii prowadzenia badań statystycznych w różnych krajach Europejskiego Obszaru Gospodarczego, kategorii pojęciowych, różnych źródeł za: I. Kawecki, S. Trusz, *Wprowadzenie,* [w:] *Dzieci migrantów zarobkowych. Obywatele Europy czy Eurosieroty*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków 2015.

[278] E. Olszewski, *Polacy w…*dz.cyt., s.449.

[279] *Względna Jednolitość Migracji Po 1 Maja 2004 r. Czy Odmienność Rodzajów Migracji: Globalne i Indywidualne Strategie Migracyjne w Wybranych Krajach Docelowych*, rozdział 9, 2008. *CMR Working Papers* 33 (91): 86–122, adres internetowy:

Istnieją trzy wzorce osiedlania się Polaków w Norwegii. W niektórych miastach takich jak: Skien, Kristiansand czy Sandnes, w strukturze mieszkających Polaków dominują osoby, które wyemigrowały z Polski przed rozszerzeniem Unii Europejskiej. W innych miastach (Bærum, Bergen, Trodnheim) obserwujemy zjawisko osiedlania się Polaków, którzy przyjechali do Norwegii na początku lat 2000. Natomiast trzecią grupę miast charakteryzuje porównywalna liczba Polaków z obu grup (Drammen czy Stavanger).

Joanna Kozielska wyróżnia dwie formy zachowań migracyjnych, które dotyczą polskich migrantów:

1. Migracje młodych ludzi, którzy są relatywnie dobrze wykształceni, nie mają doświadczeń migracyjnych i wybierają kraje anglojęzyczne;
2. Migracje starszych, ale gorzej wykształconych osób z bogatym doświadczeniem migracyjnym, którzy wybierają Niemcy, Włochy i USA[280].

Wskazana autorka zaprezentowała również typologie poakcesyjne migrantów według cech charakterystycznych:

- Typ bociana – emigrant, który ma rodzinę w kraju pochodzenia, którą odwiedza
- Typ chomika – celem jest zarobienie określonych środków finansowych i powrót do kraju pochodzenia
- Typ buszujący – wyjazd jest dla niego przygodą, nie ma długofalowych planów
- Typ klasycznego emigranta – wyjeżdża, by zadomowić się w kraju przyjmującym
- Typ misia koala – nie wraca do kraju pochodzenia z powodu klęski odniesionej w wyniku migracji, korzysta z pomocy socjalnej, zajmuje się żebractwem
- Chłopo-robotnik – pracuje za granicą posiadając centrum swojego życia w kraju pochodzenia[281].

Z badań prezentowanych przez Edwarda Olszewskiego wynika, że wśród emigrantów zarobkowych można wyróżnić cztery kategorie (typy) Polaków przebywających w Norwegii:

- mających zalegalizowany pobyt, normowany czas pracy i korzystających z uprawnień pracowniczych
- osób pracujących nielegalnie (bez uprawnień)

---

https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=obo&AN=33463014&lang=pl&site=eds-live&scope=site; ; dostęp [12.05.2023]; Opracowanie OBM na podstawie Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.

[280] J. Kozielska, *Poakcesyjne migracje* …dz.cyt., s. 52.

[281] Tamże, s. 89-90.

- tzw. wolnych strzelców podnajmowanych przez firmy dorywczo
- zmierzających do asymilacji reprezentujących dążenie do osiągnięcia sukcesu, przybyłych z rodzinami (w tym z dziećmi) korzystających z przywilejów socjalnych jakie daje państwo norweskie; jest to grupa najmniejsza, często sfrustrowana z uwagi na różne traktowanie Polaków i Norwegów[282].

Do podobnych wniosków doszli podsumowując warunki życia i pracy Polaków w Norwegii, które często zależą od kanału rekrutacji, a następnie formy zatrudnienia, Jon H. Friberg i Guri Tyldum, którzy rozróżnili cztery kategorie polskich pracowników:

- tzw. zintegrowany Polak – posiada on legalną pracę u norweskiego pracodawcy i sprowadził lub planuje sprowadzić tutaj rodzinę. Osoby te zaciągają pożyczki w Norwegii na kupno mieszkania, samochodu, uczą się języków i nie przesyłają pieniędzy do Polski. Są one też bardzo wyczulone na sposób traktowania swoich rodaków.
- legalni pracownicy sezonowi, którzy przyjeżdżają tu na krótszy okres i zarabiają pieniądze, aby utrzymać swoje rodziny w Polsce. Mieszkają oni często w ciasnych barakach czy też dzielą mieszkanie z kolegami z pracy. Dla takich osób najważniejszy jest szybki zarobek, dlatego są w stanie pracować po kilkanaście godzin dziennie. Nie inwestują czasu na naukę norweskiego i mają ograniczoną wiedzę co do swoich praw i obowiązków. Życie w Norwegii często postrzegają jako drogie i nudne. Ograniczają oni też całkowicie swoje zakupy tutaj na miejscu. Wielu z nich przywozi ze sobą jedzenie i inne potrzebne rzeczy z Polski. Poziom życia takiego pracownika zależny jest w dużym stopniu od starań pracodawcy.
- nielegalni pracownicy - wykonując pracę na „czarno", tracą oni swoje prawa i są całkowicie pozbawieni świadczeń i zasiłków. Pracują po wiele godzin dziennie i nigdy nie są pewni, czy i kiedy otrzymają następne zlecenie. Wielu odczuwa strach w pracy, gdyż przydzielane są im najniebezpieczniejsze zadania. Kobiety, które zajmują się nielegalnie sprzątaniem domów, często wspominają, że muszą wykonywać swoją pracę samotnie i zdarza się, że są molestowane seksualnie.
- robotnicy, którzy prowadzą własną działalność i sprzedają swoje usługi bezpośrednio domostwom i poszczególnym firmom. Grupę tę stanowią zazwyczaj mężczyźni pracujący przy remontach i renowacjach. Osoby te często nie płacą

[282] E. Olszewski, *Polacy w…dz.cyt.* s.127

podatków, nie mają legalnego pobytu. Ich los zależy od umiejętności pozyskania kolejnych zleceniodawców[283].

Stanisław Dubisz uściśla typy relacji wyróżnionych ze względów politycznych i prawnych grup pomiędzy poczuciem pochodzenia etnicznego, świadomością narodową oraz polską lojalnością państwową. Wyróżnia on cztery grupy osób, dla których ważne jest:

1) zachowanie polskiego poczucia etnicznego, polskiej świadomości narodowej i polskiej lojalności państwowej

2) zachowanie polskiego poczucia etnicznego, polskiej świadomości narodowej i przyjęcie lojalności państwowej kraju osiedlenia

3) zachowanie polskiego poczucia etnicznego i przyjęcie świadomości narodowej oraz lojalności państwowej kraju osiedlenia

4) utrata poczucia pochodzenia etnicznego[284].

Polaków w Norwegii dotyczą dwie pierwsze czyli Polacy, którzy podjęli pracę w Norwegii, ale nie wiadomo jak potoczą się ich losy, czy wrócą do Polski, czy osiedlą się za granicą na stałe, oraz Polonia sensu stricto z grupy drugiej i trzeciej, złożona głównie z osób przybyłych do kraju fiordów i – w mniejszym stopniu – urodzonych w nim, mających co najmniej jednego rodzica Polaka, dbająca o zachowanie języka polskiego, polskich tradycji i poczucia etnicznego wśród najmłodszych[285].

W dniu 1 maja 2009 roku Norwegia otworzyła swój rynek pracy i od tego momentu m.in. Polacy nie potrzebowali wcześniejszego uzyskania pozwolenia na pracę[286]. Z badań socjologa Jona Horgena Friberga wynika, że po przyjeździe do Norwegii wielu Polaków ma trudności, by znaleźć sobie miejsce w nowym społeczeństwie. Nie znają języka, więc podejmują się prostych prac, często niestabilnych i relatywnie kiepsko płatnych. Wielu ma problem ze znalezieniem lokum, niektórzy oszczędzają na czynszu, by wysyłać pieniądze do Polski. Pracownicy sezonowi nierzadko żyją w "niestandardowych" miejscach. Z czasem jednak, zdaniem Friberga, Polacy uczą się norweskiego i awansują. Duża część Polonii jest zatrudniona na budowach czy w fabrykach[287]. Sverre Larsen, dyrektor Krajowego Związku Budowlanego (BNL) skupiającego 5 tysięcy firm, powiedział, że bez Polaków nastąpiłby

[283] A. Kiełbasiewicz, *Polityka integracyjna…dz.cyt.*
[284]M. Piasecka, *Język polski w Norwegii. Na przykładzie badań przeprowadzonych w polskich szkołach w Oslo*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2016, s. 16.
[285] Tamże.
[286] W. Lieder, *Polityczno-społeczne implikacje kryzysu imigracyjnego w krajach skandynawskich,* [w:] *Migracje, Ujęcie interdyscyplinarne*, red. Domański T., Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017.
[287] *Wywiad z Jon Horgen Friberg* https://www.mojanorwegia.pl/czytelnia/wywiad-jon-horgen-friberg-fafo-6711.html dostęp [06.03.2023]

krach norweskiej branży budowlanej[288]. Jednocześnie „*wśród niemal 100 tysięcy Polaków w Norwegii można już znaleźć bezdomnych, profesorów i biznesmenów. Polacy w Norwegii przestali być tylko tanią siłą roboczą, zdobywają posady, kupują domy, mieszkania i samochody. Przekonanie, że nadają się przede wszystkim do prostych prac, jest wciąż silne, ale stopniowo się zmienia*" zdaniem Jona Horgena Friberga[289]. Borys Borowski, który przeprowadził badania wśród rodaków w Norwegii wskazuje na dużą grupę "dojeżdżających" - mężczyzn powyżej trzydziestego roku życia, którzy mają rodzinę w Polsce. Oszczędzają zarobione korony i wysyłają do kraju. Nie znają oni języka norweskiego i nie zamierzają się integrować. Często latają do Polski (na podstawie danych Wizz Air, Ryanair i Norwegian wynika, że między Polską a Norwegią podróżuje co miesiąc 50 tysięcy osób).

Niektórzy polscy pracownicy doświadczyli nadużyć, stosowania dyskryminacji z powodu zaniżonego wynagrodzenia i oszustw. Wśród pracowników budowlanych około czterech z dziesięciu uważa, że zarabiają mniej niż Norweg na tym samym stanowisku. Może to częściowo zostać wytłumaczone słowami francuskiego historyka Alexis de Tocqueville, o «rosnącym niezadowoleniu oczekiwań». Z biegiem czasu, gdy sytuacja materialna poprawia się, oczekiwania wzrastają, a jednocześnie zauważane jest, że inni mają jeszcze lepiej.

Od 2004 roku werbowanie imigrantów zarobkowych, w tym Polaków, do związków zawodowych napotyka na trudności. Może to być spowodowane różnicami kulturowymi, tradycją, kosztami, brakiem dostępu do informacji, a także faktem, że na początku ich pobyt w Norwegii nie zakładał tak długotrwałej perspektywy. Wyniki badań wyraźnie pokazują, że stopień zrzeszenia wśród imigrantów zarobkowych jest znacznie niższy niż ogólnie w Norwegii: mniej niż 30 procent Polaków pracujących w Norwegii należy do związków zawodowych, podczas gdy wśród norweskich pracowników związane jest z nimi około połowy z nich[290].

Należy jeszcze raz powtórzyć, że najważniejszym czynnikiem motywującym do wyjazdu do Norwegii były lepsze zarobki niż w Polsce i możliwość znalezienia pracy (aż 17 procent polskich imigrantów zarobkowych wyjechało do Norwegii, ponieważ byli bezrobotni w kraju)[291]. W tej grupie około 40 procent (201 na 500) miało dzieci w Norwegii. Osiedlenie się z rodziną oznaczało zazwyczaj zakup mieszkania. Aż 41 procent polskich imigrantów zarobkowych było właścicielami mieszkania. Wśród osób z dziećmi było to aż 73 procent.

[288] Olsen*, Tańsza siła robocza hamuje wzrost płac w Norwegii*, adres internetowy: https://www.pb.pl/olsen-tansza-sila-robocza-hamuje-wzrost-plac-w-norwegii-302066; dostęp [06.03.2023]
[289] *Wywiad z Jon Horgen Friberg…,* dz.cyt.
[290] A. M. Ødegård, R. K. Andersen, *Warunki pracy …*dz.cyt., s. 9-12.
[291] Tamże, s.17-19.

Wśród Polaków, którzy przyjechali do Norwegii w 2009 roku lub wcześniej, ponad 50 procent było właścicielami swojego mieszkania, a wśród tych, którzy przyjechali po 2012 roku 30 procent. Według Norweskiego Urzędu Statystycznego 76,4 procent wszystkich domostw w Norwegii stanowią właściciele własnego mieszkania. Innymi słowy jest to o wiele większa część niż u imigrantów zarobkowych[292]. Około połowy polskich migrantów wynajmuje mieszkanie.

Aż 71 procent Polaków wyraża, że najważniejszym elementem ich planów na przyszłość jest możliwość pracy i zarabiania w Norwegii. Kluczowymi czynnikami determinującymi ich decyzję o pozostaniu w Norwegii na kolejne lata są: dobre traktowanie w miejscu pracy, zadowalające warunki mieszkaniowe oraz ogólna poprawa jakości życia dla członków rodziny. Niemal 85 procent polskich kobiet koncentruje przyczyny na dobrych warunkach bytowych rodziny, gdzie dla porównania tylko 59 procent mężczyzn wymienia to kryterium. Bardziej niż mężczyzn interesują kobiety zadowalające warunki mieszkaniowe oraz bliskość rodziny i przyjaciół z ojczyzny w Norwegii. Jedynie 18 procent Polaków rozważało w przeciągu następnych pięciu lat powrót do ojczyzny. Kobiety i imigranci zarobkowi z dziećmi są w większym stopniu zainteresowani pozostaniem w Norwegii[293].

zatrudnieni Polacy	84%
Polacy z działalnością gospodarczą w Norwegii	7%
Bezrobotni/poszukujący pracy	5%
Niepracujący z wyboru	1%
Pobierający rentę inwalidzką	1%

Tabela nr 5. Polscy migranci według statusu pracy[294].

Zjawisko masowej – jak na niewielkie społeczeństwo norweskie - migracji spowodowało odpowiedź, zarówno norweskiego urzędu imigracyjnego, polskich przedstawicielstw dyplomatycznych oraz urzędów pracy[295] w postaci prób przystosowania systemu edukacyjnego, socjalnego i innych do nowej sytuacji. Kampania informacyjna została przeprowadzona masowo, w języku polskim wydano poradniki, informatory, instrukcje. Aktywnie działają również polskie stowarzyszenia polonijne[296], Polska Szkoła

[292] Tamże.
[293] Tamże.
[294] Tamże, s.22-24.
[295] E. Olszewski, *Polacy w…*dz.cyt., s.449.
[296] Główny Urząd Statystyczny podaje listę 52 organizacji polonijnych działających w Norwegii: Z tego 28 działa lub jest zarejestrowanych w Oslo, w 13 miejscowościach. Główny Urząd Statystyczny, *Baza organizacji i instytucji polskich i polonijnych za granicą*, adres internetowy: *http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/polonia-i-polacy-w-swiecie/baza-organizacji-i-instytucji-polskich-i-polonijnych-za-granica,2,1.html;* dostęp [16.04.2022]

Sobotnia im. Jana Pawła II w Oslo otwarta dla dzieci imigrantów, Szkolny Punkt Konsultacyjny przy Ambasadzie RP w Oslo[297].

Lars Østby na podstawie norweskich statystyk przeanalizował sytuację różnych grup mniejszościowych w Norwegii. Od 2007 roku Polacy są największą grupą zmieniającego się ogółu mniejszości narodowych, więc duża część jego badania została poświęcona właśnie sytuacji Polaków. W 2013 roku Polacy byli największą grupą imigrancką (77 000 na 593 000 przedstawicieli mniejszości lub 83 000 licząc dzieci urodzone w Norwegii, mające rodziców urodzonych w Polsce). Polacy w 2013 roku stanowili około 11,7 procent populacji migrantów i niemal 1,7 procent populacji kraju. Według danych Østby'ego, 67,7 procent Polaków migrowało do Norwegii za pracą, 25,2 procent z przyczyn rodzinnych, 1,2 procent jako uchodźcy, 1 procent w celach edukacyjnych (na poziomie wyższym), a 4,6 procent nie podało przyczyny migracji[298]. Jako wyzwania stojące przed nimi migranci z Polski wymieniają nową kulturę w kraju przyjmującym, obyczaje, zachowania, język. Migranci zakładają korzyści, które przyniesie im zmiana miejsca życia takie jak: możliwość podjęcia pracy, poszerzenie kwalifikacji lub zdobycie nowych, podniesienie statusu materialnego dzięki wyższym zarobkom, wzrost jakości życia, nowe kontakty osobiste, poznanie nowej kultury, języka. Zdarza się jednak z drugiej strony również, że emigranci są narażeni na wykorzystanie ich niewiedzy lub słabszej pozycji przez zwiększony czas pracy, złe warunki pracy, dyskryminację oraz skutki rozłąki z bliskimi[299]. Mimo nierównego traktowania w pracy, o czym była już mowa wcześniej, wielu emigrantów twierdzi, że poprawili sobie warunki życia po przyjeździe do Norwegii. Aż 40 procent badanych w regionie Oslo chce sprowadzić tutaj swoją rodzinę i zintegrować się ze społeczeństwem norweskim. W 2013 roku, aż 40 procent z nich mieszkało w tym kraju od mniej niż dwóch lat, 39 procent – od trzech do pięciu lat, 13 procent od sześciu do dziesięciu lat, a zaledwie 6 procent od jedenastu lub więcej lat. Zważywszy na silną nadreprezentację młodych mężczyzn (stanowią oni niemal 66 procent, prawie 52 procent migrantów to osoby pomiędzy 20 a 49 rokiem życia) oraz stosunkowo krótki ich pobyt i fakt, że przyjechali głównie w celach zarobkowych, Polacy w Norwegii należeli wtedy do społeczności o relatywnie niewielkiej liczbie dzieci.

W latach 2010–2013 w grupie tej zarejestrowano jednak 3420 urodzeń, a współczynnik dzietności (na 1000 członków grupy) był dużo wyższy – 51 do 37 – od średniej

[297] E. Olszewski, *Polacy w …* dz.cyt., s. 449.
[298] Østby L., Henriksen K., *Immigrants – what we know and don't know,* adres internetowy: https://www.ssb.no/en/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/212280?_ts=14a536e6358; dostęp [02.07.2018]
[299] J. Kubitsky, *Psychologia*…dz.cyt., s.21.

dla całego kraju, a zarazem najwyższy wśród imigrantów z Europy i szeroko pojętego Zachodu, z wyjątkiem Litwinów, wśród których wskaźnik wyniósł 73.

W 2013 roku ponad 80 procent Polaków przebywało w Norwegii od mniej niż sześciu lat. Tak krótki czas tłumaczy niski wskaźnik naturalizacji. W badaniu poświęconym liczebności diaspory polskiej Jakub M. Godzimirski przedstawił dane na temat zmian w trendach naturalizacji obywateli polskich w ostatnich dziesięcioleciach oraz związanych z tym skutków dla ich przynależności państwowej. W latach 1977-2004 – 4 557 Polaków otrzymało obywatelstwo norweskie, natomiast po rozszerzeniu UE (2005–2013), zaledwie 854 Polaków wystąpiło o nie. W roku 2003, 75,5 procent osób pochodzenia polskiego mieszkających w Norwegii było obywatelami tego kraju, w kolejnych latach odsetek ten stale spadał – do 53,8 procent w 2005 roku, 15,5 procent w 2008 roku, poniżej 10 procent w 2010 roku, mniej niż 7 procent w 2013 roku i 6,2 procent w 2014 roku[300].

W porównaniu z innymi migrantami w Norwegii Polacy, jako grupa, dobrze adaptują się do życia w nowym miejscu. W raporcie „Nowe diaspory w Europie i zarządzanie migracją. Przypadek Polaków w Norwegii" autorzy zwrócili uwagę na „*zasadniczo pozytywny wizerunek. Jest to w dużej mierze związane z kompatybilnością systemów politycznych i społecznych, relatywną bliskością kulturową oraz ścisłą współpracą krajów postrzegających się jako istotni sojusznicy i angażujących we współpracę dwustronną i wielostronną*"[301].

Większość polskich obywateli postrzega społeczeństwo norweskie jako egalitarne, które stawia sobie za cel zmniejszanie różnic społecznych[302]. Uczestnictwo w życiu politycznym państwa wysyłającego i przyjmującego to kolejny, ważny czynnik, który należy uwzględnić w analizie sytuacji mniejszości narodowej. Polacy mogą w Norwegii głosować w wyborach lokalnych. Zgodnie z norweskim prawem, osoby mieszkające tam od ponad trzech lat uczestniczą w wyborach samorządowych i do rad miejskich, natomiast wyłącznie obywatele norwescy – także pochodzenia obcego, w tym polskiego – mają prawo głosu w wyborach parlamentarnych. Dlatego istotna jest tu kwestia naturalizacji. Liczba osób polskiego pochodzenia, uprawnionych do głosowania w norweskich wyborach parlamentarnych, wzrosła o 68 procent (z 3 000 w 1997 roku do 5 027 w 2013 roku i następnie do 6340 w 2021 roku[303]). W wyniku zmian w przepisach dotyczących wymogów do uzyskania

[300] J. M. Godzimirski, M. Stormowska, K. Dudzińska, *Nowe diaspory…*, dz.cyt.
[301] Tamże,
[302] A. Kiełbasiewicz, *Polityka integracyjna* …, dz.cyt.
[303] *Personer med stemmerett,* adres internetowy: https://www.ssb.no/statbank/table/09853/tableViewLayout1/ dost ep [16.05.2022].

obywatelstwa norweskiego, które nie wymagają rezygnacji z polskiego obywatelstwa najprawdopodobniej liczba wniosków o naturalizację wzrośnie.

W roku 2015 Norweska Dyrekcja ds. Integracji i Różnorodności – przeprowadziła badanie, które miało na celu określenie postaw migrantów wobec wybranych kwestii społecznych i politycznych oraz porównanie ich z systemem wartości Norwegów[304]. Badanie dostarcza wiedzę na temat różnic pomiędzy Polakami, którzy postanowili osiedlić się w Norwegii, a populacją większościową. Wyjątkowo interesujące są wyniki dotyczące relacji Polaków z Norwegią i Polaków z Polską, zbadano siłę związku z dotychczasową oraz nową ojczyzną. Polacy w najmniejszym stopniu czują się związani z Norwegią spośród wszystkich mniejszości. W społeczeństwie zamieszkującym kraj fiordów 78 procent populacji kraju czuje „bardzo silną przynależność" do niego, a jedynie 21 procent Polaków podziela tę postawę (52 procent deklaruje jednak „silną" przynależność). Polacy są imigrantami, którzy osiągnęli najniższy wynik w kategorii „bardzo silne poczucie przynależności do Norwegii" (w porównaniu z 45 procent Duńczyków, 42 procent Szwedów, 33 procent Bośniaków, 36 procent Chilijczyków, 37 procent Tajów, 28 procent osób pochodzących ze Sri Lanki, 55 procent Pakistańczyków, 39 procent Irakijczyków i 28 procent Somalijczyków). Zsumowane kategorie „bardzo silnej" oraz „silnej" przynależności plasują Polaków (z wynikiem 73 procent) niżej, niż wszystkie pozostałe grupy imigrantów z wyjątkiem Somalijczyków (72 procent). Wyjaśnieniem może być stosunkowo krótki okres pobytu Polaków w Norwegii. Natomiast poczucie przynależności Polaków do kraju pochodzenia staje się coraz silniejsze, im dłużej przebywają w Norwegii. Taka sytuacja nie pojawia się wśród pozostałych grup. Polacy są nieufni wobec państwa i jego instytucji, tę nieufność okazują również w Norwegii. Nieufności migrantów zarówno wobec instytucji, jak i wobec osób spoza najbliżej rodziny, krewnych i przyjaciół nie można rozpatrywać w oderwaniu od całego społeczeństwa polskiego, które charakteryzuje niski stopień zaufania społecznego[305]. Szczególnie ma to miejsce w stosunku do instytucji społecznych i politycznych, m.in. do szkoły, Urzędu ds. Dziecka (Barnevernet), przedszkoli, parlamentu (Stortinget) czy też systemu sądowego.

Za falą migrantów zarobkowych z Polski podążyły ich rodziny, chcąc osiedlić się w Norwegii na stałe. Niemal 20 procent Polaków mieszkających w Norwegii to osoby do 19 roku życia, objęte kontrolą Barnevernet, instytucji, która przez wielu Polaków jest

[304] J. M. Godzimirski, M. Stormowska, K. Dudzińska, *Nowe diaspory* …, dz.cyt.
[305] K. Gmaj, 2019, *Polacy: największa grupa imigrancka w Norwegii*, Studia BAS Nr 4(60), adres internetowy: https://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/1AEA77D1994217EEC1258526004FB6C3/$file/5%20Katarzyna%20Gmaj.pdf , s. 101–121; dostęp [14.02.2020]

postrzegana jako problematyczna, co wynika z przykładów tekstów z głównych gazet w Norwegii począwszy od 2011 roku.

W 2011 roku Norweski Urząd Statystyczny opublikował raport dotyczący Barnevernet, kładąc nacisk na relacje pomiędzy tą instytucją a mieszkającymi w Norwegii społecznościami imigrantów. Raport był rozwinięciem poprzednio opublikowanego studium na ten sam temat. Oba zawierają dane dotyczące współpracy Barnevernet z grupami mniejszościowymi. Wynika z niego, że dzieci polskie nie są przedmiotem częstych interwencji Barnevernet, zajmując jedenastą pozycję spośród dwudziestu największych grup mniejszościowych, co odpowiada zaledwie około 2 procent przypadków. Udział dzieci pochodzenia polskiego, urodzonych w Norwegii, jest jeszcze niższy. Sytuację w 2009 roku można opisać jako tym bardziej pozytywną, biorąc pod uwagę liczbę interwencji Barnevernet na 1000 dzieci w wieku od 0 do 22 lat, pochodzących z poszczególnych krajów. W tym zestawieniu, dzieci polskie najrzadziej wymagają interwencji Barnevernet – jest to zaledwie 17 na 1000 dzieci pochodzenia polskiego, w porównaniu ze 163 dzieci pochodzących z Afganistanu (pierwsze miejsce na liście) czy też 91 dzieci z Rosji[306]. Spośród 20 najliczniejszych diaspor w Norwegii, niżej niż Polacy uplasowali tylko Szwedzi 16 interwencji na 1000 dzieci i Litwini 14 na 1000. Podobnie wyglądała sytuacja dzieci, które przyszły na świat w Norwegii, mając oboje rodziców urodzonych w Polsce – one także znalazły się na samym dole listy 20 krajów: liczba interwencji Barnevernet w ich przypadku wyniosła 19 na 1000 dzieci w wieku od 0 do 22 lat (mniej: jedynie Niemcy, 14 na1000).

W 2003 roku w Norwegii mieszkało tylko 1 008 dzieci do 17 roku życia, mających oboje rodziców urodzonych w Polsce oraz niewielka liczba polskich dzieci urodzonych w Norwegii. W 2010 roku liczby te znacznie wzrosły, sięgając 7292 dzieci urodzonych w Norwegii i 2556 mieszkających tam dzieci obojga rodziców Polaków. Była to największa grupa dzieci imigrantów, choć spośród urodzonych w Norwegii, posiadających rodziców urodzonych za granicą, nadal najwięcej było Pakistańczyków (10 466)[307]. W 2019 roku było w Norwegii niemal 20 tysięcy Polskich dzieci[308].

Randi Wærdahl, badaczka z Uniwersytetu w Oslo przedstawiła wyniki badań, które dotyczyły integracji polskich dzieci w norweskim system szkolnym[309]. Polskie dzieci szybko

[306] J. M. Godzimirski, M. Stormowska, K. Dudzińska, *Nowe diaspory*…dz.cyt.
[307] Tamże.
[308] Katarzyna Gmaj, *Polacy: największa …*dz.cyt., s. 101–121.
[309] R. Wærdahl, *The Invisible Immigrant Child in the Norwegian Classroom: Losing Sight of Polish Children Immigrant Status Through Unarticulated Differences and Behind Good Intentions*, Central and Eastern European Migration Review, 2016, 5(1), 93–108.

opanowują język i zasady współżycia społecznego w Norwegii, szczególnie te urodzone w Norwegii, korzystające z przedszkola. Nie wyróżniają się wyglądem, chodzą na wybrane zajęcia dodatkowe, personel szkolny traktuje ich tak samo jak norweskich uczniów[310]. Nie są postrzegane jako imigranci i zdarza się, że mając problemy typowe dla migrantów nie są one identyfikowane. Różnice kulturowe między niektórymi grupami Polaków i Norwegów są duże, a to jest szczególnie widoczne w różnych postawach wobec szkoły. Część polskich rodziców nie rozumie norweskiego podejścia do edukacji, i uważa, że dzieci nie uczą się potrzebnych im treści. W opinii niektórych Polaków program szkolny jest ubogi w wiedzę, szczególnie z matematyki, jakość nauczania jest niska, nauczyciele wspierają dzieci w rozwoju umiejętności społecznych, samodzielności, a nie koniecznie na zdobywaniu konkretnej, ale teoretycznej wiedzy (co ma miejsce w polskiej szkole). Norweskie programy nauczania różnią się od tych, jakie imigranci znają z Polski. Uczniowie dużo czytają, spędzają czas w bibliotece, często chodzą na wycieczki, wiele materiału przyswajają wykonując projekty w grupach. Obawy rodziców wynikają również z braku formalnych ocen w szkole podstawowej. W Polsce jest znacznie mniej niż w Norwegii dzieci i młodzieży uczestniczących w zajęciach sportowych i rekreacyjnych. Zdaniem Wærdahl dzieci w Polsce często uczestniczą tylko w aktywnościach, w których mogą stać się najlepszymi. Polskie rodziny wspierają elitarną mentalność, która jest nieznana w Norwegii[311]. Norwescy naukowcy wskazują na cztery główne różnice w postrzeganiu rodzicielstwa i stosunku do dzieci między polskimi rodzicami a norweskimi normami. Dotyczą one w pierwszej kolejności braku tolerancji wobec praktyk powodujących przemoc wobec dzieci, następnie postrzeganiu, dziecka jako równorzędnego partnera i rodzicielstwa opartego na dialogu oraz radykalnym i autorytatywnym działaniu norweskich służb socjalnych (zajmujących się ochroną dzieci)[312].

Jedną z istotnych kwestii jest nauka języka tych, którzy postanowili osiąść w Norwegii na stałe. Lekcje języka norweskiego poprawiłyby sytuację Polaków na norweskim rynku pracy, sprzyjając ich adaptacji do nowych i zmieniających się warunków gospodarczych i społecznych. Wyniki dotyczące znajomości języka norweskiego są podstawą do niepokoju. Prawie czterech z dziesięciu osiedlonych imigrantów zarobkowych określa swoje

[310] S. Strzemecka, 2023, *School Integration in the Eyes of Migrant Children. Based on the Polish Migration to Norway*, Przeglad Socjologiczny. 2015;64(1):81-101; adres internetowy: *https://search-1ebscohost-1com-1agiefnia0a54.han.amu.edu.pl/login.aspx?direct=true&db=obo&AN=113522575&lang=pl&site=ehost-live;* dostęp [13.03.2022]

[311] S. E. Jakobsen, *Mange polske innvandrere lever et polsk liv i Norge* http://forskning.no/2015/11/mange-polske-innvandrere-lever-et-polsk-liv-i-norge; dostęp [13.03.2021]

[312] S. Strzemecka, *School Integration*…, dz.cyt.

umiejętności języka norweskiego jako słabe, co jest złym punktem wyjścia dla integracji. Jeżeli chodzi o znajomość języka norweskiego, to zapewne nie powiódł się w punkcie wyjściowym wolny przepływ na rynku wewnętrznym i następujące wyobrażenie o tym, że obywatele EOG mają radzić sobie sami[313]. Dodatkowym problemem jest zapewnienie lekcji języka polskiego tysiącom uczniów polskich uczęszczających do szkół norweskich[314]. Wśród Polaków wyróżniają się ci z najwyższym dochodem (ponad 450 000 koron), gdzie 41 procent chodziło na kurs języka norweskiego. Dla porównania 21 procent tych, którzy zarabiają między 350 000 a 450 000 uczęszczało na kursy języka norweskiego. W badaniach z 2017 roku około 36 procent kierowników zakładów budowlanych oraz 49 procent w przemyśle odpowiedziało, że pracodawcy zaproponowali im kurs norweskiego. W 2006 roku około trzech z dziesięciu Polaków na obszarze Oslo uczęszczało na „jakiś" kurs norweskiego, a w 2010 roku było to zaledwie czterech z dziesięciu. Ilość Polaków uczestniczących w nauce języka norweskiego jest innymi słowy stabilna w okresie między 2006 do 2020. Ponad połowa polskich pracowników mówi w pracy głównie po norwesku, choć istnieją tutaj duże zróżnicowania branżowe. Aż 8 procent polskich migrantów nie mówi po norwesku i 30 procent mówi stosunkowo źle po norwesku. Najstarsi pracownicy (ponad 50 rok życia) i zatrudnieni w branży budowlanej oceniają swoje umiejętności językowe najgorzej. Trzech z dziesięciu polskich imigrantów zarobkowych informuje, że chodzili na kurs języka norweskiego. Osoby uczestniczące na kursie nie oceniają swoich umiejętności języka norweskiego za lepsze niż te, które na ten kurs nie chodziły. Co ważne osoby, które mieszkają z dziećmi w Norwegii lepiej oceniają swoją znajomość norweskiego niż bezdzietni[315].

Z ankiet portalu MojaNorwegia.pl wynika, że już 46 procent Polaków w Norwegii mówi po norwesku płynnie lub dobrze. Norweskie firmy coraz chętniej rekrutują polskich specjalistów, np. inżynierów[316]. Wielu specjalistów wyjeżdzających do Norwegii uczy się norweskiego jeszcze przed wyjazdem, na uniwersytetach lub w prywatnych szkołach językowych[317].

Przy odpowiedniej polityce ze strony państwa norweskiego w drugim czy trzecim pokoleniu Polacy powinni się wtopić w norweskie społeczeństwo. Katarzyna Gmaj stwierdza

[313] A. M. Ødegård, R. K. Andersen, *Warunki pracy* …, dz.cyt.
[314] J. M. Godzimirski, M. Stormowska, K. Dudzińska, *Nowe diaspory* …, dz.cyt.
[315] A. M. Ødegård, R. K. Andersen, *Warunki pracy* …, dz.cyt.
[316] S. E. Jakobsen, *Mange polske…*, dz.cyt.
[317] M. Czarnecki, *Polscy imigranci wrastają w Norwegię. "Przestali być tanią siłą roboczą"*, Gazeta Wyborcza, 2014, adres internetowy: http://wyborcza.pl/1,76842,16869006,Polscy_imigranci_wrastaja_w_Norwegie___Przestali_byc.html dostęp 16.05.20218]

jednak, że badacze wskazują na to, że Polacy dalecy są od norweskich standardów, szczególnie jeżeli chodzi o zaangażowanie w życie publiczne. Chociaż stanowią największą grupę imigrancką, to zarejestrowane polskie organizacje są wciąż nieliczne a udział w zorganizowanych działaniach społecznych to udział w nabożeństwach, tradycyjnych uroczystościach, lekcjach języka polskiego i/lub katechezy dla dzieci, a także praktyczna pomoc dla nowo przybyłych imigrantów[318]. Do spotkań osób przebywających za granicą z rodziną pozostającą w kraju dochodzi regularnie w okresie wakacji zimowych lub letnich. Jednym z motywów przyjazdów do Polski jest chęć uzyskania odpisów podatkowych przysługujących osobom, których rodziny przebywają w kraju. Norweskie rozwiązania systemowe sprzyjają częstszym wyjazdom do Polski, co jest korzystne w wymiarze zarówno społecznym, jak i finansowym. Norweska polityka socjalna motywuje do utrzymywania częstszych kontaktów z członkami rodzin osób pracujących. Polakom zatrudnionym w branży budowlanej stwarza to dodatkowe możliwości w razie krótkotrwałego braku zatrudnienia. Rodziny polskie przebywające w Norwegii razem z dziećmi bardzo często utrzymują dodatkowe więzi z rodziną pozostającą w kraju dzięki okolicznościowym przyjęciom organizowanym w Polsce; dotyczy to takich uroczystości rodzinnych, jak: chrzciny, komunie, bierzmowanie lub śluby[319].

3. Społeczeństwo norweskie i polityka integracyjna państwa[320]

Z demograficznego i ekonomicznego punktu widzenia, przyszłość wielu społeczeństw leży w rękach ich dzieci, kiedy to obecne dzieci będą przywódcami, pracownikami i rodzicami. Pomoc społeczna związana z nieletnimi to usługi opiekuńcze skierowane bezpośrednio do dzieci. Mogą być one jednak tak ogólne, że potrzeby niektórych dzieci mogą być pomijane; tak się dzieje w przypadku dzieci imigrantów.
David L. Sam[321]

XXI wiek będzie wielokulturowy, będzie wiekiem rozbudzonych ambicji. Ludzkość nie przeżyje go, jeżeli nie nauczy się tej podstawowej prawdy: że drugi ma też prawo do życia i ma prawo do tego, by być uznanym.
Ryszard Kapuściński, „Press", 15 lutego 2006

[318] K. Gmaj, *Polacy: największa…*, dz.cyt.
[319] W. Nowiak, D. Narożna, S. Kuhnle, *Rodzina Migracyjna. Obraz Rodziny Na Podstawie Badań Polskich Imigrantów W Norwegii,* Research Papers of the Wroclaw University of Economics / Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, 2016, (438), s. 81-106.
[320] Por. C. Allemann-Ghionda, *From intercultural education to the inclusion of diversity: Theories and policies in Europe*, [w:] *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, red. J. A. Banks, Routledge, New York 2009.
[321] D. L. Sam, *Acculturation of immigrant children and women*, [w:] *The Cambridge Hanbook of Acculturation psychology*, red. D. L. Sam, J. W. Berry, Cambridge University Press, Cambridge 2006, s. 403-419.

Mieszkańcy Norwegii byli jedną z najbardziej jednorodnych społeczności narodowych w Europie, jednak kraj ten nigdy nie był całkowicie jednolity etnicznie, językowo czy religijnie. Szacuje się, że kraj fiordów, jest zamieszkiwany przez Samów od około 10 000 lat. Mimo to, dopiero niedawno zaakceptowano kulturę Samów i Kwenów oraz ich prawa polityczne jako rdzennej ludności. Od wielu setek lat Norwegia doświadcza imigracji z krajów takich jak Szwecja, Finlandia, Dania, Niemcy, Holandia i Wielka Brytania, o czym świadczy wiele nazwisk rodowych. Obecnie ponad 20 procent populacji Norwegii pochodzi z innych krajów o jedno lub dwa pokolenia wstecz. Norweski Urząd Statystyczny definiuje imigranta jako osobę mającą dwoje rodziców urodzonych za granicą: imigrantów pierwszego pokolenia, którzy wyemigrowali do Norwegii, oraz osoby urodzone w Norwegii, których dwoje rodziców urodziło się za granicą.

Kontynent/obszar	Liczba migrantów /Norwegowie z rodzicami migrantami
Kraje Unii Europejskiej/EFTA/Wielka Brytania	449116/48483
Azja z Turcją	253358/89208
Afryka	103076/41793
Europa – kraje nie należące do UE/EFTA/ Wielka Brytania	67156/21485
Ameryka Północna	12145/899
Ameryka Środkowa i Południowa	25660/3855
Oceania	2500/98

Tabela nr 6. Liczba imigrantów w 2022 roku[322]

Struktura grupy imigrantów w Norwegii jest niezwykle zróżnicowana pod względem kraju pochodzenia. Imigranci w Norwegii są w dużej mierze Europejczykami i Azjatami (Por. Tabela nr 6).

Kraj pochodzenia/wiek	Łącznie	0-5 lat	6-15 lat	16-19 lat	20-66 lat	Ponad 66 lat
	514 735	7 021	36 452	20 270	426 711	24 281
Polska	97 196	1 384	7 046	2 610	85 224	932
Litwa	37 638	533	3 229	1 128	32 683	65
Szwecja	36 315	320	939	323	31 131	3 602
Somalia	28 696	256	3 822	2 523	21 608	487
Niemcy	24 601	273	1 497	1 014	19 256	2 561
Irak	22 493	132	1 240	1 246	19 375	500
Syria	20 823	1 625	4 296	1 543	13 239	120

[322] Opracowanie na podstawie danych: *Immigrants and Norwegian-born to immigrant parents* https://www.ssb.no/en/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre dostęp [10.03.2023]

Filipiny	20 537	114	1 243	643	18 030	507
Pakistan	19 973	178	626	377	17 096	1 696
Erytrea	19 957	224	2 380	1 822	15 350	181
Dania	19 494	199	635	246	13 443	4 971
Tajlandia	18 634	81	1 550	1 291	15 566	146
Rosja	17 225	109	1 327	830	14 307	652
Iran	17 169	79	921	609	14 851	709
Afganistan	15 986	156	1 770	2 464	11 321	275
Wielka Brytania	14 330	269	625	141	10 521	2 774
Rumunia	13 889	192	974	289	12 304	130
Wietnam	13 750	71	186	131	12 276	1 086
Bośnia – Hercegowina	13 591	58	171	135	11 776	1 451
Turcja	11 330	164	231	162	10 275	498
Indie	11 022	411	579	111	9 270	651
Łotwa	10 052	161	973	268	8 602	48
Kosowo	10 034	32	192	364	9 207	239

Tabela nr 7. Imigranci w Norwegii według grup wiekowych. Grupy powyżej 10.000 osób. Stan na 1 stycznia 2017 roku[323].

Jeśli chodzi o dystrybucję regionalną, imigranci zarobkowi z lat 70. różnią się zasadniczo od tych, którzy przybyli w ciągu ostatnich dziesięciu lat[324]. W początkowym okresie, zwłaszcza imigranci z Turcji, Maroka, Indii i Pakistanu, skoncentrowali się głównie w regionie Oslo, zwłaszcza w samym stolicy. Stavanger w 1975 roku stał się ważnym miejscem dla pracowników z zagranicy, nawet przewyższając odsetek obcokrajowców w Oslo.

Porównując to z rozmieszczeniem imigrantów w 2017 roku, zauważamy pewne podobieństwa, szczególnie w przypadku przybyszów z Turcji, Maroka i Pakistanu, pomimo znacznie większej liczby imigrantów. Warto zauważyć, że niemal wszyscy imigranci z tych trzech krajów uzyskali norweskie obywatelstwo.

W przypadku nowych imigrantów zarobkowych z UE, obserwujemy bardziej równomierne rozmieszczenie, zwłaszcza w hrabstwach Oslo, Akershus, Rogaland i Hordaland. Litwini są bardziej rozproszeni, a Polacy koncentrują się głównie w Oslo i Akershus.

[323] T. Sandnes, 2017, *Innvandrere i Norge 2017*, Oslo–Kongsvinger, adres internetowy: *https://www.ssb.no/en/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/332154?_ts=1604a8c12b0*, s.20, dostęp [15.12.2017]

[324] L. Østby, *Arbeidsinnvandrere*…, dz.cyt.

Kraj pochodzenia	liczba migrantów	liczba Norwegów rodziców migrantów	Łącznie
Polska	105477	15929	121406
Litwa	42027	7676	49703
Szwecja	35894	3484	39378
Syria	34429	5468	39897
Somalia	28088	15528	43616
Niemcy	25897	3527	29424
Erytrea	24341	7399	31740
Irak	23301	11746	35047
Filipiny	22841	3478	26319
Pakistan	21912	18116	40028
Tajlandia	21784	1223	23007
Iran	19297	5201	24498
Dania	18768	1992	20760
Rosja	18518	4377	22895
Afganistan	18163	5307	23470
Rumunia	16029	2848	18877
Wielka Brytania	15946	1135	17081
Indie	14967	4912	19879
Wietnam	14375	9511	23886
Bośnia-Hercegowina	13924	4952	18876

Tabela nr 8. Największe grupy migrantów do Norwegii według kryterium kraju pochodzenia w 2022 roku[325].

Te zmiany w rozmieszczeniu imigrantów odzwierciedlają zarówno historyczne konteksty, jak i ewolucję polityki imigracyjnej w Norwegii, a także wpływ imigracji zarobkowej i rodzinnej na strukturę społeczeństwa norweskiego[326].

Imigranci osiedlają się w dużych miastach, a w norweskiej stolicy odsetek imigrantów osiągnął już niemal 33 procent mieszkańców (Por. Tabela nr 9). Wschodnie dzielnice Oslo są w dużej mierze zamieszkane przez cudzoziemców. Największe grupy migrantów są pochodzenia pakistańskiego, polskiego i somalijskiego. Najwięcej młodych osób pochodzenia imigranckiego mieszka w Oslo – stanowią aż 34 procent ludności w swojej grupie wiekowej. Najczęściej mieszkają na przedmieściach Oslo w dzielnicach Stovner, Alna, Grorud i Søndre Nordstrand. Stanowią tam ponad 50 procent swojej grupy wiekowej. W ciągu zaledwie kilku pokoleń z kraju, w którym większość żyła w jednej tradycji, reprezentowała podobne wartości i mentalność Norwegia gości ogromny odsetek ludzi reprezentujących zupełnie czasem odmienne kultury, wartości i religie[327].

[325] Opracowanie na podstawie danych *Migrations,* adres internetowy: https://www.ssb.no/en/befolkning/statistikker/flytting; dostęp [1.06.2017]
[326] Tamże.
[327] W 2016 roku to Norwegia zanotowała jednak najmniejszy wzrost procentowy imigrantów od piętnastu lat. Rządowy program odsyłania imigrantów i zainicjowanie działań ograniczających napływ imigrantów zaczął

Liczba mieszkańców Oslo	666 757[328]
w tym imigranci i dzieci imigrantów	218 777

Pakistan	23010
Polska	16624
Somalia	15137
Szwecja	13018
Irak	8215

Tabela nr 9. Mieszkańcy Oslo w tym przedstawiciele 5 największych społeczności imigranckich. Stan na 1.01.2017[329].

M. Galent opisuje środowisko migrantów w Norwegii w następujący sposób: „*drugie pokolenie imigrantów jest na ogół świetnie zintegrowane. Przybysze z Pakistanu lub Turcji, którzy mieszkają w Norwegii od lat, są przeważnie dobrze sytuowani. Ich dzieci odnajdują się w społeczeństwie. Wielu z nich stało się osobami publicznymi, jak wiceprzewodniczący parlamentu norweskiego Haque Nawaz Akhtar Chaudhry, który pochodzi z Pakistanu*" czy powołana w 2012 roku 32-letnia Hadia Taijk[330], która została najmłodszym ministrem kultury[331]. M. Galent wskazuje, że w praktyce integracja imigrantów w Norwegii lokuje się pomiędzy modelem wielokulturowym charakterystycznym dla takich krajów jak Wielka Brytania, Szwecja czy Belgia, a modelem asymilacyjnym obecnym w takich krajach jak Francja, Austria czy Dania. Norwegowie wybrali drogę środka[332]. Th. Eriksen wskazuje, że rozwiązania kojarzone z multikulturalizmem są rzadkie: w niektórych wypadkach pozwala się dziewczynkom z rodzin muzułmańskich nie brać udziału w lekcjach WF razem z chłopcami i muzułmańskim pacjentom w szpitalach podaje się dedykowane dla nich, specjalnie przygotowane posiłki[333]. Zmieniające się społeczeństwo norweskie, szczególnie w miastach przyzwyczaja się do nowych sąsiadów. Jednak system edukacyjny, powolne zmiany w programach kształcenia uczniów i brak szerokiej oferty szkolenia nauczycieli do pracy w środowisku wielokulturowym wydają się być bardzo naglącym do podjęcia działań

przynosić wymierne efekty. W 2016 roku do kraju tego wyemigrowało 26.400 osób co stanowi roczny wzrost o 3,8 procenta, najniższy wzrost od roku 2002. Dane na podstawie danych: Statistisk Sentralbyrå.

[328] *Folkemengde og endringer* https://www.oslo.kommune.no/politikk-og-administrasjon/statistikk/befolkning/folkemengde-og-endringer/#gref; dostęp [09.05.2018]

[329] T. Sandnes, *Innvandrere…*, dz.cyt. s. 20.

[330] Absolwentka dziennikarstwa, Stavanger University College 2001–2004, absolwentka praw człowieka, Kingston University, Anglia 2004–2006, absolwentka prawa, Uniwersytet Oslo 2005-2012, członkini Partii Pracy, Doktor honoris causa, Kingston University, Anglia 2014.

[331] M. Galent, *Wielokulturowość.* adres internetowy: http://www.wielokulturowosc.org/pl/200/marcin-galent-wielokulturowo%C5%9B%C4%87-w-norwegii-kontury-struktury/ [dostęp 16.10.2017]

[332] Tamże.

[333] Helsińska Fundacja Praw Człowieka, wielokulturowość, adres internetowy: http://www.hfhr.org.pl/wielokulturowosc/page.php?pag=1&sec=3&art=385&more=1 dostęp [12.06.2020]

decydentów w Norwegii[334]. Tomasz Gmerek cytując jeden z raportów rządowych zauważa, że „*nie jest konieczne, aby imigranci stawali się tak norwescy jak to tylko możliwe, lecz jest konieczne, aby dostosowali się oni jak to tylko możliwe, do norweskich norm*"[335].

Polityka oświatowa Norwegii zdaniem Tomasza Gmerka była ukierunkowana na procesy asymilacji i integracji mniejszości z kulturą norweską w odróżnieniu od kultury mniejszości Saami[336], Kwenów i mniejszości napływowych. Od lat siedemdziesiątych procesy norwegizacji były głównym nurtem polityki wobec mniejszości. Podobnie twierdzi Melanie Philips, która widzi potrzebę przedstawiania imigrantom oczekiwań i wskazywać termin realizacji. W społeczeństwie obywatelskim nie powinno być miejsca na negocjacje dotyczące ustalonych i przyjętych wartości. Zatem istotne jest, aby istniało jedno, powszechne prawo obowiązujące wszystkich. Negocjowanie tych wartości prowadzi do rozmywania zasad, które są fundamentem porządku społecznego. W kontekście dialogu międzykulturowego, polityczna poprawność może być niebezpieczna. Jej istota polega na założeniu, że jedna część społeczeństwa, ze względu na przynależność do innej kultury, nie powinna zrzekać się pewnych praw i wolności, z których inni cieszą się. Takie podejście może prowadzić do utrzymania różnic, które powinny być przekraczane w duchu współpracy i zrozumienia[337].

W ramach badań sfinansowanych przez Wspólnotę Europejską w ramach INTI Działania Przygotowawcze do Integracji Obywateli Krajów Trzecich stworzono uporządkowaną listę właściwych danych wybranych i odnoszących się do integracji migrantów. Tym samym powstał : Indeks Polityki Integracji Migrantów (MIPEX), który bada następujące obszary:

- mobilność na rynku pracy
- łączenie rodzin
- edukacja (od 2010 roku)
- partycypacja polityczna

---

[334] K. Domagalska-Nowak, *Tożsamość imigrantów w Norwegii. Wybrane aspekty i konteksty* [w:] *Dyskursy kultury popularnej*, red. A. Cybal-Michalska, P. Wierzba, Kraków 2012.

[335] V.D. Rust, *The Democratic Tradition and the Evolution of Schooling in Norway*, New York, 1989, za: T. Gmerek, *Możliwości i ograniczenia edukacji egalitarnej. Studium przypadku na przykładzie Norwegii*, [w:] *Selekcyjna funkcja szkolnictwa wyższego w krajach Europy Zachodniej*, red. M. Cylkowska-Nowak, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2004, s.210.

[336] Por. T. Gmerek, *Od polityki przemocy do afirmacji mniejszości? Studium przypadku na przykładzie ludu Saami w Norwegii*, red. A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek, *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 225-258.

[337] J. Nikitorowicz, *Reakcje i interakcje w komunikacji społecznej z perspektywy edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja. Równość czy jakość?*, red. J. Łukasik, I. Nowosad, M. Szymański, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 35-50.

- pobyt długoterminowy
- dostęp do obywatelstwa
- antydyskryminacja.

Opierając się na 130 niezależnych badaniach naukowych wykorzystujących MIPEX, polityka integracyjna jawi się jako jeden z najsilniejszych czynników kształtujących nie tylko gotowość społeczeństwa do akceptacji i interakcji z imigrantami, ale także ich własne postawy, przynależność, uczestnictwo, a nawet zdrowie w ich nowym kraju ojczystym.

Kraje są podzielone na 10 różnych grup, które odzwierciedlają ich ogólne podejście do integracji i ich poziom rozwoju polityki migracyjnej. Warunki mierzone są w 100 punktowej skali – 0 – poważnie niesprzyjające, 1-20 niesprzyjające, 21-40 umiarkowanie niesprzyjające, 41-59 połowicznie sprzyjające, 60-79 umiarkowanie sprzyjające i 80-100 sprzyjające integracji[338]. Ranking MIPEX 2020 klasyfikuje te grupy według średniego wyniku krajów w każdej grupie:

- jako sprzyjające integracji najlepiej ocenione zostały następujące kraje ze średnim wynikiem: 75/100 m.in. Kanada (80), Finlandia (85), Nowa Zelandia (77), Portugalia (81), Szwecja (86), Belgia (69), USA (73);
- w drugiej dziesiątce krajów znalazły się państwa zapewniające nieco mniej korzystne warunki integracji ze średnim wynikiem 60/100. Kraje te przyjmują mniej kompleksowe i mniej zaawansowane podejście do integracji migrantów niż w krajach z pierwszej dziesiątki Indeksu. W tych krajach polityka nie zawsze zachęca własnych obywateli do postrzegania imigrantów jako równych sobie, sąsiadów i potencjalnych obywateli. Do takich państw należą: Islandia (56), Izrael (49), Luksemburg (64), Norwegia (69), Hiszpania (60).

Polska znalazła się w dopiero w dziewiątej grupie państw scharakteryzowanych jako zapewniających „równość na papierze" (średnia ocena: 39/100). „Równość na papierze" oznacza, że imigranci nie mają równych szans w porównaniu do społeczeństwa przyjmującego. Ta grupa krajów jest, w kontekście dążenia do integracji, umieszczana w połowie drogi do zapewnienia imigrantom podstawowych praw i bezpiecznej przyszłości. Polityka prowadzona w krajach tej grupy może zachęcać społeczeństwo do postrzegania imigrantów jako podwładnych, a nie równych i nie potencjalnych obywateli. Oprócz Polski (40) w tej grupie znalazły się: Albania (43), Chorwacja (39), Grecja (46), Łotwa

[338] *Migrant Integration Policy Index,* adres internetowy: https://www.mipex.eu/key-findings; dostęp [01.02.2023]

(37), Litwa (37). Należy jednak zwrócić uwagę, że jest to grupa przedostatnia, przed tą która została nazwana „Imigracja bez integracji" (średnia ocena: 28/100), gdzie kraje są klasyfikowane z uwagi na to, że ich polityka działa zniechęcająco dla migrantów. Imigranci mogą znaleźć sposoby na osiedlenie się na dłużej, ale nie są wspierani podstawowymi prawami ani równymi szansami na partycypację społeczną. Polityka może zachęcać opinię publiczną do postrzegania imigrantów jako podwładnych i obcych. Do tej grupy należą m.in.: Chiny (32), Indie (24), Indonezja (26), Jordania (21), Rosja (31), Arabia Saudyjska (10), i Zjednoczone Emiraty Arabskie (30)[339].

W okresie 2014-2019 z uwagi na niepewność, z jaką borykają się imigranci, którzy chcą osiedlić się na stałe, Norwegia spadła z pierwszej dziesiątki na szczyt drugiej kategorii wiodących krajów. W jej kompleksowym podejściu, jak wskazują autorzy raportu, brakuje obecnie kluczowych aspektów równości[340]. Większość krajów ogólnie poprawia swoją politykę integracyjną w ciągu pięciu lat 2014-2019 (średnio o +2 punkty). Norwegia jest jednym z niewielu krajów, które spadły w rankingu. Jako pozytywną zmianę wskazano możliwość uzyskania podwójnego obywatelstwa przez naturalizujących się obywateli. Zaostrzono jednak zasady dla przybyszów spoza UE. W związku z wcześniejszymi ograniczeniami w migracji rodzin, elastyczną drogę do stałego pobytu i obywatelstwa w Norwegii zastąpiono w 2017 roku m.in. testami językowymi i kryterium dochodowym, które mogą wykluczyć niektórych imigrantów, którzy są zobowiązani do znajomości języka norweskiego lub saami. Ograniczenia te, jak podkreśla się w raporcie mogą mieć długoterminowe konsekwencje dla wysokiego poziomu naturalizacji Norwegii, udziału w życiu politycznym, poczucia przynależności i zaufania. W rezultacie, wiodąca na świecie polityka integracyjna Norwegii straciła ogólnie 3 punkty, spadając z 72 do 69 punktów w 100-punktowej skali Indeksu. Ta zmiana kierunku w Norwegii była większa niż w innych krajach skandynawskich[341].

Obecne podejście Norwegii zachęca społeczeństwo do traktowania imigrantów jak swoich sąsiadów, ale niekoniecznie jak równych sobie lub współobywateli. Równe prawa, szanse i bezpieczeństwo można zagwarantować w Norwegii poprzez niewielkie zmiany w procedurze uzyskania stałego pobytu lub obywatelstwa oraz w dostępie do opieki zdrowotnej

[339] Tamże.
[340] Tamże.
[341] *Migrant Integration Policy Index, Key findings, Norway*, adres internetowy: https://www.mipex.eu/norway; dostęp [01.02.2023]

lub innych obszarów polityki. Ta polityka ma znaczenie, ponieważ sposób, w jaki rządy traktują imigrantów, silnie wpływa na to, jak dobrze imigranci i społeczeństwo współdziałają i myślą o sobie nawzajem. Norwegia w zakresie mobilności na rynku pracy prowadzi sprzyjającą politykę integracyjną. Zajmując 4 miejsce obok Kanady, Niemiec i innych krajów skandynawskich. Norwegia oferuje skuteczne wsparcie i możliwości dla wielu imigrantów spoza UE, w celu uzyskania stabilnego zatrudnienia. Jednak nie wszyscy pracownicy tymczasowi mają natychmiastowy dostęp do wszystkich rodzajów zatrudnienia, stypendiów naukowych i pomocy społecznej. W obszarze polityki łączenia rodzin polityka jest „połowicznie korzystna". Polityka Norwegii jest mniej restrykcyjna niż polityka Danii. Jednocześnie jest bardziej usztywniona niż w Szwecji, Finlandii. Podobnie jak w wielu krajach, Norwegia zapewnia wsparcie i równe prawa ponownie złączonym rodzinom, ale stawia przed rodzinami w separacji wymagania, które mogą podważyć ich dobrostan i integrację. W kolejnym obszarze zdrowie Norwegia jest również oceniona jako zapewniająca „nieco korzystne warunki". W międzynarodowej pierwszej dziesiątce w dziedzinie zdrowia, dobrze skoordynowana i elastyczna polityka Norwegii mogłaby objąć wszystkich migrantów, niezależnie od ich statusu, w dostępie do opieki zdrowotnej i informacji oraz lepiej zaangażować migrantów w projektowanie i świadczenie usług. Luki te mogą mieć poważne konsekwencje dla zdrowia fizycznego i psychicznego imigrantów.

Norwegia zapewnia korzystne warunki udziału w życiu politycznym, gdyż kontynuuje swoją tradycję integracyjnej demokracji nordyckiej. Większość imigrantów spoza UE staje się aktywna politycznie i uzyskuje prawa wyborcze jako lokalni wyborcy lub obywatele kraju, chociaż, jak wskazują autorzy raportu, można by z nimi częściej konsultować się w procesie realizacji polityki. Jako nieco sprzyjające oceniane jest integrowanie migrantów poprzez zapewnienie stałego miejsca zamieszkania.

Jako raczej korzystne są oceniane działania antydyskryminacyjne. Potencjalne ofiary dyskryminacji mogą skorzystać z restrykcyjnego w tym zakresie prawa, polityki, rzecznika praw obywatelskich i mechanizmów egzekwowania, z wyjątkiem dyskryminacji ze względu na narodowość, gdzie Norwegia ma słabszą ochronę niż większość krajów rozwiniętych[342].

W obszarze edukacji przy określeniu wskaźnika uwzględniane są następujące obszary:
- dostęp do edukacji przedszkolnej, do edukacji obowiązkowej,
- uznawalność wcześniej zdobytego wykształcenia,

[342] Tamże.

- wsparcie do edukacji na poziomie ponadpodstawowym, dostęp do kształcenia zawodowego, wyższego i poradnictwo.
- ukierunkowanie na potrzeby (w tym programy przygotowawcze pomoc w nauczaniu języków obcych, monitorowanie uczniów, sytuacja edukacyjna,
- kształcenie nauczycieli
- możliwość uczenia się języków krajów pochodzenia migrantów, kultury migrantów, promowanie i monitorowanie segregacji, instrumenty wspierania nauczycieli oraz społeczności lokalnych).
– edukacja międzykulturowa dla wszystkich (w tym w programie szkolnym, wspieranie inicjatyw informacyjnych przez państwo, zmiany programów szkolnych w celu uwzględnienia zróżnicowania kulturowego, dostosowanie życia codziennego szkoły, migranci w gronie pedagogicznym, kształcenia nauczycieli[343].

Edukacja jest największą słabością polityki integracyjnej większości krajów (40/100). Większość uczniów-imigrantów otrzymuje niewielkie wsparcie w znalezieniu odpowiedniej szkoły lub klasy w celu „nadgonienia" poziomu wiedzy swoich rówieśników. W większości krajów rozwiązywanie (lub zaostrzanie) problemów kulturowych pozostawia się ogólnemu systemowi edukacji. Polityka edukacyjna jest na ogół lepiej ukierunkowana w krajach o dużej liczbie uczniów-imigrantów. Na przykład kraje skandynawskie przyjmują zindywidualizowane, oparte na potrzebach migrantów podejście. Australia, Kanada i Nowa Zelandia opracowały silną, ukierunkowaną politykę edukacyjną poprzez wielokulturowość, podczas gdy Stany Zjednoczone skupiają dodatkowe wsparcie na wrażliwych grupach rasowych i społecznych.

W zakresie edukacji niestety norweska polityka jest oceniana jedynie jako nieco korzystna. W międzynarodowej pierwszej dziesiątce w dziedzinie edukacji, dobrze rozwinięta norweska polityka równości pomaga wszystkim typom dzieci osiągnąć i czuć się bezpiecznie w domu i w szkole. Szkoły dopasowują się do indywidualnych potrzeb uczniów, ucząc norweskiego na wszystkich poziomach, zapewniając wsparcie w języku ojczystym i różnicując kadrę nauczycielską. Edukacja międzykulturowa i różnorodność mogą być lepiej odzwierciedlona w programie nauczania, zajęciach pozalekcyjnych i kształceniu policealnym. Norwegia znalazła się w grupie niewielu państw, które przeznaczają środki na wprowadzenie imigrantów do kadry nauczycielskiej, obok m.in. Australii, Kanady, Chin, Finlandii, Szwecji

[343] E. Pogorzała, *Edukacja formalna w integracji dzieci imigrantów – przegląd rozwiązań w państwach europejskich i w Polsce,* [w:] *Polityka migracyjna w obliczu…* dz.cyt., s. 167-188.

i Turcji. Kształcenie nauczycieli obejmuje w Norwegii również edukację międzykulturową i różnorodność. Słabo ukierunkowana polityka edukacyjna w większości krajów Indeksu może wyjaśniać nie tylko, dlaczego luki w osiągnięciach uczniów szczególnie wrażliwych utrzymują się, ale także dlaczego nie wszyscy uczniowie czują się dobrze i bezpiecznie w swojej szkole i w domu. Uczniowie ze środowisk imigracyjnych korzystają z bardziej integracyjnych systemów edukacji ogólnej, podobnie jak uczniowie bez środowisk imigracyjnych. Konkretna rola, jaką odgrywa polityka edukacji migrantów, była badana przez stosunkowo niewielu badaczy międzynarodowych[344].

Wyniki badania MIPEX w obszarze Edukacja za 2020 rok

- Szwecja 93
- Finlandia 88
- Kanada 86
- USA 83
- Australia 79
- Nowa Zelandia 76
- Belgia 74
- Korea 72
- **Norwegia 71**
- Portugalia 69
- …
- 34. **Polska 33**[345]

Zdaniem Ewy Pogorzały edukacja jest traktowana jako kluczowy obszar, który warunkuje efektywność procesów integracyjnych[346]. W Norwegii polityka migracyjna jest polityką integracyjną. Wprowadzono różne rozwiązania mające na celu jak najszybszą integrację przybyłych do tego kraju do życia w społeczeństwie norweskim (kursy językowe, broszury informacyjne w językach migrantów). Wobec stale rosnącej liczby przybywających osób w wieku szkolnym system edukacyjny został postawiony przed wyzwaniem – któremu stara się sprostać – szkoły dla wielokulturowej społeczności. Aleksandra Boroń wskazuje, że przy „*poszukiwaniu dróg do świadomego kształtowania warunków integracji społeczno-kulturowej migrantów kluczowe wydaję się być:*

[344] *Migrant Integration Policy Index, Education,* adres internetowy: https://www.mipex.eu/education; dostęp [01.02.2023]
[345] Tamże.
[346] E. Pogorzała, *Edukacja formalna*…dz.cyt., s. 613-625.

- *wyuczanie się i wyuczanie się kultury*
- *uczynienie z „wyuczania kultury" przedmiotu refleksji w podejmowaniu działań edukacyjnych"*[347].

Procesy integracji to wszystkie interakcje między jednostkami lub grupami, które prowadzą do ich łączenia, zespalania, koegzystencji, eliminowania rozdzielających barier i konfliktów[348]. Kluczem do dobrej integracji jest znajomość języka, aktywność zawodowa i poszanowanie wspólnych reguł postępowania. Głównym zatem zadaniem w działalności integracyjnej jest zachęcenie ludzi do pracy i uczestnictwa w życiu społeczności lokalnej. Rosemary Lohrmann twierdzi, że najbardziej odczuwalnym skutkiem imigracji jest problem integracji imigrantów. Trudność wynika z braku przygotowania krajów przyjmujących w udostępnianiu infrastruktury, mieszkań, opieki zdrowotnej, świadczeń socjalnych i oferty edukacyjnej[349]. Według Frederica Boala kontakty społeczne pomiędzy reprezentantami mniejszości imigrantów a grupą dominującą społeczeństwa przyjmującego mogą przebiegać:
- w kierunku asymilacji – różnice kulturowe i ekonomiczne pomiędzy grupami zanikają wraz z upływem czasu, czemu towarzyszy spadek segregacji przestrzennej;
- w kierunku pluralizmu, który wiąże się z zamieszkaniem w relatywnie izolowanych społecznościach;
- w stronę segmentacji – grupy etniczne zajmują odmienne obszary w przestrzeni z powodu antagonizmów pomiędzy grupą mniejszościową i większościową,
- oraz w stronę polaryzacji, która jest skrajną postacią segmentacji, grupa mniejszościowa jest wykluczona z wielu sfer życia społecznego, czemu towarzyszy występowanie zamkniętych gett[350]. Można również wskazać inny podział na asymilację, akulturację i integrację. Asymilacja została obarczona piętnem wartościowania, a przez to dała możliwość pojawienia się w publicznym dyskursie (i w rzeczywistości) dyskryminacji, odsuwania i izolowania tych jednostek czy grup, które uznane zostały za słabsze, mniejsze, gorsze. Należy również zdaniem Krzysztofa Jurka zwrócić uwagę na Rozszerzony Model Względnej Akulturacji w skrócie RAEM (Relative Acculturation Extended Model). Jest to model, w którym oddziela się różne obszary, w których przebiega akulturacja, gdyż nie mają one jednolitego charakteru

[347] A. Boroń, *Pedagogika międzykulturowej komunikacji*, [w:] *Edukacja w warunkach globalnych i lokalnych. Konteksty i egzemplifikacje*, red. A. Boroń, A. Mańkowska, C. Czech-Włodarczyk, P. Peret-Drążewska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, s. 12.
[348] M. Chodkowska, *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2004, s. 13.
[349] R.W. Lohrmann, *Ogólnoświatowe ruchy migracyjne* …, dz. cyt., s. 54- 70.
[350] K. Jurek, *Tożsamość imigrantów z Białorusi i Ukrainy. Wchodzenie w polskie społeczeństwo*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2016, s. 34.

i stosowane są różne strategie adaptacyjne ze sobą powiązane. W omawianym modelu imigranci selektywnie przyjmują elementy kultury materialnej oraz elementy z obszaru działań instrumentalnych, w których mieści się praca. Trudniej im zaś przyjąć funkcjonujące społeczności dominującej kwestie społeczne i rodzinne. Natomiast ideologia wizji świata, wartości, religii jest często odrzucana lub bardzo trudna do przyjęcia, z uwagi na utożsamianie się z kulturą stron, z których przybywa[351]. Akulturacja, w psychologii, jest rozpatrywana na poziomie procesów: poznawczego, emocjonalnego radzenia sobie z odmiennością oraz uczenia się nowego repertuaru zachowań i adaptacji[352]. Akulturacja odbywa się w ramach szerszej społeczności, które ma lub nie, wypracowany stosunek do migrantów pragnących przybyć do kraju. Perspektywa większości reprezentowana przez państwo staje naprzeciw oczekiwaniom migrantów[353]. Wielokulturowe społeczeństwo to termin już nieadekwatny do opisu zbiorowości skandynawskich. Zdaniem Moniki Banaś bardziej odpowiadające rzeczywistości jest określenie: społeczeństwo zróżnicowane wewnętrznie[354]. Integracja w przeciwieństwie do asymilacji nie prowadzi do zaniku odrębności kulturowej jednostek/społeczeństw. Imigranci, wchodząc w kontakt ze społecznością przyjmującą, nabywają kompetencji kulturowych i utożsamiają się z nową kulturą nie tracąc przy tym jednak identyfikacji z rodzimą kulturą. Integracja zakłada bowiem organizację i zespolenie różnych elementów zbiorowości społecznych[355].

Trzy modele integracji wg Thomasa Faista[356]

Podejście/obszar adaptacji	Asymilacja, wtopienie się w większość	Pluralizm etniczny, pluralizm	Przestrzenie społeczne ponad granicami, transnarodowość
Ekonomiczny	Równość społeczno-ekonomiczna, w przypadku porażki marginalizacja	Nisze i enklawy	Transnarodowa przedsiębiorczość w grupach społecznych, rodzinach, sieciach transnarodowych

[351] Tamże, s. 35.
[352] P. Boski, *Kulturowe ramy* …dz.cyt., s. 522-523.
[353] Tamże, s. 525.
[354] M. Banaś, *Fenomen wielokulturowej Skandynawii*, 2006, adres internetowy: https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/252415/banas_fenomen_wielokulturowej_skandynawii_2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y dostęp [23.02.2018]
[355] M. Błasiak, *Dwujęzyczność i ponglish. Zjawiska językowo-kulturowe polskiej emigracji w Wielkiej Brytanii*, Collegium Columbinum, Kraków 2011, s. 116.
[356] Tamże, s. 117.

Polityczny	Obywatelstwo narodowe, ujednolicona narodowa kultura polityczna	Wielokulturowe obywatelstwo, prawo do różnic kulturowych	Podwójne obywatelstwo, rozwiązania z różnych kultur politycznych mogą się uzupełniać.
Kulturowy	Przyjęcie dominujących norm i wartości	Zachowanie własnej praktyki i tożsamości, kultywowanie w nowym kontakcie	Synkretyzm kulturowy; wyłonienie się nowych wzorów i mieszanych tożsamości

Alastair Ager oraz Alison Strang przedstawili model integracji migrantów, w którym wskazali na różne dziedziny integracji[357]

środki i wyznaczniki	zatrudnienie	zamieszkanie	edukacja	zdrowie
Kontakty społeczne	Kontakt z członkami innych społeczności	Kontakty wewnątrz grupy np. etnicznej, narodowej lub religijnej	Kontakty z instytucjami m.in. urzędy lokalne, centralne	
Czynniki wspomagające (pomocnicy)	Wiedza językowa i kulturowa		Stabilność i bezpieczeństwo	
Fundament, podstawa	Prawo i obywatelstwo			

W kontekście integracji warto przyjrzeć się pojęciom wielokulturowość i międzykulturowość. Jerzy Nikitorowicz określa wielokulturowość jako *„współistnienie na tym samym obszarze przedstawicieli dwóch lub większej liczb kultur różniących się językiem, religią czy uznanymi wartościami, z możliwością wzajemnego przenikania się, osobistych kontaktów, dynamiki współistnienia i interakcji oraz trwałych związków między grupami. Istotą wielokulturowości jest uświadomienie różnicy kulturowej, co determinuje reakcje na odmienność lub zamykanie się w różnym zakresie i stopniu*"[358]. Podstawową przesłanką wielokulturowości, zdaniem Kymlickiej, jest uznanie, że różne społeczności kulturowe istnieją w tym samym społeczeństwie i że równoważne kultury powinny mieć te same prawa[359]. Wielokulturowość można rozumieć zarówno w sposób normatywny, jak i opisowy. Opisowo koncepcja przedstawia społeczeństwo lub szkołę jako mozaikę różnych grup kulturowych żyjących i istniejących obok siebie. Nie należy wyróżniać niektórych grup kosztem innych, państwo powinno zapewnić równe prawa dla różnych społeczności

[357] Tamże, s. 115.
[358], J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 519.
[359] W. Kymlicka, *Multicultural States and Intercultural Citizens*, Theory and Research in Education, 2003, 1(2), s. 147–169.

kulturowych, takich jak mniejszości etniczne, ludność tubylcza, mniejszości narodowe, mniejszości językowe i mniejszości seksualne. Akceptując różne społeczności kulturowe i ich prawo do równości, wielokulturowość opowiada się za różnorodnością w ramach tożsamości narodowej. Jako taka, wielokulturowość jest filozofią polityczną, która promuje równość między społecznościami kulturowymi, aby zwiększyć spójność społeczną i zapobiec bałkanizacji i wrogim konfliktom w pluralistycznym państwie[360].

Paweł Grzybowski wskazuje, że charakter społeczeństwa międzykulturowego jest determinowany przez zamieszkiwanie w tym samym miejscu przedstawicieli różnych kultur, narodów, religii *„z wzajemną konfrontacją i wymianą komunikatów, wartości i wzorów kulturowych”,* co „*skłania też poszczególne jednostki do zastanowienia się nad swoją kulturą i dzięki uzyskaniu wskutek tej refleksji odpowiedniego dystansu pozwala na kształtowanie się postaw otwartych na inność (odmienność kulturową)*”[361]. Podstawowe warunki występowania międzykulturowości wymieniane przez Grzybowskiego to:

- utrzymywanie skutecznej i trwałej komunikacji między partnerami o zróżnicowanych kulturach, umożliwiającej odkrycie różnic między Innymi/Obcymi a samym sobą, oraz rozwijanie umiejętności radzenia sobie z tą różnorodnością
- kształtowanie i utrzymanie odpowiedniego systemu i postawy wobec różnych sytuacji
- wzmacnianie wewnętrznych predyspozycji partnerów do inicjowania i utrzymywania dialogu
- zrozumienie wpływu kultury i różnic kulturowych na partnera, poprzez sytuowanie go w ich kontekście jako jednostki niezredukowanej i nieredukowalnej
- gromadzenie pełnych informacji o systemach kulturowych, ich zawartości i charakterystycznych obszarach odniesienia, aby być gotowym na przekraczanie tych różnic i uczestnictwo w warunkowanych przez nie interakcjach w różnorodnych sytuacjach
- integracja różnic Innego/Obcego w kontekście różnorodnych podobieństw, świadomość, że podobieństwa często stanowią podstawę do ujawniania różnic
- kategoryzowanie, ale w celu przekraczania kategorii; przechodzenie od ogółu do szczegółu, traktowanie szczegółu jako istotnej części ogółu
- stałe przygotowanie na zmienność sytuacji, zawsze otwarte na rozpatrywanie problemów poza kategoriami granic

[360] J. Dewilde, T. A. Skrefsrud, *Revisiting studies of multicultural school events from the perspective of strategic essentialism*, Nordisk Tidsskrift For Pedagogikk Og Kritikk, 2021, tom 7.
[361] P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*, Kraków 2008, s. 35.

- udzielenie Innemu/Obcemu zezwolenia na "poprowadzenie się", aby zdobyć wiedzę na temat możliwości zbliżenia się[362].

Koncepcja kompetencji międzykulturowej służy identyfikacji i kształtowania umiejętności odczytywania kodów i symboli kulturowych, które są efektem uczenia się. U podstawy multikulturowości leży uznanie równości wszystkich kultur niezależnie od ich geograficznego, rasowego czy religijnego pochodzenia. Nie ma kultur wyższych lub niższych, są jedynie kultury odmienne[363]. Polityka multikulturalizmu to polityka, w której państwo ma wspierać proces adaptacji[364].

W latach siedemdziesiątych w Norwegii obowiązywał model dobrowolnej integracji. Rząd nie zakładał, że uchodźcy, wówczas nieliczni, zostaną w kraju na dobre twierdzi Kristian Tronstad. W latach dziewięćdziesiątych podjęto próby wprowadzenia wielokulturowości: mniejszość miały prawo do nauczania w swoim języku itd. Od około 2003 roku wprowadzana jest „obowiązkowa" integracja. Akcentowane są prawa, ale też obowiązki. W publicznej narracji pojawiło się oczekiwanie, że imigranci będą szanować norweskie wartości i tradycje, na przykład wolność słowa, równość płci"[365].

Akceptacja zmian kulturowych wynikających z ruchu migracyjnego w społeczeństwie norweskim była podana przez Breivika jako przyczyna ataku terrorystycznego, który wywołał szok wśród Norwegów. Thomas Eriksen wskazuje, że polityka integracyjna władz norweskich stawia znak równości dla praw wszystkich członków społeczeństwa. Obowiązkowa jest nauka języka norweskiego dla imigrantów, szkolenia pomagające w znalezieniu pracy w ramach programu służą integracji. Autor podkreśla, że „*panuje u nas silne przekonanie, że tworzymy jedną rodzinę, nawet z tymi, którzy mają inne poglądy czy styl życia. Breivik osiągnął coś dokładnie odwrotnego, niż zamierzał. Wzmocnił poczucie, że wszyscy jesteśmy jednym narodem i że należą do niego także imigranci".* Dowodem na skuteczność integracji według Eriksena jest fakt, że część osób zabitych na wyspie członków młodzieżówki pochodziła z mniejszości[366]. Niektórzy z badaczy, jak przywołany Eriksen i opiniotwórców norweskich komentując odpowiedź społeczeństwa na zmiany związane z migracją idealizuje sytuację i stara się nie dostrzegać problemów, które nie znajdują odpowiedniej reakcji między innymi

[362] Tamże, s.36-37
[363]A. Wojtaszak, *Współczesne ruchy antyimigracyjne w Europie wobec wzrostu imigracji z Afryki Północnej i Bliskiego Wschodu*, [w:] *Polityka migracyjna w obliczu…* dz.cyt., s.167-188.
[364] A. Limka, *Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języków obcych*, [w:] *Enklawy życia społecznego. Kontynuacje*, red. L. Gołdyka, I. Machaj, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2009, s. 409-426
[365] Maciej Czarnecki, *Skandynawia*…dz. cyt., s.112.
[366] Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Wielokulturowość, dz.cyt.,

w procesie kształcenia szkolnego. Gary Freeman[367] twierdzi, że imigracja międzynarodowa generuje skoncentrowane korzyści (dla pracodawców, inwestorów) oraz rozproszone koszty ponoszone przez członków społeczeństwa[368]. Kluczowym czynnikiem wpływającym na status migrantów jest przysługujące bądź nie prawo do udziału w wyborach krajowych. Zazwyczaj migracja skutkuje brakiem możliwości partycypacji w życiu politycznym w kraju przyjmującym lub ograniczenie tej aktywności do pozaparlamentarnych form uczestnictwa i przedstawicielstwa politycznego. Prawa wyborcze osób niebędących obywatelami są kwestią nieuregulowaną. W latach 2000-2010 ok. 30 procent państw świata dopuszczało jakąś formę głosowania. Imigranci są dopuszczani zazwyczaj do głosowania w wyborach na szczeblu lokalnym[369]. Szwecja jest państwem, które zdecydowanie najwcześniej wprowadziła szerokie możliwości partycypacji: wybory lokalne i regionalne – już w 1975 roku[370]. W sytuacji gdy migrantom odmawia się praw i uczestnictwa w życiu publicznym, uniemożliwiając dostęp do obywatelstwa, gdy drugie pokolenie migrantów również pozbawione jest praw obywatelskich, marginalizowane, sprzyja to rasizmowi i stanie się wyzwaniem do rozwiązania w przyszłości[371].

	tak	nie
Łącznie	78	22
W pracy	56	44
Wśród przyjaciół i znajomych	42	58
W sąsiedztwie	30	70
Wśród bliskich krewnych	14	86
Przez szkołę/studia	13	87
Poprzez aktywność społeczną	19	81
Inne	11	89

Tabela nr 10. Kontakt z imigrantami na różnych płaszczyznach. Procent, 2022 rok[372].

[367] Za: S. Castles, M. Miller, *Migracje w świecie* dz.cyt.…. s. 300-336.
[368] Tamże.
[369] Dziewięć procent uprawnionych do głosowania w Norwegii w 2021 roku miało imigracyjne pochodzenie. Siedem procent to imigranci, którzy naturalizowali się w Norwegii, a dwa procent to urodzeni w Norwegii z rodziców imigrantów. Większość uprawnionych wyborców ze środowisk imigracyjnych mieszka w Oslo lub Akershus. Większość ma pochodzenie z krajów afrykańskich i azjatyckich. Frekwencja wyborcza jest niższa wśród imigrantów w porównaniu z obywatelami Norwegii bez imigracyjnego pochodzenia. W ostatnich trzech wyborach parlamentarnych frekwencja wyniosła 80 procent wśród obywateli Norwegii bez imigracyjnego pochodzenia, podczas gdy wśród imigrantów było to około 50 lub 55 procent. Frekwencja spadła o pięć punktów procentowych wśród imigrantów od 2017 roku. Źródło: *Immigrants and the general election 2021*, adres internetowy: https://www.ssb.no/en/valg/stortingsvalg/artikler/immigrants-and-the-general-election-2021; dostęp [18.04.2022]
[370] S. Castles, M. Miller, *Migracje w świecie* …dz.cyt, s.346-361.
[371] Tamże, s.300-336
[372] *Attitudes towards immigrants and immigration,* adres internetowy: https://www.ssb.no/en/befolkning/innvandrere/statistikk/holdninger-til-innvandrere-og-innvandring; dostęp [04.05.2022]

W badaniach przeprowadzonych w 2022 roku wśród Norwegów, aż 78 procent z nich potwierdziło bezpośredni kontakt z imigrantami. Jak na kraj o najrzadziej po Islandii zaludnionym terenie w Europie, średnia gęstość zaludnienia wynosi 14 osób na 1 km^2, gdzie ludność jest skupiona głównie w południowej części kraju, w regionie Oslofjorden oraz na wybrzeżach to bardzo wysoki współczynnik. Z badań wynika, że aż 56 procent badanych Norwegów ma kontakt z imigrantami w pracy i aż 42 procent ma przyjaciół i znajomych z mniejszości narodowej.

W Norwegii przeprowadzane są regularne badania dotyczące opinii obywateli na temat migrantów i postaw wobec nich. W tabelach nr 11 i 12 można odczytać dane, z których wynika, że stosunek obywateli do migrantów jest w dużej mierze bardzo pozytywny, i ewoluuje w kierunku coraz lepszego i akceptującego ich obecność. W 2022 roku ankietow,ani w 97 procentach akceptują bliskiego współpracownika będącego imigrantem i 85 procent nie dostrzega problemu, by przedstawiciel migrantów został członkiem jego rodziny. Poza pozytywnym stosunkiem do samych migrantów rośnie akceptacja dla ich wpływu na życie gospodarcze i społeczno-kulturalne.

	Tak	nie	nie wiem
Czy czułbyś się komfortowo, gdyby Ty lub ktoś z Twojej najbliższej rodziny miał imigranta jako pomoc domową?	93	5	2
Czy czułbyś się komfortowo, gdybyś miał lekarza, który jest imigrantem?	94	5	1
Czy czułbyś się komfortowo, gdybyś miał syna lub córkę, którzy chcieli poślubić imigranta?	85	8	7
Czy czułbyś się komfortowo mając imigranta jako bliskiego współpracownika?	97	3	1

Tabela nr 11. Stosunek do migrantów na przykładzie 4 pytań, 2022 rok[373]

Opinia Norwegów dotycząca istotnego wpływu migrantów na życie zawodowe wzrosła z 72 procent w roku 2013 do 81 procent w roku 2022, ubogacenie życia kulturalnego w Norwegii zaś z 69 procent do 78 procent w odpowiednim okresie. Pozytywna ocena wpływu na gospodarkę również zmieniła się z 66 procent 2013 na 73 procent w 2022. Norwegowie uważają, że imigranci powinni mieć takie same warunki pracy jak oni - 94 procent ankietowanych jest tego zdania. Na pytanie czy imigranci powinni starać się upodobnić do Norwegów w jak największym stopniu badani odpowiadali tak – 49 procent w 2013 roku i 34 procent w roku 2022. Zmieniła się również opinia dotycząca, obecnego w narracji politycznej

[373] Tamże.

prawicy, nadużywania systemu świadczeń społecznych i obaw dotyczących wzrostu niepokojów społecznych. W przypadku świadczeń negatywne opinie dotyczące nadużyć wzrosły z 50 procent w 2013 roku do 66 procent w roku 2022 a odnośnie niepokojów z 52 procent do 69 procent. Powyższe dane jednak wskazują na bardzo pozytywny stosunek społeczeństwa norweskiego do migrantów, tym niemniej nie można bagatelizować głosów przeciwnych.

	2013	2022
Większość imigrantów wnosi istotny wkład w norweskie życie zawodowe		
Stanowczo się zgadzam	29	45
Zgadzam się	43	36
Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	13	12
Nie zgadzam się	10	4
Kategorycznie się nie zgadzam	4	1
nie wiem	1	2
Większość imigrantów nadużywa systemu świadczeń socjalnych		
Stanowczo się zgadzam	11	3
Zgadzam się	21	11
Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	14	13
Nie zgadzam się	33	32
Kategorycznie się nie zgadzam	17	34
nie wiem	3	6
Większość imigrantów wzbogaca życie kulturalne w Norwegii		
Stanowczo się zgadzam	32	43
Zgadzam się	37	35
Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	12	12
Nie zgadzam się	13	5
Kategorycznie się nie zgadzam	4	3
nie wiem	2	3
Większość imigrantów jest przyczyną niepewności w społeczeństwie		
Stanowczo się zgadzam	11	4
Zgadzam się	24	11
Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	12	13
Nie zgadzam się	30	26
Kategorycznie się nie zgadzam	22	43
nie wiem	1	2
Wszyscy imigranci w Norwegii powinni mieć takie same możliwości zatrudnienia jak Norwedzy		

Stanowczo się zgadzam	62	77
Zgadzam się	24	17
Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	3	2
Nie zgadzam się	7	2
Kategorycznie się nie zgadzam	4	1
nie wiem	0	0
Imigranci powinni starać się upodobnić do Norwegów w jak największym stopniu		
Stanowczo się zgadzam	23	14
Zgadzam się	26	20
Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	10	18
Nie zgadzam się	25	25
Kategorycznie się nie zgadzam	16	21
nie wiem	1	3
Imigracja zarobkowa z krajów spoza Skandynawii ma głównie pozytywny wpływ na norweską gospodarkę		
Stanowczo się zgadzam	24	39
Zgadzam się	42	34
Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	14	15
Nie zgadzam się	12	5
Kategorycznie się nie zgadzam	4	1
nie wiem	4	7
Postawy wobec dostępu uchodźców i osób ubiegających się o azyl do zezwoleń na pobyt w Norwegii. Czy w porównaniu z dniem dzisiejszym powinno być łatwiej, trudniej, czy może pozostać tak samo jak dzisiaj?		
Łatwiej	7	22
Jak dzisiaj	47	54
Trudniejsze	42	12

Tabela nr 12. Postawy wobec wybranych wypowiedzi na temat imigrantów - procent[374]

Norweska szkoła jest różnorodna. To, w jaki sposób podchodzi się do wiedzy o innych społeczeństwach i kulturach, oraz postawy jakie przyjmuje się podczas poznawania innych kultur i społeczeństw, są różne, ale często używa się dwóch terminów: etnocentryzmu[375] i

[374] Attitudes towards immigrants and immigration; adres internetowy: https://www.ssb.no/en/befolkning/innvandrere/statistikk/holdninger-til-innvandrere-og-innvandring; dostęp [12.05.2023]; Doradczyni polityczna, Minister Pracy i Integracji Społecznej, 1.12.2006 – 22.02.2008, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, 21.02.2008 – 20.10.2008, Ministerstwo Sprawiedliwości i Policji, 20.10.2008 – 30.03.2009, Ministerstwo Pracy i Integracji Społecznej, 30.03-30.09.2009 Minister Kultury, 21.092012-16.10.2013, Minister Pracy i Integracji Społecznej, 14.10.2021-4.03.2022

[375] Etnocentryzm to skłonność do idealizowania własnej kultury, narodu lub grupy oraz traktowania ich jako „centrum świata"; w perspektywie etnocentrycznej uznaje się doświadczenia własnego narodu (kultury) jako punkt odniesienia dla wszystkich pozostałych nacji.

relatywizmu kulturowego[376]. Określając funkcje edukacji w środowisku międzykulturowym należy uwzględnić cele, które przyświecają decydentom. Ewa Wysocka określając funkcje edukacji w odniesieniu do uchodźców zawęża grupę, której te funkcje dotyczą, a te można odnieść szerzej do migrantów. Edukacja ma oddziaływać na wszystkich członków społeczności minimalizując deficyty językowe i problemy komunikacyjne, likwidując bariery językowe, problemy społeczno – kulturowe poprzez upowszechnianie wiedzy i kształtowanie kompetencji społecznych oraz wzmacniając postawy pozytywne wobec obcych[377]. Źródłem potrzeby wypracowania edukacji międzykulturowej wydają się być negatywne i niezgodne z oczekiwaniami doświadczenia z edukacją wielokulturową[378] oraz jej skutki społeczne.

W szkołach polityka afirmacji i uznawania różnic jest najczęściej znana jako „edukacja wielokulturowa”[379], która pojawiła się podczas ruchu praw obywatelskich w latach 60. i umocniła się w kolejnych dekadach. Pomimo najlepszych intencji, edukacja wielokulturowa była często sprowadzana do bezkrytycznego, kosmetycznego doceniania i celebrowania różnic kulturowych, co uwydatniają odosobnione wydarzenia, takie jak Dni Międzynarodowe. Z perspektywy krytycznej wielokulturowości podejście do edukacji wielokulturowej niesie ze sobą ryzyko utrzymania dominacji grupy większościowej[380]. Wielokulturowość wyrosła z ruchu praw obywatelskich i uwypukliła kwestie rasizmu w edukacji. Edukacja wielokulturowa okazała się niewystarczająca, jeśli chodzi o rozpoznawanie, kwestionowanie i zmienianie strukturalnych systemów niesprawiedliwości i władzy. W przeciwieństwie do tego krytyczna wielokulturowość stara się uwydatnić strukturalne nierówności, które uniemożliwiają edukacji odpowiadanie na różnorodne

[376] Relatywizm kulturowy i etnocentryzm to pojęcia związane z oceną i porównywaniem jednej kultury, narodu, jednostki przez drugą. Postawa wyższo
ści (entocentryzm) lub szacunku dla innych (relatywizm kulturowy) uwidacznia się przede wszystkim przy zetknięciu się jednej kultury z innymi. Relatywizm kulturowy to pogląd głoszący, iż żadna praktyka kulturowa nie jest dobra ani zła sama w sobie; musi bowiem być oceniona w kontekście, w jakim funkcjonuje. Takie spojrzenie doprowadziło obserwatorów do powstrzymania się od ocen oraz sądów wartościujących obce praktyki z punktu widzenia własnej kultury.

[377]E. Wysocka, *„My” i „oni” – dlaczego tak trudno być razem? Odpowiedź pedagoga, psychologa i socjologa*, [w:] *Migracja, uchodźctwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*, red. D. Lalak, Warszawa 2007, s. 56-57.

[378] Jerzy Nikitorowicz podaje następującą definicję określającą edukację wielokulturową: jest to „model działań edukacyjnych uwzględniający potrzeby różnych grup kulturowych zamieszkujących w określonym środowisku, motywujący do aktywnego uczestnictwa w nim. Szczególnie istotna jest rola szkoły, która powinna wypracować programy nauczania i wychowania, wiąże się z poszanowaniem zróżnicowania etnicznego i kulturowego. Edukacja wielokulturowa (…) odrzucała rasizm i inne formy dyskryminacji, oferując awans cywilizacyjny i kulturowy za: J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna*…, dz.cyt., s. 503. Edukacja wielokulturowa jest narzędziem polityki multikulturalizmu i ma na celu „opiekę” nad grupą społecznie wykluczoną z powodu innej kultury, by włączyć ją do społeczeństwa obywateli za: A. Limka, *Kompetencja* … dz.cyt., s. 409-426.

[379] A. Boroń, *Polityka językowa i tożsamość kulturowa mniejszości*, Studia Edukacyjne, 2021, nr 60.

[380]J. Dewilde, T. A. Skrefsrud, *Revisiting studies…*dz.cyt.

potrzeby zróżnicowanej populacji uczniów i zapewniają optymalne warunki uczenia się dla wszystkich uczniów[381].

Założenia międzykulturowości znajdują przełożenie na realizację celów społecznych, kulturalnych i edukacyjnych, jakimi są wzajemne poznawanie, rozumienie. Jej podstawą stało się otwarcie na Innych/Obcych. Asymilacja mniejszości przez jej podporządkowanie grupie dominującej, co było założeniem polityki wielokulturowości[382] została uznana za błędną i zmieniona na edukację międzykulturową dążącą do integracji i dynamizacji społeczno-kulturowej[383]. Edukacja międzykulturowa[384], stanowi jedno z możliwych podejść do zróżnicowania kulturowego, z założeniem uświadamiania członkom społeczności jego istnienia, istoty oraz realnej wartości[385]. Edukację międzykulturową J. Nikitorowicz definiuje jako „*wszelkie procesy formalnej i nieformalnej edukacji mającej wpływ na kształtowanie zasad i postaw otwartych interakcji między przedstawicielami różnych kultur, w efekcie nabycie umiejętności dialogowego rozwiązywania konfliktów i urzeczywistnianie pokojowego współistnienia"*[386]. Może być ona realizowana w sferach: formalnej i nieformalnej. Formalnie edukacja międzykulturowa jest realizowana w placówkach wychowawczo-oświatowych, szczególnie w szkołach, od których oczekuje się konstruktywnej, wielopłaszczyznowej komunikacji między uczestnikami edukacji: pracownikami szkoły w tym nauczycielami, uczniami i ich rodzinami, pracownikami administracji i władz lokalnych. Aby funkcjonowanie w środowisku wielokulturowym nie było procesem niekontrolowanym i spontanicznym edukacja międzykulturowa powinna stanowić jeden z elementów kształcenia wszystkich nauczycieli. Materiały szkolne, lektury, podręczniki powinny wskazywać na różne punkty widzenia i źródła poznania[387]. Janusz Gajda wskazuje, że najskuteczniejszą formą zdobywania kompetencji komunikacyjnych i budowania więzi wspólnotowych jest uczestnictwo w formach ludyczno-artystycznych organizowanych przez społeczności

[381] Tamże.
[382] Zob. J. Nikitorowicz, *Reakcje i interakcje…*dz.cyt., s. 35-50.
[383] P. P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa…*dz.cyt., s.59-60.
[384] „Konkurujące" koncepcje pedagogiczne zorientowane na różnice międzykulturowe (według Georga Auernheimera) to: wychowanie antyrasistowskie przeciwdziałanie aktom nienawiści na tle rasowym; diversity education – program uświadomienia wszelkiej możliwej różnicy (etnicznej, trasowej, płci, wieku, sprawności fizycznej i intelektualnej, społecznej, majątkowej); wychowanie do „krajów Trzeciego Świata" – jako konsekwencji zdobyczy antropologii kulturowej, akcent na kultur pozaeuropejskie; wychowanie w duchu poszanowania praw człowieka – uświadomienie, ale również kształtowanie aktywnej postawy na rzecz przywracania standardów praw człowieka; wychowanie dla pokoju; pedagogika konfliktu kształcenie kompetencji dialogu i negocjacji; pedagogika spotkania - uczenie się kultury droga bezpośrednich kontaktów. J. Chaciński, *Klasyczne koncepcje edukacji…, dz.cyt.,* s. 312-13.
[385] P. P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa…*dz.cyt., s.59-60.
[386] K. Domagalska –Nowak, *Tożsamość…*, dz.cyt.
[387] Por. . Boroń, *Lizbona – tożsamość międzykulturowego miasta*, Edukacja Międzykulturowa nr 1(16), 2022. s. 88-98; P. P. Grzybowski, *Edukacja międzynarodowa…*dz.cyt., s.69.

lokalne, w tym również przez migrantów, w formie różnych festynów folklorystycznych, imprez taneczno-muzycznych, obrzędowych, konkursów kulinarnych, itp. Takie kontakty w nieskrępowanej atmosferze prowadzą do autentycznego zbliżenia grup migrantów ze społecznością kraju przyjmującego[388]. Zdaniem Barbary Grabowskiej podstawą edukacji międzykulturowej powinna być edukacja regionalna. Autorka podkreśla, że „*szkoła realizująca edukację regionalną i międzykulturową kształtuje w uczniach poczucie własnej wartości, szacunek dla kultury regionu i dziedzictwa przodków, jak też wprowadza w świat innych kultur"*[389]. Zadania szkół w środowisku zróżnicowanym kulturowo zostały przez autorkę określone jako:

„- *rozwijanie tożsamości uczniów w płaszczyźnie rodzinnej, regionalnej i narodowej*

- *wprowadzenie w pluralizm kulturowy, wyznaniowy i przygotowanie uczniów do jego pełnej akceptacji*

- *kształtowanie podmiotowości i poczucia sprawstwa uczniów*

- *wprowadzanie w świat wartości uniwersalnych*

- *kształtowanie nawyku dialogu i negocjacji*

- *rozwijanie postaw otwartości i tolerancji*

- *wyposażenie uczniów w wiedzę o własnym regionie (wiedzę historyczną, geograficzną przyrodniczą, literacką itd.)"*[390].

Klasyczna pedagogika międzykulturowa jako akceptacja różnicy kulturowej w konstruowaniu programów edukacyjnych jest skierowana zarówno do grupy imigranckiej, jak i miejscowej (autochtonicznej) na zasadzie równoważności kultur. Podkreśla się również potrzebę indywidualnego rozwoju wynikającego, zarówno ze środowiska kraju pochodzenia, jak i społeczeństwa/społeczności przyjmującej. Należy również w tym kontekście wskazać pedagogikę antydyskryminacyjną, która według Jarosława Chacińskiego jest uznawana za koncepcję równych szans, a także jako reakcję na radykalizację postaw wobec imigrantów. Zakłada ona „o*dpowiedzialność instytucji oświatowej za przeciwdziałanie aktom dyskryminacji*" oraz uznaje trudność lub wręcz *„niemożność pokonania deficytów językowych, socjalizacyjnych, jak również obciążeń natury psychologicznej, co stanowi o nierówności szans w osiąganiu wyników w porównaniu z młodzieżą rodzimą, pomimo tego*

[388] J. Gajda, *Fundamenty aksjologiczne kreowania wspólnoty w warunkach migracji*, [w:] *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki, Białystok 2009, s. 41.

[389] B. Grabowska, *Szkoła w środowisku zróżnicowanym kulturowo*, [w:] *Szkoła na pograniczach*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, Katowice 2000, s. 72.

[390] Tamże, s. 70

samego lub porównywalnego potencjału zdolności poznawczych". Zbyszko Melosik jako jedną z odpowiedzi na współczesne problemy młodzieży proponuje *„pedagogikę szacunku dla różnicy i odmienności"*. Głównym celem wymienionej koncepcji jest sprowokowanie przeświadczenia u odbiorców, że różne tradycje, systemy wartości, style życia mogą być wartością. Autor podkreśla, że „*ważne jest jednak, by wyjść poza 'zimną tolerancję' w kierunku intelektualnego i emocjonalnego zrozumienia, a następnie akceptować to, co jest odmienne i różne*"[391]. I kontynuując *„o ile konieczne jest kształtowanie dyspozycji do empatii w mikrosytuacjach społecznych, o tyle permanentna dyspozycja do empatycznego współodczuwania z innymi w zakresie ich własnych systemów wartości, tożsamości stylów życia i praktyk kulturowych mogłaby doprowadzić do rozmycia czy rozproszenia własnej tożsamości w niekończącej się identyfikacji z tym co odmienne"*[392]. Istotę stanowi nie nauczanie o innych kulturach, lecz nadanie wymiaru kulturowego każdemu z aspektów oświaty. Xavier Cuillard zwraca uwagę, że edukacja międzykulturowa powinna:

- „*doprowadzić środowisko szkolne i pozaszkolne dziecka do uznania jego istnienia oraz wzięcia pod uwagę nie tyle jego odmienności, co potencjalnego bogactwa, zarówno językowego, jak i kulturowego, wypływającego z kultury pochodzenia dziecka*
- *pozwolić dziecku, aby czuło się zauważane i mogło sobie powiedzieć kim jest w odniesieniu do klasy i szkoły, w oczach wszystkich uczniów i nauczycieli, w stosunkach z innymi oraz w szerszym kontekście całego środowiska, w nieustającym procesie wymiany i dzielenia się*
- *opierać się na efekcie otwarcia szkoły czy innej placówki na otoczenie, w którym się znajduje, tj. rodziców w poszczególnych grupach etnicznych organizacji formalnych i nieformalnych wspólnot etnicznych, animatorów społeczno-kulturalnych oraz pracowników socjalnych*"[393].

Z kolei Jerzy Nikitorowicz za jedno z najważniejszych zadań współczesnej edukacji międzykulturowej proponuje uznać *„kształtowanie pozytywnego odniesienia do podstawowych wartości rdzennych, takich jak: język matczyny, wyznawana religia, zasiedziałość terytorialna, genealogia historyczna, tradycje, obyczaje o normy zachowań w małej ojczyźnie itp. Na tej bazie można będzie prowadzić edukację (narodową, państwową) w mezostrukturach, zaś wymiar makro edukacji może istnieć w sposób niejako naturalny, jako efekt otwarcia grup terytorialnych, mikrokulturowych i mezokulturowych. Paradoksalnie ów trzeci wymiar może mieć tym większy zasięg i zakres im bardziej będzie nasycony lokalnością.*

[391] Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Oficyna Wydawnicza" Impuls", Kraków 2007.
[392] Tamże.
[393] X. Coillard, *De la „culture d'origine" et de la „pedagogie interculturelle"*, Paris, 1981 s. 29 za P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa…* dz.cyt., s. 71.

Nie może być bowiem mowy o globalizmie, gdy regionalne i narodowe kultury żyją tylko zamknięte we własnych skansenach oraz nie wychodzą od innych by o sobie opowiedzieć''[394]. Grupa etniczna może mieć specyficzną cechę, która motywuje pewną formę uwagi do jej zapotrzebowania na ochronę kultury. Twarda historia dyskryminacji może być przyczyną głębszej samoidentyfikacji[395].

Kultura jest podstawą identyfikacji. Stanowi ona również materiał do wyrażania poglądów na życie, przynależności religijnej i bardziej ogólnych, ludzkich aktywności. Akceptacja pluralizmu kulturowego oznacza również szacunek dla identyfikacji ludzi z różnych grup etnicznych i religijnych do ich stylu życia[396]. Ideologia pluralizmu zakłada wzajemny szacunek między społecznościami przyjmującymi imigrantów a samymi imigrantami. Oznacza to, że imigranci powinni przestrzegać wartości i praw obowiązujących w społeczeństwie przyjmującym w sferze publicznej. Jednocześnie państwo powinno uznać i respektować wartości oraz praktyki migrantów w ich życiu prywatnym. Działalność społeczności migranckich jest finansowana ze środków publicznych. Imigranci zaś wnoszą wartość poprzez ich odrębność kulturową i językową[397]. Tym ważniejsze są cechy i kompetencje nauczycieli pracujących w środowiskach wielokulturowych. Nikitorowicz wskazuje jako główne kompetencje wymagane od nauczycieli: zgodność i spójność komunikacyjną, adaptatywność wobec odmienności, zdolność do integracji społecznej, kompetencję językową, wiedzę o komunikujących się ze sobą kulturach. Zwraca również uwagę na empatię, szacunek, elastyczność ról, orientację na wiedzę, postawę interakcyjną i tolerancję na niejednoznaczność. Nauczyciel stojący przed wyzwaniem grupy mieszanej kulturowo musi wykazywać jeszcze jednoznaczniej niż w innej sytuacji m.in. tolerancję, elastyczność poznawczą i zachowań, cierpliwość, entuzjazm i zaangażowanie, umiejętności interpersonalne, otwartość na nowe doświadczenia i na innych ludzi, empatię, szacunek, poczucie humoru[398]. Agnieszka Cybal – Michalska wymienia w tym kontekście również „*zdolność do prowokowania i budzenia wątpliwości oraz stymulowania wyobraźni bez podważania jednomyślności (...) myślenie krytyczne (planowanie, obserwacja, ocena*

[394] P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa…* dz.cyt., s.72-73.
[395] H. I. Roth, Models of coexistence in a multirthinic socjety, [w:] The Baltic Sea Region, Culture- Societies-Politics, Poznań 2001, s.330.
[396] Tamże, s.333.
[397] P. Boski, *Kulturowe ramy*…dz.cyt., s. 530.
[398] J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna* …dz.cyt., s. 510

własnego myślenia), zdolność przenoszenia pomysłów i umiejętności na nowe konteksty sytuacyjne, samorefleksja"[399].

Problem, który często pojawia się w środowisku wielokulturowym, wieloetnicznym to brak upowszechnienia wiedzy na temat norm i wartości wyznawanych przez grupy mniejszościowe. Młodzi ludzie z wielokulturowych środowisk powinni korzystać z tej wiedzy i rozpropagować ją w celu pomocy innym w zrozumieniu obowiązujących norm i różnych kultur[400]. F. Van Tubergen twierdzi, że istotnym staje się szerokie kształcenie religijne, które pozwala na przyswojenie wiedzy na temat różnych religii (a nie wychowanie religijne). Z założenia edukacja podczas realizacji przedmiotu: religia, światopogląd i etyka mają dać fundament uczniom do wyboru własnej kultury religijnej. Ustawa oświatowa reguluje stosunek uczniów do nauczania religii, światopoglądu i etyki[401]. Wyraża się to w § 2-4, gdzie stwierdza się, że *„nauczanie religii, światopoglądu i etyki powinno przyczyniać się do zrozumienia, szacunku i umiejętności dialogu między ludźmi o różnych poglądach na sprawy wiary i światopoglądu"*. Stwierdza się również, że kształcenie powinno: *„…opierać się na podstawowych wartościach dziedzictwa i tradycji chrześcijańskiej i humanistycznej, takich jak szacunek dla godności człowieka i natury, wolności ducha, miłosierdziu, przebaczeniu, równości i solidarności, wartościach, które są również wyrażane w różnych religiach i poglądach na życie i które są zakotwiczone w prawach człowieka*"[402]. Uczniom przysługuje również zwolnienie z zajęć, jeśli stoją one w sprzeczności z wyznawanymi wierzeniami lub zwyczajami, itp. Zgodnie z § 2-3a szkoła musi szanować przekonania religijne i światopoglądowe uczniów oraz ich rodziców, a oświata musi zapewniać prawo do równej edukacji. Rodzice mogą również przesłać zawiadomienie, że uczniowie mają być zwolnieni z części nauczania, które rodzice, z uwagi na wyznanie lub światopogląd, uznają jako obraźliwe lub raniące ich uczucia[403].

Annie-Sofie Frøshaug dostrzega wyraźne zmiany w wartościach, postawach i wiedzy, które były traktowane priorytetowo w norweskim systemie edukacji od lat 90. do dziś. Wyniki jej badania wskazują, że w części ogólnej programu nauczania „*priorytetem jest*

[399] A. Cybal-Michalska, *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2001, s. 189.
[400] S. Ahmed, *Ledersjiktet skal speile befolkningen i kommunen*, adres internetowy: www.ambitioner.no: za K. Domagalska –Nowak, *Tożsamość imigrantów* …dz.cyt., s. 186.
[401] Por. D. Hejwosz-Gromkowska, K. Domagalska-Nowak, *Wybrane konteksty edukacji religijnej w Anglii, Norwegii i Polsce – próba porównania*, [w:] *Edukacja w warunkach globalnych…*,dz.cyt., s. 61-90.
[402] Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) (Ustawa oświatowa § 1-1), adres internetowy: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61; dostęp [06.10.2022]
[403] Tamże, § 2-3a.

retrospektywna tożsamość pedagogiczna, charakteryzująca się kolektywistycznym sposobem myślenia oraz wartościami i postawami moralnymi zakorzenionymi w przeszłości"[404]. Z drugiej strony nadrzędna część: wartości i zasady, wydają się dawać pierwszeństwo przyszłej tożsamości pedagogicznej, tj. tożsamości zorientowanej na przyszłość, w której wartości i postawy mają perspektywę korzyści ekonomicznych[405].

Polityka imigracyjna określana jest jako „multikulturowość de facto", co jest wynikiem debaty społecznej, która toczy się od lat siedemdziesiątych dwudziestego wieku. Tjitske Akkerman i Anniken Hagelund wprowadzą rozróżnienie na wielokulturowość oficjalną i de facto. Ta pierwsza to obowiązująca i uzgodniona politycznie strategia integracyjna. Ta druga odnosi się do działań zgodnych z założeniami multikulturowości, ale bez uznania jej za oficjalną politykę integracyjną. Integracja i asymilacja były w tym czasie współistniejącymi opcjami, zależnymi od indywidulanego wyboru migrantów, ale w 1980 roku strategia asymilacji została po pierwsze oficjalnie odrzucona, a po drugie przyjęto założenie, że odpowiedzialność za podtrzymanie kultur narodowych migrantów spoczywa nie tylko na nich, ale też na społeczeństwie przyjmującym. Z jednej strony podkreśla się zalety tego rozwiązania, z drugiej zaś strony krytycy dostrzegają ryzyko wykluczenia lub samowykluczenia się niektórych grup etnicznych ze społeczeństwa.

Reprezentanci najbardziej skrajnych stanowisk, jak m.in. Unni Wikan, określają norweską politykę integracyjną jako „szczodrą zdradę" (generous betrayal). Jej zdaniem taka polityka integracyjna niekorzystnie wpłynęła np. na pozycję kobiet muzułmańskich, które ze względu na nieznajomość języka kraju przyjmującego oraz brak wykształcenia zostają „wtłoczone" do podklasy (underclass). Z drugiej strony integracja kulturowa pozostała istotnym elementem polityki migracyjnej prowadzonej przez rząd norweski oraz działania na rzecz utrzymania spójnej kultury całego społeczeństwa, co ma wyraz w promocji norweskości i jest wyraźnie widoczne w założeniach norweskiego systemu oświaty. Norwegię określa się mianem multikulturowości de facto, ponieważ utrzymano założenie o staraniach na rzecz zachowania spójności kulturowej Norwegii. Dodatkowo pomoc nowoprzybyłym wynika z przyjętej koncepcji państwa opiekuńczego, co przekłada się na rozbudowę systemów integracji, wsparcia czy informacji dla migrantów. Dzieci migrantów znajdują się w kategorii priorytetowej w przyjęciu do przedszkoli, które uważane są za ważne narzędzie integrowania

[404] A.S. Frøshaug, *En kritisk diskursanalyse av konstrueringen og legitimeringen av pedagogiske identiteter i det norske utdanningssystemet*, adres internetowy*:* *https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2614425/Annie-Sofie%20Fr%c3%b8shaug.pdf?sequence=1&isAllowed=y*; dostęp [09.10.2022].
[405] Tamże.

dzieci w społeczeństwie norweskim[406]. Barierą w integracji (szczególnie migrantów z krajów Europy Środkowo-Wschodniej) jest niski poziom zaufania do państwa norweskiego. Przekonanie, że na państwo nie można liczyć, jest przenoszone m.in. z gruntu polskiego na grunt norweski. Migranci podobnie jak w kraju nie wierzą, że w przypadku problemów otrzymają wsparcie. Duże zaniepokojenie wywołuje Urząd ds. Dziecka (Barnevernet). Statystyki ukazują, że interwencje tego urzędu obejmują również w dużej mierze obywateli norweskich. W przypadku mniejszości narodowych, Polacy zajmują stosunkowo niskie miejsce pod względem częstości podejmowanych wobec nich działań[407].

W analizach procesów związanych z migracjami szkoła zajmuje miejsce szczególne. Ze względu na przekonanie o znaczeniu formalnego poziomu edukacji, jak i zdobytej wiedzy i umiejętności dla szans życiowych jednostki jest stałym przedmiotem zainteresowania dużej części rodziców[408]. Szkoła dla migrantów jest kluczowym elementem z uwagi na wymóg skonfrontowania się z norweskością, z wartościami i oczekiwaniami norweskiego społeczeństwa. Zmusza do odniesienia się do tożsamości narodowej dzieci, w tym roli polskości. Organizacyjnie model integracji dziecka o pochodzeniu imigracyjnym mieści się pomiędzy dwoma biegunami, które można określić jako separacyjny i integracyjny[409]. W pierwszym przypadku dzieci imigrantów uczą się prze określony czas w oddzielnych (przejściowych klasach) innførinsgruppa lub szkołach, których głównym zadaniem jest pomoc w opanowaniu języka nauczania w stopniu pozwalającym na aktywny udział w pracy na lekcji i wprowadzeniu w kulturę państwa przyjmującego. Program norsopplæring dotyczy społeczeństwa, kultury, ma pomóc odnaleźć się i komunikować w języku norweskim. Model integracyjny z kolei zakłada uczestniczenie w lekcjach z docelową klasą od samego początku, natomiast pomoc przy nauce języka mają zapewnić dodatkowe zajęcia lub/i wsparcie nauczycieli-asystentów. Pomoc ich polega na spotkaniach raz lub kilka razy w tygodniu i bieżącym wsparciu w nauce, a także tłumaczeniu sprawdzianów. Norweski system oświaty stosuje oba rozwiązania, wybór należy do gminy i zazwyczaj wynika z liczby migrantów oraz zasobności gminy[410].

Ministerstwo Edukacji zleciło Dyrekcji ds. Edukacji wdrożenie pięcioletniego planu podnoszenia kwalifikacji w obszarze wielokulturowości. W latach 2013-2017 przedszkola i szkoły miały zwiększyć kompetencje personelu w obszarze wyzwań wobec mniejszości

[406] M. Ślusarczyk, *Transnarodowe* …dz.cyt., s.72.
[407] Tamże, s.139
[408] Tamże, s.153-154
[409] Więcej na ten temat w rozdziale dotyczącym form wsparcia edukacyjnego w norweskich szkołach.
[410] Tamże, s.159-160.

językowych. W „Promocja wiedzy" Kunnskapsløftet znalazł się zbiór docelowych kompetencji w różnych przedmiotach i dla różnych poziomów wiekowych. W przedmiocie nauki społeczne wymieniono kilka celów, które bezpośrednio dotyczą różnic między różnymi ludźmi i różnymi kulturami. Ma to szczególne znaczenie dla szkół w dużych ośrodkach miejskich takich jak Oslo czy Bergen, gdzie w wielu szkołach uczniowie nie czują się częścią norweskiego społeczeństwa, gdyż nie ma w nich Norwegów[411]. Poszczególne efekty kształcenia mają na celu m.in. kształtować określone postawy.

Oto fragment charakterystyki efektów uczenia się w obszarze nauk społecznych:

- po 4 klasie - uczeń potrafi podać przykłady tego, jak ludzie mogą myśleć inaczej; ma świadomość, że spotkania między różnymi ludźmi mogą być zarówno satysfakcjonujące, jak i pełne konfliktów; przeprowadzono rozmowy o empatii i ludzkiej godności; omówione zostały: postrzeganie sprawiedliwości i równości.
- po 7 klasie - uczeń potrafi podać przykłady różnych symboli kulturowych i wyjaśnić, co rozumie pod pojęciem tożsamość i kultura; zapoznał się z tekstami o ludziach żyjących w różnych warunkach i przedyskutował, dlaczego inaczej myślą, zachowują się i przeżywają wydarzenia; potrafi dyskutować na tematy z zakresu nauk społecznych z poszanowaniem poglądów innych osób, używać odpowiednich terminów tematycznych i odróżniać opinie od faktów
- po 10 klasie (tj. po trzeciej klasie szkoły I stopnia) - uczeń potrafi pokazać, jak wydarzenia mogą być przedstawiane w różny sposób i przedyskutować, w jaki sposób interesy i ideologia mogą kształtować pogląd na to, co jest postrzegane jako fakty i prawda; omówiony został ideał godności człowieka, dyskryminacja i rozwój rasizmu w perspektywie historycznej i współczesnej; uczeń potrafi podać przykłady i omówić różnice kulturowe oraz omówić szanse i wyzwania w społeczeństwach wielokulturowych; zrozumieć postawy, uprzedzenia i rasizm oraz ocenić, w jaki sposób można wpływać na postawy oraz w jaki sposób jednostka i społeczeństwo mogą przeciwdziałać uprzedzeniom i rasizmowi[412].

Ważnym elementem programowym jest kształtowanie podstaw otwartości na inne kultury i wartości z dużym naciskiem na kształtowanie postaw w duchu wartości opartych na chrześcijańskiej tradycji przyjętych w społeczeństwie norweskim. Badania pokazują, że dzieci osiągają lepsze wyniki w nauce, jeśli rodzice angażują się w codzienne życie szkoły[413].

---

[411] M. Czarnecki, *Skandynawia*…, dz.cyt., s.295.
[412] Læreplan i samfunnsfag, adres internetowy: https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob, dostęp [12.04.2022]
[413] Por. W. Segiet, *Rodzice-nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, Książka i Wiedza, Poznań 1999.

Współpraca jest obowiązkiem wzajemnym, ale szkoła musi przejąć inicjatywę i poczynić przygotowania dla opiekunów, aby taka współpraca mogła funkcjonować[414]. Rodzice mają ogromne znaczenie dla motywacji i uczenia się, są doskonałym źródłem wiedzy dla ucznia. Współpraca z rodzicami ze środowisk mniejszościowych jest utrudniona, gdy zdarzają się nauczyciele z uprzedzeniami. Ważne jest kształtowanie postaw nauczycieli w kierunku skupienia się na podobieństwach, a nie na różnicach. Współpraca szkoła – dom jest ważna przez cały okres edukacji podstawowej, ale w miarę jak uczniowie dorastają i przyjmują większą odpowiedzialność za własną naukę i rozwój, wpływ rodziców będzie się zmieniał pod względem charakteru i formy[415].

Rozwój szans edukacyjnych dzieci imigrantów jest słabo udokumentowany. Zdaniem Hartmuta Kaelble trudno go prześledzić, gdyż dzieci migrantów posiadające paszport krajowy najczęściej nie są wyodrębniane w statystykach. W 2010 roku norweski parlamentarzysta Knut Arild Hareid, stwierdził, że należy odejść od określania dzieci imigrantów jako "drugie pokolenie imigrantów" i nazywać dzieci i młodzież wychowywaną w norweskiej kulturze i języku "Norwegami pierwszej generacji"[416]. Nie ulega wątpliwości, że również na początku XXI wieku szanse edukacyjne dzieci migrantów są gorsze niż przeciętne szanse dzieci miejscowej ludności. Jednak nierówność szans edukacyjnych nieco zmalała, choć rozwój tego zjawiska można, jak dotąd, dostrzec jedynie fragmentarycznie. Decydującą przyczyną tych nieco lepszych szans edukacyjnych dzieci migrantów była zapewne nie tylko polityka rządu dotycząca szkół i szkolnictwa wyższego, lecz także zmiany, jakie zaszły w środowiskach imigrantów, z których część awansowała do wyższej warstwy społecznej[417]. Poziom wykształcenia różni się w większym stopniu między grupami imigracyjnymi niż między imigrantami a tymi, którzy nie wyemigrowali. Osoby, które w momencie imigracji miały 5 lat lub mniej, mają w dużej mierze ten sam wzorzec, co osoby, które nie wyemigrowały, ze stosunkowo równymi proporcjami ukończonych studiów uniwersyteckich i wyższych[418]. Bariery edukacyjne należy rozumieć jako nierówności społeczne polegające na zróżnicowaniu dostępności, warunków, procesów, poziomu i jakości wykształcenia na

[414] Lov om grunnskolen…, dz.cyt., (Ustawa o Oświacie § 1-2 i rozporządzenie rozdz. 3).
[415] Por. I. Nowosad, *Współpraca nauczycieli z rodzicami i szkoły ze środowiskiem lokalnym*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły, Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondrává, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010, s. 341.
[416] Hareide Knut Arild, adres internetowy: https://www.knutarildhareide.no/; dostęp [02.12.2017]
[417] H. Kaelble, *Społeczna historia Europy. Od 1945 do współczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 297.
[418] Immigrants - how are they doing in the educational pathway, adres internetowy: https://www.ssb.no/en/utdanning/grunnskoler/artikler/immigrants-how-are-they-doing-in-the-educational-pathway; dostęp [16.04.2022]

wszystkich jego poziomach – od progu szkoły podstawowej poprzez próg szkolnictwa średniego i wyższych szczebli, aż do wyjścia ze szkoły na rynek pracy[419]. Nierówności społeczne w szkolnictwie są powodowane według Z. Kwiecińskiego poprzez kumulowanie się przymiotów osobistych jednostek (talent, motywacja, pracowitość, wdzięk) z „kapitałem kulturowym" i „kapitałem społecznym" rodziny pochodzenia, a wzmacniane są poprzez organizację oświaty (ustrój i struktura szkolnictwa, rozmieszczenie szkół, programy, przygotowanie nauczycieli, finansowanie oświaty, ewaluację efektów kształcenia) i funkcjonowanie szkoły (dominujące modele nauczania, kultura organizacyjna szkoły, ocenianie, selekcja, sortowanie, reprodukcja), a także różnorodne interakcje jakie przydarzają się dzieciom i młodzieży w toku ich rozwoju[420].

Jak zauważają Janusz Kirenko i Piotr Gindrich „*systemy szkolne muszą wychodzić naprzeciw nie tylko problemom niepełnosprawności, ale także zjawisku kulturowej różnorodności obywateli. (...) idea integracji lub włączania, a co za tym idzie, pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, powinna stać się wyznacznikiem współczesności*"[421]. Angażowanie się w działania wielokulturowe i międzykulturowe w lokalnej społeczności było bardzo powszechną praktyką. Zgodnie z odpowiedziami udzielonymi przez dyrektorów szkół w Norwegii, aż 90,3 procent uczniów brało udział w tego rodzaju aktywnościach, podczas gdy w Grecji było to zaledwie 10,8 procent uczniów. Należy jednak zauważyć, że Norwegia jest wyjątkiem – kolejne najwyższe wskaźniki w trzech państwach wynosiły około 50 procent[422]. W Norwegii co roku począwszy od 1964 roku zachęca się wszystkich uczniów w wieku 16−18 lat do uczestniczenia w kampanii solidarnościowej „Operacja: praca codzienna"[423]. Uczniowie dobrowolnie angażują się w zbieranie funduszy na edukację

---

[419] Z. Kwieciński, *Dylematy współczesności a edukacja*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2006, s. 77.
[420] B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008, s.189, zob. T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły…*, dz.cyt., s. 341
[421] J. Kirenko, P. Gindrich, *Odkrywanie niepełnosprawności wzrokowej w nauczaniu włączającym*, Wydawnictwo Akademickie WSSP, Lublin 2007, za: M. Grabiec, *Realizacja założeń edukacji włączającej jako wyzwanie dla współczesnej szkoły* [w:] *Szkoła wobec wyzwań współczesnej edukacji. Role i zadania pedagoga, psychologa i wychowawcy. Konteksty Trans- i Interdyscyplinarne*, red. I. Koszyk, B. Ogonowski, S. Śliwa, Oficyna wydawnicza Impuls, Kraków 2018, s. 113.
[422] *Citizenship Education in Europe*, adres internetowy: http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/11/citizen_PL.pdf s. 70; dostęp [12.04.2017]
[423] „Operacja: praca codzienna", Czas trwania: od 1964 –obecnie; jest to ogólnokrajowa kampania skierowana do uczniów szkół średnich II stopnia (w wieku 16 −18 lat). W każdy czwartek października, a niekiedy przy okazji dnia Narodów Zjednoczonych (24 października) uczniowie mogą zostać zwolnieni z lekcji i przepracować dzień, a pieniądze, które zarobią, zostaną przekazane na edukację młodych ludzi w krajach rozwijających się. Przed tą akcją jest organizowana kampania informacyjna „Tydzień międzynarodowy". Obejmuje ona wiele działań, jak program edukacyjny i wykłady poświęcone demokracji, prawom człowieka i solidarności, sesje informacyjne o projekcie w danym roku. W czasie specjalnego wydarzenia 20 młodych osób z państwa lub państw, na które przeznaczane będą środki w danym roku, prowadzą wykłady w norweskich szkołach[423].

młodzieży w krajach rozwijających się. W niektórych szkołach grupy młodych ludzi z krajów rozwijających się prowadzą lekcje. Uczniowie omawiają takie zagadnienia, jak solidarność, równość i prawa człowieka[424].

Wielokulturowe wydarzenia szkolne są zaprojektowane jako odpowiedź na wezwanie do różnorodnych i integracyjnych inicjatyw, aby ułatwić lepsze zrozumienie, przynależność i spójność w szkołach. Dni Międzynarodowe są postrzegane jako sposób na zmniejszenie uprzedzeń w szkole i kultywowanie większej tolerancji wobec różnic kulturowych, językowych i religijnych. Jednak, podczas gdy szkoły postrzegają te wydarzenia jako pomoc w dalszej integracji, wcześniejsze badania na ten temat w dużej mierze krytykowały takie wydarzenia za promowanie esencjalistyczne[425] za promowanie stereotypów kulturowych i esencjalistycznych tożsamości kulturowych, folkloryzację kultury a tym samym działanie przeciwne do zamierzonego w odniesieniu do głoszonego celu włączenia[426].

Norweska polityka oświatowa

„Każde dziecko zasługuje na dobry start. Dzieci i młodzież powinny uczyć się, bawić, rozwijać i doskonalić. Bezpieczeństwo jest ważne. Bezpieczne dzieci, które dobrze się rozwijają, uczą się lepiej”.
Raport Ministerstwa Edukacji Królestwa Norwegii za rok 2019/2020[427]

Polityka społeczna[428] obejmuje wiele ważnych sfer i dziedzin życia członków społeczeństwa m. in.: pomoc społeczną, pracę i rynek pracy, ochronę zdrowia, edukację,

[424] *Citizenship Education…*, dz.cyt. s. 67.
[425] esencjalizm [łac. essentia ‘istota’, ‘treść’], filoz.: pogląd przeciwstawny fenomenalizmowi, przyjmujący istnienie poza zjawiskami niezmiennych, realnych istot rzeczy; esencjaliści wskazują na stałość tożsamości, „narratywiści” uwypuklają jej procesualność, zmienność i otwartość.
[426] J. Dewilde, *Revisiting studies* … dz.cyt.
[427] *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, adres internetowy: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1 ; dostęp [23.03.2022]
[428] Zalążkiem norweskiej polityki społecznej były średniowieczne zapisy zobowiązujące rodziny do opieki nad swoimi członkami, zwłaszcza tymi znajdującymi się w gorszej sytuacji życiowej. Wynikało to między innymi z panującego na półwyspie surowego klimatu. Samotny człowiek, szczególnie starszy lub schorowany, nie był w stanie sam utrzymać się z rolnictwa lub rybołówstwa. Fundamentem przetrwania było wsparcie rodziny lub lokalnej społeczności. Aż do XVII wieku obowiązek opieki spoczywał na rodzinie, a w przypadku osób samotnych – na władzach gminnych i właścicielach większych farm. Później stopniowo przesuwał się on w kierunku instytucji państwowych. Zmiana systemu podatkowego w okresie reformacji przyniosła zwiększenie środków, którymi dysponowały lokalne społeczności, a także utworzenie zarządzanych przez Kościół specjalnych komisji pomocowych, szpitali czy domów dla ubogich. W 1845 roku w Norwegii powstały tzw. prawa ubogich – akty prawne zobowiązujące lokalne władze do utworzenia komisji do spraw pomocy ubogim, finansowane z lokalnych podatków. Choć głównym świadczeniodawcą pomocy pozostawała rodzina, w przypadku niskich dochodów obowiązek ten mógł zostać przeniesiony właśnie na komisję, która przyznawała odpowiednie zapomogi. Jeszcze w XIX wieku w Norwegii wprowadzono pierwsze ubezpieczenia od nieszczęśliwych wypadków, choć obejmowały one głównie pracowników przemysłowych. Na początku

kulturę, opiekę senioralną. Według Wincentego Okonia oświata to „*działalność polegająca na upowszechnieniu wykształcenia ogólnego i zawodowego oraz realizowaniu określonych celów wychowawczych dla zapewnienia jednostkom wszechstronnego rozwoju i pomyślnej egzystencji, a społeczeństwu więzi kulturalnych łączących jego przeszłość historyczną z teraźniejszością*”[429]. Słowem oświata możemy objąć wszystkie działania służące wychowaniu w rodzinie oraz system kształcenia równoległego i system kształcenia ustawicznego[430]. Pojęcie edukacja[431] natomiast jest utożsamiane z oświatą, wychowaniem, kształceniem, nauką oraz zdobywaniem umiejętności i wiedzy. Inaczej edukacja – to proces edukacyjny (dydaktyczny i wychowawczy) zachodzący między edukatorami i edukowanymi[432]. W związku z tym, że w rozwoju każdego państwa ważną rolę odgrywa kształcenie obywateli i przygotowanie ich do udziału w postępie gospodarczym państwa poprzez wykorzystanie w pracy kwalifikacji[433] polityka oświatowa odgrywa bardzo ważną funkcję. Daria Hejwosz-Gromkowska w odniesieniu do edukacji obywatelskiej w Anglii, co zdaniem autorki można odczytywać uniwersalnie również w odniesieniu do Norwegii, wyraziła się następująco „*wydaje się (...), że mimo tendencji globalizacyjnych i prowadzonej polityki różnicy (w różnych jej wariantach), polityka oświatowa wciąż akcentuje znaczenie i rolę historii narodowej oraz religii chrześcijańskiej jako wyznaczników tożsamości młodego pokolenia”*[434]. Obserwujemy to w ustalonych wzorcach obywatelstwa zorientowanego na państwo narodowe oraz jego tradycję, historię, wartości, normy i religię.

kolejnego stulecia obowiązywały już zarówno ubezpieczenia na wypadek bezrobocia, jak i chorobowe. Ograniczono również czas pracy do ośmiu godzin dziennie – wcześniej mógł on wynosić do 95 godzin w skali tygodnia – a w przypadku nieletnich do sześciu. Na powszechny system ubezpieczeń trzeba było jednak poczekać aż do 1966 roku. Po okresie Wielkiego Kryzysu przełomu lat 20. i 30. XX wieku Norwegia wcieliła nową strategię, zgodnie z którą to państwo odpowiadało za tworzenie miejsc pracy i ochronę bezrobotnych. Niedługo wcześniej wprowadzono systemowe rozwiązania emerytalne – emerytura finansowana była po równo z podatków i z indywidualnych składek – oraz świadczenia dla niepełnosprawnych. Polityka społeczna do dzisiejszego dnia zajmuje ważną pozycję w budżecie Norwegii. W 2014 roku rząd wydał na zabezpieczenia socjalne swoich obywateli aż 18,1 procent PKB. Źródło: Dlaczego Norwegia jest bogata? Historia rozwoju norweskiego państwa dobrobytu, adres internetowy: https://ideologia.pl/rozwoj-norweskiego-panstwa-dobrobytu/; dostęp [21.02.2023].

[429] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 217, M. Łukawska, *Reformy edukacji w Polsce po 1945 roku i ich znaczenie*, Zeszyty Studenckie Specjalne, 2017, s. 69-86.

[430] Tamże.

[431] Por. teorie dotyczące edukacji w podejściach: konserwatywnym, liberalnym i krytycznym w kontekście nierówności. W. Segiet, *Edukacja i egalitaryzm. Refleksje z perspektywy teoretyczno-praktycznej*,[w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, Mirosław J. Szymański, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań, 2015,s. 207.

[432] W.W. Skarbek, *Wybrane zagadnienia socjologii ogólnej i socjologii edukacji*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2003, s.51.

[433] M. Łukawska, *Reformy edukacji…* dz.cyt., s. 69-86.

[434] D. Hejwosz-Gromkowska, *Edukacja obywatelska*…, dz.cyt., s. 360.

Polityka oświatowa jest realizowana przez władze państw, wyspecjalizowane organy oraz instytucje społeczne. Niezależnie od tego jaki resort będzie odpowiedzialny za opiekę i edukację dzieci i młodzieży zdaniem Sylwii Badory i Józefa Brągiela jego celem powinno być takie zarządzanie środowiskiem, instytucjami i placówkami, by umożliwić im optymalny rozwój i poczucie bezpieczeństwa małym i dużym obywatelom[435]. Kluczowym jest określenie generalnych celów, założeń, funkcji, sposobu organizacji i zarządzania. Pojęcie „polityka oświatowa" odnosi się zatem do ukierunkowań i regulacji, które powstają w państwie poprzez działania rządu w szeroko rozumianej edukacji, w tym systemie edukacyjnym, środowisku edukacyjnym i szkolnym[436]. W tym kontekście polityka oświatowa jest elementem polityki społecznej, która koncentruje działania władzy bezpośrednie i pośrednie w dziedzinie szkolnictwa, wychowania, kształcenia i zapewnienia warunków materialnych oraz technicznych do realizacji założeń[437]. Inetta Nowosad wskazuje, że „*w praktyce polityka oświatowa oznacza działania państwa w dziedzinie szkolnictwa i wychowania, które to znajdują odbicie w uchwalanym przez państwo prawie oświatowym (...). Przemiany prawa oświatowego w jego rozpiętości i treści uwarunkowane były i są pośrednio oraz bezpośrednio stosunkami gospodarczymi i politycznymi, obyczajami, ideologią*"[438]. Deborah Nusche[439] proponuje rozpatrywanie ram polityki edukacyjnej na trzech głównych poziomach:

- Systemu - zasady na poziomie systemu są strukturalnymi cechami edukacji, m.in. wybór szkoły, mechanizmy selekcji i nierówności w zakresie zasobów.
- Szkoły - polityka szkolna to indywidualne środki, które kształtują środowisko szkolne i klasowe, związki między szkołą a domem, takie jak oczekiwania nauczycieli, środowisko w klasie i organizacja szkolna.

[435] S. Badora, J. Brągiel, *Wstęp*, [w:] *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, red. S. Badora, J. Brągiel, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 7-20.
[436] M. Łukawska, *Reformy Edukacji* …dz.cyt., s. 69-86.
[437] Por. A. Gajdzica, *W Oczekiwaniu Na Nieoczekiwane - Nauczyciele O Politykach i Polityce Oświatowej*, Studia Pedagogiczne, 2014, tom LXVII; T. Lewowicki, *O Polityce Oświatowej i Jej Obszarach Wymagających Bliższego Określenia*, [w:] *Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogaj, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa1997; T. Gmerek, *Edukacja Dwujęzyczna i jej Zastosowanie W Polityce Oświatowej – Wybrane Konteksty Teoretyczne*, Colloquium, 2021, nr 4(44); F. Rizvi, B. Lingard, *Globalizing education policy*, Routledge, 2009.
[438] I. Nowosad, *Możliwości i ograniczenia oddziaływania polityki oświatowej na jakość pracy szkoły*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły…*, dz.cyt., s.121-142.
[439] Za: B. Janta, E. Harte, *Education of migrant children. Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe*, RAND Europe, 2016.

– i na poziomie indywidualnym - polityki koncentrujące się na indywidualnych cechach uczniów odnoszące się do czynników takich jak kapitał, społeczno-gospodarczy, znajomość języka i pochodzenie[440].

Kraj i epoka, w których żyjemy, wyznaczają nasz kontekst czasu i przestrzeni. Atmosfera kulturowa i rozwój cywilizacyjny kraju wpływają na postawy wobec innych, wobec oświaty, dostatku, techniki i innych stron życia. Ów kontekst jest doznawanym przez człowieka zbiorem cech otoczenia i cech własnych i jest inny w przypadku każdego człowieka. Określa go płeć, rodzina, miejsce zamieszkania, pozycja społeczna, sytuacja ekonomiczna, stan zdrowia[441]. Szkoła to jedna z najbardziej wpływających na nas instytucji. Jak zauważają Scott Davies i Neil Gruppy, w porównaniu do religii, struktur społecznych czy gospodarczych edukacja jest relatywnie młodą instytucją, która nabiera coraz większego znaczenia. Wiele państw upatruje w edukacji narzędzia organizacji i uprawomocnienia porządku społecznego. Dla społeczeństw jest to narzędzie organizacji życia społecznego, dokonującego się w kilku wymiarach: przez kształtowanie postaw i orientacji życiowych jednostek, wiązanie karier edukacyjnych ze sferą gospodarki, poprzez powiązanie edukacji szkolnej z procesami politycznymi i społeczeństwem obywatelskim, więzią narodową i poczuciem wspólnoty ze społecznością lokalną. Dla jednostek szkoła jest elementem zdobywania doświadczenia i wiedzy, miejscem nawiązywania relacji społecznych i przygotowywania się do dalszej aktywności[442]. Edukacja jest w istocie funkcją życia społecznego i gospodarczego. Jej rolą jest stałe dostosowywanie się do potrzeb społecznych, politycznych, ekonomicznych i kulturowych. Muszą się zmieniać programy, metody kształcenia i wychowania, stosować nowe instrumenty i narzędzia dydaktyczne[443]. Edukacja odzwierciedla istotne napięcie między dążeniem do budowania społecznego porządku, a jednoczesnym pielęgnowaniem indywidualnej autonomii. W społeczeństwie istnieje potrzeba ustanowienia ładu społecznego, który zapewnia stabilność, harmonię i funkcjonowanie wspólnoty. Jednakże, równocześnie ważne jest, aby edukacja umożliwiała rozwój jednostek, ich unikalnych zdolności, talentów i perspektyw, powinna wspierać rozwój podmiotowości, umożliwiając jednostkom samorealizację i pełne wykorzystanie ich potencjału[444].

[440] Tamże.
[441] D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 43.
[442] P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji*, PWN, Warszawa 2016, s. 33.
[443] M. J. Szymański, *Gwałtowna zmiana społeczna a zmiana edukacyjna*, [w:] *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian…*, dz.cyt., s. 15-26.
[444] D. Tuohy, *Dusza szkoły…*, dz.cyt., s. 43.

Prawa dziecka do dostępu do edukacji, w tym dziecka migrującego zostały uwzględnione w wielu aktach międzynarodowych, w tym: art. 26 Powszechnej Deklaracji praw człowieka z 1948 roku[445], art. 22 konwencji dot. statusu uchodźców z 1951 roku[446], art. 2 protokołu nr 1 do konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności z 1952 roku[447], art. 5 Międzynarodowej konwencji ws. likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej z 1966 roku[448], art. 28 i 29 konwencji o prawach dziecka z 1989 roku[449], art. 30

[445] Art.26 1. Każdy człowiek ma prawo do nauki. Nauka jest bezpłatna, przynajmniej na stopniu podstawowym. Nauka podstawowa jest obowiązkowa. Oświata techniczna i zawodowa jest powszechnie dostępna, a studia wyższe są dostępne dla wszystkich na zasadzie równości w zależności od zalet osobistych. 2. Celem nauczania jest pełny rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Krzewi ono zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami, grupami rasowymi lub religijnymi; popiera działalność Organizacji Narodów Zjednoczonych zmierzającą do utrzymania pokoju. 3. Rodzice mają prawo pierwszeństwa w wyborze nauczania, które ma być dane ich dzieciom.

[446] art. 22 konwencji dot. statusu uchodźców z dnia 28.07.1951 1. Umawiające się Państwa przyznają uchodźcom takie samo traktowanie w zakresie nauczania podstawowego, jakie przyznają swoim obywatelom. 2. Umawiające się Państwa przyznają uchodźcom możliwie najbardziej korzystne traktowanie, a w każdym razie nie mniej korzystne niż to, które przyznają w tych samych okolicznościach cudzoziemcom, w zakresie szkolnictwa innego niż szkolnictwo podstawowe, w szczególności zaś w zakresie dostępu do studiów, uznawania zagranicznych świadectw szkolnych, dyplomów i stopni naukowych, zwolnienia z czesnego i opłat oraz przyznawania stypendiów.

[447] Art.2 Nikt nie może być pozbawiony prawa do nauki. Wykonując swoje funkcje w dziedzinie wychowania i nauczania, Państwo uznaje prawo rodziców do zapewnienia wychowania i nauczania zgodnie z ich własnymi przekonaniami religijnymi i filozoficznymi.

[448] Art.5 Zgodnie z podstawowymi obowiązkami określonymi w artykule 2 niniejszej Konwencji Państwa Strony Konwencji zobowiązują się wydać zakaz dyskryminacji rasowej we wszelkich jej formach i wyeliminować ją oraz zagwarantować wszystkim bez różnicy rasy, koloru skóry, pochodzenia narodowego bądź etnicznego równość wobec prawa, a zwłaszcza korzystanie z następujących praw: (…)e) praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych, w szczególności: (…)v. prawa do oświaty i szkolenia zawodowego;

[449] Artykuł 28 1. Państwa-Strony uznają prawo dziecka do nauki i w celu stopniowego realizowania tego prawa na zasadzie równych szans, w szczególności:

1. uczynią nauczanie podstawowe obowiązkowym i bezpłatnym dla wszystkich;
2. będą popierać rozwój różnorodnych form szkolnictwa średniego, zarówno ogólnokształcącego, jak i zawodowego, uczynią je dostępnymi dla każdego dziecka oraz podejmą odpowiednie kroki, takie jak wprowadzenie bezpłatnego nauczania oraz udzielanie w razie potrzeby pomocy finansowej;
3. za pomocą wszelkich właściwych środków uczynią szkolnictwo wyższe dostępnym dla wszystkich na zasadzie zdolności;
4. udostępnią wszystkim dzieciom informacje i poradnictwo szkolne i zawodowe;
5. podejmą kroki na rzecz zapewnienia regularnego uczęszczania do szkół oraz zmniejszenia wskaźnika porzucania nauki.

2. Państwa-Strony będą podejmowały wszelkie właściwe środki zapewniające, aby dyscyplina szkolna była stosowana w sposób zgodny z ludzką godnością dziecka i z niniejszą konwencją.

3. Państwa-Strony będą popierały i rozwijały międzynarodową współpracę w dziedzinie oświaty, w szczególności w celu przyczyniania się do zlikwidowania ignorancji i analfabetyzmu na świecie oraz ułatwienia dostępu do wiedzy naukowo-technicznej i nowoczesnych metod nauczania. W tym zakresie należy w szczególności uwzględnić potrzeby krajów rozwijających się.

Artykuł 29

1. Państwa-Strony są zgodnie, że nauka dziecka będzie ukierunkowana na:

1. rozwijanie w jak najpełniejszym zakresie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka;
2. rozwijanie w dziecku szacunku dla praw człowieka i podstawowych swobód oraz dla zasad zawartych w Karcie Narodów Zjednoczonych;

Międzynarodowej konwencji dotyczącej ochrony praw migrujących pracowników i członków ich rodzin z dnia 1990 roku[450], konwencja genewska z 1951 roku[451], protokół nowojorski z 1967 roku[452], międzynarodowy pakt praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych z 1966 roku[453]. Prawo dziecka do nauki zostało uznane na podstawowe. Sposób realizacji tego prawa jest wyznaczany przez politykę oświatową obowiązującą na danym terenie.

W przypadku Norwegii system oświaty publicznej, tak jak mieszkaniowy i opieki zdrowotnej, łączy elementy zapewnianego przez państwo demokratycznego egalitaryzmu i wyrównywania różnic społecznych z czynnikiem rynkowym oraz cywilizacyjnym. System oświaty ma zapewnić wszystkim dostęp do edukacji, gdzie jedynie powszechny udział jest uważany za warunek wzrostu ekonomicznego i możliwości konkurencyjnych kraju, a w konsekwencji działa na rzecz podwyższania standardów życia dzięki rosnącemu wykształceniu. Społeczny dobrobyt obywateli traktowany jest więc na równi z rozwojem ekonomicznym, które to kategorie wzajemnie się warunkują[454]. Do egalitaryzmu i inkluzyjności należy dodać jeszcze znaczące dla Norwegów wartości: norweskość, indywidualizm[455], kolektywizm i współpracę. „Norweskość" wiąże się z położeniem nacisku

3. rozwijanie w dziecku szacunku dla jego rodziców, jego tożsamości kulturowej, języka i wartości, dla wartości narodowych kraju, w którym mieszka dziecko, kraju, z którego dziecko pochodzi, jak i dla innych kultur;
4. przygotowanie dziecka do odpowiedniego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równości płci oraz przyjaźni pomiędzy wszystkimi narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi oraz osobami rdzennego pochodzenia;
5. rozwijanie w dziecku poszanowania środowiska naturalnego.

2. Żadne postanowienie niniejszego artykułu lub artykułu 28 nie może być interpretowane w sposób naruszający wolność osób fizycznych lub ciał zbiorowych do zakładania i prowadzenia instytucji oświatowych, z zastrzeżeniem przestrzegania zasad wyrażonych w ustępie 1 niniejszego artykułu oraz wymogów, aby kształcenie w tego typu instytucjach odpowiadało minimalnym standardom, które określi dane państwo.

[450] Art. 30 Dzieci migrujących pracowników mają dostęp do edukacji na równi z obywatelami rozważanego Państwa, dostęp do nauczania publicznego przedszkolnego i szkolnego nie może być odmówiony ani ograniczony z powodu nieregularności pobytu lub pracy któregokolwiek z rodziców, ani z powodu nieregularności dziecka w kraju zatrudnienia rodziców.

[451] Konwencja dotycząca statusu uchodźców, 28 lipca 1951 r., adres internetowy: https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19911190515; dostęp [12.12.2021]

[452] Protokół dotyczący status uchodźców, adres internetowy: https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19911190517/O/D19910517.pdf; dostęp [12.12.2021]

[453] Więcej na ten temat: Ł. Kierznowski, *Prawo do nauki w aktach prawa międzynarodowego*, adres internetowy: *https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/8270/1/Umi%C4%99dzynarodowienie%20krajowego%20obrotu%20prawnego%20I.%20%C5%81ukasz%20Kierznowski.pdf;* dostęp [12.12.2021]

[454] G. Szelągowska, K. Szelągowska, *Historia Norwegii XIX i XX wieku*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2019, s. 539.

[455] Por. M.J. Szymański, *Nierówności edukacyjne w zmieniającym się społeczeństwie*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu* …dz.cyt., s. 29-49, M. J., Szymański, *Indywidualizacja i zróżnicowania społeczne w okresie późnej nowoczesności*, [w:] *Nauczyciel wobec zróżnicowań społecznych*, red. . Kwiecińska, M.J. Szymański, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków; A. Gromkowska-Melosik, *Indywidualizm, liberalna edukacja i paradoksy emancypacji kobiet*, [w:] *Problemy nierówności społecznej …*dz.cyt., s. 75-86.

na kształtowanie tożsamości narodowej wypływającej z doświadczeń historycznych, jak i rosnącego zróżnicowania społeczeństwa[456]. Dla Norwegów ważne są również szacunek i miłość do natury, które obserwujemy m.in. przy outdoor education, a więc obowiązkową edukację ekologiczną i nie tylko, realizowaną poza salą lekcyjną w naturze. Istotnymi dla zrozumienia natury norweskiej społeczności są indywidualizm oraz kolektywizm i współpraca. Nie wyróżnianie się z grupy zawarte w „prawie Jante", znanym także w Danii i Szwecji[457] jest przedmiotem ostrej krytyki jako podcinające skrzydła i zniechęcające do podejmowania wyzwań, ale równocześnie stanowią wyraz idei równości i skromności. Wartość działań kolektywnych można zaobserwować podczas zwyczaju *dugnadu*, a więc dobrowolnej pracy na rzecz społeczności lokalnej, z czego czerpie współczesna szkoła. Kolejnymi z podstawowych wartości są profesjonalizacja, demokratyzacja i industrializacja dzieciństwa. Jak wskazuje Magdalena Ślusarczyk to pierwsze pojęcie oznacza proces przedefiniowania roli rodziców i wzrost znaczenia w życiu dziecka wyspecjalizowanych instytucji, w tym szkoły. To one mają pierwszeństwo w określeniu, co dla dzieci jest dobre i właściwe. Rodzice otrzymują wiele wsparcia na każdym etapie życia dziecka; łatwo dostępne są diagnoza i specjalistyczne poradnictwo, ale równocześnie Urząd ds. Dziecka (Barnevernet) ma bardzo rozbudowane uprawnienia do ingerowania w życie rodzin. Demokratyzacja dzieciństwa zakłada zasadę autonomii dziecka, przyznanie mu prawa do wyrażania własnego zdania i traktowanie jako równorzędnego z dorosłymi. Jako industrializację dzieciństwa Anna Mańkowska określa natomiast tendencję do uczestnictwa w wielu formach zorganizowanej aktywności – skautingu, wolontariacie, klubach czy kołach zainteresowań[458].

W 1959 roku Storting - norweski parlament - przyjął ustawę o nowej edukacji powszechnej, identycznej dla miast i wsi. Ustawa określała czas nauki w szkole podstawowej na 7 lat, zapowiadając jednocześnie wydłużenie obowiązku szkolnego do 9 lat i likwidację szkół realnych do 1969 roku. Umożliwiono norweskim gminom wcześniejsze, dobrowolne wprowadzanie szkół dziewięcioletnich (wyłącznie dla dzieci rozpoczynających naukę). Gdy w 1969 roku nauka w szkole dziewięcioletniej otrzymała status obowiązkowej, takie szkoły działały w 80 procentach gmin. Z niewielkimi zmianami system ten funkcjonuje do dziś. Rezultatem reformy była gwałtowna zmiana widoczna zwłaszcza na poziomie szkolnictwa średniego: w roku 1960 uczyła się na tym poziomie zaledwie połowa szesnastolatków, dekadę

[456] M. Ślusarczyk, *Transnarodowe życie rodzin. Na przykładzie polskich migrantów w Norwegii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019, s.155-156.
[457] Tamże, s.157.
[458] Tamże, s.158.

później już dwie trzecie, od połowy lat 70. – całe roczniki. W roku 1950 do matury przystąpiło 10 procent rocznika, a w roku 1970 już 25 procent. Nastąpiła zmiana w postaci zdobywania wyższego wykształcenia przez dzieci w porównaniu z ich rodzicami z grup robotniczych, rybackich, drobnych rolników, szeregowych urzędników. Coraz więcej osób z maturą podejmowało studia: w latach powojennych była to jedynie jedna czwarta a na początku lat 60. już ponad połowa maturzystów kontynuowała naukę w szkołach wyższych różnego typu oraz na uniwersytetach[459].

W latach 70. narodziła się ożywiona debata dotycząca norweskiego systemu edukacyjnego, na fali krytyki socjaldemokratycznej koncepcji społecznej integracji, która manifestowała się w postaci szkoły jednolitej. W centrum tej dyskusji pojawiła się kontrowersyjna idea "szkoły bez przegranych". Krytycy twierdzili, że taka postawa może prowadzić do obniżenia standardów i pogorszenia jakości podstawowego wykształcenia na dłuższą metę. W 1990 roku rząd Gro Harlem Brundtland podjął inicjatywę w celu reformy systemu edukacyjnego, która zyskała miano "reformy 94" znanej również jako reforma Hernesa[460]. Choć reforma utrzymała podstawową ideę szkoły jednolitej jako "instytucji budującej kulturową wspólnotę narodową", jej głównym celem było wyraźne podniesienie kwalifikacji absolwentów. Reforma 94 miała na celu dostosowanie systemu edukacyjnego do nowych wymagań i zapewnienie absolwentom „lepszych perspektyw" i umiejętności[461]. Skupiała się na podniesieniu poziomu nauczania, zwiększeniu wymagań i przygotowaniu uczniów do przyszłych wyzwań. Reforma wprowadziła również nowe podejście do nauczania, promujące aktywność uczniów, rozwijanie ich indywidualnych zdolności i zachęcanie do krytycznego myślenia. W rezultacie "reforma 94" odegrała istotną rolę w podniesieniu jakości norweskiego systemu edukacyjnego, zmierzając do wyższych kwalifikacji absolwentów. Z drugiej strony „Reforma 94" była często krytykowana za „przeteoretyzowanie" szkolenia zawodowego, co doprowadziło do wielu rezygnacji wśród uczniów słabych w przyswajaniu wiedzy teoretycznej. System przetrwał 10 lat. Od lat dziewięćdziesiątych XX wieku w skandynawskiej debacie oświatowej głośne stały się impulsy neoliberalne szczególnie założenie wolności wyboru i dostosowania się do konkurencyjnego rynku pracy.

[459] G. Szelągowska, K. Szelągowska, *Historia Norwegii…dz.cyt.,* s. 541.
[460] Gudmund Hernes, który był ministrem edukacji i badań w latach 1990-1995, był inicjatorem i przewodził reformie.
[461] Tamże, s. 542.

Konwencja ONZ o prawach dziecka stanowi, że edukacja dziecka powinna w jak największym stopniu przyczyniać się do rozwoju jego osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych[462]. Deklaracja UNESCO z Salamanki z 1994 roku[463] podkreśla, że systemy edukacji muszą uwzględniać ogromne zróżnicowanie cech, warunków wstępnych i potrzeb dzieci. Deklaracja podkreśla, że edukacja musi być prowadzona w środowiskach integracyjnych, niezależnie od fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego i językowego pochodzenia uczniów oraz niezależnie od ich pochodzenia społecznego, kulturowego i etnicznego[464]. Mając doświadczenie w zakresie specjalnych praw ludów tubylczych, Norwegia ma szczególny obowiązek ochrony interesów dzieci i rodziców Saami[465].

W roku 2006, konserwatywny rząd w osobie minister Kristin Clemet wprowadził w życie kolejną reformę pod nazwą „Obietnica wiedzy" (Kunnskapsløftet), która całkowicie zmieniła organizację szkolnictwa od szkoły podstawowej do kształcenia dorosłych. Mimo, że norweska szkoła przyjęła je tylko w niewielkim stopniu to pojawiły się zmiany dotyczące szkół prywatnych czy publikowania rankingu szkół pod względem wyników uczniów po zakończeniu edukacji obowiązkowej, czego wcześniej nie wolno było robić[466]. Koncepcja rozwoju szkolnictwa ewoluowała z integracji na możliwość indywidualnego rozwoju i różnorodności. Ponadto dostosowano system do programu bolońskiego ujednolicającego szkolnictwo wyższe w Europie[467].

„Edukacja dla wszystkich" jest podstawową wartością norweskiej polityki oświatowej. Dzieci oraz młodzież mają równe prawo do dostępu do edukacji, niezależnie od tego, gdzie mieszkają, jaka jest ich płeć, pochodzenie społeczne i kulturowe lub specjalne potrzeby. Cała edukacja publiczna w Norwegii jest bezpłatna, jedynie przedszkola i opieka pozaszkolna mogą być w całości lub częściowo odpłatne. Ambicją norweskiego systemu edukacyjnego jest bycie jednym z najlepszych na świecie w zakresie kształcenia na poziomie akademickim i niskiego poziomu uczniów opuszczających system szkolny [odpadu

[462] *International Classification of Impariments Disabilities and Handicaps World Health Organisation*, Geneva 1980, adres internetowy: *https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1;* dostęp [12.12.2021]
[463] Deklaracja z Salamanki i Ramy działań w zakresie edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami
[464] *International Classification …*, dz.cyt.
[465] por. Sekcja 108 Konstytucji, Artykuł 30 Konwencji o Prawach Dziecka i Konwencja nr MOP 169 o ludach tubylczych i ludach plemiennych w niepodległych państwach *International Classification …*, dz.cyt.
[466] M. Ślusarczyk, *Transnarodowe* … dz.cyt., s. 155-156.
[467] G. Szelągowska, K. Szelągowska, *Historia Norwegii*…, s. 542-543.

szkolnego]. Jakość edukacji[468] ma zasadnicze znaczenie dla wartości wyznawanych w społeczeństwie norweskim[469].

W oficjalnych założeniach norweskiej polityki oświatowej główny nacisk kładzie się na trzy zasadnicze aspekty:

- należy zapewnić każdemu możliwości jak najlepszego rozwoju swoich zdolności i umożliwienia samodzielnego życia;
- uznaje się, że wiedza ma kluczowe znaczenie dla rozwoju społecznego i jest podstawą demokracji oraz tworzenia wartości i dobrobytu;
- ponadto dobre przedszkola i szkoły, które wychowują wszystkie dzieci bez względu na pochodzenie, są najważniejszym elementem wpływającym na tworzenie społeczeństwa z równymi szansami dla wszystkich[470].

Podsumowując system ma zapewniać równe szanse uczniom, obywatelom, którzy razem będą przyczyniać się do tworzenia wartości i dobrobytu, działań na rzecz rozwoju i demokracji. Narzędziami, które mają zapewnić wszystkim dzieciom i młodzieży realizację ich marzeń i ambicji są wczesna interwencja i działania na rzecz integracji społecznej. Przedszkole i szkoła muszą stworzyć bezpieczną przestrzeń potrzebną dzieciom i młodzieży do rozwoju i nauki, dobrego życia oraz przygotowania do nauki i pracy. Program nauczania definiuje pięć podstawowych umiejętności: czytanie, pisanie, arytmetyka, umiejętności mówienia i umiejętności cyfrowe, które wszyscy uczniowie opanowują do ukończenia szkoły podstawowej[471].

Jak już wspomniano prawdziwa równość jest jednym z głównych celów edukacyjnych. Przedszkola działają według osobnego planu na rzecz równości płciowej, angażującego przedszkola, właścicieli, gminy, kolegia uniwersyteckie i burmistrzów okręgów. Celem jest zwiększenie liczby mężczyzn zatrudnianych w przedszkolach. Dziecko z niepełnosprawnościami ma pierwszeństwo przyjęcia do przedszkola, jeśli to miejsce zostało

[468] Terminu „jakość" w edukacji nie można używać w sensie globalnym, lecz zawsze z punktu widzenia określonego procesu lub procesów, „Jakoś kształcenia oferowana przez instytucję oświatową zależy bowiem od wielu aspektów jej działań na rzecz zaspokojenia potrzeb rzeczywistych i zakładanych. Ich różnorodność sprawia, że trudno to ocenić. Za: I. Nowosad, *Decentralizacja i autonomia szkoły – remedium na kryzys jakości edukacji?*, [w:] *Edukacja. Jakość czy różność?*, red. E. Kobyłecka, I. Nowosad, M. J. Szymański, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, I. Nowosad, *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, Impuls , Kraków 2019, s.49.

[469] E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *System Kształcenia Uczniów Klas I–III Szkoły Podstawowej. V Szkolnictwo w Norwegii*, APS, Warszawa 2017.

[470] *International Classification …*, dz.cyt.

[471] Tamże.

uznane za korzystne dla niego. Istnieją także granty pomagające opłacić specjalną pomoc edukacyjną w przedszkolach dla dzieci z niepełnosprawnościami funkcjonalnymi[472].

Edukacja szkolna jest organizowana w taki sposób, żeby każdy mógł wybrać własną ścieżkę edukacyjną, która odpowiada jego/jej zainteresowaniom i zdolnościom, niezależnie od tradycyjnych ról płci. Istnieje założenie gwarantujące wszystkim te same prawa, obowiązki i możliwości, zarówno w życiu zawodowym, społecznym, jak i prywatnym. Prawo do nauki w języku migowym mają uczniowie, dla których język migowy jest językiem ojczystym lub którzy w ocenie ekspertów potrzebują takiego kształcenia. Ponadto istnieją odrębne prawa dla dzieci i uczniów z mniejszości narodowych, dzieci i uczniów posługujących się językami mniejszości oraz dzieci i uczniów, którzy potrzebują komunikacji alternatywnej i uzupełniającej.

Wytyczne rządowe wskazują również, że pracownicy mający kontakt z dziećmi mają mieć dobre kompetencje i jednocześnie zapewniać bliskie relacje z dziećmi i uczniami, aby integrować i sprostać różnorodności wśród dzieci i uczniów. Lokalny system wsparcia może składać się np. z poradni pedagogiczno-psychologicznej oraz ośrodka zdrowia i szkolnej służby zdrowia. Przedszkole, szkoła i system wsparcia muszą ze sobą współpracować, aby świadczyć usługi dzieciom i młodzieży o różnych potrzebach[473]. Edukacja w szkole ma być zatem dostosowana do indywidualnych możliwości ucznia. Uczniowie, którzy nie osiągają, lub nie są w stanie osiągnąć zadowalającej wydajności uczenia się w trakcie zwykłego nauczania, mają prawo do edukacji specjalnej pojmowanej odmiennie od przyjętej w Polsce. Edukacja specjalna ma być planowana we współpracy z uczniami i rodzicami w największym możliwym zakresie. Gminne usługi edukacyjne, w tym poradnictwo pedagogiczno-psychologiczne mają charakter doradczy i ekspercki w tym obszarze. Specjalne ośrodki edukacyjne po otrzymaniu skierowania od poradni pomagają gminom i szkołom w pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ośrodki te opracowują zakres kompetencji edukacyjnych dla osób ze specjalnymi potrzebami poprzez wywiady, doradztwo, szkolenia, prace rozwojowe itp.

Temat równości szans jest jednakowo ważny w szkolnictwie wyższym. Ustawa o uniwersytetach i kolegiach stwierdza, że ”*Uniwersytety i kolegia uniwersyteckie mają czynnie, celowo i systematycznie dążyć do osiągnięcia równości płci we wszystkich*

[472] niepełnosprawność funkcjonalna (disability) – oznacza wszelkie ograniczenie lub brak, wynikający z uszkodzenia, zdolności wykonywania czynności w sposób i w zakresie uważanym za normalny dla człowieka; *International Classification…,* dz.cyt.
[473] *International Classification…*, dz.cyt.

kategoriach zatrudnienia w danej instytucji". Ustawa o uniwersytetach i kolegiach stwierdza, że to same uczelnie i uniwersytety są odpowiedzialne za środowisko, w którym kształcą się ich studenci. Oznacza to również, że są odpowiedzialne za uczniów z zaburzeniami funkcjonalnymi[474]. Ustawa mówi, że instytucje powinny "*w miarę możliwości i w rozsądny sposób ułatwić dostęp do dostosowanego i elastycznego środowiska uczenia się, które jest zaprojektowane zgodnie z zasadami projektowania uniwersalnego*"[475].

Znaczne inwestycje finansowe oraz aktywność polityczna w celu zapewnienia wysokiej jakości systemu edukacyjnego pokazują jak edukacja ważna jest w Norwegii. Kolejne rządy są zdeterminowane, aby kontynuować pozytywny rozwój, ponieważ nadal istnieją znaczące różnice między szkołami w poszczególnych gminach oraz między gminami a powiatami. Szczególnie ważne jest zwrócenie uwagi na rozwój kompetencji, ponieważ istniejące strategie nie zawsze są odpowiednie dla specyficznych warunków lokalnych. Rząd norweski w komunikacie Storting Lærelyst (2016–2017) wprowadził nowy model rozwoju kompetencji w szkołach, który nadał gminom i szkołom większą swobodę działania i uprawnień do wprowadzania lokalnych ulepszeń i rozwoju systemu profesjonalnej współpracy na wszystkich poziomach systemu edukacji. W dokumentach rządowych możemy przeczytać, że „*dobry system edukacji daje każdemu uczniowi możliwość rozwoju indywidualnego i wzmacnia zdolność społeczeństwa (...) Wszyscy uczniowie powinni doświadczać równości i integracji*"[476].

W 2016 roku Norwegia uczestniczyła w projekcie Country Policy Review and Analysis (CPRA) pod auspicjami Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji

---

[474] Por. S. Czachowski, *Zaburzenia funkcjonalne–nowe propozycje definicji, klasyfikacji, etiologii i terapii.* Psychiatria Polska, 57(2)/2023, s. 421-430.

[475] Projektowanie uniwersalne jest strategicznym podejściem do planowania i projektowania zarówno produktów, jak i odpowiedniego otoczenia, mających na celu promowanie społeczeństwa włączającego wszystkich obywateli oraz zapewniającego im pełną równość oraz możliwość uczestnictwa w życiu społecznym. Geneza pojęcia „projektowanie uniwersalne" wskazuje na siedem zasad, według których należy postępować przy projektowaniu środowiska zabudowanego, produktów i usług ogólnodostępnych: 1. sprawiedliwe wykorzystanie – projekt jest użyteczny i atrakcyjny dla ludzi o różnych umiejętnościach (możliwościach), 2. elastyczność użytkowania – projekt uwzględnia szeroki zakres indywidualnych preferencji i umiejętności odbiorców, 3. prosta i intuicyjna obsługa – zastosowany projekt jest łatwy do zrozumienia, niezależnie od doświadczenia, wiedzy, umiejętności językowych czy obecnego poziomu koncentracji użytkownika, 4. zauważalna informacja – projekt w sposób efektywny łączy ze sobą niezbędne informacje dla użytkownika, niezależnie od warunków otoczenia lub zdolności sensorycznych użytkownika, 5. tolerancja błędu – projekt minimalizuje zagrożenia i negatywne skutki przypadkowego lub zamierzonego działania, 6. niewielki wysiłek fizyczny – projektowanie w taki sposób, aby produkt był efektywny, wygodny i wymagał minimalnego wysiłku użytkownika, 7. wymiary i przestrzeń dostępne i użyteczne – odpowiednia wielkość i przestrzeń przewidziana do podejścia, działania i wykorzystania produktu, niezależnie od wielkości, postawy lub mobilności użytkownika. Por. Projektowanie uniwersalne – objaśnienie koncepcji, adres internetowy: https://budowlaneabc.gov.pl/standardy-projektowania-budynkow-dla-osob-niepelnosprawnych/wprowadzenie/projektowanie-uniwersalne-objasnienie-koncepcji/; dostęp [14.03.2023]

[476] *International Classification…*, dz.cyt.

Włączającej. Projekt koncentrował się na pozyskaniu wiedzy, jak różne kraje są zaangażowane w działania zapobiegawcze i wczesne, a nie na środki kompensacyjne. Takie rozwiązania mają wpływ na inkluzję w praktyce, ponieważ środki kompensacyjne stwarzają większe ryzyko segregacji niż środki zapobiegawcze i wczesna interwencja. W przypadku Norwegii profilaktyka i wczesna interwencja teoretycznie dominują w polityce edukacyjnej. Jednak Norwegia ma również pewne programy wyrównawcze, takie jak oddzielenie ucznia w lokalnych szkołach i oddzielne szkoły specjalne dla uczniów o szczególnie dużych potrzebach. Inkluzja wymaga, aby przedszkola, szkoły i świetlice dysponowały elastycznymi rozwiązaniami i dysponowały wystarczającymi środkami na dostosowanie oferty tak, aby każdy był otoczony opieką. Dzieci i uczniowie muszą doświadczyć holistycznej opieki, w której specjalne środki edukacyjne są dobrze połączone ze zwykłą ofertą. Ważny jest również dobry dialog z rodzicami. Zwykle to oni najlepiej znają swoje dzieci. Razem z dziećmi rodzice mogą przekazać personelowi przedszkola i szkoły ważną wiedzę o tym, jak dzieci sobie radzą i czego potrzebują[477].

Komitet ekspercki kierowany przez Thomasa Nordahla, który został powołany przez rząd Erny Solberg w 2017 roku przedstawił swój raport rok później i dał władzom krajowym i lokalnym lepsze narzędzia do wyboru optymalnych narzędzi i środków sprzyjających włączeniu społecznemu dla grupy uczniów potrzebujących indywidualnego wsparcia. W raporcie czytamy: „*obecnie istnieje słabo funkcjonujący i wykluczający system edukacji specjalnej dla dzieci i młodzieży potrzebujących specjalnego wsparcia*" oraz „*dzisiejszy system edukacji specjalnej ma charakter wykluczający, ponieważ jego organizacja i treść prowadzą do braku przynależności do wspólnoty innych dzieci i młodzieży"*. Komisja stwierdziła również, że duża część (około 50 procent) dzieci i młodzieży potrzebujących specjalnego wsparcia, spotyka się z niewykwalifikowaną kadrą w szkołach i przedszkolach (zwykle asystentami bez wiedzy pedagogicznej). Eksperci zwrócili również uwagę, że odsetek dzieci i młodzieży korzystających ze specjalnej pomocy edukacyjnej i kształcenia specjalnego jest największy na poziomie szkoły średniej, co jest zaprzeczeniem realizacji zasady wczesnej interwencji, a wielu uczniów z potrzebami zostaje zdiagnozowanych na późnym etapie nauki[478].

[477] Tamże.
[478] Nordhal-utvalget, *Inkluderende fellesskap for barn og unge, Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging,* 2018, adres internetowy: https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/nyheter/rapport-fra-ekspertutvalget-for-barn-og-unge-med-behov-for-saerskilt-tilrettelegging/; dostep [14.03.2023]

Komisja krytycznie oceniła również czas i środki, które poświęca się na oceny ekspertów i decyzje dotyczące indywidualnych uczniów, co w konsekwencji oznacza, że upływa zbyt dużo czasu od pojawienia się potrzeby u dzieci i młodzieży do wdrożenia środków pomocowych. Eksperci zwrócili ponadto uwagę, że w przedszkolach i szkołach jest znacznie więcej dzieci i młodzieży (15–25 procent), które potrzebują specjalnego traktowania, oraz że „*obecny system zapewnia pomoc mniejszości z nich*"[479]. Aby rozwiązać ten problem, zespół Nordahla zaproponował uruchomienie holistycznego systemu integracyjnej i dostosowanej praktyki edukacyjnej. Oznacza to m.in. utworzenie odrębnego systemu wsparcia edukacyjnego dla dzieci i młodzieży oraz dla nauczycieli i innych pracowników szkół i przedszkoli. Ponadto w przypadku potrzebujących dzieci i młodzieży nie wymaga się ekspertyzy poradni pedagogiczno-psychologicznej spoza przedszkola i szkoły, by uruchomić procedury pomocy. Usługi poradni pedagogiczno-psychologicznych zdaniem władz powinny zostać przeorganizowane w mniejsze miejskie usługi poradnictwa edukacyjnego, dysponujące większą wiedzą interdyscyplinarną[480].

Wnioski komitetu Nordahla i proponowane środki zaradcze spotkały się z poważną krytyką. Profesorki pedagogiki specjalnej Uniwersytetu w Oslo, Ona Bø Wie i Monica Melby-Lervåg, skrytykowały komisję oskarżając jej członków o brak aktualnej wiedzy. W związku z tym uznały, że raport jest bezużyteczny. Profesorki skrytykowały między innymi opis obecnego systemu w raporcie, który jest jednostronnie skoncentrowany na problemie pojedynczego dziecka, a nie na środowisku i tym samym wnioski z raportu nie są prawidłowe. Piszą dalej, że nawet przy dość konserwatywnych poglądach na temat tego, czym są indywidualne potrzeby, co najmniej 10 procent dzieci będzie miało względnie trwałe specjalne potrzeby, które trudno będzie rozwiązać za pomocą „zwykłej" dostosowanej edukacji[481]. Przewodniczący komisji Thomas Nordahl odpowiedział na krytykę ze strony profesorek i absolutnie nie zgodził się z zarzutami[482]. Stowarzyszenie Edukacyjne[483] zgodziło

479 Tamże.

480 *En gjennomgang av Ap- og Sp-regjeringens utdanningspolitikk: Om grunnskolen og elevenes læring*, adres internetowy: https://civita.no/content/uploads/2022/03/Notat_9_2022_En-gjennomgang-av-Ap-og-Sp-regjeringens-utdanningspolitikk_Om-grunnskolen-og-elevenes-laering.pdf; dostęp [12.03.2022]

481 *M. Melby-Lervåg, O. B. Wie, Lite forskningsbasert rapport leder oss på feil vei i opplæring for barn og unge*, adres internetowy: https://www.barnehage.no/kronikk-spesialpedagogikk-tidlig-innsats/lite-forskningsbasert-rapport-leder-oss-pa-feil-vei-i-opplaering-for-barn-og-unge/124936 ; dostęp [11.03.2022]

482 T. Nordahl, *Morgenbladet, Glemte dere realitetene?*, adres internetowy: *https://www.morgenbladet.no/ideer/debatt/2018/05/04/glemte-dere-realitetene/* ; dostęp [15.03.2022]

483 Stowarzyszenie Edukacyjne - licząca ponad 190 000 członków Utdanningsforbundet jest drugim co do wielkości związkiem zawodowym w Norwegii i zdecydowanie największym w systemie edukacji; Organizacja powstała z połączenia Norweskiego Stowarzyszenia Nauczycieli i Stowarzyszenia Nauczycieli; Członkami są pracownicy przedszkoli, szkół podstawowych, programów pozaszkolnych, szkół średnich, szkół wyższych, uniwersytetów, poradni pedagogiczno-psychologicznych i administracji oświatowej

się z Komitetem Nordahla tylko w zakresie oceny obecnej edukacji specjalnej, ale nie poparło proponowanych środków zaradczych[484].

W 2019 roku rząd Solberg przedstawił Stortingowi raport na temat wczesnej interwencji i działań integracyjnych w przedszkolach, szkołach i świetlicach, który opierał się m.in. na raporcie Komisji Nordahla. W raporcie zaproponowano 60 różnych rozwiązań mających na celu zwiększenie szans dzieci w pierwszych klasach, ale główne środki zaproponowane przez komitet Nordahla nie zostały uwzględnione w raporcie rządowym[485]. We wrześniu 2021 roku przeprowadzono w Norwegii wybory do parlamentu norweskiego Stortingu. Zwycięstwo odniosła opozycyjna centrolewicowa koalicja trzech partii na czele z Norweską Partią Pracy. W październiku 2021 roku odbyły się negocjacje programowe na najbliższe lata w Hurdal, w których wzięli udział: lider Partii Pracy Jonas Gahr Støre[486] i lider Partii Centrum Trygve Slagsvold Vedum[487]. W głównych założeniach polityki rządowej zawarto między innymi: podwyższenie podatku od emisji CO2, kontynuację rozwoju przemysłu wydobywczego, stworzenie nowych biur rządowych poza Oslo, w celu wzrostu zatrudnienia w administracji rządowej urzędników w innych okręgach i miastach, stworzenie nowych 20 komisariatów policji, zmiany w polityce podatkowej na, zdaniem polityków, bardziej redystrybucyjny społecznie i geograficznie, ponadto zmianę polityki wobec osób ubiegających się o azyl i odsyłanie ich do bezpiecznych krajów poza Europą oraz obniżenie maksymalnej ceny za miejsce w przedszkolu (do poziomu cen z rozliczeń w 2003 roku)[488]. Ponadto przedstawiono plany dotyczące polityki oświatowej odwołując się do dotychczasowych doświadczeń.

Za najważniejsze w polityce oświatowej uznano w 2021 roku wspólnotowość i równość, które mają stanowić podstawę działania szkół. W tekście wprowadzającym do założeń programowych dotyczących oświaty partyjni liderzy podkreślili, że dzieci i młodzież z różnych środowisk uczą się w tej samej szkole, co jest ważne dla społeczności, ponieważ niweluje różnice i buduje zaufanie. Ponadto wskazuje się, że wszyscy uczniowie muszą

[484] *Utdanningsforbundet, Spesialundervisning: Enige om problemet, uenige om titak*, adres internetowy: *https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2018/spesialundervisning-enigeom-problemet-uenige-om-tiltak/;* dostęp [22.01.2022]
[485] *En gjennomgang…*, dz.cyt.
[486] Jonas Gahr Støre – norweski polityk, urzędnik państwowy i dyplomata, od 2014 przewodniczący Partii Pracy, minister spraw zagranicznych w latach 2005–2012, minister zdrowia w latach 2012–2013, od 2021 premier Norwegii.
[487] Trygve Slagsvold Vedum – norweski polityk, parlamentarzysta, od 2014 lider Partii Centrum, w latach 2012–2013 minister rolnictwa, od 2021 minister finansów.
[488] Porozumienie koalicyjne jest gotowe – tak Støre będzie rządził Norwegią adres internetowy: https://www.nettavisen.no/oversatt/porozumienie-koalicyjne-jest-gotowe-tak-store-b-dzie-rz-dzi-norwegi/s/12-95-3424190318; dostęp [02.01.2022]

chodzić do szkoły razem z dziećmi z okolicy[489]. Zasada szkoły sąsiedzkiej może jednak przyczynić się do zwiększenia różnic, zwłaszcza w dużych miastach, które mają duże różnice społeczno-ekonomiczne (np. w dzielnicach w większości zamieszkałych przez migrantów). Ograniczony dostęp do prywatnych szkół również się do tego przyczynia[490]. W krajach, w których istnieją szkoły rejonowe, uczniowie są przydzielani do lokalnej szkoły. W ten sposób sytuacja mieszkaniowa, zróżnicowanie dzielnic pod względem kapitału ekonomicznego i kulturowego znajdują odzwierciedlenie w szkole. Dzielnice zamieszkiwane w głównej mierze przez migrantów determinują inną edukację szkolną z uwagi na odmienne potrzeby uczniów. Polityka edukacyjna na rzecz integracji dzieci migrantów w Europie postrzegana, jako korzystniejsza w bardziej zamożnych regionach, (które są również droższe). Rodziny migrantów są często niedostatecznie reprezentowane na obszarach o wyższym statusie ekonomicznym, prestiżowym i społecznym, gdyż dzieci nie mają dostępu do szkół w tych rejonach. A zatem, jak wnioskuje Deborah Nusche efektem ubocznym segregowanego rynku mieszkaniowego może być segregujący [nawet wbrew intencjom] system edukacji[491].

[489] *En gjennomgang* …, dz.cyt.

[490] Nauka szkolna następcy tronu Haakona, odbywała się w tej samej szkole, do której uczęszczał jego ojciec, Smestad w Oslo. Warto zauważyć, że ani Harald, ani Haakon nie chodzili do szkoły w lokalnej społeczności, w której mieszkali, w Skaugum w Asker. Tu kończy się podobieństwo do edukacji zwykłych norweskich dzieci, gdzie obowiązuje zasada, że dzieci chodzą do szkoły w okręgu szkolnym, w którym mieszkają. W 1986 roku książę Haakon Magnus rozpoczął naukę w liceum, a następnie wybór padł na prywatne Christian High School w Oslo. Ojciec uczęszczał do publicznej szkoły katedralnej w Oslo. Teraz rodzina dokonała innego wyboru dla syna. Gimnazjum Kristelig zostało założone w 1913 roku przez szereg organizacji chrześcijańskich. Prowadzona była zgodnie z ustawą o szkołach prywatnych, otrzymywała wsparcie publiczne i miała stosunkowo niską odpłatność. W 1986 roku szkoła posiadała zarówno gimnazjum, jak i liceum. Zarówno książę Haakon Magnus, jak i jego siostra, księżniczka Marta Louise, rozpoczęli szkołę w tym samym czasie. On w 7 klasie, a ona w 9 klasie. Haakon był uczniem w szkole, dopóki nie ukończył liceum w 1992 roku. Córka obecnej Pary Książęcej, księżniczka Ingrid Alexandra, urodziła się w 2004 roku. Jest drugą w kolejności do norweskiego tronu. Jej życie osobiste jako przyszłej królowej będzie regulowane przez szereg sekcji norweskiej konstytucji, zob. w szczególności §§ 3-11. W styczniu 2006 roku dwuletnia księżniczka Ingrid Alexandra rozpoczęła naukę w miejscowym przedszkolu niedaleko Skaugum w Asker. W sierpniu 2010 rozpoczęła pierwszą klasę w lokalnej szkole środowiskowej Jansløkka. A potem, w czerwcu 2014 roku, okazuje się, że zarówno ona, jak i jej młodszy brat, książę Sverre Magnus, rozpoczynają naukę w dwóch różnych szkołach prywatnych. Ingrid Alexandra rozpoczyna naukę w piątej klasie w Oslo International School w Bekkestua w Bærum w sierpniu 2014 roku. To szkoła, w której nauczanie odbywa się w języku angielskim. Szkoła jest przeznaczona w szczególności dla rodzin z zagranicy, które mieszkają w Norwegii przez ograniczony czas, ale przyjmuje również mieszkańców „zainteresowanych trudną edukacją międzynarodową". Czesne wynosi grubo ponad 200 000 NOK od osoby na rok. Szkoła ma ograniczoną liczbę miejsc dla norweskich uczniów. Szkoła naturalnie oferuje środowisko międzynarodowe, ale oczekuje się, że różnorodność kulturowa będzie ograniczona do dzieci z określonej warstwy społeczno-ekonomicznej. Za: T. Evenshaug, *Da prinsessen og halve kongeriket glapp – om skole og samfunnsintegrasjon på norsk*, Nordisk Tidsskrift For Pedagogikk Og Kritikk, 2017, tom 3 nr 1.

[491] Badania dotyczące wpływu wyboru szkoły pokazują na pozytywne i negatywne aspekty. Możliwości wyboru placówki mogą wzmocnić segregację, jeśli popularne szkoły wybierają uczniów w oparciu o własne kryteria, np. osiągnięcia szkolne uczniów. Rodzicielska selekcja szkół może również pomóc w umocnieniu segregacji między dziećmi migrantami i nie-migrantami. Po pierwsze, w modelach wolnego wyboru rodziny kraju przyjmującego z wyższej i średniej klasy są zazwyczaj pierwszymi, które wybierają i w konsekwencji wypełniają lepsze szkoły, ponieważ są dobrze poinformowani i bardziej mobilni. Natomiast rodzice-imigranci mogą nie mieć dostatecznej znajomości systemu edukacji kraju przyjmującego, kompetencji językowej lub

Segregacja szkolna może przebiegać również na podstawie umiejętności, bardzo powszechnej polityki edukacyjnej stosowanej w wielu krajach na pewnym etapie edukacji. Takie podejście segreguje uczniów zgodnie z postrzeganą u nich zdolnością intelektualną. W ten sposób mogą funkcjonować programy nauczania i praktyki pedagogiczne dostosowane do konkretnych potrzeb, umiejętności i tempa uczenia się różnych grup. Systemy edukacji z późną selekcją uczniów na różne ścieżki umiejętności skutkują lepszym wykształceniem i osiągnięciami uczniów-migrantów. Uczniowie z mniejszości migracyjnych w systemach oświatowych segregujących na podstawie umiejętności skutkują umieszczaniem ich w grupach o niższych standardach programowych i niższych średnich wynikach. To z kolei może utrudniać osiągnięcie sukcesu edukacyjnego[492]. Rząd dostrzega, że szkoła publiczna nie jest wystarczająco dostosowana do wszystkich uczniów, zwłaszcza uczniów ze specjalnymi potrzebami, które są mniej lub bardzie w tyle za przeciętnymi uczniami w klasie[493].

W szkole średniej są oceny i testy sprawdzające oraz egzaminy. Można powiedzieć, że jest to zwycięstwo Partii Pracy, ponieważ Partia Centrum i Socjalistyczna Partia Lewicy są sceptycznie nastawione zarówno do ocen, jak i egzaminów. Konsekwencją respektowania podmiotowości ucznia w interakcjach szkolnych jest zwiększenie jego poczucia odpowiedzialności. Jeśli postrzega on siebie jako autonomiczny podmiot działania, zwiększa się znaczenie jego norm, postaw, zainteresowań. Równocześnie zmniejsza się wpływ bodźców zewnętrznych w postaci nagród, kar, dyscypliny i wymagań[494]. Ponadto, w dyskursie publicznym wskazuje się potrzebę przeanalizowania „*nowych form oceniania zgodnie z nowymi planami nauczycieli i metodami nauczania*". To zwycięstwo Partii Centrum, która w swoim programie partyjnym pisze, że „*rozpocznie przegląd systemów egzaminowania i oceniania, które lepiej wspierają pracę dydaktyczną i ogólny cel szkoły oraz zapewniają sprawiedliwą i przewidywalną ocenę uczniów i ich kompetencji*".

Kolejną obietnicą wyborczą było zintensyfikowanie działań na rzecz wczesnej interwencji i wsparcia między innymi przez zapewnienie większej liczby pedagogów specjalnych i innych ekspertów, którzy mogą zapewnić szybkie i elastyczne działania następcze, których nie będą hamować działania biurokratyczne[495]. Istnieje znaczna różnica

zasobów do wyboru najbardziej odpowiedniej szkoły dla swoich dzieci. Ponadto imigranci są mniej skłonni niż rodzimi rodzice do przenoszenia swoich dzieci ze szkół z wysokim odsetkiem dzieci migrantów. Za: B. Janta, E. Harte, *Education of migrant*…dz.cyt.

[492] Tamże.

[493] *En gjennomgang…*dz.cyt.

[494] M. Nowicka, *Sprawność komunikacyjna dzieci w interakcjach szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000, s.56-57.

[495] *En gjennomgang…*, dz.cyt.

zdań co do tego, jak edukacja specjalna powinna działać (i działa) w norweskich szkołach. W 2021 roku nie było rozbieżności politycznych w ocenie systemu, który nie działał wystarczająco dobrze, ale oczywiście istniały różnice zdań co do ustalania priorytetów działań. Wspólne uzgodnienia Partii Pracy, Partii Centrum i Socjalistycznej Partii Lewicy dla Stortingu w zakresie edukacji specjalnej do raportu rządu Solberg dotyczą kilku nadrzędnych środków i celów. Na przykład przepisy dotyczące specjalnej pomocy edukacyjnej zostaną poddane przeglądowi w celu odbiurokratyzowania i ograniczenia szczegółowości przepisów, aby zapewnić mniej sformalizowany system. Jednak żaden z tych środków nie ma na celu ograniczenia praw uczniów lub obowiązków szkoły i/lub zarządcy/właściciela szkoły wobec uczniów[496]. Przy ograniczeniu biurokracji i przestrzeganiu zasad formalnych, może dochodzić do sprzeczności między zachowaniem praw uczniów oraz wymagań i celów krajowych. Ponadto wiele środków służących poprawie szkolnictwa specjalnego, zwłaszcza w zakresie zwiększania zatrudnienia, jest bardzo kosztownych[497].

Integracja ma miejsce w przedszkolu i szkole gdy wszystkie dzieci i uczniów czują, że mają swoje naturalne miejsce w społeczności. Muszą poczuć się bezpiecznie i móc doświadczyć, że są ważni, że mogą współuczestniczyć w projektowaniu własnej rzeczywistości. Promuje się indywidualne i elastyczne podejście w celu zaoferowania dedykowanych form wsparcia, by dziecko uczyło się i rozwijało w sposób najbardziej mu odpowiadający. Kluczowe jest to, aby dzieci i uczniowie sami doświadczyli bycia we włączającej społeczności i mieli takie same możliwości jak wszyscy inni, aby rozwijać się w oparciu o swoje umiejętności. W czasach charakteryzujących się coraz szybszymi zmianami i rosnącą różnorodnością społeczeństwa, przedszkola, szkoły i świetlice są najważniejszymi wspólnymi przestrzeniami dla dzieci i młodzieży. Różnorodność daje dzieciom i wychowankom możliwość rozwijania tolerancji i szacunku dla odmienności oraz poznawania innych języków i kultur. Jedynie oparcie na wiedzy i kompetencjach wysoko wykwalifikowanych specjalistów może zapewnić odpowiednie wsparcie wszystkim dzieciom i uczniom. To właśnie oni muszą ściśle współpracować z dziećmi i uczniami, aby mogli szybko wychwycić potrzeby i dobrze na nie odpowiedzieć. Ważne jest, aby te osoby, miały wiedzę na temat tego, jak różnorodność może być wykorzystywana jako zasób oraz jak mogą wspierać, wzmacniać i monitorować dzieci i młodzież w oparciu o ich indywidualne okoliczności. Statped[498] Państwowa Służba na rzecz Edukacji przygotowuje zasoby

[496] Tamże.
[497] Tamże.
[498] *Lån skolelydbøker,* adres internetowy: https://www.statped.no/skolelydbok; dostęp [22.01.2023]

eksperckiej wiedzy w różnych specjalistycznych obszarach tematycznych lub bardzo złożonych sprawach, aby pomóc gminom i radom hrabstw w zapewnieniu dostosowanej oferty dla dzieci i uczniów ze stałymi i/lub rozległymi potrzebami[499]. Na stronie internetowej można m.in. wyszukać informacje dotyczące zasobów edukacyjnych ułatwiających rozwój i naukę dzieciom, młodzieży i dorosłym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi[500]. Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej jest niezależną organizacją ustanowioną przez 31 krajów członkowskich. Stanowi ona platformę współpracy na polu edukacji specjalnej i włączającej i jej celem jest podniesienie jakości polityki i praktyki oświatowej wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym niepełnosprawnych. Wypracowane narzędzia są upowszechniane wśród osób zajmujących się dziećmi i młodzieżą[501]. Agencja przygotowała narzędzie, z którego mogą korzystać pedagodzy pracujący na różnych poziomach edukacji[502].

Głównym założeniem rządu norweskiego jest promocja i wzmacnianie praktyki włączającej w przedszkolach i szkołach oraz poprawa jakości kształcenia zwykłego, ogólnego. W dokumentach rządowych wskazuje się, że to wysiłek, zaangażowanie i talent uczniów powinny decydować o tym, jak sobie poradzą w szkole, a nie płeć, miejsce zamieszkania, wykształcenie i dochody rodziców czy kraj, w którym się urodzili.

Rząd oczekuje, że przedszkola, szkoły, gminy i rady okręgów będą działać w sposób ukierunkowany, podejmując starania na wczesnym etapie, aby wszystkie dzieci i uczniowie mogli uczestniczyć w społeczności oraz rozwijać się, doskonalić i uczyć się w oparciu o własne umiejętności[503]. W związku z tym władze podejmą następujące działania:

- wprowadzenie obowiązku współpracy przedszkoli z poradniami pedagogiczno-psychologicznymi i zobowiązanie osób pracujących w przedszkolu do zapewnienia wszystkim dzieciom bezpieczeństwa i dobrego samopoczucia
- zbadanie możliwych środków lepszego przekazywania informacji między poziomami edukacji, aby zapewnić dzieciom i uczniom jak najlepsze przejście
- wprowadzenie obowiązku gminy do oceny znajomości języka norweskiego wszystkich dzieci przed rozpoczęciem nauki w szkole w celu zidentyfikowania dzieci, które potrzebują dokładniejszego zbadania ich znajomości języka norweskiego

[499] *Tett på – tidlig…,* dz.cyt.
[500] *Statlig spesialpedagogisk tjeneste*, adres internetowy: https://www.statped.no/; dostęp [22.01.2023]
[501] Europejska Agencja na rzecz Rozwoju Edukacji Specjalnej i Włączającej, adres internetowy: https://www.european-agency.org/Polski/publications; dostęp [18.01.2023]
[502] *Tett på – tidlig…,* dz.cyt.
[503] Tamże.

- zlecenie Dyrekcji ds. Edukacji opracowania bezpłatnego narzędzia do mapowania języka z materiałami pomocniczymi
- powołanie komitetu ekspertów, który w oparciu o wskaźniki wkładu szkół przedstawi zalecenia dotyczące sposobów ulepszenia szkół, które wnoszą mniejszy wkład w naukę uczniów
- przeprowadzenie corocznej ankiety dotyczącej samopoczucia i warunków nauki dla uczniów klas 1-4
- zapewnienie gminom możliwości wypróbowania nowych modeli elastycznego startu w szkole
- wprowadzenie obowiązku monitorowania przez szkoły uczniów z dużą absencją w szkole podstawowej
- opracowanie materiałów informacyjnych online, aby szerzyć wiedzę o tym, jak można dobrze zadawać pracę domową
- wprowadzenie działań mających na celu poprawę współpracy między szkołami na różnych poziomach[504].

Niestety nie wszystkie dzieci i młodzież otrzymują pomoc, której potrzebują, odpowiednio wcześnie lub wcale. Sugeruje to, że systemy, które mają to zapewniać, nie wszędzie działają wystarczająco dobrze. Rząd chce uzyskać więcej wiedzy na temat tego, w jaki sposób oferta dla dzieci i młodzieży w przedszkolach i szkołach może być lepiej dostosowana i inkluzywna dla wszystkich. Utworzono ośrodek badań nad pedagogiką specjalną i praktyką włączającą Forskningssenter for spesialpedagogikk og inkluderende praksis - Ośrodek badawczy pedagogiki specjalnej i praktyki włączającej, aby umożliwić długoterminowe wzmocnienie badań w tej dziedzinie[505].

Poradnia Pedagogiczno-Psychologiczna jest zarówno organem eksperckim, jak i partnerem przedszkoli i szkół w pracy nad wczesną interwencją, odkrywaniem i obserwowaniem dzieci i uczniów potrzebujących specjalnego wsparcia. W przepisach o przedszkolach i ustawie o systemie oświaty pojawił się zapis o przydzieleniu poradni pedagogiczno-psychologicznej działań zapobiegawczych i z wczesną interwencją oceny. Najważniejszym zadaniem w tworzeniu dobrego integracyjnego środowiska dla dzieci i młodzieży jest praca nauczycieli i innych pracowników przedszkoli i szkół. Personel, który ściśle współpracuje z dziećmi i uczniami, musi posiadać umiejętności niezbędne do

[504] *International Classification…*, dz.cyt.
[505] Tamże.

pracy. Rząd deklaruje, że będzie kontynuował i wzmacniał środki na rzecz podnoszenia kwalifikacji nauczycieli i innych pracowników przedszkoli i szkół. Ponadto rząd zainicjuje kompleksowe i długofalowe podnoszenie kompetencji w zakresie pedagogiki specjalnej i integracji, skierowane do przedszkoli, szkół oraz lokalnego systemu wsparcia, ze szczególnym uwzględnieniem usługi poradni pedagogiczno-psychologicznej[506].

Planowane jest dalsze zaostrzenie wymogów regulacyjnych dotyczących obsady pedagogicznej w przedszkolu do co najmniej jednego lidera pedagogicznego na sześcioro dzieci w wieku do lat trzech i jednego lidera pedagogicznego na dwanaścioro dzieci w wieku powyżej trzech lat. Zaproponowano doprecyzowanie w ustawie o przedszkolach, formalnych kompetencji pedagogicznych i pedagoga specjalnego dla nauczycieli świadczących specjalną pomoc dydaktyczną. Ponadto władze zamierzają doprecyzować i zaostrzyć przepisy dotyczące pracy asystentów realizujących specjalną pomoc wychowawczą w przedszkolach i pedagogikę specjalną w szkołach. Ponadto doprecyzują sposób w jaki wszystkie przedszkola i szkoły mogą zapewnić wystarczający dostęp do oferty dotyczącej znajomości języka norweskiego jako drugiego języka, działać na rzecz rozwoju ofert kształcenia dokształcającego w zakresie pedagogiki specjalnej i rozwoju ruchowego oraz zajęć dla nauczycieli przedszkoli, koordynacji zdecentralizowanego systemu na rzecz rozwoju kompetencji dla przedszkoli i szkół, aby uzyskać większą kompletność i lepszą spójność oraz wprowadzić obowiązek zapewnienia przez gminy wszystkim szkołom dostępu do nauczyciela specjalisty edukacji elementarnej w klasach 1-4. krok do 2025 roku[507].

Kolejnym celem polityki oświatowej jest zapewnienie najmłodszym uczniom łatwiejszego przejścia z przedszkola do szkoły. Rozpoczęcie edukacji szkolnej jest punktem krytycznym wymagającym dużej mobilizacji zdolności przystosowawczych dziecka[508]. Decydenci mają tutaj na myśli bardziej aktywną i opartą na zabawie, dostosowaną do potrzeb i rozwoju uczniów edukację w pierwszym roku szkolnym[509]. Debata na ten temat koncentrowała się w szczególności na wprowadzeniu rozpoczynania nauki w szkole w wieku sześciu lat, co było częścią większej reformy szkoły podstawowej (reforma 97) [510], która

[506] Tamże.
[507] Tamże.
[508] D. Klus-Stańska, *Adaptacja szkolna siedmiolatków*, Olsztyn 2004, za: A. Kopik, *Wsparcie sześciolatka w szkole*, [w:] *Edukacja. Równość…* dz.cyt., s. 154-168.
[509] *En gjennomgang*…dz.cyt.
[510]Podczas wprowadzania reformy w 1996 roku doszło do rozłamu w Stortingu. Partia Pracy, Partia Konserwatywna i Partia Postępu utworzyły większość opowiadającą się za wcześniejszym rozpoczęciem nauki w szkole, podczas gdy Chrześcijańska Partia Ludowa, Partia Centrum i Socjalistyczna Partia Lewicy były temu przeciwne. Partia Pracy, Partia Centrum i Socjalistyczna Partia Lewicy ostatecznie doszły do kompromisowego stanowiska, zgodnie z którym treści pierwszego roku szkolnego powinny odpowiadać temu,

rozszerzyła obowiązkową szkołę do 10-letniej szkoły podstawowej. Debata toczyła się również wokół faktu, że w pierwszej klasie dzieci są stawiane pod zbyt dużą „presją uczenia się", a przejście z przedszkola do szkoły jest zbyt gwałtowne dla wielu uczniów, zwłaszcza chłopców i dzieci urodzonych pod koniec roku. Ankieta przeprowadzona przez Respons Analyse wśród 987 nauczycieli w 2018 roku wykazała, że 42 procent „całkowicie zgadza się" lub „częściowo zgadza się" z twierdzeniem, że dzień szkolny pierwszoklasistów jest w nadmiernym stopniu oparty na wiedzy teoretycznej[511]. Dyskusja publiczna na temat wieku inicjacji szkolnej była żywa na początku XXI wieku[512].

Ważnym tematem publicznej narracji publicznej było rozpoczynanie edukacji szkolnej przez sześciolatków. W 2017 roku, 20 lat po wprowadzeniu Reformy 97, profesor Peder Haug, który prowadził ewaluację w 2003 roku, zwrócił uwagę, że nikt nie zbadał właściwie skutków rozpoczynania nauki przez sześciolatków. Anders Bakken, stwierdził, że ci uczniowie z mniejszości etnicznych, którzy mieli dodatkowy rok nauki, radzili sobie nieco lepiej niż tacy uczniowie, którzy uczyli się dziewięć lat. Ale Bakken, który również ocenił reformę szkolną Kunnskapsløftet w 2010 roku, stwierdził, że ani Reforma 97, ani Kunnskapsløftet nie miały szczególnego wpływu na wyrównywanie różnic społecznych. Bakken twierdzi, że to „*wykształcenie rodziców w dużej mierze wpływało na wyniki dzieci, niezależnie od tego, czy dzieci uczęszczały przez dziewięć, czy dziesięć lat do szkoły podstawowej"*[513]. Komitet Stoltenberga badający różnice między płciami w wynikach szkolnych i edukacji był szczególnie zainteresowany weryfikacją, czy wprowadzenie szkoły od 6 roku życia wpłynęło negatywnie na chłopców. Komisja powołała się na badania N. Drange, Havnes i Sandsør z 2012 roku, z których wynika, że wprowadzenie sześciolatków do

---

co wcześniej było w przedszkolu, i stanowić klasę pośrednią między przedszkolem a szkołą. Reforma została ostatecznie wdrożona przez trzeci rząd Brundtlanda w 1997 roku i była stopniowo wprowadzana w ciągu trzech lat od 1997 do 1999 roku przez rząd centralny Bondevika Za: *En gjennomgang*…dz.cyt.

[511] Åtte av ti lærere i 1. klasse: Skoledagen for teoretisk for 5- og 6-åringer, 29.10.2018, adres internetowy: https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/EoMXvK/aatte-av-ti-laerere-i-1-klasse-skoledagen-forteoretisk-for-5-og-6-aaringer; dostęp [14.01.2023]

[512]Reforma 97 została oceniona przez Norweską Radę ds. Badań na zlecenie Ministerstwa Edukacji i Badań Naukowych w 2003 roku. Ocena przeprowadzona przez Pedera Hauga, profesora pedagogiki na Volda University College, wykazała między innymi, że reforma była zbyt ambitna i niejasna, przez co przyniosła niewielkie efekty. Następnie krytycy, w tym ówczesny minister edukacji Gudmund Hernes z Partii Pracy, który był ministrem odpowiedzialnym za reformę, uważali, że intencje reformy zostały osłabione przez wprowadzenie reformy „Obietnicy Wiedzy" Kunnskapsløftet, zaproponowanej przez drugi rząd Bondevika w 2004 roku i wprowadzonej przez drugi rząd Stoltenberga od jesieni 2006 roku. Za: Haug, P., Evaluering av reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform, 97. 2003, adres internetowy: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/relasjoner-mellom-elever/larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/; dostęp [11.05.2022]; *En gjennomgang…*, dz.cyt.

[513] *Utdanningsnytt, Reform 97 20 år etter: – Ikke noe som tyder på at det var en utjevnende reform,* 15.03.2017, adres internetowy: https://www.utdanningsnytt.no/reform-97-skolestart/reform97-20-ar-etter---ikke-noe-som-tyder-pa-at-det-var-en-utjevnende-reform/177403; dostęp [05.05.2022]

szkoły nie miało żadnego (pozytywnego ani negatywnego) wpływu na oceny końcowe szkoły podstawowej i odpady w szkole średniej II stopnia, ani średnio, ani dla różnych grup. Możliwym wyjaśnieniem tego stwierdzenia jest fakt, że szkoła dla sześciolatków nie różniła się tak bardzo od oferty istniejącej wcześniej dla tej grupy wiekowej w przedszkolach. Dlatego Komitet Stoltenberga krytycznie odniósł się do cofnięcia sześcioletniej reformy. Ponadto komisja Stoltenberga zwróciła uwagę, że różnice w rozwoju chłopców i dziewcząt w wieku sześciu lat występują również w wieku siedmiu lat. Przesunięcie rozpoczęcia nauki w szkole dla wszystkich uczniów o rok nie zrekompensuje zatem przewagi, jaką mają już dziewczęta. Nie przeprowadzono badań, które sugerowałyby, że różnice między płciami w wynikach szkolnych w szkole podstawowej były mniejsze w okresie przed wprowadzeniem sześcioletniej reformy. Na koniec komisja zwróciła uwagę, że obecnie jest niewiele krajów, w których dzieci rozpoczynają naukę w szkole w wieku siedmiu lat, i że również w tych krajach istnieją znaczne różnice między płciami. Komisja uważała zatem, że cofnięcie reformy, jako środka mającego na celu zmniejszenie różnic między płciami w wynikach szkolnych, będzie nieskuteczne[514].

W 2020 roku Dyrekcja ds. Edukacji zleciła zespołowi badawczemu z Uniwersytetu Metropolitalnego w Oslo i Uniwersytetu w Oslo ocenę konsekwencji rozpoczynania nauki szkolnej przez sześciolatki. Projekt badawczy polegał m.in. na sprawdzeniu, czy zasady i zamierzenia reformy oraz nowego planu nauczania sprawdzają się w codzienności szkolnej najmłodszych uczniów. W ramach projektu badawczego, który będzie trwał do 2023 roku włącznie, powstał pierwszy raport okresowy, w którym zebrano nordyckie, w tym norweskie badania dotyczące przejścia z przedszkola do szkoły oraz przyjrzano się praktyce pedagogicznej w pierwszej klasie. Okazuje się, że w krajach nordyckich istnieją różne poglądy na temat roli zabawy w przedszkolu i szkole oraz roli zabawy w nauczaniu. Naukowcy zdiagnozowali, że najważniejsza jest ciągłość społeczna, podczas gdy informacje na temat działań edukacyjnych lub uczenia się poszczególnych dzieci są mniej ważne. Badanie pokazuje również, że nauczyciele przedszkolni i nauczyciele mają nieco inne wizje na organizację zabawy i nauki[515]. Nadal trwają dyskusje jakie konkretne środki mogą pomóc w realizacji celu jakim jest „*ułatwienie najmłodszym uczniom przejścia z przedszkola do szkoły*”[516].

[514] En gjennomgang …, dz.cyt.
[515] Tamże.
[516] Stortinget, «Innstilling fra utdannings- og forskningskomiteen om Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO», Innst. 188 S (2019–2020), side 9–11, 10.03.2021, stortinget.no,

W raporcie rządu Erny Solberg na temat wczesnej interwencji Partia Pracy, Partia Centrum i Socjalistyczna Partia Lewicy wspólnie ustaliły działania mające na celu dostosowanie szkoły do potrzeb najmłodszych uczniów, podczas gdy Partia Centrum i Socjalistyczna Partia Lewicy chcą dokonać nowej oceny celów kompetencyjnych. Elastyczne rozpoczęcie nauki szkolnej chciała wprowadzić część członków komitetu Stoltenberga jako środka zmniejszającego różnice między płciami. W komentarzach do raportu dla Stortingu na temat wczesnej interwencji Partia Pracy zaproponowała pilotażowe projekty z elastycznym rozpoczęciem nauki w celu przetestowania skuteczności tego rozwiązania. To samo zaproponował rząd Solberg w 2019 roku, który umożliwił gminom ubieganie się o projekty pilotażowe dla różnych modeli elastycznego startu szkolnego (próby miały rozpocząć się w Trondheim, ale zostały wstrzymane z powodu pandemii koronawirusa)[517].

Według Dyrekcji ds. Edukacji wskaźniki oddziaływania szkoły powinny wskazywać, jaki wpływ na wyniki uczniów mają wysiłki szkoły, a wskaźniki te powinny być wykorzystywane w lokalnej pracy ze szkołami. Stowarzyszenie Edukacyjne od początku sprzeciwiało się wskaźnikom, gdyż zdaniem jego członków metoda ta nie daje szkołom nowych informacji, które mogłyby wykorzystać do „czegokolwiek". Ten związek zawodowy pracowników oświaty był również krytyczny wobec metody pomiaru oraz sposobu interpretacji i wykorzystania wyników. Jesienią 2019 roku rząd Solberg powołał grupę ekspercką do oceny i opracowania metody pomiarowej. Grupa ekspercka, której przewodniczyła Sølvi Lillejord, profesorka pedagogiki z Uniwersytetu w Bergen zleciła Statistics Norway przeprowadzenie analizy statystycznej wskaźników. Norweski Urząd Statystyczny[518] stwierdził, że żadna ze zmiennych nie ma silnego lub bardzo wyraźnego związku z prawdopodobieństwem, że szkoła lub gmina wnosi stały wkład większy lub mniejszy niż oczekiwano, biorąc pod uwagę założenia dotyczące osiągnięć uczniów. Ze względu na słabość, częściową niespójność i nielogiczność statystycznych zależności między wskaźnikami, o których poinformował Norweski Urząd Statystyczny, komitet ekspertów stwierdził, że nie można im przypisywać dużej wagi[519].

Wczesna interwencja, integracja i dobrze dostosowana oferta edukacyjna to cele przewodnie prac rządu nad poprawą systemu edukacji. W ostatnich latach rząd podjął kroki, aby zapewnić przedszkola i szkoły, które dają szanse każdemu, m.in. nowy standard kadrowy

https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2019-2020/inns-201920-188s/; dostęp [22.04.2022]

[517] *En gjennomgang…,* dz.cyt.

[518] Agencja rządowa podległa Ministerstwu Finansów.

[519] *En gjennomgang* …, dz.cyt.

dla placówek opieki dziennej, który określa minimalny wymóg liczby personelu w placówkach opieki dziennej w stosunku do liczby dzieci[520]. Program działań następczych zapewniał wsparcie i wskazówki gminom, które z biegiem czasu osiągały słabe wyniki w kluczowych obszarach kształcenia. Gminy zostały zobowiązane do zapewnienia intensywnego wsparcia uczniom, którzy mają zaległości w czytaniu, pisaniu lub liczeniu w klasach 1-4. Norma nauczycielska przewiduje, że w klasach 1-4 na jednego nauczyciela przypada maksymalnie 15 uczniów i maksymalnie 20 uczniów na nauczyciela w klasach 5–10. Kształcenie nauczycieli szkół podstawowych stało się pięcioletnim kształceniem magisterskim. Dokonano znacznych inwestycji w doskonalenie nauczycieli. Rząd uważa, że te i szereg innych podjętych działań przyczynią się do wzmocnienia pozytywnego rozwoju przedszkoli i szkół[521].

Władze dostrzegają jednak, że nie wszystkie dzieci i uczniowie otrzymują pomoc, której potrzebują lub dostają pomoc zbyt późno. Oznacza to, że wiele dzieci i uczniów nie ma zapewnionej optymalnych warunków do rozwoju i nauki. We wspomnianym Raporcie Nordahla wskazano, że są dzieci i młodzież potrzebujące specjalnej pomocy, którzy nie otrzymuje jej i zbyt często są one usuwane z grupy dziecięcej i społeczności klasowej, aby otrzymać pomoc poza grupą. Niektórzy pracują indywidulanie - sami z osobą dorosłą, inni w mniejszych grupach. Z raportu jasno wynika, że poradnie pedagogiczno-psychologiczne spędzają zbyt mało czasu z dziećmi i uczniami. Grupa Nordahl zaproponowała, jak już podkreślano duże zmiany w systemie edukacji, aby dzieci i uczniowie mogli nabywać odpowiednie kompetencje[522].

Liczne raporty i kontrole państwowe pokazują, że przedszkola, szkoły i gminy nie zawsze wywiązują się ze swoich obowiązków i nie zawsze respektują prawa dzieci i młodzieży. Rząd desygnował środki na badania i umożliwi bardziej systematyczną wymianę doświadczeń. Po pierwsze, w związku z zaleceniami ekspertów, wszystkie przedszkola i szkoły powinny mieć kulturę włączania i wczesnej interwencji. Po drugie, w związku z potrzebą monitoringu i diagnozy co jest potrzebne dzieciom, należy skutecznie zmienić praktykę i zapewnić dobrą ofertę wszystkim przedszkolakom i uczniom. Po trzecie, niezbędne jest rozszerzenie kompetencji i uprawnień placówek, aby zapewnić lepiej dostosowaną i bardziej inkluzywną ofertę edukacyjną dla wszystkich dzieci, niezależnie od miejsca zamieszkania. W planach pojawiło się również podniesienie kompetencji władz

[520] Dzieci uznaje się za trzyletnie od dnia 1 sierpnia roku, w którym kończą trzy lata.
[521] *International Classification …*, dz.cyt.
[522] Tamże

lokalnych w zakresie przedszkoli, szkół oraz poradni pedagogiczno-psychologicznych[523]. Wprowadzone w większości państw rozwiniętych procesy decentralizacji i zwiększanie autonomii szkół ukazuje wyraźną zmianę podejścia do organizacji zarządzania szkolnictwem i szkołą, lecz również nowego ujęcia efektywności szkolnictwa i sposobu osiągania wysokiej jakości edukacji. Inetta Nowosad wskazuje, że wobec braku rzetelnej bazy empirycznej uzasadniającej związek pomiędzy autonomią szkoły a jakością i efektywnością jej pracy autonomia szkoły stanowi środek poprawy jakości edukacji. Decentralizacja i odpowiedzialności wpływa na skuteczność i efektywność decyzji w zakresie dostosowania oferty do lokalnych potrzeb[524]. Tworzenie atmosfery opartej na wzajemnym szacunku i zaufaniu, gdzie kultura pracy odgrywa kluczową rolę, wraz z przywództwem dyrektorów i twórców polityki oświatowej, a jednocześnie umożliwiające nauczycielom i uczniom, którzy pracują na pierwszej linii, wprowadzanie ciągłych ulepszeń, prowadzi do powstania "szkół jakości". Te szkoły kładą nacisk na proces współpracy i uczenia się, rozumiany nie tylko jako wspólne doświadczenie, ale również jako ciągłe doskonalenie się[525].

W swoich programach parlamentarnych zarówno Partia Centrum, jak i Socjalistyczna Partia Lewicy chcieli usunięcia egzaminów PISA[526] z norweskich szkół, podobnie jak Stowarzyszenie Edukacyjne. Partia Pracy nie wspomina nic o testach PISA w swoim programie parlamentarnym, ale przed wyborami wyraziła sprzeciw wobec usunięcia Norwegii z PISA. W Stortingu jest zdecydowana większość, która chce utrzymania międzynarodowego testowania w Norwegii. Według Dyrekcji ds. Edukacji celem egzaminów ogólnokrajowych jest przekazanie szkołom wiedzy na temat podstawowych umiejętności uczniów w zakresie czytania, arytmetyki i języka angielskiego. Informacje z testów stanowią podstawę do bieżącej oceny i zapewniania jakości na wszystkich poziomach systemu szkolnego. Między innymi to nauczyciele wykorzystują wyniki do monitorowania postępów swoich uczniów wraz z oceną śródokresową i dostosowanym wsparciem. Gminy i szkoły muszą wykorzystywać wyniki jako podstawę do poprawy jakości szkolenia. Z egzaminów

[523] Tamże.
[524] I. Nowosad, *Decentralizacja* …, dz.cyt.
[525] Tamże, s. 62.
[526] PISA – Program for International Student Assesment, administrowany przez OECD. Wprowadzany i przeprowadzany od 2000 roku. Głównym celem badania jest weryfikacja alfabetyzacji uczniów w wieku 15 lat w obszarze: czytania, matematyki i nauk przyrodniczych. Por. A. Gromkowska-Melosik, *Testy edukacyjne. Studium dynamiki selekcji i socjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2017, s. 49-80.

ogólnokrajowych korzystają również naukowcy, którzy mogą ubiegać się o udostępnienie wyników egzaminów ogólnokrajowych do uwzględnienia wyników w analizach,[527].

Partia Centrum zaproponowała w 2020 roku przekształcenie egzaminów ogólnokrajowych w testy selekcyjne dla mniejszej liczby uczniów, aby zmniejszyć to, co partia nazywa „histerią testową" w norweskich szkołach[528]. Marit Knutsdatter Strand, rzeczniczka Partii Centrum ds. polityki edukacyjnej, stwierdziła między innymi, że wyniki egzaminów ogólnokrajowych są wykorzystywane jako podstawa publikacji i rankingów w mediach, co jest zarówno niefortunne, jak i wprowadzające w błąd. Uważała ponadto, że to dyrektorzy i nauczyciele powinni współpracować i znaleźć formy oceniania i narzędzia, które zapewnią uczniom najlepszą naukę. Ta propozycja uzyskała wsparcie Stowarzyszenia Edukacyjnego. Otrzymuje również aprobatę od innych podmiotów, takich jak Organizacja Uczniowska i Krajowy Związek Szkół. Zmieniając egzaminy ogólnokrajowe na testy selekcyjne, niektóre cele obecnych egzaminów ogólnokrajowych mogą całkowicie lub częściowo zniknąć. Jeśli tylko niewielka liczba uczniów, klas lub szkół zostanie wybrana do przeprowadzenia egzaminów ogólnokrajowych, może to zmniejszyć przydatność wyników dla nauczyciela, szkoły i gminy w stymulowaniu rozwoju lub zapewnianiu jakości. Badacze zewnętrzni otrzymają również mniej szczegółową bazę danych, jeśli testy zostaną przekształcone w mniejsze selekcyjne. Dotyczy to w szczególności egzaminów ogólnokrajowych w klasach piątych, gdzie istnieje niewiele innych wskaźników uczenia się, jak ma to miejsce na przykład w przypadku ocen z egzaminów i punktów zaliczeniowych w gimnazjum[529].

W maju 2021 roku rząd Solberg zaproponował wprowadzenie testów progresywnych. Testy te miały być częścią egzaminów ogólnokrajowych i zastąpić testy mapujące, testy oceniające i testy wspomagające naukę. Za nowymi egzaminami przemawiał fakt, że egzaminy ogólnokrajowe nie są wystarczająco dobrym narzędziem, aby zdiagnozować indywidualnie każdego ucznia. Stowarzyszenie Edukacyjne, Partia Pracy i Partia Centrum odniosły się krytycznie do tych nowych testów, przez co prace nad nimi

[527] *En gjennomgang* …dz.cyt.
[528] Alexander W. Wiseman zauważa, że testy osiągnięć wpływają na programy szkolne poszczególnych państw, które starają się dostosować do wymogów testowych zamiast dostosowywać wiedzę i umiejętności przekazywane uczniom na danym terenie w określonym kontekście kulturowym. A. W. Wiseman, *Opportunities and Limitationas of International Achivement Studies*, [w:] *The Impact of International Achivement Studies on National Education Policymaking*, red. A.W. Wiseman, Bingley 2010, s. XVIII za: A. Gromkowska-Melosik, *Testy edukacyjne*…dz.cyt., s. 49-80.
[529] *En gjennomgang* …dz.cyt.

zostały wstrzymane[530]. Andreas Schkeicher (główny koordynator badań PISA) sformułował zarzut, że norweska szkoła nie jest dostosowana do potrzeb dzieci z problemami czy posiadających pochodzenie imigracyjne. Uczniowie, którzy radzą sobie gorzej, dostają mniej wymagające zadania, nie są zachęcani do poszerzania swoich umiejętności, tak aby mogli dorównać rówieśnikom osiągającym lepsze wyniki[531].

Kolejnym działaniem rządu miało być zaostrzenie ustawy o szkołach prywatnych, usuwające szkoły profilowane i szkoły zawodowe[532]. Szkoły prywatne są to szkoły, które zostały zatwierdzone zgodnie z Ustawą o szkolnictwie prywatnym. Placówki te otrzymują wsparcie finansowe ze strony państwa w wysokości 85 procent kosztów operacyjnych szkół publicznych. W Norwegii jest około 150 prywatnych szkół podstawowych i gimnazjów, do których uczęszcza prawie 14 000 uczniów i około 75 prywatnych szkół ponadgimnazjalnych z około 10 000 uczniów. Szkoły, które chcą uzyskać zgodę na działanie i pomoc państwa, muszą mieć przede wszystkim albo charakter wyznaniowy, albo oferować zatwierdzoną edukację alternatywną. Certyfikaty mogą uzyskać szkoły międzynarodowe, tak samo jak norweskie prywatne szkoły podstawowe i średnie za granicą. Ustawa o szkolnictwie prywatnym pozwala również na zatwierdzanie szkół ponadgimnazjalnych prowadzących kształcenie specjalne i zintegrowane połączone z najwyższym poziomem sportowym oraz szkół oferujących zintegrowane kształcenie dla uczniów niepełnosprawnych.

Oprócz szkół prywatnych, które zostały zatwierdzone zgodnie z Ustawą o szkolnictwie prywatnym, istnieją również szkoły podstawowe, gimnazja oraz szkoły ponadgimnazjalne, które nie mają prawa do otrzymywania wsparcia ze strony państwa. Jednak szkoły oferujące edukację na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum muszą być zatwierdzone zgodnie z Ustawą o edukacji, podczas gdy właściciele szkół prywatnych mogą swobodnie zakładać szkoły na poziomie ponadgimnazjalnym[533]. W 2015 roku rząd Solberg zmienił ustawę o szkołach prywatnych, otwierając tzw. szkoły profilowe i zawodowe oraz niezależne prywatne szkoły, które muszą albo być profilowe albo oferować edukację specjalną i muszą być w stanie udokumentować[534], że oferują coś znacząco różniącego się od normalnej praktyki w szkołach publicznych. Tradycyjnie było to dozwolone w sporcie, ale

[530] Tamże
[531] M. Ślusarczyk, *Transnarodowe* …dz.cyt., s.155-156.
[532] *En gjennomgang*…, dz.cyt.
[533] E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *System Kształcenia* …, dz.cyt.
[534] Por. E. Majchrowicz-Jopek, *O „prywatyzacji" oświaty w Królestwie Norwegii*, Kwartalnik z Polityki Publicznej, 2017, nr 2 (14), s. 40-41.

zmiana prawa otworzyła szkoły profilowe na kierunkach ścisłych, językowych, ekonomicznych i zawodowych. Partia Pracy i Stowarzyszenie Edukacyjne bardzo krytycznie odniosły się do zmiany prawa. Od 2015 roku powstało ponad 40 szkół profilowych i zawodowych. Od 2010 roku liczba uczniów uczęszczających do niepublicznych szkół podstawowych wzrosła z 16 310 do 28 100. Jednak odsetek uczniów szkół podstawowych uczęszczających do szkół prywatnych jest nadal niski: 4,4 procent w 2021 roku, w porównaniu z 2,6 procent w 2010 roku Wzrost ten był spowodowany przez przekształcanie wiejskich szkół publicznych w szkoły Montessori. W listopadzie 2021 roku rząd Støre postanowił zwrócić się do Dyrekcji ds. Edukacji o wstrzymanie zatwierdzania nowych prywatnych niezależnych szkół do czasu przygotowania przez rząd nowego aktu prawnego dla szkół prywatnych[535]. Niezależna szkoła otrzymuje dotację na ucznia dla pierwszych 42 uczniów, która wynosi 85 procent średnich wydatków operacyjnych na ucznia w szkole publicznej, od 43 ucznia kwota ta jest o ponad połowę mniejsza. Szkoły prywatne zatwierdzone na mocy ustawy o bezpłatnych szkołach również otrzymują dotacje. Istotne może być również zaostrzenie przyznawania subsydiów i możliwości pobierania czesnego, a także zmiana instytucji, które mogą posiadać i prowadzić prywatne niezależne szkoły[536].

W związku z programem koalicji rządowej jest bardzo prawdopodobne, że samorząd lokalny zostanie wzmocniony poprzez zwiększenie zdolności gmin do odmowy tworzenia lokalnych niezależnych szkół. Partia Pracy twierdzi w swoim programie, że „*duża część szkół prywatnych drenuje budżety publiczne i powoduje większe różnice między dziećmi*". Partia Centrum jest nieco bardziej pozytywnie nastawiona do prywatnych niezależnych szkół w swoim programie partyjnym. Partia pisze m.in., że "*zachowają dotychczasową podstawę państwowego wsparcia dla szkół prywatnych, które oferują edukację alternatywną lub opierają się na innym (np. wyznaniowym) światopoglądzie*"[537]. W projekcie uzupełniającym do budżetu państwa na 2022 roku dodano poprawkę dotyczącą konkretyzacji polityki rządu Støre'a wobec prywatnych szkół niezależnych. Rząd wycofał się z propozycji rządu Solberg, by zwiększyć dotacje dla szkół niezależnych o 20 mln NOK, a jednocześnie zaproponował zmniejszenie środków na tę pozycję w budżecie państwa o dodatkowe 15 mln NOK[538].

[535] *En gjennomgang …*, dz.cyt.
[536] Tamże.
[537] Regjeringen, Prop. 1 S Tillegg 1 (2021-2022)», stortingsmelding, Endring av Prop. 1 S (2021–2022), https://www.regjeringen.no/contentassets/6632aef843a74d519a6a008cb9ac1504/no/pdfs/prp202120220001t01dddpdfs.pdf dostęp [14.03.2023]
[538] *En gjennomgang …*, dz.cyt.

Według Dyrekcji ds. Edukacji od roku szkolnego 2009-2010 w Norwegii ubyło o 9 procent szkół podstawowych. Liczba ta spadła z 3068 szkół podstawowych w latach 2009–2010 do 2799 szkół podstawowych w latach 2020–2021. W tym samym okresie do szkół podstawowych uczęszczało o 20 300 więcej uczniów. W szkole podstawowej w latach 2020–2021 uczy się średnio 229 uczniów, czyli o 25 więcej niż dziesięć lat temu. Zamykane są zwłaszcza szkoły liczące mniej niż 100 uczniów. Niektóre z nich są zastępowane przez prywatne szkoły Montessori, co często dzieje się to wbrew woli lokalnych polityków[539]. Marit Knudsdatter Strand w artykule w Aftenposten w 2018 roku, krytycznie odniosła się do faktu, że 300 szkół podstawowych zostało zamkniętych w ciągu ostatnich dziesięciu lat. Uważała, że „*zamykanie szkół ma konsekwencje nie tylko dla codziennej szkoły uczniów, środowiska życia i nauki, ale także wpływają na życie w społeczności lokalnej po szkole. Okolica traci ważną arenę i miejsce spotkań wolontariatu i pracy kulturalnej. Ze szkołami wiąże się wiele tożsamości*". W artykule Strand zwraca również uwagę, że wymagania kompetencyjne wobec nauczycieli oraz wprowadzenie standardu nauczyciela wzmocnią tę tendencję[540]. Jednak w artykule opublikowanym przez Statistics Norway w 2020 roku stwierdzono, że tylko 12 procent nowych prywatnych niezależnych szkół zastępuje zamknięte szkoły publiczne[541].

Rząd Støre przekazał pół miliona koron na szkoły wszystkim gminom w ramach dodatkowej kwoty budżetu państwa na 2022 roku na utrzymanie małych szkół. Dodatkowe fundusze mogą działać jako zachęta dla gmin do utrzymywania szkół, które z różnych powodów, takich jak niska jakość lub złe środowisko psychospołeczne, powinny były zostać zamknięte. Z drugiej strony dodatkowe fundusze mogą zostać wykorzystane na ulepszenie wiejskich szkół[542]. Działania na rzecz utrzymania małych szkół wynikają z kilkunastoletniej dyskusji publicznej. Tone H. Sollien, który w 2008 roku badał związek między wielkością szkoły a jakością. Podsumował, że w Norwegii istnieje niewiele badań empirycznych dotyczących znaczenia wielkości szkoły na wyniki uczniów. Przykładem może być między innymi badanie mapujące wśród 9600 uczniów szkół podstawowych, przeprowadzone przez profesora Thomasa Nordahla w 2007 roku. W analizie danych Nordahl zbadał osiągnięcia uczniów w nauce, umiejętności społeczne, problemy z zachowaniem, relacje z innymi uczniami, relacje z nauczycielami, wysiłek włożony w pracę i doświadczenie w nauczaniu i stwierdził, że uczniowie z małych szkół systematycznie uzyskują gorsze wyniki niż pozostali

[539] Tamże.
[540] Aftenposten, *300 grunnskoler nedlagt på ti år,* 25.04.2021, aftenposten.no; dostęp [23.03.2023] https://www.aftenposten.no/norge/i/21l76v/300-grunnskoler-nedlagt-paa-ti-aarf
[541] *En gjennomgang* …, dz.cyt.
[542] Tamże

uczniowie. Badania wykazały, że „*małe szkoły są ważnymi przestrzeniami społecznymi w mniejszych społecznościach wiejskich*", oraz że małe szkoły w społecznościach wiejskich mają potencjał tworzenia działań edukacyjnych, które są dobrze zakorzenione w lokalnej ludności, lokalnym środowisku i lokalnych przedsiębiorstwach. Międzynarodowe badania szkolne, na które powołuje się również Sollien pokazują jednak jasno, że optymalna wielkość szkoły zmienia się w zależności od wieku uczniów, od mniejszych szkół podstawowych do większych szkół ponadgimnazjalnych. Metabadanie, w którym zbadano wielkość i jakość szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w Norwegii wykazało między innymi, że im większa szkoła, tym lepsze są wyniki w nauce i frekwencja uczniów w szkole. Istnieje jednak tendencja do mniejszego przywiązania uczniów z większymi szkołami i trudność w dostrzeżeniu systematycznych powiązań między wielkością szkoły a kompetencjami społecznymi uczniów[543].

Norweska Dyrekcja ds. Edukacji podsumowuje istniejące badania dotyczące zalet i wad bardziej scentralizowanej oferty szkolnej w artykule na temat zamykania szkół z 2019 roku. Wskazuje tam na nowsze badanie, w którym nie stwierdzono długoterminowego wpływu ani na szanse ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej ani na najwyższy ukończony poziom kształcenia u uczniów, którzy musieli zmienić szkołę z powodu zamknięcia szkół. Jednak wspomniane badanie wykazało, że jeśli uczniowie są przenoszeni, gdy do zakończenia nauki w szkole podstawowej pozostało mało czasu, uczniowie dostają gorsze oceny z egzaminów. Dyrekcja ds. Edukacji przedstawia również nieco starsze badanie Norweskiego Instytutu Statystycznego[544], w którym stwierdza się, że średnia wyników wydaje się nieco spadać w przypadku uczniów przenoszonych do nowej szkoły, ale można to wytłumaczyć różnymi metodami oceniania.

Dwa badania przeprowadzone przez Nordlanda wykazały, że zamknięcie lokalnej szkoły może mieć negatywny wpływ na lokalną społeczność, między innymi dlatego, że uczniowie odbywający długie podróże mają mniej czasu na zajęcia rekreacyjne[545]. Wśród badaczy nie ma zgody co do tego, czy istnieje związek między wielkością szkoły a jakością,

---

[543] Tamże.

[544] T. A. Galloway, L. J. Kirkebøen, M. Rønning, *Karakterpraksis i grunnskoler. Sammenheng mellom standpunkt- og*, 2011.

[545] R. Aundsen, T. Øines, *Lisa gikk til skolen. Hvilke konsekvenser har skolenedleggelser for skoleskyssen?*, Nordlandsforskning,, NF rapport nr 14, Bodø: 2003, adres internetowy: https://www.nb.no/items/b64c261af8bf16476a7b9953f19f5a61; dostep [12.04.2023]
K. J. Solstad, Th. M. Andrews, J. Løvland, *Nordlandsforskning, Spredt eller samla? – Utredning av ungdomskolestruktur i Vågan kommune,* Nordlandsforskning rapport 3 2016, adres internetowy: https://nordlandsforskning.no/nb/publikasjoner/report/spredt-eller-samlautredning-om-ungdomsskolestrukturen-i-vagan-kommune; dostęp [21.10.2021]

ale jednocześnie istnieją pewne przesłanki, że zwiększenie wielkości szkoły może mieć pozytywny wpływ na wyniki uczniów w nauce, podczas gdy brakuje ich w stwierdzeniu dobrego samopoczucia uczniów[546]. Konsekwencje zmiany szkoły dla uczniów nie wydają się szczególnie negatywne, podczas gdy rozproszone warunki mieszkaniowe skutkują wyższymi wydatkami na ucznia w szkole podstawowej. To samo dotyczy małej liczby uczniów w klasie i małych szkół, także po uwzględnieniu dodatkowych kosztów transportu szkolnego. Utrzymanie lokalnych małych szkół może być nadal cenne dla lokalnej społeczności[547].

Rząd stawia sobie również wyzwanie wzmocnienia praw uczniów do pomocy dydaktycznych, w tym pomocy dostosowanych do ich poziomu. Zgodnie z art. 9-4 Ustawy o systemie oświaty uczniowie mają już prawo do materiałów do nauki dostosowanych do ich potrzeb. Zgodnie z przepisami ustawy Prawo oświatowe pomoce dydaktyczne to „*wszelkie elementy drukowane, niedrukowane i cyfrowe, które zostały opracowane do wykorzystania w nauce"*[548]. Tradycyjnie podręcznik był najważniejszym narzędziem pracy uczniów i nauczycieli, ale w ostatnich latach, a zwłaszcza w następstwie pandemii i zmiany przedmiotów, do norweskich szkół weszły różnego rodzaju cyfrowe pomoce naukowe. Stowarzyszenie Edukacyjne, które przyjęło osiem nadrzędnych zasad dotyczących pomocy dydaktycznych, szczególnie dba o możliwość wyboru pomocy dydaktycznych przez nauczycieli i przyczyniania się ich do rozwoju nowych narzędzi. Część pomocy dydaktycznych, zwłaszcza cyfrowych dla uczniów nie są w wystarczającym stopniu zgodne z Ustawą o edukacji np. nie została przygotowana w formie językowej nynorsk[549].

W związku z tym, że format języka nynorsk nie jest do końca wdrożony[550] rząd zapewni prawo uczniów posługujących się nynorsk na obszarach podzielonych językowo do kontynuowania własnych zajęć w tej wersji języka na poziomie szkoły podstawowej. Propozycja, aby uczniowie szkół średnich mieli zapewnioną edukację we własnej formie językowej zdobyła w Stortingu większość dzięki Partii Pracy, Chrześcijańskiej Partii Ludowej, Partii Centrum, Partii Liberalnej i Socjalistycznej Partii Lewicy. Ministerstwo Edukacji pracuje nad nową ustawą oświatową, która zastąpi obecne przepisy dotyczące wyboru przez rodziców formy języka do 7. klasy włącznie. Oczekuje się zatem, że rząd

[546] *En gjennomgang* …, dz.cyt.
[547] Tamże.
[548] Tamże.
[549] Tamże.
[550] Więcej na ten temat w rozdziale o polityce językowej.

zaproponuje rozszerzenie tego prawa uczniów nowej ustawie oświatowej, która będzie gotowa najwcześniej w 2023 roku[551].

Jako kolejny ważny cel działania rządu podano zwiększenie wymagań dotyczących nauki pływania w szkole[552]. Z ankiety przeprowadzonej w maju 2021 roku wynika, że dwie trzecie przedstawicieli szkół uważa, że brak dostępu do basenu ogranicza ofertę nauki pływania. Badanie wykazało również, że połowa szkół ma zbyt daleko do basenu. Liczby te znacznie różnią się od tego, co podają same szkoły. Dwóch na trzech dyrektorów odpowiedziało, że od 75 do 100 procent uczniów potrafi pływać po czwartej klasie, a 10 procent, że połowa uczniów nie umiała pływać po 4 klasie[553]. Rok wcześniej rząd Solberg wprowadził obowiązkowy test umiejętności pływackich. Zwiększenie liczby basenów jest kosztowne i okazało się trudne. Jednak zdaniem rządu istnieje wyraźna potrzeba ulepszenia lekcji pływania. W ankiecie przeprowadzonej na zlecenie Norweskiego Związku Pływackiego w 2020 roku okazało się, że tylko 41 procent ankietowanych 10-latków potrafi przepłynąć 200 metrów, a 28 procent odpowiedziało „nie wiem". To najgorszy wynik od czasu pierwszego badania przeprowadzonego w 2003 roku. Z tego samego badania wynika również, że tylko 39 procent uczniów deklaruje, że radzi sobie z celem wyznaczonym programem klasy 4. W 2020 roku Partia Pracy skrytykowała rząd Solberg za to, że trening pływacki nie jest adekwatny do potrzeb. Partia Pracy już wcześniej przedstawiła propozycje krajowego planu działania na rzecz edukacji pływackiej[554].

Kolejnym ważnym zadaniem rządu jest zapewnienie wszystkim uczniom dostępu do biblioteki szkolnej[555]. Z raportu zawierającego analizy i wyniki ankiety Dyrekcji ds. Edukacji przeprowadzonej wśród szkół i właścicieli szkół w 2018 roku wynika, że dziewięć na dziesięć szkół posiada bibliotekę szkolną, ale jej jakość jest zróżnicowana. Zdecydowana większość szkół twierdzi, że jej wykorzystanie nie jest przewidziane w planach szkoły, a większość osób odpowiedzialnych za biblioteki szkolne nie ma wykształcenia bibliotecznego. Niemal 60 procent kierowników bibliotek to nauczyciele bez wykształcenia bibliotecznego, z czego 17 procent to nauczyciele bez wykształcenia pedagogicznego. W projekcie nowej ustawy oświatowej proponuje się zastąpienie słowa „biblioteka szkolna" słowem „biblioteka".

[551] Tamże.
[552] Tamże.
[553] S. S. Skiphamn, *Norske barn er dårligst i Norden til å svømme*, https://www.faktisk.no/artikler/j11dj/norske-barn-er-darligst-i-norden-til-a-svomme; [dostęp 21.10.2021]
[554] *En gjennomgang*…, dz.cyt.
[555] Por. Ressursside for skolebibliotek, adres internetowy: https://www.skolebibliotek.no/, dostęp [03.01.2023]; Stowarzyszenia Norweskich Bibliotekarzy Szkolnych https://skolebibliotekarforeningen-i-norge.webnode.page/ dostęp [03.01.2023];

Zmiana ta ma zapewnić gminom większą swobodę i dostosowane lokalnie lepsze warunki. Krytycy obawiają się, że ucierpi na tym biblioteka szkolna a istniejące już różnice będą się pogłębiać. Obecnie istnieje państwowy program dotacji dla bibliotek szkolnych. W budżecie państwa na 2022 rok dotacja wynosiła 14 mln NOK[556].

Norweskie władze dostrzegają też potrzebę kontynuowania wymogu dla organizowania obozów/wyjazdów w nowej ustawie o systemie oświaty. Zgodnie z obowiązującą ustawą o oświacie (por. § 13-7 b) gmina musi w ramach nauki w szkole podstawowej zapewnić uczniom obóz lub inną wycieczkę szkolną z co najmniej trzema noclegami. Ten przepis prawny został wprowadzony w 2019 roku. Zgodnie z przygotowaniami do ustawy o systemie oświaty, dane z 2016 roku pokazały, że około 20 procent uczniów nie skorzystało z wyjazdu w szkole podstawowej. Przepis ten wskazuje na obowiązek gmin do zapewnienia możliwości udziału oraz indywidualne prawo ucznia do skorzystania z tej oferty. Obóz lub wycieczki szkolnej jest narzuconą formą, która dla krytyków jest sprzeczna z podstawową ideą o swobodzie wyboru metody nauczania, w szczególności wymogu co najmniej trzech noclegów w celu otrzymania dotacji zgodnie z obowiązującym systemem[557].

Ponadto rząd ma na celu zapewnienie wszystkim dzieciom i młodzieży możliwości nauki w szkole kultury[558]. Zgodnie z § 13-6 ustawy o systemie oświaty gminy mają obowiązek posiadania oferty szkół muzycznych i kulturalnych, samodzielnie lub we współpracy z innymi gminami. Ustawa nie określa wymagań co do treści oferty ani wymagań dotyczących określonej liczby miejsc. Szkoły kultury[559] są zarówno własnością gmin, jak i są przez nie prowadzone i to one same określają treść oraz zakres oferty w swoich szkołach. Szkoła kultury ma zapewnić uczniom podstawy historyczne i kulturowe oraz przyczynić się do zapewnienia każdemu uczniowi rozwój tożsamość w włączającej i zróżnicowanej społeczności. Wymóg wprowadzono w 1997 roku. Główne wnioski z raportu z 2019 roku są takie, że szkoły kultury charakteryzują się różnorodnością, w tym w kosztach uczęszczania do szkoły kultury, liczbie uczniów uczęszczających w różnych gminach oraz liczbie uczniów oczekujących na przyjęcie

[556] *En gjennomgang …*, dz.cyt.
[557] *Ny opplæringslov,* adres internetowy: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/; dostęp [02.01.203]
[558] *En gjennomgang …*, dz.cyt.
[559] Por. *Norsk kulturskoleråd*, adres internetowy: https://www.kulturskoleradet.no/; dostęp [28.12.2022]

do szkoły kultury. Istnieje również duże zróżnicowanie form zatrudnienia i zasobów wykorzystywanych w szkołach kultury[560].

Praktyczna nauka w szkole to kolejny z priorytetów rządu Støre, który dostrzega, że większe inwestowanie w przedmioty praktyczne i estetyczne oraz wzmacnianie nauki praktycznej miało szerokie poparcie wszystkich partii parlamentarnych. Partia Pracy i Partia Centrum wskazują w szczególności, że reforma szkolnictwa średniego powinna zapewnić uczniom więcej praktycznej nauki i przygotować uczniów zarówno do kształcenia zawodowego, jak i przygotowującego do studiów na poziomie średnim II stopnia. Rząd chce działać na rzecz wyraźniejszego akcentu w programach szkolnych na umiejętności praktyczne we wszystkich przedmiotach, w celach kompetencyjnych, formularzach ocen i egzaminów oraz wzmacniać je w ofercie kształcenia ustawicznego i dalszego kształcenia nauczycieli. Ponadto rząd przewiduje wprowadzenie systemu rekompensaty za inwestycje w sprzęt i grunty przeznaczone do realizacji przedmiotów praktycznych oraz wprowadzone metody nauczania. Partia Pracy i Partia Centrum widzą również potrzebę zwiększenia liczby nauczycieli przedmiotów praktycznych i estetycznych, a tym samym ofertę dalszej edukacji w zakresie przedmiotów praktycznych w kształceniu nauczycieli i rozszerzaniu ich kwalifikacji. W nowelizacji budżetu państwa na 2022 roku rząd Støre uwzględnił już kilka miejsc dokształcających dla nauczycieli praktycznych przedmiotów estetycznych. Inwestycja musi jednak odbywać się w ogólnych ramach kształcenia ustawicznego i dokształcającego na rok 2022[561].

Partia Centrum postawiła sobie za cel zapewnienie uczniom gimnazjów większej elastyczności w wyborze przedmiotów związanych z zawodami oraz umożliwienie dostępu do praktycznych przedmiotów fakultatywnych. W przededniu wyborów w 2021 roku, Partia Centrum wyraziła chęć wprowadzenia obowiązku nauczania przedmiotów związanych z życiem zawodowym we wszystkich gimnazjach. Kolejnym zagadnieniem programowym Partii Pracy i Partii Centrum jest otoczenie ucznia w szkole, które ma promować rozwój i pogłębianie wiedzy oraz dobre samopoczucie. „*Uczniom należy zapewnić dobre warunki, aby mogli dobrze się uczyć* oraz zapewnić *bezpieczne i dobre środowisko szkolne"*[562]. To jest zasadnicza wizja rządu Støre. Kolejnym ważnym zagadnieniem jest stworzenie

[560] Por. *Kulturskole*, adres internetowy: https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/kulturskole/id2345602/; dostęp [28.12.2022]; *En gjennomgang …*, dz.cyt.
[561] Tamże.
[562] Tamże.

interdyscyplinarnego wsparcia dla dzieci i uczniów[563]. Zespół ekspertów z różnych instytucji wraz pracownikami środowiskowymi, terapeutami środowiskowymi i wzmocnioną szkolną służbą zdrowia mają zapewnić im optymalną pomoc i wsparcie uczniom i zapewnić w razie potrzeby wczesną interwencję[564]. W ostatnich latach wiele uwagi poświęcono zwiększeniu inwestycji w szkolną służbę zdrowia. Według Partii Konserwatywnej od pierwszego roku rządów rządu Solberg do 2017 roku w szkolnej służbie zdrowia było 410 dodatkowych stanowisk pracy. Czas pandemii również unaocznił, że zespół różnych specjalistów wspierający ucznia musi zostać wzmocniony w wyniku doświadczania przez dzieci większej samotności i osłabienia zdrowia psychicznego[565]. Jednak wdrożenie rozwiązań mające na celu zwiększenie innych zasobów wokół ucznia jest kosztowne. W propozycji rządu Solberg do budżetu państwa na 2022 roku przyznano prawie 1 mld NOK[566] dodatkowych dochodów uznaniowych dla gmin na wzmocnienie ośrodka zdrowia i szkolnej służby zdrowia[567].

Ważnym zadaniem postawionym przez rząd, również z punktu widzenia grup migranckich, jest również zapobieganie bullyingowi i mobbingowi[568]. W programie rządu jest realizacja szerokiego programu rozwoju kompetencji personelu w szkole i przygotowanie procedur do przeciwdziałania bullyingowi i przemocy[569]. W badaniu uczniów z 2020 roku

[563] Konieczność angażowania innych grup zawodowych niż nauczyciele w szkołach to temat, który w ostatnich latach często pojawiał się w publicznej narracji. Komisja ekspertów powołana przez Ministerstwo Edukacji w 2015 roku zajmująca się badaniem roli nauczyciela napisała w swoim raporcie z 2016 roku między innymi, że „codzienna praca nauczyciela jest coraz bardziej złożona" oraz że „dzisiejsza rola nauczyciela jest przeciążona". W związku z tym komisja doszła do wniosku, że „istnieje potrzeba poszerzenia kompetencji w szkole, aby sprostać licznym i złożonym potrzebom coraz bardziej zróżnicowanej grupy uczniów" za: *En gjennomgang…*, dz.cyt.

[564] Tamże.

[565] Tamże.

[566] Ok. 90 mln euro

[567] *En gjennomgang ...*, dz.cyt.

[568] Bullying można krótko zdefiniować jako powtarzające się negatywne lub złośliwe zachowanie jednej lub kilku osób, skierowane do osoby, która ma trudności z samoobroną, która jest w pewien sposób słabsza lub bardziej podatna. Bullying często występuje w szkole lub miejscu pracy i może mieć charakter fizyczny, werbalny lub emocjonalny. Przykłady to prześladowanie, zastraszanie, szykanowanie lub wykluczanie społeczne. Mobbing natomiast odnosi się do przewlekłego, systematycznego i uporczywego zastraszania, wykluczania lub szkodzenia psychologicznego, stosowanego przez jedną lub więcej osób wobec innej osoby. Mobbing może mieć na celu wykluczenie z grupy.

[569] W 2013 roku komisja Djupedal otrzymała zadanie oceny jednoczących środków służących stworzeniu bezpiecznego psychospołecznego środowiska szkolnego, przeciwdziałaniu naruszeniom, zastraszaniu, nękaniu i dyskryminacji w szkołach oraz radzeniu sobie z nimi. W swoim raporcie z 2015 roku komisja zaproponowała szereg działań: propozycje zmian w regulaminach, wykorzystanie narzędzi edukacyjnych, a także propozycje zmian organizacyjnych. W 2015 roku w Norwegii w dowolnym momencie około 63 000 dzieci i młodzieży było zastraszanych. Doświadczanie przemocy wiąże się między innymi ze znacznie zwiększonym ryzykiem wystąpienia problemów i zaburzeń psychicznych. W wielu przypadkach ryzyko utrzymuje się do dorosłości. Kilka różnych programów ograniczyło prześladowanie w szkołach. W 2016 roku rząd Solberg przedstawił szereg środków przeciwko zastraszaniu, w tym podnoszenie kwalifikacji personelu szkoły oraz dalszy rozwój i stymulowanie korzystania z zespołów ratunkowych i reagowania. Następnie rząd Solberg wprowadził dalsze środki przeciwko zastraszaniu. Jednocześnie trudno było dostrzec efekty tych działań.

statystyki dotyczące zastraszania pokazują, że odsetek uczniów, którzy są prześladowani w takiej czy innej formie, w ostatnich latach utrzymuje się na stałym poziomie około 6 procent. Odsetek uczniów prześladowanych przez kolegów wynosi około 4,6 procent i również jest na stałym poziomie w ostatnich latach, podczas gdy odsetek uczniów, którzy doświadczyli prześladowania cyfrowego, nieco wzrósł do 2,2 procent. Odsetek deklarujących, że byli zastraszani przez dorosłych, wynosi 1,2 procent w 2020 roku, co oznacza spadek z 1,6 procent w 2019 roku[570].

W szkołach oficjalnie panuje zero tolerancji dla zastraszania. Każdy, kto pracuje w szkole, jest zobowiązany do reagowania. Jeśli osoba dorosła w szkole wie – lub uważa – że uczeń jest zastraszany, nękany lub w inny sposób nie czuje się dobrze, powinna zawsze interweniować i natychmiast przerwać ten stan, jeśli to możliwe zgłosić się do przełożonego i zbadać, co się stało. Dyrektor szkoły jest zobowiązany do stworzenia planu i wdrożenia środków, które zapewnią, bezpieczeństwo i zdrowie uczniom[571].

Rząd pragnie również dokonać przeglądu rozdziału 9A ustawy o systemie oświaty w dialogu ze wszystkimi stronami, aby zapewnić bezpieczeństwo prawne zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Rozdział 9A ustawy o systemie oświaty dotyczy środowiska szkolnego uczniów. Rząd Solberg zmienił i zrewidował wymóg zerowej tolerancji szkół dla naruszeń[572]. Między innymi Stowarzyszenie Edukacyjne zwróciło uwagę, że zmiana prawa na zerową tolerancję[573] może zagrozić bezpieczeństwu prawnemu nauczycieli i uważa, że dokładniejsze wskazanie granic między tym, co stanowi przestępstwo, a tym, co stanowi krytykę, niezgodę lub konieczne wyznaczanie granic uczniom. Z taką samą krytyką spotkał się również §9A-4[574] dotyczący obowiązku działania szkoły i personelu w zakresie psychospołecznego

[570] *En gjennomgang …*, dz.cyt.
[571] *Retten til et godt skolemiljø*, adres internetowy: https://web.trondelagfylke.no/melhus-videregaende-skole/regler-og-rutiner/paragraf-9a-om-retten-til-et-trygt-skolemiljo/; dostęp [27.12.2022]
[572] *En gjennomgang…*, dz.cyt.
[573] Sekcja 9 A-3. Zero tolerancji i praca prewencyjna. Szkoła musi stosować zasadę zerowej tolerancji wobec naruszeń, takich jak zastraszanie, przemoc, dyskryminacja i nękanie. Szkoła musi zapobiegać naruszeniom prawa do bezpiecznego i dobrego środowiska szkolnego poprzez nieustanną pracę na rzecz promowania zdrowia, dobrego samopoczucia i nauki uczniów.
[574] § 9 A-4. Obowiązek działania w celu zapewnienia uczniom bezpiecznego i dobrego psychospołecznego środowiska szkolnego. Każdy, kto pracuje w szkole, musi monitorować, czy uczniowie mają bezpieczne i dobre środowisko szkolne i interweniować przeciwko naruszeniom, takim jak zastraszanie, przemoc, dyskryminacja i molestowanie, jeśli to możliwe. Każdy, kto pracuje w szkole, musi powiadomić dyrektora szkoły, jeśli podejrzewa lub dowie się, że uczeń nie ma bezpiecznego i dobrego środowiska szkolnego. W poważnych przypadkach dyrektor musi powiadomić zarządcę/właściciela szkoły. Jeśli istnieje podejrzenie lub wiedza, że uczeń nie ma bezpiecznego i dobrego środowiska szkolnego, szkoła musi niezwłocznie zbadać sprawę.
Kiedy uczeń zgłasza, że środowisko szkolne nie jest bezpieczne i dobre, szkoła musi, w miarę swoich własnych możliwości, zapewnić uczniowi bezpieczne i dobre środowisko szkolne. To samo dotyczy przypadku, gdy dochodzenie wykaże, że uczeń nie ma bezpiecznego i dobrego środowiska szkolnego.

środowiska szkolnego. Naruszenie przepisów rozdziału 9A ustawy Prawo oświatowe podlega karze grzywny lub pozbawienia wolności, por. § 9 A-14 [575]. Przed wyborami Partia Pracy ogłosiła, że chce zmienić artykuł 9A ustawy o systemie oświaty by wzmocnić poczucie stabilności nauczycieli. Jednak cofnięcie lub osłabienie wprowadzenia przez rząd Solberg „zerowej tolerancji dla zastraszania" może budzić kontrowersje. Sprzeciwiają się temu m.in. organizacje uczniowskie i nie jest też pewne, czy w Stortingu znajdzie się większość na rzecz tej zmiany[576].

Dobra oferta pozaszkolna może przyczynić się do integracji i niwelowania różnic społecznych[577]. Opieka pozaszkolna to ważna przestrzeń społeczna, w której dzieci mogą nawiązywać przyjaźnie, bawić się i próbować różnych zajęć. W dyskursie publicznym pojawiają się sygnały, że oferta zajęć pozalekcyjnych w kraju powinna być bardziej wyrównana i rząd zamierza wprowadzić krajowy plan ramowy opieki pozaszkolnej z uwzględnieniem różnic lokalnych. Docelowo jak najwięcej osób, niezależnie od pochodzenia, ma uczęszczać na zajęcia pozaszkolne. W ramach systemu wsparcia planuje się wprowadzenie przepisów, które dokładniej określą cel i podstawy działalności świetlic szkolnych SFO[578] np. przygotowanie krajowego planu ramowego dotyczącego edukacji pozaszkolnej, opartego na istniejącym prawie i uwzględniającym lokalne różnice,

---

Szkoła musi zapewnić, że zaangażowani uczniowie zostaną wysłuchani. Fundamentalną kwestią w pracy szkoły musi być to, co jest najlepsze dla uczniów.
Szkoła musi sporządzić pisemny plan podjęcia działań w danej sprawie. Musi to być określone w planie 1. jaki problem powinien być rozwiązany, 2. jakie środki zaplanowała szkoła, 3. kiedy środki mają zostać wdrożone 4. kto jest odpowiedzialny za wdrożenie środka i 5. kiedy środki mają być oceniane. Szkoła musi udokumentować działania podjęte w celu wypełnienia obowiązku działania zgodnie z ust. 1-5.

[575] Sekcja 9 A-14. Odpowiedzialność karna. Z grzywną, pozbawieniem wolności do 3 miesięcy lub obiema karami łącznie, karą za umyślne lub niedbałe oraz poważne lub powtarzające się naruszenia obowiązków§ 9 A-4 akapity pierwszy i drugi oraz §9 A-5. Z grzywną, pozbawieniem wolności do 3 miesięcy lub obiema karami, zleceniodawca podlega karze za umyślne lub niedbałe oraz poważne lub powtarzające się naruszenia obowiązków§ 9 A-4 akapit trzeci i czwarty. Jeśli§ 9 A-4 od pierwszego do czwartego akapitu lub§ 9 A-5 zostanie złamana przez kogoś działającego w imieniu szkoły, właściciel szkoły może zostać ukarany. Termin przedawnienia odpowiedzialności karnej wynosi 5 lat.

[576] En gjennomgang …, dz.cyt.

[577] W roku szkolnym 2019-2020 około 61 procent uczniów klas I-IV uczęszczało na zajęcia pozaszkolne (w I klasie 82 procent uczniów, w IV klasie tylko 30 procent). W 2017 roku Norweski Urząd Statystyczny zwrócił uwagę, że cena, jaką rodzice płacą za opiekę pozaszkolną, wzrosła znacznie bardziej niż ceny w przedszkolach i ogólnie wzrost cen. Od 2009 do 2017 roku cena miejsca w przedszkolu wzrosła o 33 procent, przy wzroście cen w przedszkolach o 8-10 procent i ogólnym wzroście cen o 16 procent. Bezpłatną opiekę świetlicową wprowadzono pilotażowo na szczeblu lokalnym, w tym w Oslo. W 2018 roku po raz pierwszy przeprowadzono krajową ocenę SFO, stanowiącą podstawę do przygotowania planu ramowego. Badacze stwierdzili, że treść i organizacja edukacji pozaszkolnej była zróżnicowana, również w poszczególnych gminach. W niektórych miejscach istnieją jasne plany edukacyjne dotyczące opieki pozaszkolnej, a program jest wypełniony treściami dla uczniów. W innych miejscach świetlica jest bardziej miejscem przechowywania dzieci, gdzie są one nadzorowane. Ocena pokazuje jednak, że większość rodziców uważa, że ich dzieci rozwijają się pod opieką świetlicy, podczas gdy rodzice uczniów ze specjalnymi potrzebami oceniają opiekę pozaszkolną bardziej negatywnie niż pozostali rodzice. Za: En gjennomgang…, dz.cyt.

[578] Skolefritidsordningen (SFO) – zajęcia pozalekcyjne - świetlicowe

opracowanie materiałów pomocniczych i wytycznych, które będą koncentrować się na rozwoju jakości w świetlicach szkolnych i będą zawierać wskazówki dotyczące działań wspierających naukę poprzez zabawę. Gminom, które chcą wykorzystać świetlice szkolne jako narzędzie do lepszej integracji społecznej zostało zaoferowane wsparcie finansowe. W ramach realizacji tego celu są również działania na rzecz zwiększenia aktywności fizycznej w ramach opieki pozaszkolnej oraz wprowadzenia krajowego programu z obniżoną opłatą w świetlicach szkolnych dla rodzin o niskich dochodach.

Zespół Støre planuje również wprowadzenie ogólnokrajowego programu bezpłatnej opieki pozaszkolnej dla dzieci wymagających specjalnej opieki w klasach 5-7[579]. W tekście wprowadzającym do programu zaznaczono, że ambicją Partii Pracy i Partii Centrum jest podniesienie jakości i obniżenie ceny. Podkreśla się, że kompetencje pracowników mają najważniejszy wpływ na jakość oferty świetlicowej. Rząd zamierza stopniowo wprowadzić bezpłatną edukację pozaszkolną dla wszystkich pierwszoklasistów oraz wzmocnić ofertę dalszego podnoszenia kwalifikacji dla opiekunów zajęć pozaszkolnych[580]. Gminy otrzymały dotację państwową na prowadzenie świetlic do 2003 roku[581]. Obecnie §13-7[582] ustawy Prawo oświatowe reguluje program świetlicy (SFO). Przepisy stanowią, że gmina musi mieć ofertę opieki pozaszkolnej, przed i po lekcjach, w dniach 1-4. etapie i dla dzieci ze specjalnymi potrzebami dla klas 1-7. Obowiązek gmin w zakresie opieki pozaszkolnej jest ograniczony do roku szkolnego. Innymi słowy, gminy nie mają obowiązku oferowania takich rozwiązań w czasie wakacji, mimo że wiele gmin oferuje to dobrowolnie. Ustawa o systemie oświaty nie

[579] *Tett på – tidlig*…, dz.cyt.

[580] Rozwój programu zajęć pozalekcyjnych odbywał się stopniowo przez długi czas. Od lat pięćdziesiątych do osiemdziesiątych XX wieku w Norwegii istniały tak zwane domy wakacyjne. Pod koniec lat 80. zostały one zastąpione zajęciami pozaszkolnymi. W 1991 roku wprowadzono system dotacji państwowych, a ustawowe zasady opieki świetlicowej wprowadzono ustawą Prawo oświatowe z 1998 roku. Od 1 stycznia 1999 roku wszystkie gminy zostały zobowiązane prawnie do zapewnienia opieki dziennej przed i po szkole dla dzieci z klas I–IV. Celem tych obiektów było umożliwienie dzieciom zabawy oraz wartościowego spędzania czasu wolnego dostosowanego do ich wieku, poziomu i zainteresowań. Świetlice mają również zapewniać dobre warunki rozwoju dzieciom z niepełnosprawnościami. E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *System Kształcenia* …, dz.cyt.

[581] *En gjennomgang*…, dz.cyt.

[582] Sekcja 13-7. Program zajęć pozalekcyjnych. Gmina musi mieć ofertę na program zajęć pozalekcyjnych przed i po szkole dla 1.-4. roku oraz dla dzieci ze specjalnymi potrzebami dla klas 1-7.
Program zajęć pozalekcyjnych musi umożliwiać zabawę, zajęcia kulturalne i rekreacyjne w zależności od wieku, poziomu funkcjonalnego i zainteresowań dzieci. Program zajęć pozalekcyjnych musi zapewniać dzieciom opiekę i nadzór. Dzieci niepełnosprawne muszą mieć zapewnione dobre warunki rozwoju. Powierzchnia, zarówno zewnętrzna, jak i wewnętrzna, musi być odpowiednia do tego celu. Program świetlicy szkolnej musi mieć statut (…). Kiedy program zajęć pozalekcyjnych jest powiązany ze szkołami, dyrektor jest zwierzchnikiem. Ministerstwo może wprowadzić wyjątki od tego wymogu. Gmina może żądać od rodziców pokrycia kosztów świetlicy z własnych środków. Gmina może wykorzystać inne osoby do realizacji obowiązku prowadzenia zajęć pozalekcyjnych, jeżeli w inny sposób spełniają one warunki określone w niniejszym rozdziale. Gmina nadzoruje organizację prywatnych zajęć pozalekcyjnych. Ministerstwo może wydać bardziej szczegółowe przepisy dotyczące organizacji zajęć pozalekcyjnych.

daje uczniom prawa do miejsca w SFO, nie ma też wymogu co do liczby miejsc. Jednak w ostatnich latach w Stortingu wysunięto kilka propozycji dotyczących edukacji pozaszkolnej. Dotyczyły one między innymi potrzeby krajowej ewaluacji opieki pozaszkolnej oraz uregulowania prawa do miejsca. Opieka pozaszkolna musi umożliwiać zabawę, zajęcia kulturalne i rekreacyjne w zależności od wieku, poziomu sprawności i zainteresowań, a także zapewniać opiekę i nadzór. Niektóre partie, w tym Socjalistyczna Partia Lewica, chciały zintegrować edukację pozaszkolną ze szkołami, np. wprowadzając szkoły całodzienne. Niemniej jednak istnieje zdecydowana większość przeciwna uczynieniu SFO integralną częścią zwykłej szkoły[583].

Rząd Støre chce odbudować ideę szkoły publicznej ponadpodstawowej jako „szkoły lokalnej". Powinno to, według ich założeń, zmniejszyć różnice społeczne i zwiększyć zaufanie wśród norweskiego społeczeństwa. Prawica teoretycznie chce chronić szkołę jako instytucję publiczną, ale krytykuje jednocześnie fakt, że szkoła publiczna nie zawsze odpowiada wszystkim uczniom i może również wzmacniać różnice społeczno-ekonomiczne[584].

Kolejnym celem rządu jest, doprowadzenie do 2030 roku uczniów rozpoczynających naukę na poziomie ponadgimnazjalnym do zakończenia i zaliczenia na minimalnym poziomie 90 procent wszystkich uczniów. Aby osiągnąć ten cel, ważnym krokiem jest, aby do 2025 roku każdego roku kolejne 5000 osób ukończyło szkołę średnią drugiego stopnia.

W celach rządowych zawarte są również założenia dotyczące opieki nad dziećmi i uczniami, które muszą mieć wokół siebie dorosłych, którzy zapewnią im wsparcie i opiekę, bez względu na to, czy potrzebują pomocy w znalezieniu przyjaciela, uczestnictwie w zabawie, nauce czytania, pisania, liczenia i zrozumienia społeczeństwa, w którym żyją. Dzieci i uczniowie mają dobre warunki do nauki, jeśli czują, że są wartościową częścią społeczności i są akceptowani takimi, jakimi są[585].

Podsumowując założenia polityki oświatowej rządu Støre należy wskazać, że zależy mu na wprowadzeniu praktycznych rozwiązań w celu zapewnienia jakości kształcenia w szkołach, między innymi ustalając, że nadal będą przeprowadzane egzaminy i stosowane stopnie w szkołach średnich i ponadgimnazjalnych. Jednocześnie rząd otwiera się również na alternatywne formy oceny. Politykom władzy zależy też na tym, aby uczniowie, którzy rezygnują lub nie pasują do szkoły, otrzymali pomoc. Rozwiązaniem ma być zwiększenie

[583] *En gjennomgang…*, dz.cyt.
[584] Tamże.
[585] *Tett på – tidlig*…, dz.cyt.

zatrudnienia nauczycieli edukacji specjalnej i innych osób posiadających kwalifikacje w obszarze pedagogiki specjalnej. Ponadto rząd pragnie zapewnić najmłodszym uczniom lepsze przejście z przedszkola do szkoły, gdzie w pierwszym roku szkolnym edukacja będzie oparta na zabawie i skoncentrowana na aktywności ruchowej dzieci. Peder Haug stwierdza, że w norweskiej szkole panuje umiarkowana presja uczenia się, podczas gdy inne badania wskazują na związek między zwiększoną presją uczenia się a lepszymi wynikami. Choć rząd Støre zachowa w szkole oceny, prace domowe i egzaminy, to ograniczy zakres sprawdzianów i egzaminów. Usunięcie wskaźnika wkładu szkoły i zamiana egzaminów ogólnokrajowych na testy selekcyjne wydają się najistotniejszymi zmianami. Bardziej kontrowersyjne jest działanie na rzecz wycofania Norwegii z badania PISA, czego domagają się Partia Centrum i Stowarzyszenie Edukacji[586].

Rząd Støre chce zaostrzyć ustawę o szkołach prywatnych dla tak zwanych szkół profilowych. Chce również dać lokalnym władzom możliwość powstrzymania tworzenia nowych lokalnych niezależnych szkół, gdy szkoły wiejskie i małe szkoły zostaną zamknięte[587]. Rząd Støre zapewnia, że do 2030 roku wszystkie szkoły będą projektowane w sposób uniwersalny. Władze mają ambitną politykę językową w zakresie zapewnienia oferty edukacyjnej w nynorsk na obszarach podzielonych językowo poprzez wyodrębnienie klas nynorsk w gimnazjach. Ponadto zamierzają podjąć działania na rzecz wzmocnienia nauki pływania[588], w tym poprzez zapewnienie większej liczby basenów publicznych; zapewnienie uczniom dostępu do bibliotek szkolnych, które są również kosztownymi i konkurującymi z innymi celami w dziedzinie edukacji, jak i innych finansowanych z budżetu państwa. To samo dotyczy działań mających na celu zapewnienie wszystkim dzieciom i młodzieży możliwości nauki w szkole kultury. Rząd Støre ma szereg propozycji, które mają na celu zwiększenie praktycznej nauki w szkole. Istnieje w tej sprawie szerokie porozumienie polityczne. Decydentom zależy na dalszym wzmacnianiu szkolnej służby zdrowia, jak zaczął to rząd Solberg. Podobnie jak wszystkie inne poprzednie rządy, rząd Støre również chce zapobiegać przemocy i znęcaniu się w szkołach. Ale pomimo wielkiej woli i zasobów, okazało się, że trudno jest zmniejszyć liczbę przypadków zastraszania. Między innymi dlatego, że narzędzia okazały się nieskuteczne. Zapisy dotyczące bullyingu 9A ustawy o systemie oświaty rząd

[586] *En gjennomgang…*, dz.cyt.
[587] Tamże.
[588] Por. K. Kuszak, *Dlaczego dzieci w Holandii uczą się pływać, a mali Norwegowie bawią się niebezpiecznymi narzędziami?*, adres internetowy: https://kulczykfoundation.org.pl/edukacja/baza-wiedzy/Dlaczego_Dzieci_W_Holandii_Ucza_Sie_Plywac_A_Mali_Norwegowie_Bawia_Sie_Niebezpiecznymi_Narzedziami ; dostęp [12.01.2023]

Støre chce osłabić. Jednak zmiany w zapisach dotyczących praw uczniów na rzecz praw pracowników i zarządców/właścicieli szkół może być bardzo kontrowersyjne zarówno w komunikowaniu, jak i wdrażaniu[589]. Polityka rządu Støre wobec szkół nie niesie ze sobą zbyt wielu niespodzianek. Wiele inicjatyw i środków cieszy się szerokim poparciem politycznym, ale dopiero okaże się, czy faktycznie będą one traktowane priorytetowo w kolejnych budżetach państwa.

Polityka oświatowa w Norwegii nie skupia się w dostatecznym stopniu na potrzebach uczniów pochodzących z rodzin migranckich. Wszystkie dzieci, młodzież i dorośli w Norwegii muszą mieć takie same szanse i prawa do nauki zgodnie z obowiązującymi przepisami. Niemniej jednak istnieją różnice w uczestnictwie i osiągnięciach wynikające z pochodzenia imigracyjnego. Wspólna szkoła z miejscem dla wszystkich i z naciskiem na wspólne wartości narodowe tradycyjnie miała duże znaczenie w norweskiej polityce edukacyjnej. Klauzula dotycząca celu kształcenia podkreśla, że szkolenie powinno zapewniać wgląd zarówno w narodowe dziedzictwo kulturowe, jak i we wspólną międzynarodową tradycję kulturową.

Kształcenie opiera się na kategoriach „norweskich", co może utrudniać dzieciom ze środowisk imigracyjnych uczestnictwo w środowisku zawodowym, a jednocześnie ich kompetencje nie są widoczne. Edukacja opiera się przede wszystkim na domniemanej „norweskiej" rzeczywistości, faworyzowani są również uczniowie i studenci z norweskim pochodzeniem. W obliczu systemu z wbudowanymi oczekiwaniami i wymaganiami dostosowanymi do idealnego norweskiego ucznia, dzieci i młodzież ze środowisk imigracyjnych ryzykują, że zostaną wyróżnieni jako odmienni i problematyczni, wymagający specjalnej edukacji. To z kolei może oznaczać, że spotykają się z niższymi oczekiwaniami i wymaganiami niż ich rówieśnicy, a tym samym obniżają także własne ambicje edukacyjne. Kiedy władze centralne również rozpowszechniają przesłanie o równych szansach, w którym mówi się wszystkim, że mają takie same szanse na osiągnięcie sukcesu, system edukacji legitymizuje również różnice między populacją imigrantów a populacją ogólną[590].

Przeciwdziałanie wpływowi pochodzenia społecznego, trudności językowych oraz braku wiedzy i kompetencji na marginalizację imigrantów w systemie edukacji powinno być ważnym elementem polityki oświatowej.

---

[589] *En gjennomgang…*, dz.cyt.
[590] *Bedre integrering— Mål, strategier, tiltak,* adres internetowy: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-14/id647388/?ch=8; dostęp [30.12.2022]

Konieczne są dalsze badania dotyczące wpływu różnic społecznych, kulturowych i etnicznych na różnice edukacyjne. Oferta dydaktyczna powinna spełniać intencje ustawy o systemie oświaty. Wiąże się to między innymi z zaspokojeniem indywidualnych potrzeb ucznia z wystarczającymi kompetencjami zawodowymi oraz pomocami niezbędnymi do tego, aby uczeń odniósł adekwatne równe i odpowiednie korzyści z nauczania. Ważnym elementem sprzyjającym integracji migrantów są specjalne zajęcia wprowadzające dla nowo przybyłych uczniów. Dla wielu uczniów szkolenie językowe w ramach ograniczonej czasowo oferty wprowadzającej nie wystarczy do zapewnienia wystarczających umiejętności językowych do kontynuowania zwykłego nauczania. Z badań wynika, że uczniowie potrzebują od 5 do 7 lat, aby nauczyć się języka, aby można go było wykorzystać do przyswojenia przedmiotów na równi z Norwegami. Oznacza to, że niektórzy uczniowie-imigranci potrzebują dalszego nauczania po zakończeniu jakiejkolwiek oferty wprowadzającej[591].

5. Polityka językowa państwa norweskiego

„Świat, w którym żyje człowiek jest światem 'językowym"[592]

Przed dwustu laty Wilhelm von Humboldt (1767-1835), filozof i jeden z twórców językoznawstwa porównawczego stwierdził, że język jest kluczowym narzędziem kształtującym człowieka. Język odzwierciedla daną kulturę i strukturę określonego społeczeństwa a w umyśle użytkownika organizuje określony obraz świata. Wizerunek rzeczywistości zależy zatem nie tylko od postrzeganych zjawisk, ale również od tego jak zostanie on opisany i nazwany. Humboldt uważał, że charakter narodowy i rozwój języka są ściśle powiązane. Znając język danej grupy ludzi, danej społeczności można odczytać cechy jego mieszkańców. Jego zdaniem język odzwierciedla ducha narodu (niem. Volksgeist)[593]. Poglądy Humbolta rozwijał Leo Weisgerber, który wprowadził koncepcję językowego świata pośredniego między rzeczywistością a jej postrzeganiem. Kluczowa dla językowego obrazu świata była również hipoteza Sapira-Whorfa (prawo relatywizmu językowego). Dwaj badacze języków Indian amerykańskich twierdzili, że język wpływa na sposób myślenia i determinuje postrzeganie otaczającej nas rzeczywistości[594]. W skrócie relatywizm językowy sprowadza się do modelu, w którym język oddziałuje na myślenie, filtrując postrzeganą rzeczywistość,

[591] Tamże.
[592] J. Kubitsky, *Psychologia* …dz.cyt., s. 40.
[593] Tamże, s. 68.
[594] M. Błasiak, *Dwujęzyczność i* …, dz.cyt., s. 170.

jak również filtrując myślenie, oddziałuje na rzeczywistość przedstawianą[595]. Język jest jednym z najważniejszych elementów kultury. Według Janusza Anusiewicza, Anny Dąbrowskiej i Michaela Fleischera jest zjawiskiem, w którym zakodowany jest dorobek kultury danej wspólnoty komunikacyjnej. Badacze ci twierdzą: "*język odzwierciedla hierarchię wartości oraz systemy znaczeń, umożliwia dostęp do świata i poznanie go w sposób już z góry określony, bo zawiera model świata (światów) i sprawia, że model ten (modele) kształtują nasze widzenie świata (światów) i wpływają na jego (ich) obraz*"[596]. Język jest traktowany jako narzędzie do przekazywania informacji różnego rodzaju, konstrukt, a zarazem proces zawierający (językowo zakodowany) dorobek kulturowy całej wspólnoty komunikacyjnej będący wyrazem praktyki społecznej tej wspólnoty oraz jej doświadczeń utrwalonych i nagromadzonych w ciągu wielu pokoleń. Język stanowi nośnik, przekaźnik i zbiór wartości, ocen i wartościowań oraz norm postępowania, wokół których się koncentrują normy zachowania, przekonania oraz system etyczno-normatywny danej społeczności. Język jest „*jednym z najważniejszych składników kultury, a zarazem faktów i procesów kulturowych związanych z dana kulturą, człowiekiem, społeczeństwem i rzeczywistością. Zawiera w sobie najistotniejsze elementy kultury i jest „zapisem przyjętych w danej kulturze sposobów konceptualizacji i kategoryzacji rzeczywistości, jej aksjologizacji, różnych punktów jej widzenia oraz sposobów jej doświadczania i postaw wobec niej*"[597].

Każdy język odzwierciedla styl życia wspólnoty komunikatywnej oraz właściwy jej sposób myślenia. Ludzie posługujących się odmiennymi systemami językowymi postrzegają świat inaczej[598]. Różnice w słownictwie mogą odzwierciedlać różnice kulturowe i społeczne. Słowa mogą ponadto stanowić nośniki ludowej mądrości. Często przechowują wiedzę, którą społeczność użytkowników języka wypracowała przez pokolenia[599]. Aleksandra Boroń podkreśla, że „*posługiwanie się tym samym językiem stwarza poczucie wspólnoty i 'działa' na jednostki, pozwalając im na (re)konstruowanie ich własnych kulturowych tożsamości zarówno 'tu i teraz', jak i poprzez transmisję kulturową pamięci grupy w perspektywie pokoleń"*[600]. Dla członków społeczności braki językowe mogą mieć kluczowe znaczenie dla

[595] A. Klimczuk, *Hipoteza Sapira-Whorfa – przegląd argumentów zwolenników i przeciwników*, Kultura–Społeczeństwo–Edukacja, Poznań 2013, nr 1 (3), s. 165-181.
[596] M. Błasiak, *Dwujęzyczność i…*, dz.cyt., s. 171.
[597] J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Fleischer, *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*, Język a Kultura, Wrocław 2000, t.13, Acta Universitatis Wratislaviensis, No 2218, s. 20-21.
[598] M. Błasiak, *Dwujęzyczność i…*, dz.cyt., s. 172.
[599] N. Nau, M. Hornsby, M. Karpiński, K. Klessa, T. Wicherkiewicz, R. Wójtowicz, *Języki w niebezpieczeństwie: księga wiedzy*, 2016, s. 40.
[600] A. Boroń, *Polityka językowa …*, dz.cyt.

ich dobrostanu, nie pozwalają odwoływać się do gier słów, literackich skojarzeń, a przede wszystkim humoru. Część migrantów odzwyczaja się od żartowania, nawet w ojczystym języku. Niektórzy stają się małomówni wbrew woli. Utrata języka powoduje także utratę gestów i mimiki. W każdym kraju ludzie posługują się innym repertuarem gestów, inaczej wyrażają emocje. Mowa ciała jest pierwszym językiem każdego człowieka. Utrata mimiki jest odczuwalna szczególnie silnie przez migrantów pochodzących z krajów, w których znaczna część komunikatów przekazywana jest właśnie przez mowę ciała[601].

Integracja językowa i etniczna odbywają się w różny sposób. Z jednej strony mam do czynienia z językiem kontaktowym (lingua franca) i jednym językiem wszystkich mieszkańców danego obszaru. Etap pierwszy charakteryzuje znajomość dwóch lub więcej języków. Następnie wyłania się język kontaktowy, który zależy od czynników demograficznych (ile osób posługuje się danym językiem) ekonomicznych (zasobności przedstawicieli poszczególnych grup) i politycznych (zależnej od językowej polityki władz[602]).

Integracja językowa następuje szybciej niż religijna i związane z nią obyczaje oraz świadomość przynależności etnicznej/narodowej[603]. D. Misiejuk wskazuje, że *„język, poczucie własnej wartości i sukcesy na polu edukacji są wzajemnie zależne. Język pozwala nam zrozumieć i 'wypowiedzieć' świat, a także przekazywać wartości i tradycje następnemu pokoleniu. Jednocześnie język jest wyznacznikiem tożsamości jednostki, jej poczucia własnej wartości, co z kolei jest warunkiem osiągnięcia sukcesu na polu edukacji*"[604]. T. Gmerek wskazuje, że „*formy dyskryminacji, asymilacji i marginalizacji językowej, podobnie jak próby przeciwdziałania tym procesom (mające w swych założeniach chronić odmienność lingwistyczną i kulturową marginalizowanych grup etnicznych) zawierają się najczęściej w różnych typach edukacji dwujęzycznej. Tego typu edukacja zakłada bardzo zróżnicowane strategie używane przez różne grupy i instytucje w zakresie użycia języka*"[605]. Autor wskazuje, że oficjalnie edukacja dwujęzyczna ma wyrównywać szanse edukacyjne i niwelować niepowodzenia edukacyjne, a z drugiej stron grupy mniejszości są poddawane procesom

[601] J. Kubitsky, *Psychologia*…, dz.cyt., s..41.
[602] R. Szul, *Miasto a języki i narodowości*, [w:] *Metropolie mniejszości, mniejszości w metropoliach*, red. B. Jalowiecki, E. Sekuła, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2011, s.15-47.
[603] Tamże.
[604] D. Misiejuk, *Teoria wielu inteligencji H. Gardnera w procesie kształcenia dwujęzycznego w środowisku wielokulturowym*,[w:]*Szkoła na pograniczach*…, dz.cyt., s. 167.
[605] T. Gmerek, *Edukacja i tożsamość etniczna mniejszości w obszarach podbiegunowych*, Poznań 2013, s.84.

asymilacji kulturowej[606]. Znajomość kodu kulturowego i języka grupy dominującej, w tym przypadku państwa przyjmującego ma pozwalać na awans społeczny[607].

Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych została przyjęta pod auspicjami Rady Europy w 1982 roku. Ochrona praw językowych mniejszości narodowych i społeczności regionalnych dotyczy obywateli danego kraju, tradycyjnie zamieszkujących na wybranym terenie co wyklucza ludność napływową, stanowiących mniejszość liczbową i pragnących zachować swoją odrębność. Te regulacje ignorują prawa imigrantów[608]. Jedno z określeń polityki językowej definiuje ja jako zespół wszelkich dyrektyw dotyczących kształtowania stosunku społeczeństwa do języka lub języków obecnych (choćby symbolicznie) i używanych w tym społeczeństwie[609]. Ogół działań polityki językowej dotyczy:

- języka lub języków oficjalnych (określanych czasem jako urzędowe, państwowe, narodowe) pełniące tę funkcję de iure (czyli na mocy ustawodawstwa, jak np. francuski we Francji lub polski w Polsce) lub de facto (w praktyce – jak np. angielski w Anglii lub Stanach Zjednoczonych),
- języków regionalnych, tym mianem określa się w wielu krajach (zwłaszcza w Europie) języki autochtoniczne (tzn. rdzenne), które nie są językiem żadnej mniejszości narodowej (tzn. wśród ich użytkowników nie ma poczucia odrębności narodowej/etnicznej w stosunku do większości społeczeństwa), są blisko spokrewnione z językiem większości (językiem oficjalnym państwa), tak iż czasem uważane są za dialekt(y) języka ogólnego, natomiast historycznie rozwijały się nie jako jego odmiana (dialekt lecz równolegle). Do takich języków zalicza się m.in. kaszubski czy śląski w Polsce, dolnoniemiecki w Niemczech i Holandii, scots w Szkocji/ Zjednoczone Królestwo, asturyjski w Hiszpanii, łatgalski w Łotwie, żmudzki w Litwie, võro-seto w Estonii[610].
- języków mniejszości (narodowych/etnicznych),
- języków migowych (używanych przez społeczności głuchych, głuchoniemych i niedosłyszących),
- języków (grup) imigrantów,

[606] Tamże, s.93-94.
[607] T. Gmerek, *Edukacja i nierówności*…, dz.cyt., s.62.
[608] R. Szul, Miasto a ….dz.cyt., s.15-47.
[609] Por. A. Boroń, *Polityka językowa* …dz.cyt.; R. Szul, *Kwestia językowa w dziejach. Zarys problematyki. Studia z Geografii Politycznej i Historycznej*, 2012, (01), 69-94.
[610] T. Wicherkiewicz, *Ginące języki, etniczność, tożsamość i polityka*, adres internetowy: http://pl.languagesindanger.eu/book-of-knowledge/endangered-languages-ethnicity-identity-and-politics/ ; dostęp [12.06.2015]

- nauczanych i używanych języków obcych,
- języków klasycznych/martwych obecnych w edukacji, pewnych sferach zawodowych (np. łacina w medycynie) czy używanych w liturgiach (np. łacina, klasyczna greka, język starocerkiewnosłowiański, klasyczny hebrajski, klasyczny arabski, sanskryt, klasyczny armeński język grabar i in.)[611].

Zwykle polityka językowa stanowi element lub jeden z wymiarów polityki etnicznej oraz polityki kulturalnej danego państwa. Obok decyzji mających na celu ułożenie/regulację stosunków pomiędzy poszczególnymi grupami etnicznymi w państwie, aparat państwowy podejmuje szereg działań, które wspierają użycie pewnych języków i odmian językowych, a (czasami) zniechęcają do lub wręcz zabraniają posługiwania się innymi, we wszystkich lub pewnych dziedzinach wykorzystania języka. Ogół tych rozstrzygnięć i praktycznych postępowań nosi nazwę planowania językowego, w szczególnie intensywnych przypadkach przybierających formę inżynierii językowej. Działania polityki językowej przybierały często formę prześladowań pewnych grup etnicznych i/lub uprzywilejowywania innych – za pomocą działań asymilacyjnych (grupowych lub indywidualnych), pozbawiania grup możliwości wyrażania/stosowania swoich wartości, przesiedlenia ludności ze względu na kryteria etniczne, wewnętrzny kolonializm (traktowanie przez większość pewnych grup na terytorium swojego państwa jako podrzędnych), a w skrajnych wypadkach czystki etniczne czy ludobójstwo całych grup. Mniej drastyczne formy etnicznej polityki nierówności obejmują stereotypizację (rozpowszechnianie uprzedzeń dotyczących kryteriów etnicznych, narodowych, rasowych, religijnych) czy powszechny etnocentryzm (traktowanie własnej grupy etnicznej jako uprzywilejowanej i koncentrowanie polityki etnicznej na jej wspieraniu)[612].

Planowanie językowe obejmuje zatem wszelkie decyzje i działania na poziomie władz/administracji, organizacji i instytucji, oraz grup i jednostek, które wpływać mają na obecność, użycie i rozwój języka/języków. Decyzje takie podejmowane są jako reakcja na zapotrzebowania społeczne i polityczne, np. w sytuacji, gdy grupy użytkowników różnych języków lub odmian językowych starają się jednocześnie o zapewnienie ich codziennego i normalnego użycia w rozmaitych dziedzinach, lub gdy jakieś grupy (najczęściej mniejszościowe) są dostępu do pewnych/wszystkich dziedzin użycia języka pozbawione.

[611] Tamże.
[612] Por. Z. Kwieciński, *Państwo wobec nierówności społecznych i wyrównywania szans edukacyjnych*, A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i nierówności społeczne. Uwagi teoretyczne w kontekście Problemu klasy społecznej i płci*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu…*, dz.cyt., s. 35-66.

Instytucje administracji i pozarządowe organizacje społeczne stają wobec konieczności/potrzeby zaspokajania takich potrzeb językowych wyrażanych zarówno przez większość społeczeństwa (często dążącą do uniformizacji językowej całego państwa), jak i grupy mniejszościowe (którym często zależy na w jak największym zakresie wielojęzycznym profilu państwa) w sposób skuteczny i sprawiedliwy. W społeczeństwach wielojęzycznych idealną sytuacją jest taka, gdy użytkownicy różnych rodzimych (ojczystych) odmian językowych mają podobny dostęp do instytucji rządowych, administracji i świadczonych prze nie usług. W praktyce jednak najczęściej planowanie językowe ma na celu minimalizację zróżnicowania językowego za pomocą np. decyzji ustanawiających jednolity język oficjalny w kraju wielojęzycznym lub gdy jednej z używanych odmian języka nadany zostaje status „standardu" po to, by promować jedność językową. Języki (szczególnie) zagrożone bardzo często wymagają tym bardziej intensywnych i/lub przemyślanych programów planowania językowego zwłaszcza w sferach:

- edukacji, np. specjalne czy profilowane programy nauczania języków i w językach,
- normalizacji i standaryzacji zagrożonych języków,
- wspieraniu działalności wydawniczej w nich,
- uwarunkowań prawnych dotyczących języka, wzmocnieniu prestiżu i pozycji języka w życiu publicznym,
- promowania dwujęzyczności w miejscach pracy, w handlu,
- promowania dwujęzyczności w administracji i życiu społecznym,
- zachęcania do zwiększenia udziału języka w (lokalnym) krajobrazie językowym.

W ramach planowania językowego można działać w zakresie standaryzacji języka, jego normatywizacji, wyboru jednej z odmian językowych jako podstawowej, określanej np. jako oficjalna albo literacka; wydawania poradników językowych, słowników i gramatyk normatywnych, słowników ortograficznych; wspierania działalności kół filologicznych (literackich i językowych), wydawania poradników, czy organizowania konkursów językowych. Istotnym jest również planowanie statusu – mające na celu np. nadanie językowi statusu języka oficjalnego, półoficjalnego, roboczego, pomocniczego w państwie lub regionie, zazwyczaj w sferze edukacji, administracji, usług, handlu i środkach przekazu, czasami i w (regionalnym) ustawodawstwie czy wymiarze sprawiedliwości, oraz kontaktach z innymi grupami; lub zakazy dotyczące użycia języka. Ponadto planowanie akwizycji, która obejmuje wszelkie działania (w tym np. akty prawne i normatywne) regulujące nauczanie języka w sferze edukacji (nauczanie w języku, nauczanie języka jako ojczystego, nauka języka jako

obcego, kursy przed-szkolne i dla dorosłych, kursy zewnętrze) oraz popularyzujące nauczanie konkursy językowe. Ponadto planowanie technologiczno-językowe, które staje się coraz bardziej istotne, gdyż dotyczy tworzenia podstaw wykorzystania języka w edytorach tekstów, programach komputerowych, słownikach on-line, telefonach komórkowych, bankomatach, itp.[613].

Planowanie językowe to proces przebiegający w określonym porządku: począwszy od analizy zachowań językowych w społeczeństwie (lub mniejszej społeczności) posługującej się pewnym językiem lub całym repertuarem języków (to wcześniej wymienione języki oficjalne, regionalne, mniejszościowe, społecznościowe, nauczane, obce itd.). Następny etap to wybór tej odmiany językowej, która podlegać będzie planowaniu w celu:

- kodyfikacji – podaniu kryteriów lub cech „prawidłowej" odmiany języka, standaryzacji – ustaleniu ujednoliconej wersji języka,
- rozwijania słownictwa, rozmaitych stylów języka pozwalających językowi funkcjonować w rozmaitych dziedzinach
- normalizacji – rozwijaniu i poszerzaniu tych dziedzin użycia języka[614].

Europa nie ma języka, który byłby symbolem jej tożsamości, który emocjonalnie łączyłby jej obywateli[615]. W tym kontekście historia kształtowania języka, będącego narzędziem komunikacji na ziemiach norweskich jest skomplikowana, nie tylko z uwagi na oddziaływanie polityczne krajów ościennych, ale również działania oddolne norweskich patriotów.

Język norweski jest językiem mówionym i pisanym w Norwegii. Jest to język północnogermański, który wraz z blisko spokrewnionymi językami duńskim i szwedzkim tworzy grupę języków skandynawskich. Historycznie blisko spokrewnione, ale dziś stosunkowo odległe języki północnogermańskie to islandzki i farerski. Język norweski jest używany tylko w Norwegii i przez Norwegów-emigrantów w innych częściach świata. Największa fala emigracji w ostatnich czasach, która trwała prawie sto lat od połowy XIX wieku do połowy XX wieku trafiła do Stanów Zjednoczonych.

Norweski jest językiem urzędowym w Norwegii, z równorzędnymi formami słownymi bokmål i nynorsk oraz język Samów – samisk, który od 1987 roku ma status języka regionalnego. Lapończycy mają w Norwegii status rdzennej ludności, dlatego język lapoński

[613] T. Wicherkiewicz, *Ginące języki*…, dz.cyt.
[614] Tamże, Por. W. Pisarek, *Polityka językowa Rzeczypospolitej Polskiej, państwa członkowskiego Unii Europejskiej*, 2010.
[615] R. Szul, *Tożsamość europejska a kwestia językowa w Unii Europejskiej. Studia regionalne i lokalne*, 2007, 8(30), 66-75.

ma silniejszą pozycję niż inne języki mniejszości. Wprowadzona w 1989 roku ustawa o ochronie języka zakłada, że język norweski, jak i lapoński posiadają równy status w edukacji i stanowią oficjalne języki we wszystkich regionach, w których żyje znacząca liczba Saamów. Sami to nie jest jeden język, ale rodzina języków (m.in. Lule Sami, Południowych Sami, Skolte Sami, Pites Sami w Ume Sami[616]. Dodatkowymi językami mniejszości w Norwegii są język migowy, który w 2009 roku został uznany za pełnoprawny język w Norwegii, kvenska, Romanés i Romani, które są chronione przez Pakt Języków Mniejszościowych.

Dzieje języków w Norwegii wiążą się z historią stosunków politycznych i można je podzielić na zasadnicze okresy: erę języka staronordyckiego, czasy poprzedzające zjednoczenie z Danią, kiedy to język norweski zyskał łaciński alfabet, czasy panowania duńskiego od połowy XIV wieku; połowę XIX wieku oraz okres współczesny.

Najstarszym znanym językiem Norwegii jest staronordycki (od około 200 roku n.e.) oparty o alfabet runiczny. Około roku 600 język runiczny przybrał nowe formy języka i ukształtował się język nordycki (popularna nazwa języka staronorweskiego i staroislandzkiego). W Norwegii okres nordycki liczony jest od około 700 do 1350 roku. Język środkowonorweski to ewolucja od języka nordyckiego do współczesnego języka norweskiego datowany na lata około 1350-1525. W tym okresie język pisany nordycki (staronordycki) był stopniowo zastępowany przez duński język pisany. Kiedy język duński zastąpił norweski większość Norwegów tego nie odczuła.; językiem mówionym były dialekty, które w różnym stopniu wpływały na wymowę i słownictwo różnych warstw społecznych.

Po 1550 roku pojawiła się nowa literatura norweska z pismami m.in. Absalona Pederssøna Beyera norweskiego pisarza, wykładowcy i duchownego luterańskiego, który tworzył w języku duńskim z elementami dialektu norweskiego. Ten mieszany język jest punktem wyjścia dla współczesnego bokmål. W 1646 roku ksiądz Christen Jenssøn opublikował Den Norske Dictionarium. Jest to pierwszy słownik języka norweskiego, ustępujący jedynie zbiorowi słów prawniczych Jensa Bjelke z 1634 roku. Parokrotnie rząd w Kopenhadze pisał do urzędników w Norwegii prośbę o przekazanie informacji o rodzaj języka używanego w ich okręgach, pierwszy raz około 1700 roku, drugi raz w 1743 roku. Zapytania te wzbudziły zainteresowanie językiem norweskim, które wzrosło silnie wraz z badaniami nad historią Norwegii i jej kulturą, które zostały zainicjowane przez Gerharda Schøninga i

[616] Ojczyzna Lapończyków, Sápmi, jest podzielona między cztery kraje: Norwegię , Szwecję , Finlandię i Rosję. Dzisiejsza norweska część Sápmi obejmuje Finnmark, Tromsø, Nordland, Trøndelag i niektóre obszary bezpośrednio na południe od Trøndelag. W dawnych czasach na południe od tego obszaru mówiono także po lapońsku.

biskupa Johana E. Gunnerusa w Trondheim. Norwescy poeci używali w swojej poezji dialektów norweskich (Thomas Rosing de Stocfleth, Edvard Storm). W piśmie Norwegowie używali wielu norweskich elementów. Henrik Wergeland w 1833 roku przedstawił propozycje norweskiej pisowni.

Powodem, dla którego istnieją dwa norweskie języki pisane, jest okres unii między Norwegią a Danią (1537–1814) i dwie różne koncepcje norwegizacji języka. Niektórzy chcieli stopniowo norwegizować duński język pisany. To stało się podstawą bokmål. Inni chcieli zbudować nowy język pisany w oparciu o dialekty norweskie. Osobą, która zrealizowała taki projekt był Ivar Aasen. Filolog i pisarz Ivar Aasen wystąpił w połowie wieku XIX z postulatem doprecyzowania literackiego języka norweskiego. Język ten miał być czysto-norweski i opierał się na dialektach zachodnich terenów kraju. Nynorsk, ta forma, była bliższa językowi staronordyckiemu i tradycyjnym dialektom norweskim niż najbardziej rozpowszechniony bokmål, czyli określony czasem jako „zniekształcona duńszczyzna".

Nynorsk nie zdołał wprawdzie zastąpić bokmål, ale jest oficjalnym językiem ponad 10 procent Norwegów, przede wszystkim w zachodniej części kraju. Najbardziej decydującą częścią projektu Aasena było stworzenie wspólnego nadrzędnego standardu pisma opartego na wszystkich dialektach. Pierwszy projekt takiego standardu przedstawił w książce Prøver af Landsmaalet i Norge w 1853 roku[617]. Nynorsk był określany przez separatystów norweskich z XIX jako czysto-skandynawska mowa. W związku z tym, że ludność w Norwegii była bardzo rozproszona mieszkańcy posługiwali się dialektami. Językiem uroczystym był język duński z akcentem norweskim[618].

W XVIII wieku ukształtował się duński język pisany, który był taki sam w Norwegii i Danii. System szkolny został znacznie rozbudowany w tym okresie i istniała potrzeba ustalenia zasad pisowni. W 1775 roku zdecydowano, że w szkolnym nauczaniu języka duńskiego należy stosować ortografię z pracy *Store og gode Handlinger af Danske, Norske og Holstenere* autorstwa urzędnika państwowego i historyka Ove'a Mallinga. Była to pierwsza krajowa decyzja standaryzacyjna dla duńskiego języka pisanego. Mniej więcej w tym samym czasie język duński zyskiwał coraz silniejszą pozycję w szkolnictwie wyższym, gdzie wcześniej najczęściej używano łaciny. Doprowadziło to do tego, że język duński był stopniowo coraz częściej używany również w administracji i urzędach.

[617] Por. S. Łęcki, *Polityka językowa Norwegii w latach 1814-1981*, Wrocław 1990.
[618] M. Booth, *Skandynawski raj. O ludziach prawie idealnych*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2015, s. 191.

W mowie zwykli ludzie zarówno w Danii, jak i Norwegii używali własnych dialektów. Ale w elicie społecznej rozwinęła się mowa oparta na standardach. Istniały duże różnice w wymowie języka pisanego między dialektami duńskimi i norweskimi. Norweska wymowa była często bardziej dosłowna niż duńska. To położyło podwaliny pod przyszły rozwój języka „duńsko-norweskiego", który wymowę miał norweską i duńską ortografię. W 1814 roku Norwegia otrzymała własną konstytucję i przeszła od duńsko-norweskiego państwa do unii ze Szwecją. Norweski parlament chciał uniknąć sytuacji, w której język szwedzki stałby się urzędowym w Norwegii. Zamiast tego powstała dyskusja na temat znaczenia terminów „norweski" i „duński". Języki pisane w Norwegii i Danii były identyczne, podczas gdy istniały znaczne różnice w języku mówionym. Pierwszym punktem spornym w Norwegii było zatem to, czy język pisany powinien być nazywany „norweskim", czy „duńskim"[619].

Już na początku lat trzydziestych XIX wieku Henrik Wergeland opowiadał się za reformą języka pisanego, aby uczynić go (bardziej) norweskim, a kolekcjonerzy bajek Asbjørnsen i Moe kontynuowali staranne próby w praktyce. Zarówno Wergeland, jak i Asbjørnsen i Moe chcieli używać norweskich słów i wyrażeń w języku duńskim, a tym samym stopniowo promować norweski ton głosu i norweskie użycie języka.

W języku mówionym kontrast między norweskim a duńskim był wyraźniejszy. Było to przyczyną sporu wokół teatrów. Tam fonetycznie mowa norweska miała wyraźnie niższy status niż duńska, dlatego teatry preferowały aktorów duńskich od norweskich. Doprowadziło to do kilku tak zwanych strajków teatralnych w latach pięćdziesiątych XIX wieku, podczas których duńscy aktorzy zostali wyrzuceni, a rosnący ruch opowiadał się za tym, aby aktorzy w norweskich teatrach byli w zasadzie Norwegami i mówili po norwesku, to znaczy z norweską wymową (fonetyką). Czołowym orędownikiem językowej norwegizacji, zarówno w piśmie, jak i mowie, był językoznawca Knud Knudsen (1812–1895). Był aktywnie zaangażowany w ruch na rzecz norweskiego języka teatralnego, ale także wcześniej opowiadał się za bardziej daleko idącymi reformami strukturalnymi w języku pisanym. W przeciwieństwie do ówczesnego reformatora języka, Ivara Aasena, nie chciał opierać się na popularnych dialektach, które były lokalne, ale na bardziej bezceremonialnej odmianie dialektu klas wyższych (zwłaszcza służby cywilnej), który był używany w całym kraju. Ponadto był zwolennikiem ortografii ortofonicznej czyli sposobu pisania, który był fonetycznie poprawny. W tej ostatniej kwestii odniósł zwycięstwo już w 1862 roku, kiedy to

[619] Store Norske Leksikon, *bokmål*, adrs internetowy: https://snl.no/bokm%C3%A5l; dostęp [13.03.2023]

Ministerstwo Oświaty i Religii przeprowadziło reformę ortograficzną, upraszczającą m.in. sposób pisania w wielu rodzajach wyrazów i form, gdzie *k* pojawiło się zamiast *c* , *ch* i *q* , podczas gdy *f* pojawiło się zamiast *Ph*, zniesiono stosowanie podwójnych samogłosek: *Huus, Miil* i *Steen* (*Hus, Mil* i *Sten).* W ten sposób pisany duński w Norwegii po raz pierwszy stał się („nieco") inny niż pisany duński w Danii.

Niemniej jednak Knudsen poszedł znacznie dalej w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XIX wieku. W 1886 sporządził listę różnych punktów, w których uważał, że język duńsko-norweski (jak go ostatecznie nazwano) powinien zostać zamieniony na norweski. Najważniejsze były kwestie fonetyczne, gramatyczne i werbalne. Na poparcie tej polityki opublikował obszerny słownik norweski: *Unorsk og Norsk eller Fremmedords Afløsning* (1881). Już w 1885 roku Storting zdecydował, że „norweski język ojczysty" powinien być utożsamiany z językiem pisanym jako językiem urzędowym i wykładowym w szkołach. W szkole wymagano, aby zarówno nauczyciele, jak i uczniowie mówili standardowym duńskim z norweską wymową, ale bez elementów dialektu. Wymóg ten był prawdopodobnie rzadko realizowany w praktyce. Dlatego w 1878 roku zdecydowano, że uczniowie powinni umieć posługiwać się swoim dialektem w codziennym życiu szkolnym. Wciąż niejasna była kwestia odczytywania tekstów w języku duńsko-norweskim. Tutaj Ministerstwo zdecydowało w 1887 roku, że „standardem wymowy i czytania jest język uformowany". Był to wariant językowy, na którym Knud Knudsen oparł swoje propozycje reform w języku pisanym[620].

W wymienionej uchwale Stortingu z 1885 roku pojawił się zapis, że „*Rząd jest proszony o podjęcie niezbędnych działań, aby język norweski jako język szkolny i urzędowy został zrównany z naszym zwykłym językiem pisanym i pisanym*". Językiem ojczystym był Landsmål, później przemianowany na nynorsk. Decyzja ta doprowadziła do tego, że Landsmål stał się oficjalnym językiem pisanym w Norwegii. Język pisany używany w Norwegii w XIX wieku nazywał się riksmål i był w większości identyczny z językiem duńskim. Język norweski nynorsk otrzymał oficjalny status formalnie równy duńskiemu językowi pisanemu w Norwegii. To rządząca partia Venstre zapewniła sobie większość do podjęcia decyzji i to właśnie ta partia w kolejnych dekadach stawiała pierwsze kroki w polityce mającej na celu urzeczywistnienie równości pomiędzy dwoma wersjami językowym. Ważną przestrzenią, w której promowano przyjęte standardy była szkoła. Problem polegał na tym, że zasada ta doprowadziła do większych różnic między

[620] Tamże.

mówieniem a pisaniem, utrudniając tym samym życie uczniom. Ta swoboda wyboru ponownie stworzyła nowe problemy w edukacji. Jeszcze w 1890 roku, zanim było to faktycznie zalegalizowane, kilka rad szkolnych zdecydowało się wprowadzić formę języka nynorsk jako języka wykładowego. Przede wszystkim miało to miejsce w wioskach Agder i w górskich wioskach zachodniej Norwegii. Obszar ten stopniowo stał się „obszarem nynorsk". Tutaj nynorsk stał się językiem pisanym i stopniowo był przyjmowany prze kolejne roczniki uczniów jako pierwszy język szkolny. W innych częściach kraju i w miastach nynorsk zyskał niewielki lub żaden wpływ. Wraz z nowymi ustawami o szkołach ludowych z 1915 roku umożliwiono lokalne referenda w sprawie języka wykładowego w szkołach. Stymulowało to szersze zaangażowanie językowe wśród mieszkańców wsi.

Już w 1889 roku przeprowadzono w Danii reformę ortograficzną, która nie objęła Norwegii, przez co różnice między językiem pisanym w Norwegii i w Danii stawały się coraz bardziej widoczne. W ten sposób rozwój tego, co nazywamy Bokmål, stopniowo wszedł w nową fazę. W 1898 roku Moltke Moe i dwóch innych reformatorów (SW Hofgaard i Jonathan Aars) podjęli inicjatywę nowej reformy, w ramach której zaproponowano potoczne formy norweskie jako jedyne formy w oficjalnym norweskim piśmie. Proces liberalizacji i norwegizacji duńskiego języka pisanego w Norwegii, obecnie zwanego głównie duńsko-norweskim lub Riksmål, początkowo zakończył się poważną reformą pisma w 1907 roku. Już w 1917 roku wprowadzono nową ortografię, która po raz pierwszy odnosiła się do obu form docelowych, riksmål i landsmål - od 1929 roku nazywana nynorsk, i której wyraźnym celem było stymulowanie zbliżenia między dwoma językami pisanymi. Ustawa z 1917 roku była w społeczeństwie bardzo kontrowersyjna, ale okazało się, że obowiązkowe zmiany zostały przyjęte, a fakultatywne formy podejścia nie weszły lub weszły do użytku w bardzo niewielkim stopniu. W 1929 roku Storting podjął decyzję, w wyniku której termin riksmål został zastąpiony nazwą formy docelowej Bokmål[621].

W połowie lat 30. zaledwie 20 procent uczniów szkół podstawowych miało wykładowy nynorsk. W administracji publicznej zdobycie przyczółka zajęło nynorsk więcej czasu. W codziennej pracy administracji państwowej dopiero w okresie międzywojennym podjęto konkretne kroki w celu ustanowienia zasady równości języków pisanych. Nynorsk rozwijał się przez pierwszą połowę XX wieku, zarówno politycznie, w szkole, jak i w literaturze i kulturze. Jedną z pierwszych instytucji, które otworzyły większą przestrzeń dla

[621] Store Norske Leksikon, *Modern norsk,* adres internetowy: https://snl.no/moderne_norsk; dostęp [13.03.2023]

nynorsk, był kościół. Podstawą było tłumaczenie coraz większej liczby tekstów biblijnych na język nynorski, aż w 1921 roku cała Biblia znalazła się w wersji nynorsk. Ponadto w nynorsk rozwinęła się literatura psalmowa, częściowo poprzez tłumaczenie z języka duńskiego i innych języków, ale także w dużej mierze dzięki nowej poezji. Aasmund Olavsson Vinje jako pierwszy użył języka narodowego w prasie, we własnym czasopiśmie *Dølen* , które wydawał od 1848 roku. Nynorsk rozwinął się w poezji i prozie, a wielu wyróżniających się autorów zajęło centralne pozycje w literaturze narodowej. Nazwiska takie jak Aasmund Olavsson Vinje, Arne Garborg i Per SIvle zaznaczyły swoją obecność jeszcze przed 1900 rokiem, a później w XX wieku płodni autorzy, tacy jak Olav Duun, Kristofer Uppdal, Sven Moren, Tore Ørjasæter i wiele innych silny ślad w norweskiej kulturze pisanej. W 1913 roku w Oslo powstał teatr Det Norske Teatret, który przyczynił się do rozwoju dramatu w języku nynorsk i nynorsk'iego języka potocznego, który stał ponad dialektami i w ten sposób można go było przeciwstawić znormalizowanemu językowi narodowemu opartemu na języku kolokwialnym.

W 1930 roku Storting uchwalił prawo zobowiązujące wszystkich urzędników służby cywilnej, którzy urodzili się po 1 stycznia 1905 roku, do stosowania obu form. W 1932 roku ustalono, że zarówno osoby fizyczne, jak i gminy powinny mieć prawo do otrzymywania korespondencji i innych informacji od państwa w formie, z której sami skorzystali lub której wyrazili chęć. Formularze i inne dokumenty urzędowe miały znajdować się na obu formach. Jeszcze ważniejszy dla rozprzestrzeniania się nynorsk jako „normalnego" języka mówionego był NRK (Norsk Rikskringkasting, norweski publiczny nadawca radiowo-telewizyjny) zarządzany przez państwo i tym samym był zobowiązany do zapewnienia obu docelowym formom miejsce w audycjach. W ten sposób wszyscy stopniowo przyzwyczaili się do słuchania normalnej mowy nynorsk w ramach codziennych zajęć – nawet jeśli u wielu wywoływało to negatywne reakcje. Cały ten rozwój był kwestionowany w dużych kręgach przez ludzi, zwłaszcza w miastach. Pierwszym znaczącym okresem ekspansji nynorsk była dekada od przełomu wieków do lat II wojny światowej.

W 1935 roku Partia Pracy wraz z Partią Liberalną i Partią Rolników rozpoczęła prace w kierunku zbliżenia bokmål i nynorsk w postaci nowej reformy pisowni. W 1938 roku wypracowano wiele form zbliżenia, tj. formularzy, które upodabniały oba języki pisane. Celem długofalowym upodabniania się form nynorsk i bokmål było uformowanie się

Samnorsk[622]. Ortografia z 1938 roku wywołała silne reakcje w części społeczeństwa, zwłaszcza w miastach. Dało to podstawę do silnego ruchu oporu przeciwko oficjalnej polityce językowej.

Kolejna decydująca decyzja w tym kontekście została podjęta przez kuratorium w Oslo w 1939 roku. Odtąd w szkołach w Oslo miały obowiązywać podręczniki z zasadniczymi formami w bokmål. Doprowadziło to do tego, że wydawca podręczników szkolnych rozpoczął dużą produkcję, a ponieważ Oslo miało największy rynek książek szkolnych w kraju, podręczniki te również zdominowały kraj. Praca i spory wokół polityki językowej zostały zawieszone w czasie II wojny światowej i okupacji niemieckiej. Dopiero po wojnie konsekwencje decyzji z 1938 i 1939 roku stały się widoczne w praktyce. Zaistniała potrzeba podziału bokmål na dwie główne odmiany, które nazwano umiarkowanymi i zasadniczym. Zasadniczy bokmål miał formy bliższe nynorsk, podczas gdy umiarkowany był bliższy duńskiemu. Zasadniczy bokmål zaczął dominować m.in. w podręcznikach i literaturze dziecięcej. W gazetach i innych mediach drukowanych najbardziej wyróżniały się umiarkowane formy pisowni z 1938 roku Ta legalizacja, a tym samym cała polityka zbliżenia, której celem był przyszły Samnorsk, spotkała się z ostrzejszym sprzeciwem niż jakakolwiek poprzednia reforma. Opór ten był manifestowany głównie za pośrednictwem Stowarzyszenia Językowego z poetą Arnulfem Øverlandem (1889–1968) na czele. Słowo *riksmål* było teraz używane dla konserwatywnego wariantu bokmål od 1917 roku.

W 1952 roku opublikowano słowniczek ustanawiający riksmål jako odrębną normę oddzieloną od oficjalnego bokmål. W następnym roku utworzono organ normalizacyjny dla języka narodowego: Norweską Akademię Języka i Literatury[623].

W 1954 roku kuratorium w Oslo uchyliło decyzję z 1939 roku, że preferowane powinny być podręczniki o zasadniczych formach. W rezultacie formy te zniknęły z książek w ciągu kilku lat, a bardziej umiarkowany standard z 1938 roku stopniowo stawał się najbardziej powszechny, konkurując z nowym standardem Riksmål. Był szczególnie

[622] Samnorsk był wyimaginowanym przyszłym językiem pisanym, zbudowanym na połączeniu bokmål i nynorsk. Pomysł Samnorsk został poważnie wysunięty przez Moltke Moe w 1906 roku w wykładzie w Bymålslaget „Stroje w języku norweskim i duńskim", a rozwinięty w artykule „Narodowość i kultura" w Samtiden w 1909 roku. Pomysł pojawił się, aby scharakteryzować reformy pisowni do standardu podręcznika z 1959 roku włącznie. Reforma bokmål w 1981 roku jednak została skierowana w przeciwnym kierunku, a w 2002 roku polityka zbliżenia została formalnie zniesiona.

[623] Norweska Akademia Języka i Literatury jest akademią norweską, której celem jest ochrona języka narodowego i literatury w języku narodowym oraz promowanie swobodnego i wszechstronnego życia intelektualnego w Norwegii. Sprzeciwia się państwowej kontroli języka i opowiada się za rozwojem języka, który przy wsparciu tradycji literackiej może zachować ciągłość życia kulturalnego ludu. Akademia publikuje słownik Akademii Norweskiej.

używany publikacjach związanych z prawicą polityczną. W 1959 roku Storting przyjął dla bokmål korektę i konsolidacja standardu z 1938 roku[624]. Kontynuując do lat 60., prowadzono prace nad rewizją polityki językowej w kierunku przyjęcia i ustabilizowania dwóch stałych form docelowych – bokmål i nynorsk – oraz otwarcia na zbliżenie między bokmål a językiem narodowym. Podstawę tej polityki stworzyła powołana przez rząd w 1964 roku komisja Vogt, która przedstawiła swoje zalecenia w 1966 roku, w wyniku czego Rada Językowa została zastąpiona podobnym organem, Norweską Radą Językową. W 1972 roku Radzie językowej zlecono dokonanie przeglądu standardu bokmål w celu jego złagodzenia. Prace te trwały kilka lat, i Storting przyjął je w 1981 roku. Oznaczało to, że wiele tradycyjnych form języka narodowego zostało ponownie zaakceptowanych w bokmål, większość z nich w standardzie podręcznikowym. Zasadnicze formy zostały w dużej mierze pozostawione jako opcjonalne. Niektóre z tych form przeżyły w latach 60. i 70. pewien renesans w bardziej lewicowym pokoleniu młodzieży niż wcześniej. Istniał więc jeszcze podział na bokmål umiarkowany i zasadniczy, ale dystans między tymi wariantami był mniejszy niż wcześniej, a w języku potocznym dominował wariant umiarkowany.

Nastąpiła zatem konsolidacja i stabilizacja, również w taki sposób, że Akademia Norweska zatwierdziła kilka form z 1938 roku w swoim własnym standardzie języka narodowego, tak że różnice między językiem narodowym a bokmål stopniowo stawał się niewidoczny dla zwykłych użytkowników języka.

W odniesieniu do formy nynorsk po drugiej wojnie światowej nastąpił spadek zainteresowania tą odmianą. Ważnym czynnikiem była centralizacja struktury osadniczej, co spowodowało, że wiele szkół wiejskich, w których głównym językiem był nynorsk, zostało połączonych ze szkołami miejskimi na tym obszarze, w których używano bokmål. W szkole podstawowej ponad 30 procent uczniów używało nynorsk jako głównego języka, ale w wielu miejscach, zwłaszcza w Trøndelag i północnej Norwegii , ale także na innych obszarach przygranicznych położonych dalej na południe, między głównym obszarem nynorsk a obszarem zdominowanym przez bokmål. Bokmål był stopniowo przywracany jako język szkolny, często po lokalnych referendach. Ważnym czynnikiem tego rozwoju była daleko idąca centralizacja struktury mieszkaniowej, a co za tym idzie także szkolnictwa na wsi. Wiele małych wiejskich szkół zostało połączonych z większymi szkołami centralnymi w najbliższym centrum miasta lub wsi, gdzie często dominował bokmål. Ważnym powodem

[624] Por. Language Norms, [w:] T. Kristiansen, *Standard languages and language standards in a changing Europe*, red. N. Coupland, Novus Press, Oslo 2011.

słabszej pozycji nynorsk był także brak podręczników i innych pomocy naukowych. Około 1965 roku odsetek osób posługujących się nynorsk wynosił około 20, podobnie jak trzydzieści lat wcześniej. W latach 70. ustabilizował się na poziomie nieco ponad 15 lat.

W latach 60. i 70. rozwinęły się nowe tendencje, zwłaszcza w środowisku młodzieżowym. Był to czas silnej ekspansji szkolnictwa, coraz większa część młodzieży zdobywała wykształcenie wyższe[625]. W tych środowiskach renesans przeżywała zarówno sprawa nynorsk, jak i antycentralistyczna polityka okręgowa. Ważną kwestią było tutaj zapotrzebowanie na lepsze zaopatrzenie w materiały dydaktyczne z nynorsk. W Ustawie o szkolnictwie zasadniczym z 1969 roku, a później w Ustawie o szkolnictwie średnim z 1974 roku jako warunek zatwierdzania przez władze nowych podręczników uznano, że powinny być w obu formach językowych. W innych obszarach przyjęto wytyczne, które wzmocniły nynorsk; w ten sposób Storting zdecydował w 1971 roku, że co najmniej 25 procent audycji w NRK powinno odbywać się w nynorsk. Pozostało to celem na następne dziesięciolecia. Nie zostało to w pełni zrealizowane, ale mimo to ugruntowało pozycję nynorsk w mediach nadawczych. W innych obszarach, takich jak świat prywatnego biznesu, system bankowy, transport, system ubezpieczeniowy, kultura popularna itd., bokmål dominował przez cały okres. W obszarze centralnym nynorsk zajmował jednak pewne miejsce również w tych dziedzinach w lokalnych inicjatywach.

W roku szkolnym 2009/2010 język nynorsk był wykładowym w 13,2 procent szkół. Obecnie nynorsk jest najsilniejszy w zachodniej Norwegii i na przyległym obszarze, na tak zwanym „rdzennym obszarze nynorsk"- niektóre miasta w północnej Norwegii oraz górskich Nord-Gudbrandsdal , części Valdres w Hallingdal , Vest - Telemark w Setesdal[626].

Bokmål jest również, choć w mniejszym stopniu, wykorzystywany w narodowym życiu kulturalnym, w środkach masowego przekazu i w administracji państwowej. Relacje między bokmål a nynorsk były jednym z głównych problemów politycznych w Norwegii od końca XIX wieku. Bokmål jest formalnie równy nynorskowi, ale w praktyce nadal jest dominującym językiem pisanym w Norwegii. Można oszacować, że około 90 procent ludzi używa bokmål jako głównego języka pisanego. Jako znormalizowany język pisany, bokmål jest na dobrej drodze do ustabilizowania się. W 2005 roku zniesiono rozróżnienie, ale nadal istnieje podstawa do rozróżnienia między „umiarkowanym" a „zasadniczym" wariantem bokmål,

[625] Por. T. Gmerek, *Szkolnictwo wyższe w krajach skandynawskich. Studium w pedagogiki porównawczej,* Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2005, s. 119-132 i 158-173.
[626] Store Norske Leksikon, *Norsk,* adres internetowy: https://snl.no/nynorsk, dostęp [13.03.2023]

nawet jeśli nie ma między nimi ustalonych granic. Zdecydowanie najczęściej używane są formy umiarkowane. Tendencją, która w pewnym stopniu przeciwdziała stabilizacji, jest *deformalizacja*. Jest to odzwierciedlenie szerszej deformalizacji życia społecznego w ogóle i przejawia się przede wszystkim w języku mówionym, ale przenosi się także na język pisany, zwłaszcza w mediach społecznościowych[627]. Przede wszystkim wiąże się to z dużo swobodniejszym niż dotychczas posługiwaniem się dialektami – choć często w dostosowanej formie. Znormalizowany język potoczny jest oparty na bokmål, który rozprzestrzenia się na obszarach wcześniej typowych dla dialektów, zwłaszcza we wschodniej Norwegii– przybiera formy, które wcześniej mogły mieć dialektalne i dla wielu „wulgarne" piętno[628].

W użyciu ustnym dialekty w Norwegii są silniejsze niż w większości innych krajów, a także szeroko stosowane są mieszane formy dialektów i standardowej mowy[629]. W Europie dialekty przeważnie przeciwstawia się językowi standardowemu, który znany jest wszystkim mieszkańcom danego kraju niezależnie od miejsca pochodzenia. Istotne jest by zauważyć, że język standardowy także jest pewną odmianą i nie jest on tożsamy z danym językiem[630].

Dialekty są odmianami języka ograniczonymi terytorialnie, więc i cechy dialektalne mają ograniczony zasięg. Cech dialektalne dzielimy na trzy podstawowe typy: izofony (fonetyka i fonologia), izomorfy (morfologia), izoleksy (słownictwo). Dialekt (grec. diálektos 'sposób mówienia') to odmiana języka mówionego, używana na ograniczonym terytorium (w porównaniu z językiem ogólnym) przez określoną grupę (warstwę) społeczną, odróżniająca się od innych odmian pewnymi cechami fonetycznymi, gramatycznymi i słownikowymi. Dialekt jest zatem odmianą komunikatywną, która jest ograniczona językowo, terytorialnie i socjalnie[631]. Odmiana standardowa kojarzona jest z edukacją i szkołą, z pismem i książkami, z publiczną sferą życia i z sytuacjami oficjalnymi wymagającymi świadomego o /zaplanowanego użycia języka. Dialekt utożsamiany jest ze sferą prywatną, sytuacjami nieformalnymi i takim użyciem języka, które charakteryzuje się większą spontanicznością.

[627] Por. K. Özerk , J. Todal, *Written Language Shift among Norwegian Youth*, International Electronic Journal of Elementary Education 5.3, 2013.
[628] Store Norske Leksikon, *Rettskrivingsreforma av 1981,* adres internetowy: https://snl.no/Rettskrivingsreforma_av_1981; dostęp [13.03.2023]
[629] Por. U. Røyneland, *Dialects in Norway: Catching up with the Rest of Europe?*, International Journal of the Sociology of Language, 2009, no. 196–197 (2009): 7–30.
[630] N. Nau, M. Hornsby i inni, *Języki w …*dz.cyt., s. 53.
[631] H. Karaś, *Dialekty i gwary polskie*, adres internetowy: *http://www.dialektologia.uw.edu.pl/index.php?l1=podstawy-dialektologii&l2=definicja-dialektologii-mwr* dostęp [13.03.2023]

Częściowo ze względu na te różnice dialekty często bywają piętnowane jako odmiany „niewykształcone", a tylko standard uważa się za „kulturalny"[632].

W Norwegii znajdujemy wiele odmian norweskiego dialektu , które są używane na większości obszaru geograficznego. Norwegia nie ma oficjalnego standardowego dialektu i istnieje duża akceptacja dla różnorodnych form. Już w okresie wczesno-nordyckim, około 1050–1350, w Norwegii ludzie, którzy nie mieli ze sobą długo kontaktu, rozwijali swoje formy języka.

W ostatnich badaniach nad dialektami coraz częściej stwierdza się stałość oderwania północnego norweskiego od zachodniego i Trønder od wschodniego, tak że dialekty są podzielone na głównie cztery grupy: wschodnia Norwegia, Zachodnia Norwegia, Trøndish i Północna Norwegia[633]. W dzisiejszej Norwegii spośród kilkudziesięciu dialektów wiele ulega zamieraniu. Nowa technologia sprawia, że ludzie stykają się z kilkuset różnymi dialektami i wariantami językowymi. Widoczne zmiany w dialektach norweskich można zaobserwować w dążeniu do tego samego słownictwa. Znikają słowa z dawnego życia codziennego, podczas gdy nowe słowa są włączane do wszystkich dialektów, np. *pizza* czy *iPhone*.

Jednak dla większości Norwegów jego dialekt[634] stanowi powód do dumy – zwłaszcza jeżeli posługuje się nim zaledwie parę tysięcy ludzi lub mniej. Uważa się, że dialekt to coś, co łączy go z korzeniami i przypomina o malutkiej wysepce, na której się wychował[635].

Języki mniejszości w Norwegii: język migowy, kvenska, Romanés i Romani, podobnie jak Saami, są one chronione przez Pakt Języków Mniejszościowych. Wraz z Żydami i Finami Leśnymi, Kwenowie, Romowie i Romowie są również uważani za mniejszości narodowe w Norwegii[636]. Od 1998 roku Żydzi, Romowie (Tatarzy), Romowie (Cyganie), Kwenowie i Leśni Finowie mają status mniejszości narodowych w Norwegii. Nastąpiło to w związku z ratyfikowaniem przez Norwegię w tym roku Konwencji ramowej Rady Europy o

---

[632] N. Nau, M. Hornsby i inni, *Języki w …*, dz.cyt., s. 54.

[633] Oficjalne dialekty: dialekt w Agder, dialekt w Setesdal, dialekt w Akershus, dialekt Romerriket, dialekt w Buskerud, dialekt w Hallingdal, dialekt w Numedal, dialekt w językach we Finnmarku, dialekt w Hedmark, dialekt w Gudbrandsdalen, dialekt w Østerdalen, dialekt w Hordalandzie, dialekt w Nordhordland, vossamål, dialekt w Møre w Romsdal, dialekt w Romsdal, dialekt w Sunnmøre, dialekty w północnym Trøndelag, dialekt w Nordlandzie, dialekt w Oplandzie, dialekt w Hadelandzie, dialekt w Valdres, dialekt w Oslo, dialekt w Rogalandzie, dialekt w Jæren, dialekt w Ryfylke, dialekt w Sogn i Fjordane, dialekt w Sør-Trøndelag, dialekt w Telemarku, dialekt w językach w Tromsø, dialekt w Vestfold, dialekt w Østfold

[634] W 2016 roku Anders Vaa opublikował książkę pod tytułem *Dialetboka,* do której załączono nagrania z siedemdziesięcioma próbkami poszczególnych dialektów norweskich. W 2013 roku w telewizji NRK był emitowany program rozrywkowy pt. „Dialektriket" (Królestwo dialektów) ukazujący różnorodność dialektów w Norwegii.

[635]D. Elloway, *Poradnik ksenofoba. Norwegowie. Finebooks,* Grupa Wydawnicza Adamantan, Warszawa 2017, s.105.

[636] Store Norske Leksikon, *Nasjonale Minoriteter i Norge,* adres internetowy: https://snl.no/nasjonale_minoriteter_i_Norge; dostęp [14.03.2023]

ochronie mniejszości narodowych z 1995 roku[637]. W wyniku niedawnej imigracji w Norwegii używa się również wielu innych języków. Najstarsze znane języki mniejszościowe w Norwegii należą do rodziny języków lapońskich. Językiem lapońskim mówi się w tym kraju dłużej lub tak długo, jak nordyckim, który jest prekursorem współczesnego norweskiego. Północny lapoński, największy z języków lapońskich, jest dziś szeroko rozpowszechniony również poza obszarem, na którym pierwotnie mówiono. Między innymi w Oslo i okolicach jest wielu mówców spośród północnych Lapończyków. Od połowy XIX wieku państwo norweskie prowadziło aktywną politykę norwegizacji wobec Lapończyków, w wyniku której język zniknął z dużych obszarów Sápmi. Chociaż od drugiej połowy XX wieku nastąpiła rewitalizacja kultury, tożsamości i języka Sami, języki Sami są nadal zagrożone[638].

W XVII wieku fińska imigracja miała miejsce w Østerdalen i na terenach leśnych wokół Oslo. Dziś ta fińska mniejszość jest niewidoczna językowo. Bardziej trwałe ślady pozostawiła fińska imigracja do północnej Norwegii, która rozpoczęła się w XVIII wieku. Finnmark i Nord-Tromsø miały dużą populację fińskich imigrantów i ich potomków, często nazywanych Kwenami. Jednak język tej grupy został zminimalizowany przez politykę norwegizacyjną w okresie międzywojennym. W Norwegii wciąż jest wielu mówiących po fińsku z powodu niedawnej imigracji. Kvenska jest uznawany za odrębny język w Norwegii (2005), a nazwy miejscowości w kvenskim otrzymały ochronę w ustawie o nazwach miejscowości[639].

Szacuje się, że około 4000 osób niesłyszących używa norweskiego języka migowego (2017)[640]. Jest to niezależny język, który istnieje w dwóch głównych wariantach, opartych na dwóch najstarszych szkołach dla głuchoniemych w Oslo i Trondheim.

---

[637] Punktem wyjścia dla decyzji Rady Europy była historyczna świadomość, że mniejszości często były dyskryminowane i prześladowane oraz chęć wzmocnienia działań na rzecz praw człowieka wobec tych grup. Była to pierwsza konwencja mająca na celu zabezpieczenie praw mniejszości jako grupy, po której nastąpiły działania następcze i mechanizmy monitorowania ze strony Rady Europy i OBWE .

[638] Języki lapońskie/saamskie – kompleks języków (ugro-)fińskich używanych przez Saami lapończyków w środkowo-północnej Norwegii, Szwecji i Finlandii i na Półwyspie Kola (Federacja Rosyjska). Większość języków lapońskich jest poważnie zagrożonych, np. południowy samski (Norwegia, Szwecja) 500 użytkowników; inarski (Finlandia) 400 użytkowników, skolt-samski (Finlandia Rosja) 400 użytkowników, kildin-samski (płw Kola, Rosja) 608 użytkowników. Za: N. Nau i inni, *Języki*…, dz.cyt., s. 251.

[639] Por. S. Hlebowicz, *Kweńskie przebudzenie procesy rewitalizacyjne i tożsamościotwórcze mniejszości kweńskiej w Norwegii*, 2021.

[640] *Norweski język migowy*, https://snl-no.translate.goog/norsk_tegnspr%C3%A5k?_x_tr_sl=no&_x_tr_tl=pl&_x_tr_hl=pl&_x_tr_pto=sc; dostęp [16.03.2023]

W XIX wieku i do 1917 roku język rosyjsko -norweski był używany przez norweskich i rosyjskich rybaków i kupców podczas handlu pomorskiego wzdłuż wybrzeża Finnmarku i Tromsø [641].

Historycznie rzecz biorąc, do Norwegii zawsze przybywało wielu obcojęzycznych imigrantów, głównie z innych krajów skandynawskich, Niemiec i Wielkiej Brytanii. Język angielski jest dziś najważniejszym międzynarodowym językiem kontaktowym w kraju, a następnymi są niemiecki i francuski. W szczególnej sytuacji znajdują się Romowie, którzy po raz pierwszy wyemigrowali w XVI wieku; dziś w Norwegii jest ich kilkaset. Ich język, Romanes, pochodzi z Indii[642].

W latach 60. XX wieku zaczęli napływać imigranci z południowej Europy, Azji, Afryki i Ameryki Południowej. Większość z nich zamieszkała w okolicach Oslo. Przybyli też uchodźcy i osoby ubiegające się o azyl, które są bardziej rozproszone geograficznie, ale większość z nich mieszka również w Oslo. Największe z tych grup pochodzą z byłej Jugosławii, Pakistanu (język ojczysty pendżabski i urdu), Wietnamu, Iranu (perski) i Turcji (język turecki i kurdyjski). Wielu ma również hiszpański jako język ojczysty (głównie Chilijczycy i inni mieszkańcy Ameryki Łacińskiej). Jest też liczna mniejszość polska[643].

Polityka językowa w XXI wieku jest kształtowana przez potrzeby wynikające z gwałtownego napływu migrantów z krajów UE, w tym szczególnie z Polski i Litwy. dla ochrony tej specyficznej (tu: językowej) różnorodności. Dokument zatytułowany Deklaracja o nordyckiej polityce językowej definiuje sposoby kreowania sprzyjających warunków do swobodnego rozwoju języków występujących na terenie państw nordyckich, w tym Norwegii. Na terenie państw sygnatariuszy deklaracji języki zostały sklasyfikowane następująco:

– komplett – „całościowe", używane w każdym obszarze życia wspólnotowego; jest to najszersza, najbardziej pojemna kategoria, zawierająca prócz pięciu głównych języków: duńskiego, fińskiego, szwedzkiego, norweskiego, islandzkiego, także języki mniejszościowe;

– samhällsbärande – „społecznotwórcze", używane w oficjalnym dyskursie publicznym, urzędowym, edukacyjnym, legislacyjnym itd.; do tej kategorii należą: duński, fiński, szwedzki, norweski, islandzki, farerski, grenlandzki oraz języki Samów;

– statsbärande – „państwowe", do których należą: duński, fiński, szwedzki, norweski oraz islandzki;

[641] Store Norske Leksikon, *Russenorsk*, adres internetowy: https://snl.no/russenorsk; dostęp [12.03.2023]
[642] Store Norske Leksikon, *Romanés,* adres internetowy: https://snl.no/romanes; dostęp [12.03.2023]
[643] N. Nau i inni, *Języki*…, dz.cyt., s. 251

– språk med speciell ställning – języki o specjalnym statusie: niemiecki, romani, jidysz, meänkieli (używany na obszarach przygranicznych między Finlandią i Szwecją), kvenska (język Kwenów zamieszkujących obszar północnej Norwegii) oraz języki migowe[644].

Wśród priorytetów polityki państw nordyckiej znalazło się dziewięć subobszarów zatytułowanych odpowiednio jako: 1) demokratyzacja języków, 2) paralelność językowa, 3) kompetencje językowe a dyspozycja społeczna, 4) wielojęzyczność, 5) kapitał społeczny a języki, 6) LLL, 7) czytelnictwo, 8) system kształcenia, 9) kompetencja językowa a aktywność obywatelska[645]. Polityka językowa (Nordisk språkpolitik) narzuca zagwarantowanie możliwości nauki języka państwa każdej osobie zamieszkującej jej obszar, w celu umożliwienia jej pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Jednocześnie w dyskursie publicznym należy konstruować wypowiedzi, a w obiegu społecznym formularze i informacje w uproszczonym języku, który pomaga przekazać najistotniejsze kwestie bez szkody dla wartości merytorycznej. Ponadto, dla grup napływowych, organizowane są specjalne kursy nauki języka państwowego (jednego z nordyckich) oraz równolegle zajęcia w języku kraju pochodzenia imigranta. Istnieje bowiem przekonanie, że imigrant powinien mieć zapewnioną łączność z kulturą i językiem swojej ojczyzny, gdyż sprzyja to procesom integracyjnym oraz ułatwia ewentualny powrót do ojczyzny[646]. W polityce integracyjnej ważnym elementem jest szczególnie dzieciom i młodzieży z jednej strony ułatwienie nauki języka państwa przyjmującego oraz kontynuowanie lub rozpoczęcie w sformalizowanej formie nauki języka ojczystego[647] stanowiące wyraz poszanowania własnej odrębności kulturowej i narodowej[648].

Podsumowując założenia nowej polityki językowej zawartej w dokumencie Deklaracja o nordyckiej polityce językowej warto wymienić trzy fundamentalne cele:

- ważne by państwa nordyckie zagwarantowały równy dostępu do informacji dla każdego mieszkańca bez względu na język, którym się posługuje;
- należy zapewnić równe prawa dla każdego mieszkańca do rozwoju osobistego bez względu na język, jaki opanował;

[644] M. Banaś, *Polityka językowa państw nordyckich w kontekście różnorodności etniczno-narodowej norden*, 2015, adres internetowy: https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/19257/banas_polityka_jezykowa_panstw_nordyckich_2015.pdf?sequence=1&isAllo; dostęp [10.03.2023]
[645] Tamże.
[646] Tamże.
[647] Definicje języka ojczystego, m.in. T. Gmerek, *Język edukacja i nierówności społeczne. Konteksty teoretyczne*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu…* dz.cyt.
[648] A. Cybal – Michalska, *Orientacje proeuropejskie* … dz. cyt., s. 181.

– umożliwić na równych prawach każdemu z mieszkańców do uczestniczenia w życiu społecznym, gospodarczym oraz kulturalnym bez względu na użytkowany język[649].

Najnowsza norweska ustawa językowa Lov om språk (språklova)[650] obowiązuje od 1 stycznia 2022 roku. W zapisach określono język norweski głównym językiem narodowym w Norwegii. Taki status legislacyjny oznacza formowanie norm. Język norweski musi funkcjonować jako wspólny język, który każdy mieszkaniec musi opanować, aby zintegrować się ze społeczeństwem. Oznacza to również, że norweski musi być preferowanym językiem użytkowania. W ten sposób prawo będzie w stanie zapobiec utracie dominacji dla języka norweskiego. Nowe prawo rozciąga się znacznie dalej niż poprzednie. Oznacza również, że nynorsk otrzymał teraz prawnie równy status z bokmål nie tylko w sferze publicznej, ale we wszystkich częściach społeczeństwa, co jest bardzo ważną zmianą w zasadzie. Celem ustawy jest również promowanie równości między bokmål i nynorsk. W ten sposób prawo musi stanowić przeciwwagę dla wszystkiego, co sprawia, że nynorsk ma trudniejsze warunki ramowe niż bokmål. Równość obejmuje między innymi to, że prawo musi działać w kierunku bardziej równomiernego rozkładu użytkowania między bokmål i nynorsk w całym społeczeństwie. Ogólne prawo językowe kieruje apel do wszystkich użytkowników języka, zarówno prywatnych, jak i publicznych. Sektor publiczny ma ustawowy obowiązek używania, rozwijania i wzmacniania bokmål i nynorsk, a także specjalną odpowiedzialność za promowanie nynorsk, języka norweskiego, który jest zasadniczo najrzadziej używany. To ostatnie implikuje pozytywne specjalne traktowanie nynorsk. Fakt, że zasada ta została teraz zapisana w prawie, stanowi ważny przełom, który może nadać dodatkową wagę pracom mającym na celu wzmocnienie pozycji nynorsk.

W uwagach prawnych określono, że odpowiedzialność społeczeństwa za rozwój języka norweskiego wymaga dbałości o precyzję i zapewnienie aktualnej terminologii norweskiej w ramach własnych dziedzin zawodowych. Takie prace rozwojowe pomogą również we wzmocnieniu języka. Wzmocnienie językowe było kluczowym słowem w przesłaniu językowym z 2008 roku i na tym przesłaniu w dużej mierze opierają się przepisy. Oprócz głównego języka narodowego istnieją trzy inne takie kategorie statusu. Językom lapońskim nadano status języków rdzennych, kvenski, romski i romański jako językom mniejszości narodowych, a norweskiemu językowi migowemu nadano status narodowego języka migowego.

[649] M. Banaś, *Polityka językowa* …, dz.cyt.
[650] *Lov om språk (språklova),* adres internetowy: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42; dostęp [10.03.2023]

Odpowiedzialność za język lapoński zawsze miała swoją podstawę w lapońskiej części Konstytucji, która wspomina także o kulturze i życiu społecznym. Status i użycie języka są ściślej uregulowane w ustawie lapońskiej. Ustawa językowa potwierdza publiczną odpowiedzialność za język lapoński w podobny sposób jak za język norweski. Podobnie jak lapoński, kven, romski i romski są chronione zgodnie z europejską kartą języków regionalnych i mniejszościowych, ale teraz organom publicznym powierzono ustawowy obowiązek ich ochrony i promowania. Odpowiedzialność ta obejmuje również norweski język migowy, który nie ma równoważnej ochrony na mocy prawa międzynarodowego. W przypadku norweskiego języka migowego ustawa językowa oznacza zatem bardzo duży krok naprzód.

Oprócz ogólnych zasad odpowiedzialności, ustawa zawiera bardziej szczegółowe zasady dotyczące obowiązków w zakresie własnego używania języka przez organy publiczne. Obrazowym przykładem jest powierzenie radom powiatów zadań, które wcześniej obejmowały tylko organy państwowe. Wszyscy muszą teraz odpowiadać osobom prywatnym i gminom w swoim własnym języku, podczas gdy neutralne gminy powiatowe muszą zmieniać języki w dokumentach publicznych, tak aby istniała rozsądna dystrybucja między bokmål a nynorsk. Nowa zasada reklamacji oznacza, że osoby prywatne mogą ponownie otrzymać dokumenty osobiste, jeśli nie otrzymały ich we własnym języku. Wymóg, aby formularze były dostępne zarówno w bokmål, jak i nynorsk, dotyczy teraz również cyfrowych rozwiązań samoobsługowych. W przypadku regionalnych organów państwowych, które są neutralne językowo, ogólny wymóg dotyczący wymiany jest uzupełniany wymogiem kwotowym, dzięki czemu korzystanie z nynorsk wzrośnie. Dla centralnych organów państwowych wymagane jest co najmniej 25 procent każdego języka.

Kluczowe znaczenie mają tu rzeczywiste kompetencje w formie nynorsk. Dlatego obecnie ustanowiono, że organy państwowe i gminy powiatowe są zobowiązane do rozwijania i utrzymywania umiejętności pisania wymaganych do korzystania z nynorsk i bokmål zgodnie z przepisami. Stawia to jednoznacznie odpowiedzialność na pracodawcy, który nie może pogodzić się z ustawowym wymogiem formalnym skierowanym do pracowników. Obecnie zamiast tego ustanowiono prawo, zgodnie z którym pracodawcy mają prawo wymagać od pracowników umiejętności pisania zarówno w języku nynorsk, jak i bokmål.

Ważną zmianą jest to, że również niezależne podmioty prawne z większością publiczną w zarządzie są co do zasady objęte ustawą językową. Nie dotyczy to jednak firm, których

głównym zadaniem jest prowadzenie branży w bezpośredniej konkurencji i na takich samych zasadach jak firmy prywatne.

Bardzo ważną zmianą z punktu widzenia migrantów jest to, że organy publiczne mają ustawowy obowiązek komunikowania się jasnym i poprawnym językiem, dostosowanym do grupy docelowej. Ma również wymiar socjalny i demokratyczny. Dzięki nowemu prawu, oficjalne pismo prawnicze zyskało silniejszą pozycję. Ustawodawstwo stanowi, że wszystkie organy państwowe muszą mieć norweskie nazwy, że pisownia musi być zgodna z oficjalną ortografią, a Rada Językowa musi udzielać porad dotyczących pisowni i zwyczajów nazewnictwa przed ustaleniem nazwy.

Ponadto ustawa powierzyła Radzie ds. Języków ogólną odpowiedzialność za nadzorowanie zasad używania języka urzędowego. Podstawę tej kontroli wzmacnia nałożenie na organy państwowe obowiązku składania sprawozdań i informacji. Rada Językowa musi kierować wszystkimi organami publicznymi w zakresie wszystkich przepisów ustawy, w tym zasad ogólnej odpowiedzialności. Ustawa stanowi również, że Rada Językowa jest organem administracji państwowej w sprawach językowych. Nie można więc zlikwidować Rady Językowej bez zmiany prawa. Ustawa ustaliła również to, co było już jasne w statucie, że to Rada Językowa zarządza oficjalnymi standardami pisma w bokmål i nynorsk. Prawo spotkało się z krytyką ze strony tych, którzy chcieli więcej, oraz ze strony byłej opozycji w Stortingu. Uchwalona ustawa stanowi kamień milowy w historii, rozszerzający i wzmacniający podstawę prawną polityki językowej[651].

Norweska Språkrådet (Rada Języka) od założenia w 1972 roku jest odpowiedzialna za ochronę i rozwój obu form języka norweskiego, zwłaszcza mniejszościowego nynorsk, a od 2011 roku również języka samisk, języków mniejszości narodowych, norweskiego języka migowego, a także języków nowych mniejszości zawodowych. Musi pracować na rzecz zwiększania ich użycia i podwyższania statusu. Wynika to z przekonana, że wiedza zwiększa tolerancję dla różnorodności językowej (Minoritetsspråk)[652].

Język jest najważniejszym narzędziem integracji norweskiego społeczeństwa. Dzieci w przedszkolu i uczniowie szkół podstawowych muszą zgodnie z intencją ustawodawcy doświadczać, używać i poznawać język oraz rozwijać świadomość językową. W ramach kilku projektów i inicjatyw rząd podkreślił, że wszystkie dzieci i uczniowie powinni otrzymywać stymulację i wsparcie w zakresie rozwoju językowego i szkolenia językowego, aby mieli

651 I. Engen, 2022, *Bruk språklova konstruktivt – for ein ny giv i språkpolitikken*, adres internetowy: https://lnk.no/innspel/bruk-spraklova-konstruktivt-for-ein-ny-giv-i-sprakpolitikken/; dostęp [14.03.2023]
652 M. Piasecka, *Jezyk polski*…dz.cyt., s. 53.

równe szanse udziału w zabawie i nauce i następnie byli aktywnymi obywatelami. W dokumentach rządowych czytamy, że norweska edukacja dla imigrantów ma kluczowe znaczenie dla integracji i uczestnictwa w norweskim społeczeństwie. To od instytucji przedszkolnych i edukacyjnych zależy czy ludność będzie kształcona w języku norweskim, lapońskim, szwedzkim czy norweskim języku migowym. Sektor edukacyjny znajduje się w szczególnej sytuacji, jeśli chodzi o zapewnienie odrębności norweskiego jako języka społecznie korzystnego. Dlatego przy opracowywaniu treści przedszkoli, szkół i szkoleń dla nauczycieli należy wziąć pod uwagę politykę językową. Oceny polityki językowej, w tym uwzględnienie różnych mniejszości językowych, są szczególnie ważne. Należy dołożyć starań aby użytkownicy języka nynorsk i bokmål mieli równe szanse opanowania własnego języka. Gdyż język „*norweski to zdecydowanie odrębny język. A właściwie -przynajmniej dwa języki*" jak twierdzi Thomas Hyllanmd Eriksen[653]

Rząd Jonasa Gahra Støre stawia za cel zapewnienie przestrzegania nadrzędnych zasad polityki językowej przy opracowywaniu treści w przedszkolach, szkołach i szkoleniu nauczycieli oraz będzie chronić zasady polityki językowej norweskiej w nauczaniu i stymulowaniu języka. Rząd chce projektu nowelizacji ustawy oświatowej. Propozycja oparta jest na New Education Act. Przegląd praw językowych uczniów będzie jednym z ważniejszych tematów. Działania następcze będą zgodne z nadrzędnymi zasadami polityki językowej określonymi w nowej ustawie językowej.

Rozważania polityków koncentrują się na wprowadzeniu obowiązku obserwowania i oceny wszystkich dzieci przed rozpoczęciem nauki w szkole, w celu identyfikacji znajomości języka norweskiego. Rząd chce wprowadzić mechanizmy, które skłonią uczniów ze środowisk imigracyjnych do doskonalenia swoich umiejętności w zakresie języka norweskiego, między innymi poprzez szersze wykorzystanie dwujęzycznych kursów przedmiotowych przy wykorzystaniu narzędzi online. Ponadto Rada Ministrów Støre'a zamierza ułatwić opracowanie kryteriów jakościowych doboru materiałów dydaktycznych z języka norweskiego. Kolejnym celem jest umocnienie języka migowego w przedszkolach i szkołach poprzez ograniczony czasowo program stymulacyjny, dzięki któremu przedszkola, szkoły podstawowe i ponadgimnazjalne będą mogły prowadzić naukę języka migowego dla

[653] Th. H. Eriksen, *Typisk norsk. Essays om kulturen i Norge*, 1993 za A. Kurek, *Szczęśliwy jak łosoś. O Norwegii i Norwegach*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2018, s. 227.

większej grupy dzieci i młodzieży. Na podstawie doświadczeń z prób rząd oceni, czy język migowy powinien zostać wprowadzony jako przedmiot fakultatywny w szkole średniej[654].

Zgodnie z rozdziałem 2-8 Ustawy o edukacji (Opplæringslova [Ustawa o edukacji] 1998), wszyscy uczniowie szkół podstawowych i średnich I stopnia w Norwegii, którzy posługują się językiem ojczystym innym niż norweski lub lapoński, mają prawo do nauki w języku norweskim do osiągnięcia biegłości umożliwiającej edukację szkolną. Programy dla nowoprzybyłych migrantów muszą być realizowane na poziomie gmin. Gminy mogą swobodnie organizować wdrażanie nowoprzybyłych uczniów, oferując oddzielne wstępne programy ograniczone do maksymalnie 4 semestrów nauki. Decyzja o prowadzeniu nauki w specjalnie zorganizowanej placówce może być podjęta jednorazowo tylko na jeden rok i musi być oparta na potrzebach ucznia. Taka decyzja wymaga również zgody ucznia lub rodziców lub opiekunów. W oparciu o te dyrektywy nowo przybyłym uczniom oferowane są różnorodne lokalne programy wprowadzające:

Szkoły dla cudzoziemców	Najwyższa kosztochłonność; oferta uzależniona od środków z gminy	Duże ośrodki miejskie
Klasy dla cudzoziemców, klasy zerowe	Średnio kosztochłonne; oferta uzależniona od środków z gminy	Ośrodki skupiające grupy migrantów, zazwyczaj miejskie
Integracja z klasą w szkole ogólnodostępnej	Średniokosztochłonne; oferta uzależniona od środków z gminy	Ośrodki wiejskie, małe szkoły

W wyznaczonych szkołach wprowadzających nowo przybyli uczniowie realizują program zaprojektowany tak, aby zaspokoić potrzeby uczniów z różnych środowisk kulturowych i językowych, w tym z różnymi doświadczeniami i wcześniejszym bardzo różnym wykształceniem.

W drugim przypadku uczniowie mogą korzystać z intensywnego kursu m.in. języka norweskiego jako drugiego języka w oddzielnych grupach w ich lokalnej szkole. Są to oddzielne klasy wprowadzające nowych uczniów od klasy ogólnodostępnej. Jednak często wchodzą oni w interakcje z lokalnymi uczniami i uczestniczą w zajęciach poza programem dla nowoprzybyłych, takich jak lekcje muzyki, lekcje sztuki, wycieczki szkolne itp. Model

[654] *Innstilling frå familie- og kulturkomiteen om Lov om språk (språklova*), adres internetowy: https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2020-2021/inns-202021-253l/?all=true; dostęp [12.03.2023]

ten oznacza, że nowoprzybyli uczniowie z całej gminy uczęszczają do klasy zerowej, nawet jeśli nie jest to zorganizowane w macierzystej szkole uczniów[655].

Trzeci model to bezpośrednia integracja nowoprzybyłych z klasą, w ramach którego uczniowie otrzymują – wraz z innymi dziećmi – regularną edukację w swojej lokalnej szkole. Specjalne nauczanie języka norweskiego i nauczanie przedmiotów dwujęzycznych może odbywać się poza programem w ramach zwykłej klasy. Podobnie jak w przypadku innych modeli, celem tego programu jest przyspieszenie uczenia się nowoprzybyłych uczniów i przygotowanie ich do przejścia do programu nauczania oraz wymagań dotyczących umiejętności czytania i pisania oraz treści. We współczesnym kontekście migracji szkoły muszą odpowiadać na potrzeby i problemy związane z kształceniem nowo przybyłych uczniów w sposób poprawiający wyniki edukacyjne oraz rozwój społeczny i emocjonalny. Szkoły w Norwegii uznają nowo przybyłych uczniów za niejednorodną grupę o różnorodnych potrzebach. Adaptując modele i aktywnie przeciwdziałając ich słabym stronom, szkoły zapewniają integrację[656].

Uczniowie korzystają ze wsparcia, aż zdobędą wystarczającą znajomość języka norweskiego, aby kontynuować normalną naukę w szkole. W razie potrzeby studenci mają również prawo do nauki przedmiotów dwujęzycznych, nauki języka ojczystego lub obu. Ministerstwo przekazuje szkołom dotacje na specjalne kształcenie językowe na podstawie liczby decyzji. Wysokość dotacji na 1 ucznia zależy od ogólnej liczby decyzji o przyznaniu w szkole. Jesienią 2013 roku 7 procent (44 800 uczniów) miało prawo do edukacji języka norweskiego jako obcego.

Istnieje zagrożenie, że nowi uczniowie mogą zbyt długo przebywać w oddzielnych klasach przygotowawczych i pobierać naukę tylko w języku norweskim, co oznacza, że mogą mieć zaległości w innych przedmiotach. Oddzielenie od głównego grona rówieśników może również mieć negatywny wpływ na możliwości nawiązywania znajomości poza programem wprowadzającym. Z drugiej strony, przejście do głównego programu szkolnego może również nastąpić zbyt wcześnie, co oznacza, że nowo przybyli uczniowie są fizycznie włączani do normalnej klasy, ale wykluczeni z procesów społecznych i pedagogicznych.

[655] T.A. Skrefsrud, L. A. Kulbrandstad, *Inclusion Of Newlyarrived Students: Why different in troductory models can Be Successful Models* 2018. Norwegian Perspectives on Education and Cultural Diversity. Cambridge Scholars Publishing; L.A. Kulbrandstad, *Norwegian Perspectives on Education and Cultural Diversity*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing 2018, s.65-82.
[656] Tamże.

Może tak być również w przypadku, gdy nowi uczniowie są umieszczani bezpośrednio w klasach ogólnodostępnych[657].

Mając wiele podobnych wyzwań w związku ze zróżnicowaną kulturowo i językowo populacją uczniów, szkoły mogą stosować różne modele wprowadzania nowo przybyłych uczniów w proces edukacji szkolnej. Mają one wypełnić lukę między potrzebami nowoprzybyłych uczniów a regularną edukacją. Instytucje charakteryzujące się dążeniem do doskonałości w swoich wysiłkach na rzecz promowania włączenia społecznego i równości otrzymują Nagrodę H.M. Queen Sonja's School Award[658], coroczną nagrodę krajową dla placówki edukacyjnej[659].

Wszyscy uczniowie rozpoczynają naukę języka angielskiego jako przedmiotu obowiązkowego w wieku 6 lat[660]. Od 13. roku życia uczniowie mają możliwość nauki drugiego języka obcego, ponieważ zgodnie z podstawą programową wszystkie szkoły muszą zapewnić naukę drugiego języka jako przedmiotu fakultatywnego. W ramach kształcenia ogólnego młodzież od 16 roku życia musi uczyć się angielskiego przez kolejny rok. Nauka drugiego języka obcego jest obowiązkowa do 18. roku życia, jeśli uczniowie rozpoczęli jego naukę przed 16. rokiem życia, a w przeciwnym wypadku do 19. roku życia. Młodzież szkolna w wieku od 16 do 19 lat może zdecydować się na naukę trzeciego języka obcego, ponieważ wszystkie szkoły muszą posiadać w swojej ofercie programowej język obcy jako przedmiot

---

[657] Tamże.

[658] Nagroda Queen Sonja's School Award jest przyznawana co dwa lata szkole, która wykazała się doskonałością w działaniach na rzecz promowania włączenia społecznego i równości. Nagroda skupia się na szkołach, które zapewniają uczniom stypendium naukowe, społeczne i kulturalne. Szkoły muszą zapewnić uczniom odpowiednią i sprawiedliwą edukację, uwzględniającą różnice indywidualne. Nagroda jest przyznawana szkole, która spełnia następujące kryteria:
- szkoła przyjmuje długoterminowe, systematyczne i oparte na wiedzy podejście w swoich wysiłkach, aby zapewnić swoim uczniom optymalne środowisko do nauki.
- szkoła promuje włączenie i równość w taki sposób, aby każdy uczeń czuł się doceniony w środowisku kultywującym współuczestnictwo, bezpieczeństwo i ducha wspólnoty.
- szkoła charakteryzuje się pozytywnymi relacjami między uczniami a kadrą nauczycielską oraz ścisłą współpracą między szkołą a domem.
Na nagrodę składa się dyplom, nagroda pieniężna w wysokości 250 000 NOK oraz grafikę Jej Królewskiej Mości zatytułowaną „Vekst". Królowa Sonja sama wręcza nagrodę podczas wizyty w szkole. Nagrodą zarządza Norweska Dyrekcja Edukacji i Szkoleń. Więcej: *Queen Sonja's School Award,* adres internetowy: https://www.royalcourt.no/artikkel.html?tid=93852&sek=93851%20i; dostęp [20.03.2019] *Queen Sonja honours school with an award in her own name,* adres internetowy: https://royalcentral.co.uk/europe/norway/queen-sonja-honours-school-with-an-award-in-her-own-name-169298/; dostęp [20.03.2019]

[659] M. Błasiak, *Dwujęzyczność i…*, dz.cyt., s. 174.

[660] O znaczeniu nauki języka angielskiego jako języka globalnego, m.in. por. Por. Agnieszka Gromkowska-Melosik, *Testy edukacyjne…*, dz.cyt.

fakultatywny[661]. Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w szkołach podstawowych i ogólnokształcących szkołach średnich obejmuje:

- jeden język państwowy i drugi język nieterytorialny ze statusem języka urzędowego – norweski i lapoński ISCED 1-3,
- jeden język państwowy i jeden język obcy:
- język norweski i język angielski ISCED 1-3
- język norweski i niemiecki ISCED 3
- język norweski i język francuski ISCED 3[662].

Odsetek uczniów używających w domu głównie języka innego niż język nauczania wzrasta, w latach 2006-2009 o 1,6 procenta do 7,3 procent populacji piętnastolatków[663].

W szkołach podstawowych i ogólnokształcących szkołach średnich kształci się na poszczególnych poziomach nauczania

- ISCED[664] 1,2,3 języka angielskiego
- ISCED 2,3 języków francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, rosyjskiego
- ISCED 3 języków włoskiego, arabskiego, chińskiego, japońskiego, tureckiego, polskiego, fińskiego, lapońskiego, bośniackiego, albańskiego, dari (afgański perski), koreańskiego, kurdyjskiego (sorani), perskiego, somalijskiego, tamilskiego, urdu, wietnamskiego, języka migowego[665].

W przypadku osób dorosłych wyzwania językowe pojawiają się w życiu codziennym, w miejscu pracy, gdzie obejmują zarówno samych pracowników, jak i ich współpracowników i kolegów z pracy. Oddziałuje to również na relacje z sąsiadami, służbą zdrowia i szkołą. Szkoły biorące udział w projekcie Sieć Zasobów Językowych Mniejszości opracowały kilka środków, które można wykorzystać do osiągnięcia dobrej współpracy z rodzicami, m.in.:

- korespondencja w języku ojczystym
- krótkie i łatwe do zrozumienia komunikaty.

Trudności językowe były powracającym tematem od momenty rozszerzenia się UE w 2004 roku. Na skutek umowy EOG imigranci zarobkowi z Centralnej i Wschodniej Europy w momencie przybycia do Norwegii nie mają żadnego prawa na szkolenie języka, jak i również

---

[661] *Kunnskapsgrunnlag i engelsk,* https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-engelsk/laremiddel-i-engelskfaget/engelskfaget/; dostęp [12.03.2023]

[662] Tamże.

[663] Tamże.

[664] Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Kształcenia (International Standard Classification of Education, w skrócie ISCED) została opracowana przez UNESCO.

[665] *Kunnskapsgrunnlag…,* dz.cyt.

obowiązku uczenia się języka norweskiego. W 2021 roku przyznano dodatkowe dotacje o wysokości 25 milionów koron do budżetu państwa na uczenie imigrantów zarobkowych języka norweskiego. Grupą docelową są dorośli imigranci z potrzebą uczenia się więcej języka norweskiego, niezależnie od czasu zamieszkania w Norwegii i przyczyny imigracji. Z tego programu mogą korzystać imigranci zarobkowi z EOG. Działania te są częścią ponownie rozważonej strategii rządu przeciw przestępczości na rynku pracy. Jest więcej obszarów problemowych związanych z trudnościami w porozumiewaniu się na miejscu pracy: językowe nieporozumienia w najgorszym przypadku mogą spowodować niebezpieczeństwo dla życia lub zdrowia, zagraniczni pracownicy mający małą wiedzę o własnych prawach, mogą być narażeni na wyzysk, ponieważ nie rozumieją informacji, i mogą powstać trudne sytuacje we współpracy z kolegami w pracy, ponieważ nie są w stanie się z nimi porozumieć. Znajomość języka ma również znaczenie dla statusu i formy przywiązania do miejsca pracy. Friberg pisze, że bariery w formie brakującej znajomości języka norweskiego, wiedza o kodach kulturowych i krajowych rozporządzeniach o certyfikacji prowadzą często do tego, że trudno skorzystać w pełni ze swojego przywiezionego ze sobą wykształcenia, kompetencji i doświadczenia w nowym kraju. W pierwszych badaniach wśród polskich imigrantów zarobkowych na obszarze Oslo odkryto również, że wielu nie chodzi do lekarza z powodu złej znajomości języka norweskiego lub poszukują lekarzy polskojęzycznych. Brakująca znajomość języka norweskiego i wiedza o relacjach norweskich może też stworzyć przeszkody w zakupie mieszkania i w porozumiewaniu się udzielającymi kredytu i wynajemcami mieszkania. Twierdzi się, że osoby nieznające języka, mogą zostać potraktowane z mniejszą otwartością niż etniczni Norwegowie. Mogą też powstać problemy na spotkaniach z władzami państwowymi jak Urząd Świadczeń Społecznych i Pracy (NAV) i Urząd Podatkowy. W badaniach tych rozpoznano to czy pracownicy mówią po norwesku w pracy, jak oni oceniają swoje zdolności językowe i czy uczyli się języka[666].

[666] A. M. Ødegård, R. K. Andersen, *Warunki pracy…*, dz.cyt.

III. Edukacja obowiązkowa w norweskim systemie szkolnym

1. Struktura szkolnictwa i charakterystyka edukacji obowiązkowej w Norwegii

Szkoła w Norwegii mająca charakter zorganizowany sięga swą historią do czasów średniowiecza. Od 1035 roku utrwalono niezależność ziem norweskich od zewnętrznych wpływów (w tym władców duńskich), a wkrótce po tym nastąpiła chrystianizacja kraju. Po założeniu arcybiskupstwa w Nidaros (dawna nazwa Trondheim) zaczęły powstawać szkoły katedralne w ośrodkach miejskich takich jak: Trondheim, Oslo, Bergen i Hamar, w których kształcono duchownych[667]. Po reformacji i przyjęciu luteranizmu w 1539 roku wydano duńskie zarządzenie kościelne sankcjonujące początki kościoła protestanckiego obowiązujące również w Norwegii[668]. Szkoły katedralne zostały przekształcone w szkoły łacińskie, w których nauczano katechezy, języków klasycznych, literatury i historii[669]. Alfred Oftedal Telhaug[670], nazwał edukację w Norwegii sprzed 1860 roku jako „*państwowo-pietystyczny reżim wiedzy*" z teologami jako przywódcami. Ustawa o oświacie z 1860 roku wyznaczyła zmiany w polityce edukacyjnej – przekształcono szkoły pod auspicjami kościoła w szkoły państwowe. Wynikało to z ważnej z punktu widzenia zmian w edukacji koalicji między wiejskim działaczem Ole Vigiem a urzędnikiem Hartvigiem Nissenem, która doprowadziła do utworzenia charakterystycznej w norweskiej edukacji: publicznej szkoły unitarnej[671]. Już

[667] Por. J. Małek, *Historia Norwegii (do 1814r.)*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2019, s.75 i nast.
[668] Unia personalna między Danią i Norwegią powstała w 1523 roku. Od 1536, kiedy to rozwiązano Radę Królewską Norwegii rola polityczna tego kraju zaczęła systematycznie maleć. Całość decyzji politycznych podejmowana była w Kopenhadze. Mimo to Norwegia zachowała jednak m.in. odrębny system prawny. Oba królestwa pozostawały związane unią do 1814 roku.
[669] H. Jarning, T. Thune, *Norsk utdanningshistorie*, adres internetowy: https://snl.no/norsk_utdanningshistorie; dostęp [14.05.2019]
[670] Alfred Oftedal Telhaug (1934-2016), norweski pedagog, który poprzez swoje badania nad historią edukacji i komentarze w szkolnych debatach wpłynął na norweską politykę szkolną. Był ostrym krytykiem pedagogiki antyautorytarnej z lat 70. i postrzegał siebie jako obrońcę „szkoły wiedzy i wysiłku". Telhaug opowiadał się za silną rolą nauczyciela i rolą ucznia; szkołą, w której obowiązki szły w parze z prawami. Telhaug był jednym z czołowych inspiratorów rozwoju norweskiej pedagogiki.
[671] Już w latach 50. XIX wieku Ole Vig sformułował trzy motywy, które miały być ostoją szkoły jako projektu narodotwórczego, tj. do końca lat 90 XIX wieku.: motyw poznawczo-instrumentalno-użytkowy. Nauczanie, według Ole Viga, musiało zostać połączone z kształtowaniem tożsamości narodowej oraz z demokratyzacją. Nadrzędnym motywem szkoły miało być systematyczne przygotowanie „dorosłych mężczyzn" do uczestnictwa w „sprawach publicznych kraju". Jako pierwszy kraj w Europie Norwegia zniosła wymóg znajomości łaciny jako kryterium przyjęcia na uniwersytet, wprowadzając w zamian nauki ścisłe i języki nowożytne. Do tej reformy szkolnej należała także *Czytanka* Nordahla Rolfsena (1892-95). Wiedza encyklopedyczna w podręcznikach do historii, geografii i nauk ścisłych była uzupełniona przez Rolfsena o kultywowanie i tworzenie norweskiej tożsamości narodowej. *Czytanka* Rolfsena (całkowity nakład: ok. 9 milionów) była używana do lat 60. i do niej odwoływał się reformator Hernes podczas przygotowywania zmian w edukacji w latach 90-tych.

pod koniec XIX wieku dzieci z różnych klas społecznych uczestniczyły w procesie kształcenia[672].

W 1882 roku Johan Sverdrup sformułował ideę „folkeskole" czyli „szkoły powszechnej dla całego ludu". W związku z upowszechnieniem tej idei poprawił się dostęp kobiet do edukacji, m.in. w 1884 roku kobiety otrzymały prawo do wszystkich egzaminów urzędowych. W 1890 roku kolegia nauczycielskie zostały otwarte dla kobiet[673]. Eiliv Skard napisał, że ustawa szkolna z 1896 roku, która powstała na jej bazie „*była reformą, która prawdopodobnie nie ma sobie równych w historii szkół w Europie, przynajmniej jeśli pominiemy rewolucję w Rosji w 1917 roku*[674].

Wzorce równowagi demograficznej między życiem na wsi i w mieście w Norwegii zmieniły się zasadniczo w ciągu ostatnich stu dwudziestu lat. Na początku XX wieku 80 procent mieszkańców mieszkało na wsi, a 20 procent w mieście; w wyniku nieustających migracji ze wsi do miast, z północy na południe w 2015 roku proporcja ta uległa odwróceniu. Ten wzór osadnictwa wskazuje na nierównowagę sił politycznych między centrum kraju (stolicą i regionem) a jego peryferiami. Historia szkoły w Norwegii jest zatem w dużej mierze historią wiejskich szkół podstawowych na słabo zaludnionych obszarach. Społeczności lokalne i szkoły to instytucje zajmujące się opracowywaniem, dostarczaniem, wdrażaniem, oraz utrzymanie usług w ramach państwa opiekuńczego i mogą być postrzegane zarówno jako instrumenty na rzecz państwa narodowego, jak i życia społecznego na poziomie gminnym i powiatowym[675].

Do 1959 roku obowiązywała wspólna ustawa o szkołach podstawowych i gimnazjach w wyniku której, dzieci na wsi nie miały dostępu do takiej samej oferty edukacyjnej jak dzieci w miastach. W szkołach wiejskich czas nauczania wynosił do dwunastu tygodni rocznie, a w

---

[672] S. Lilleord, *Den lange veien mot en inkluderende skole*, Bedre skole 1/2015, adres internetowy: *https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/den-lange-veien-mot-en-inkluderende-skole/* ; dostęp [21.05.2019]

[673] Pierwsze ważne zmiany w ustawodawstwie rozszerzające prawa kobiet w Norwegii dotyczyły zapewnienia kobietom możliwości samodzielnego utrzymania się: w 1839 roku niezamężne kobiety i wdowy w wieku powyżej 40 lat otrzymały możliwość wykonywania niektórych zawodów, w 1842 roku samotne kobiety powyżej 25 roku życia otrzymały prawo do handlu artykułami domowymi, w 1860 roku samotne kobiety powyżej 25 roku życia otrzymały prawo do wykonywania rzemiosła, w 1866 roku wszystkie wdowy, rozwiedzione i niezamężne kobiety w wieku powyżej 21 lat mogły prowadzić handel na równi z mężczyznami, dopiero w 1894 roku zamężne kobiety uzyskały również prawo do uprawiania handlu i rzemiosła. Por. E. Lønnå, *Kvinners rettigheter i Norge fra 1814 til 1913*, adres internetowy: *https://snl.no/Kvinners_rettigheter_i_Norge_fra_1814_til_1913* dostep [22.05.2019]

[674] Norsk utdanningshistorie…, dz.cyt.

[675] R. Kvalsund, *Bigger or Better? Research-Based Reflections on the Cultural Deconstruction of Rural Schools in Norway: Metaperspectives* [w:] *Geographies of Schooling. Knowledge and Space*, H. Jahnke, C. Kramer, P. Meusburger, red., 2019, tom 14. Springer, Cham., adres internetowy: *https://doi.org/10.1007/978-3-030-18799-6_10*, dostęp [29.01.2020]

miastach uczono 18-30 godzin tygodniowo przez 40 tygodni w roku. Szkoła podstawowa obejmowała siedem lat i była dedykowana dla dzieci w wieku od 7 do 14 lat. Dzieci uczyły się czytać zarówno w językach narodowych, jak i językach mniejszości etnicznych[676]. Polityka edukacyjna stała się częścią projektu państwa opiekuńczego[677]. Rozbudowując szkołę unitarną „od dołu do góry", instytucje edukacyjne miały funkcjonować jako instrumenty równościowe.

W latach 60-tych XX wieku, za czasów Einara Gerhardsena[678] Instytut Badań Pedagogicznych pod kierunkiem Johsa Sandvena swoim działaniem spowodował, że pedagogika i nauki o edukacji stały się ważne w dyskursie publicznym. Sandven przejął niewielki instytut z jednym stałym stanowiskiem i niewielkimi środkami finansowymi. W ciągu 24 lat instytut rozwinął się imponująco. Ponad 600 osób zdało egzaminy do służby cywilnej wyższego stopnia, a 20 uzyskało stopień doktora. Licząca prawie 50 etatów katedra stała się największą na Wydziale Nauk Społecznych. Sandven stworzył państwowy kurs pedagogiczny ze specjalizacjami do pracy w służbach wychowawczo-psychologicznych i w szkołach nauczycielskich. Sandven wierzył, że celem szkoły jest pomoc uczniom w przygotowaniu się do życia, a to wymagało podkreślenia trzech głównych aspektów: wydajności (zdolności intelektualne i rozwiązywania problemów ucznia), harmonijnego współistnienia (bezpieczeństwo emocjonalne ucznia) i charakteru (umiejętności ucznia i postawy społeczne). Sandven został mianowany kawalerem I klasy Orderu św. Olafa w 1980 roku, a od 1950 roku był członkiem Norweskiej Akademii Nauk[679].

---

676 R. Partida, *Suffering Through the Education System: The Sami Boarding Schools*, adres internetowy: *https://www.laits.utexas.edu/sami/dieda/hist/suffer-edu.htm ;* dostęp [19.04.2017]; W Norwegii dzieciom nie wolno było mówić w języku lapońskim w szkołach do 1959 roku. W późniejszych latach 60. Norwegia zezwoliła na „nauczanie w języku lapońskim północnym jako pierwszym języku". Od tego czasu w systemie szkolnym w Sampi zaszło wiele poważnych zmian. norsk utdanningshistorie , Jarning H., Thune T., *Norsk…,* dz.cyt.

677 Państwo dobrobytu lub inaczej państwo opiekuńcze zdaniem Adama Koniecznego stawia sobie za zadanie ochronę obywateli przed negatywnymi skutkami takich sytuacji życiowych jak choroba, utrata pracy czy ryzykiem związanym zmniejszą sprawnością i samodzielnością w okresie starości. Koncepcja ta ukształtowała się na świecie w pełni po II wojnie światowej, lecz w przypadku Norwegii o zalążkach tej polityki społecznej możemy mówić już w średniowieczu. Ówczesne prawo zobowiązywało rodziny do opieki nad swoimi członkami; w przypadku osób samotnych powinność ta spoczywała na władzach danej gminy. Wraz ze zmianą systemu podatkowego w XVII w. lokalne społeczności zaczęły dysponować większymi środkami. Dodatkowo pojawiły się zarządzane przez Kościół szpitale i domy dla ubogich. Por. A. Konieczny, *To nie jest kraj dla nieufnych ludzi*, Równość 11.12.2021, adres internetowy: *https://rownosc.eu/to-nie-jest-kraj-dla-nieufnych-ludzi/*, dostęp [16.11.2022]

678 Einar Gerhardsen (ur. 10 maja 1897 w Asker, zm. 19 września 1987) – norweski polityk, trzykrotny premier Norwegii w latach 1945-1951, 1955-1963 oraz 1963-1965, członek Norweskiej Partii Robotniczej. Stworzył plan odbudowy Norwegii po II wojnie światowej. Przez wielu Norwegów uważany za Landsfaderen (ojca narodu norweskiego).

679 Store Norske Leksikon, *Johanes Sandven,* adres internetowy: https://nbl.snl.no/Johannes_Sandven; dostęp [11.11.2022]

Do lat 80. XX-wieku w Norwegii stosowano w szkole behawioralny model nauczania[680]. Następnie zredefiniowano i stopniowo zmieniono model behawioralny edukacji na osadzony w ideologii liberalnej, w której człowiek traktowany jest jako autonomiczna jednostka o specyficznych cechach, możliwościach i osobowości.

Od początku lat 80-tych XX wieku nowa elita rządząca pochodzenia socjaldemokratycznego zajęła stanowiska w aparacie polityczno-administracyjnym w Królestwie Norwegii. Instytucje publiczne miały być uformowane według wzorów zaczerpniętych z rynku i sektora biznesowego, wdrażano: Nowe Publiczne Zarządzanie. Najważniejszym wśród socjaldemokratycznych technokratów rynkowych był ekonomista społeczny Tormod Hermansen[681]. Raport Komitetu Hermansena („Lepiej zorganizowane państwo" z 1989) ogłoszony przez Torbjørna Røe Isaksena[682] wyznaczył kierunki reform polityki administracyjnej w Norwegii w latach 90-tych. Tradycyjna biurokracja miała zostać zastąpiona biurokracją kontrolną, zorientowaną na cele. Zmiana reżimu na New Public Management miała miejsce zarówno w dziedzinie zdrowia, jak i edukacji. Przekształcenie szpitali w fundusze zdrowia, regulowane na podstawie ustawy o rachunkowości, było inicjatywą Jensa Stoltenberga[683]. W dziedzinie edukacji przejście nastąpiło nieco bardziej stopniowo.

W latach 90. szkolna debata polityczna zmieniła charakter głównie za sprawą jednej osoby: Gudmunda Hernesa[684]. Zalecenia „Komitetu Hernesa" położyły podwaliny pod program reform dla norweskiego szkolnictwa. Alfred Oftedal Telhaug nazywa to w swoim artykule „neoliberalnym reżimem wiedzy" z lat osiemdziesiątych. Ten termin

[680] Pedagogika behawioralna, czyli behawioryzm skupia się na obserwowaniu uczniów, ich aktywności i ocenia, czy uczą się efektywnie. Istotnym czynnikiem są tutaj informacje zwrotne, które mówią uczniom, czy to, co robią, jest dobre, czy złe. Przyjmuje to formę wyników testów, ocen pracy domowej itp. Krytycy uważają, że lekceważy się tutaj tożsamość i indywidualność ucznia. Inni teoretycy pedagogiki twierdzą, że bada ono raczej działania ciała niż mózgu, przez co jest problematyczne w ocenie rzeczywistego uczenia się. Z drugiej strony zaletą jest zapewnienie szybkich informacji zwrotnych nagradzających dobre zachowanie i wdrażając uczniów do rutyny uczenia się.

[681] Ekonomista społeczny, urzędnik i lider biznesu, Tormod Hermansen został scharakteryzowany zarówno jako „najpotężniejszy biurokrata w Norwegii", jak i „najpotężniejszy człowiek w Norwegii". Sektor finansowy i telekomunikacyjny to dwa najważniejsze obszary jego działalności. więcej na ten temat: Store Norske Leksikon, *Tormod Hermansen,* adres internetowy: https://nbl.snl.no/Tormod_Hermansen; dostęp [11.11.2022]

[682] Torbjørn Røe Isaksen norweski polityk, członek Partii Konserwatywnej, pełnił funkcję Ministra Pracy i Integracji Społecznej w latach 2020-2021, Ministra Handlu i Przemysłu w latach 2018-2020 oraz Ministra Edukacji i Nauki w latach 2013-2018. Więcej na ten temat: Store Norske Leksikon, *Torbjørn Røe Isaksen*, adres internetowy: https://snl.no/Torbj%c3%b8rn_R%c3%b8e_Isaksen; dostęp [11.11.2022]

[683] Jens Stoltenberg – norweski polityk, ekonomista, od 2002 do 2014 przewodniczący Partii Pracy, premier Norwegii w latach 2000–2001 oraz 2005–2013. Od 1 października 2014 sekretarz generalny NATO. ; por. Terra Sprague. *Education in Non-EU Countries in Western and Southern Europe*. Bloomsbury Academic; 2016, adres internetowy: https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000tww&AN=1157548&lang=pl&site=eds-live&scope=site; dostęp [6.05. 2022]

[684] K. Domagalska-Nowak, *Edukacja religijna w Norwegii*, Studia Edukacyjne, 2018 (50).

prawdopodobnie ma wiele zalet, ale w narracji Telhauga Gudmund Hernes nie był socjaldemokratą, ale politykiem o coraz bardziej wyraźnych rysach neoliberalnych. Ważnym elementem debaty publicznej i celem kolejnych rządów było zwiększenie poziomu wykształcenia oraz umożliwienie równego dostępu do edukacji, wyrównanie szans wszystkim dzieciom, niezależnie od ich pochodzenia społeczno-ekonomicznego, kulturowego czy językowego. Poniższa tabela nr 13 przedstawia zmiany w poziomie wykształcenia w populacji norweskiej. W tabeli przedstawiono wykształcenie osób powyżej 16 roku życia. Podczas gdy, w ciągu ostatnich dziesięcioleci więcej osób podejmuje studia wyższe, spada odsetek osób, które ukończyły jedynie szkołę podstawową[685]. Stale rosnący odsetek populacji z coraz wyższym poziomem wykształcenia wynika z działań podejmowanych w celu zwiększenia partycypacji populacji w edukacji szkolnej, zmniejszeniu odsiewu i promocji podnoszenia kwalifikacji. I tak w latach 70-tych XX wieku ponad 50 procent populacji miało wykształcenie podstawowe, niemal 40 procent średnie i blisko 6 procent wyższe. Po czterech dekadach odsetek osób z wykształceniem podstawowym zmalał do 25 procent a z wyższym wynosi ponad 24 procent.

	1970	1980	1990	2000	2018
Szkoła Podstawowa	53.2	48.8	41.5	33.7	25.8
Liceum	39.4	39.9	42.9	44.3	37.2
Poziom uniwersytecki wyższy krótki	5.7	8.9	12.3	17.2	24.1
Poziom uniwersytecki i uniwersytecki długi	1.7	2.4	3.2	4.8	10,0

Tabela nr 13. Zmiany w poziomie wykształcenia w populacji norweskiej w okresie 1970-2018[686].

System edukacyjny w Norwegii funkcjonuje w dyskursie publicznym, który osadza się na tradycji i wpisuje się w powszechnie uznane i akceptowane w norweskim społeczeństwie wartości określające cele życia społecznego[687]: każda jednostka postrzegana

[685] Store Norske Leksikon, *Skole og utdanning i Norge*, adres internetowy: https://snl.no/Skole_og_utdanning_i_Norge Dostęp [19.05.2021]
[686] *Befolkningens utdanningsnivå,* adres internetowy: https://www.ssb.no/utdanning/utdanningsniva/statistikk/befolkningens-utdanningsniva; dostęp [19.05.2021]
[687] Publikowane na stronie Ambasady Królestwa Norwegii w Polsce https://www.norway.no/pl/poland/wartosci-priorytety/polityka-rzecz-rozwoju-pomoc-humanitarna/ cele, w których realizację Norwegia będzie włączać się a których dążenia zmierzają ku: całkowitemu wyeliminowaniu skrajnej nędzy do roku 2030; zapewnieniu odpowiednich standardów rządzenia oraz powszechnego poszanowania praw człowieka do roku 2030; przyczynianiu się do osiągnięcia celów zrównoważonego rozwoju z poszanowaniem praw wszystkich ludzi; ochronie życia, ograniczaniu cierpienia oraz zapewnianiu godności ludzkiej podczas kryzysów humanitarnych; przyczynianiu się do zrównoważonego rozwoju oraz wspomaganiu państw w ich uniezależnianiu się od pomocy. Główne wartości i priorytety polityki będą koncentrowały się na: energii i zasobach morskich, zapewnieniu pokoju, stabilności i bezpieczeństwa, ochronie klimatu i środowiska naturalnego, polityce na rzecz rozwoju i pomocy humanitarnej, Dalekiej Północy, sztuce i kulturze oraz norweskim społeczeństwie. Ambasada publikuje również wartości, na których opiera się Norwegia jako państwo opiekuńcze: równość i równouprawnienie. Wszyscy obywatele cieszą się takimi samymi prawami, bez względu na swą płeć, tożsamość płciową,

jest jako ważny członek grupy a jej umiejętności wnoszą (powinny wnosić) wartość dodaną dla tej społeczności na poziomie lokalnym i/lub regionalnym. Kulturowe podstawy norweskiego systemu społecznego, w tym również edukacji zakorzenione są w wartościach protestanckich, na które składają się m.in. pracowitość, równość, uczciwość, przedsiębiorczość, samodzielność. Jako motyw przewodni rządzący publikują na stronach rządowych wypływające z tych wartości: „*prawo do powszechnego dostępu do aktualnej wiedzy*" i prawo do edukacji[688].

Na stronie internetowej ministerstwa edukacji[689] wskazane są również trzy podstawowe założenia odnoszące się do edukacji w Królestwie Norwegii:

1. Każdy [członek społeczeństwa] uczestniczy w życiu zawodowym i społecznym.
2. Każdy ma umiejętności, których potrzebuje on i społeczeństwo.
3. Społeczeństwo ma dostęp do aktualnej, wysokiej jakości wiedzy[690].

W Norwegii ogólne cele polityki edukacyjnej definiowane są przez Parlament i rząd, które tworzą ramy prawne dla systemu edukacji (na mocy ustawy), w tym finansowanie kształcenia na poziomie podstawowym i średnim. Natomiast zarządzanie szkolnictwem odbywa się w sposób zdecentralizowany, stąd władze lokalne zostały wyposażone w szerokie kompetencje.

Rysunek 1. Schemat zarządzania szkolnictwem w Norwegii. Opracowanie własne[691]

pochodzenie etniczne czy też sprawność fizyczną. Norwegia zajmuje wysokie miejsce w międzynarodowych rankingach dotyczących równości płci oraz standardów życia. Na rynku pracy aktywnie działa około 70 procent kobiet. Wysoki poziom równości płci jest jedną z podstaw szybkiego rozwoju gospodarczego Norwegii oraz stałej poprawy standardu życia obserwowanej od lat 60. XX wieku.

[688] A. Piński, *Sekret bogactwa protestantów*, adres internetowy: *https://www.obserwatorfinansowy.pl/bez-kategorii/rotator/sekret-bogactwa-protestantow/*, dostęp [19.05.2021]; zob. B. Milerski, *Wartości kulturowe protestantyzmu*, adres internetowy: *http://biblioteka.teatrnn.pl/dlibra/Content/8985/Wartosci_kulturowe_Protestantyzmu.pdf*, dostęp [19.05.2021]; M. Jędrzejek, 2017, *Max Weber nie miał racji, wywiad z Hansem Joasem*, [w:] Znak, nr 10, *https://www.miesiecznik.znak.com.pl/max-weber-nie-mial-racji/*, dostęp [19.05.2021]

[689] W 2022 roku w rządzie Jonasa Gahra powołano m.in. Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego Ola Bortena Moe oraz Ministrę Edukacji Tonje Brennę. Ministra Edukacji odpowiada za politykę rządu wobec przedszkoli, szkół podstawowych, średnich, ludowych. W obszarze kompetencji Ministra Nauki i Szkolnictwa wyższego są szkolnictwo zawodowe, szkolnictwo wyższe i badania. Ponadto w rządzie jest Minister Pracy i Integracji Marte Mjøs Persen odpowiedzialna za m.in. integrację. Źródło: *Regjeringens medlemmer*, adres internetowy: https://www.regjeringen.no/no/om-regjeringa/stoere/regjeringensmedlemmer/id543170/ dostęp [16.05.2023]

[690] *Kunnskapsdepartementet*, adres internetowy: https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/id586/ https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/id586/ dostęp [19.05.2021], Store Norske Leksikon, *kunnskapsdepartament*, adres internetowy: https://snl.no/Kunnskapsdepartementet https://snl.no/Kunnskapsdepartementet; dostęp [16.05.2-23]

[691] *Systemy edukacji w Europie, Norwegia*, adres internetowy: https://eurydice.org.pl/systemy-edukacji-w-europie/norwegia-2/, dostęp [07.06.2021], *Om Kunnskapsdepartementet*, adres internetowy: https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/org/id610/ dostęp [07.06.2021]

Minister Edukacji i Integracji

Wydział Integracji	Wydział Prawny	Wydział usług wspólnych i obszarów strategicznych	Wydział własności intelektualnej w szkolnictwie wyższym i badaniach naukowych	Wydział Szkolnictwa Wyższego, Badań i Współpracy Międzynarodowej	Wydział Szkolnictwa średniego, szkolnictwa zawodowego i polityki kompensacyjnej	Wydział przedszkola i szkoły podstawowe	Wydział ds. Komunikacji
polityka integracyjna wobec osób ze środowisk migracyjnych	sprawy prawne, opracowywanie i interpretacja przepisów dotyczących obszarów odpowiedzialności ministerstwa	zarządzanie i koordynacja obszarów strategicznych, bazy wiedzy, analiza i cyfryzacja	współpraca z władzami państwowych uniwersytetów i kolegiów, zarządzanie dotacjami i polityką wobec prywatnych szkół wyższych, również z zarządzanie budynkami, organizacjami studenckimi i opieką społeczną	opracowywanie polityki i analiza szkolnictwa wyższego i badań również na poziomie międzynarodowym	szkolnictwo ponadgimnazjalne, szkoły zawodowe, polityka kompetencyjna i kształcenie dorosłych; pomoc edukacyjna i licea ludowe.	formułowaniem polityki dla przedszkoli, przejścia między przedszkolem a szkołą oraz dla szkoły podstawowej	współpraca z mediami, komunikacja strategiczna, doradztwo dla przywódców politycznych i departamentów, strona internetowa ministerstwa, media społecznościowe i komunikacja wewnętrzna
V			V		v		
V			V		v		
V			V		v		

Dyrekcja ds. Integracji i Różnorodności IMDi		NOKUT		Dyrekcja ds. Edukacji	
IMDi jest organem administracyjnym i centrum kompetencji, które wzmacnia kompetencje gmin, władz sektorowych i innych partnerów w zakresie integracji i różnorodności.		NOKUT kontroluje jakość szkolnictwa wyższego w Norwegii oraz potwierdza zagraniczne wykształcenie		Dyrekcja ma za zadanie zapewnienie realizacji norweskiej polityki edukacyjnej w taki sposób, aby chronić prawa dzieci, młodzieży i dorosłych do równego dostępu do przedszkola, szkoły i edukacji; jest odpowiedzialna za całokształt prac nadzorczych na szczeblu krajowym oraz nadzór nad szkołami prywatnymi; odpowiada za administrowanie i interpretację ustawodawstwa mającego zastosowanie do przedszkoli i szkół w Norwegii; jest odpowiedzialna za opracowanie programów nauczania dla szkoły i planu ramowego dla przedszkola	
				władze okręgów	
				Gubernatorzy wdrażają politykę przedszkolną poprzez prace rozwojowe, zadania administracyjne, nadzór i wskazówki dla gmin; są odpowiedzialni za nadzór i rozpatrywanie skarg związanych z obowiązującymi przepisami, jakość usług edukacyjnych, informację, doradztwo i sprawy administracyjne	
				władze gmin	władze okręgów

tworzenie i prowadzenie miejskich przedszkoli, zatwierdzanie i nadzorowanie publicznych i prywatnych przedszkoli w gminie; nadzór nad przedszkolami w zakresie działalności w przyjętych ramach, zgodnej z przepisami, regulacjami i planem ramowym; zapewnienie wypłaty publicznej dotacji na równych zasadach wszystkim akredytowanym przedszkolom; prowadzenie i administrowanie szkołami podstawowymi i średnimi I stopnia			
Przedszkola	szkoły podstawowe	szkoły średnie II stopnia	

Kluczowa rola kształtowania polityki edukacyjnej przypada Ministerstwu Edukacji [Kunnskapsdepaetementet][692], a w obszarze szkolnictwa obowiązkowego, w szczególności, Dyrekcji ds. Edukacji [Utdanningsdirektoratet] (utworzonej w 2004 roku jako Dyrekcję ds. Edukacji i Szkoleń odpowiedzialną za opracowywanie programów nauczania oraz sprawowanie nadzoru pedagogicznego i kontroli nad procesem kształcenia). Gminy (kommuner) organizują edukację przedszkolną (częściowo odpłatną[693]) oraz prowadzą bezpłatne, obowiązkowe, 10-letnie publiczne szkoły. Natomiast kompetencje w sprawach nieodpłatnego, ale dobrowolnego, publicznego szkolnictwa (szkół średnich II stopnia) od 1976 roku oddano okręgom (fylke), których jest w Norwegii dziewiętnaście. Działalność samorządu terytorialnego nadzoruje gubernator (fylkesmann) powoływany dla każdego okręgu. Do jego obowiązków należy m.in. kontrola szkół publicznych w zakresie zgodności oferowanego przez nie kształcenia z przepisami oświatowymi. Odpowiednio, do zadań gmin i okręgów należy zatrudnianie nauczycieli i innego personelu szkolnego[694].

Ministerstwo Edukacji i Badań nadzoruje pracę Dyrekcji ds. Integracji i Różnorodności (IMDI), Dyrekcji ds. Szkolnictwa Wyższego i Kompetencji, Norweskiego Instytutu Meteorologicznego, Norweskiego Funduszu Pożyczkowego dla Edukacji, Norweskiego Instytutu Polityki Zagranicznej (NUPI), Rady Norwegii ds. Badań Naukowych i Norweskiej Dyrekcji ds. Edukacji i Szkoleń (UDIR)[695].

---

[692] Ministerstwo Edukacji i Badań (KD) jest odpowiedzialne za przedszkola, szkoły podstawowe, szkoły kulturalne, szkolnictwo ponadgimnazjalne, szkolnictwo zawodowe, szkolnictwo wyższe, kształcenie dorosłych i politykę dotyczącą kompetencji. Ministerstwo odpowiada również za badania i integrację. Por. *Kunnskapsdepartementet* …, dz.cyt.

[693] Miesięczny koszt dziecka w przedszkolu może różnić się w poszczególnych placówkach, w zależności od standardu, wyposażenia oraz ewentualnie dostępności ciepłych posiłków. Miesięczny koszt pobytu dziecka w przedszkolu to około 2500 – 3500 koron. W niektórych dzielnicach Oslo (Alna, Stovner, Grorud, Bjerke i Søndre Nordstrand) od 2006 (2007) i później zapewniono bezpłatną opiekę cztero- i pięciolatków w niepełnym wymiarze godzin Celem projektu było zwiększenie uczestnictwa w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, przyczynienie się do socjalizacji i poprawy znajomości języka norweskiego wśród dzieci ze środowisk imigracyjnych, wzmocnienie stymulacji językowej w placówkach opiekuńczo-wychowawczych oraz poprawa kontaktu między rodzicami a placówkami. Szacunki wskazują, że dzieci objęte bezpłatną opieką w niepełnym wymiarze godzin mają większe prawdopodobieństwo uzyskania wyniku powyżej pewnego progu w teście czytania. Nie ma to wpływu na inne wyniki. Pozytywna ocena dotycząca czytania oznacza, że umiejętności językowe uczniów poprawiły się, zgodnie z celem polityki. Źródło: *Free part time care in Oslo,* adres internetowy: https://www.ssb.no/en/utdanning/barnehager/artikler/free-part-time-child-care-in-oslo; dostęp [12.04.2022]

[694] E. Majchrowicz-Jopek, *O „prywatyzacji" oświaty…*, dz.cyt., nr 2 (14), s. 40.

[695] *Kunnskapsdepartementet* …, dz.cyt.

Ministerstwo Edukacji [Kunnskapsdepaetementet][696] na oficjalnych stronach rządowych publikuje informacje dotyczące obszarów odpowiedzialności, które obejmują edukację od przedszkoli po szkolnictwo wyższe, badania i integrację[697]. W obszarze uprawnień norweskiego Ministerstwa Edukacji leżą:

- przedszkola
- 13-letni cykl edukacyjny od szkoły podstawowej do szkoły średniej II stopnia włącznie
- ludowe szkoły średnie
- udostępnienie dorosłym edukacji podstawowej
- szkolnictwo wyższe i zawodowe
- wsparcie edukacyjne i stypendia socjalne dla studentów
- nabywanie kompetencji i uczenie się przez całe życie
- polityka badawcza i koordynacja między różnymi ministerstwami w realizacji polityki badawczej
- polityka integracyjna.

Zatem zasadniczym celem działania instytucji oświatowych jest zapewnienie powszechnego dostępu do wiedzy dla członków społeczeństwa, którzy je tworzą i ubogacają swoim działaniem. To idealistyczne podejście stanowi punkt wyjścia narracji publicznej dotyczącej edukacji. W XXI wieku Norwegia dołączyła do wielu innych krajów zachodnich, zmieniając swoją politykę programową z podejścia opartego na treściach na podejście zorientowane na kompetencje. Nowa ścieżka kładąca nacisk na kompetencje w programie nauczania jest zgodna z agendą polityki międzynarodowej (m.in. projekt DeSeCo - Definicja i wybór kompetencji: podstawy teoretyczne i koncepcyjne - Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju OECD, opracowany w latach 1997-2003).

OECD odegrała ważną rolę w mobilizowaniu ukierunkowanej na przyszłość orientacji na kompetencje, która chce widzieć ucznia jako autorefleksyjnego, rozwijającego szereg możliwych do przeniesienia umiejętności i kompetencji. W narracji OECD kompetencje są często powiązane

[696] Tamże.
[697] Tamże.

z kwestiami zatrudnialności i konkurencyjnym globalnym życiem zawodowym, ale są również postrzegane jako kluczowe dla indywidualnego procesu samorealizacji[698].

Organem wykonawczym Ministerstwa Edukacji w zakresie szkolnictwa podstawowego i średniego jest Norweska Dyrekcja ds. Edukacji i Szkoleń [Utdanningsdirektoratet - Udir][699]. Do głównych zadań dyrekcji należy promowanie rozwoju jakości kształcenia, ocena jakości, analiza dokumentacji pracy w przedszkolach, kształcenia w szkołach podstawowych i średnich oraz nadzór i wykonywanie zadań administracyjnych związanych z kształceniem podstawowym i średnim. Gubernatorzy[700] w regionach są pośrednikami między Ministerstwem Edukacji a Dyrekcją Edukacji i Szkoleń z jednej strony a sektorem edukacji w gminach i powiatach z drugiej odpowiedzialnymi za jakość usług edukacyjnych, nadzór i rozpatrywanie skarg związanych z obowiązującymi przepisami, informację, doradztwo i sprawy administracyjne. Władze lokalne na poziomie gminy są odpowiedzialne za podstawowe usługi społeczne, w tym kształcenie na poziomie podstawowym, i mają znaczną autonomię w gospodarowaniu finansami[701]. Gminy prowadzą szkoły podstawowe i średnie I stopnia, a władze powiatowe odpowiadają za kształcenie i szkolenie na poziomie szkoły średniej II stopnia. Ustawodawstwo i przepisy, w tym krajowy program nauczania tworzą wiążące ramy, ale zarówno władze miejskie i okręgowe, szkoły i nauczyciele mogą wpływać na realizację procesu kształcenia[702]. Po reformie w 2006 roku szkoły otrzymały rozszerzoną autonomię lokalną[703].

Nauczyciele nabywają uprawnienia do wykonywania zawodu nauczyciela na poziomie krajowym oznaczające jednocześnie zapewnienie swobody w konstruowaniu i doborze metod i treści nauczania w odpowiedzi na zidentyfikowane zainteresowania i potrzeby edukacyjne uczniów. Ma to bardzo duże znaczenie w przypadku zmieniającego się składu kulturowo-

---

[698] A. H. Sundby, B. Karseth, *The knowledge question in the Norwegian curriculum*, The Curriculum Journal, 2021. [dostęp 18.02.2022]

[699] Zob. K. G. Helsvig, *Kunnskapsdepartementets historie, 1814–2014*, adres internetowy: *https://www.regjeringen.no/contentassets/db68539527bd4b7ba604813ce29eefe8/kd-200-ar.pdf;* dostęp [16.06.2021]

[700] Gubernator jest przedstawicielem Króla i rządu w każdym z regionów, gdzie funkcjonuje jako łącznik między państwem i gminami; gubernator jest częścią władzy wykonawczej i formalnie mianowany przez Króla. Samorząd lokalny w Norwegii po reformie samorządowej z 1 stycznia 2020 roku: liczy 356 gmin, 11 regionów; Zob.: S. Moskal, *Nowy krajobraz administracyjny po reformie regionów w Norwegii*, adres internetowy: *https://www.forum-ekonomiczne.pl/nowy-krajobraz-administracyjny-po-reformie-regionow/* dostęp [19.05.2021]

[701] H.H. Hermansen, M. Lorentzen, S. Mausethagen, T. Zlatanovic, *Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, 12(1), 2018.

[702] *Systemy edukacji w Europie…*, dz.cyt.

[703] D. Møller, *The Epistemology of Popularity and Incentives*, 2013.

etnicznego uczniów w danej klasie. Analizując jakość oferowanej edukacji należy przyjrzeć się kompetencjom[704] przedmiotowym nauczycieli w połączeniu z umiejętnościami dydaktycznymi i nawiązywania dobrych relacji z uczniami, które sprzyjają uczeniu się. Wskazują na to badania i analizy naukowców zajmujących się edukacją[705]. Wyniki badań przeprowadzonych przez Lindę Darling-Hammond jednoznaczne wskazują jakie kompetencje nauczyciela są kluczowe dla osiągnięć uczniów[706]. W prowadzonych przez nią badaniach w Stanach Zjednoczonych, przeanalizowano wiedzę zawodową nauczycieli i wyniki uczniów. Na podstawie bardzo obszernego materiału danych – 65 000 nauczycieli w 4. i 8. klasie szkoły podstawowej – L. Darling-Hammond pokazała dodatnią korelację między poziomem kompetencji zawodowych i pedagogicznych nauczycieli a wynikami uczniów. I tak:

1. jakość pracy nauczyciela (mierzona jako certyfikacja i specjalizacja z przedmiotu nauczania) wyjaśnia od 61 procent do 80 procent różnic w wynikach z matematyki i czytania
2. brak kwalifikacji nauczycieli z dodatkowym brakiem lub słabymi kompetencjami przyczyniali się do negatywnych wyników uczniów. L. Darling-Hammond uważa, że ważne są zarówno kompetencje merytoryczne, jak i dydaktyczne, które nauczyciele nabywają w ramach kształcenia kwalifikacyjnego nauczycieli. Badaczka podsumowując swoje badania stwierdza, że wpływ na wyniki szkolne uczniów mają następujące cechy nauczycieli:
3. ogólne umiejętności akademickie i werbalne nauczyciela
4. profesjonalna wiedza
5. wiedza o edukacji i upowszechnianiu
6. doświadczenie nauczycielskie[707].

[704] Kompetencje można zdefiniować jako sumę praktycznych umiejętności, wiedzy, zdolności do refleksji i cech osobistych nauczycieli. OECD definiuje ten termin „jako zdolność do spełnienia wymagań lub pomyślnego wykonania zadania, a składa się zarówno z wymiaru poznawczego, jak i pozapoznawczego". Definicja OECD wskazuje, że kompetencja formalna sama w sobie nie wystarczy, ale kompetencja musi być potwierdzona formalnie, aby stanowić podstawę wykonywania zadań.
[705] Por. Lawrence Ingvarson, Wacław Strykowski, Jeniifer King Rice, W. Okoń, Maria Dudzikowa, J. Szempruch,
[706] L. Darling-Hammond, R. C. Wei, A. Andree, N. Richardson, S. Orphanos, *Professional learning in the learning profession*, Washington 2009, DC: National Staff Development Council, 12.
[707] Tamże.

Na zlecenie norweskiego Ministerstwa Edukacji Instytut Badań Edukacyjnych (Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning)[708] opracował w latach 2008-2009 systematyczny przegląd wiedzy, które kompetencje norweskich nauczycieli prowadzą do efektywniejszego uczenia się dzieci i młodzieży. Według raportu Clearinghouse uczenie się uczniów poprawia się, gdy nauczyciel ma jasno sprecyzowane cele i sformułowane zasady nauczania oraz jest postrzegany jako lider. Jednocześnie dla efektu uczenia się ważne jest, aby nauczyciel wspierał i motywował uczniów. Wyniki raportu Clearinghouse pokazują również, że istnieje związek między profesjonalnie wykwalifikowanymi nauczycielami a uczeniem się uczniów. Wysoka wiedza zawodowa daje pewność własnych możliwości, „swobodniejsze" podejście do tematu i bardziej urozmaicone nauczanie[709].

Program nauczania z 1974 roku podkreślał rolę nauczyciela jako facylitatora refleksji i świadomości własnej tożsamości uczniów i było to wzmacniane w kolejnych programach z 1987 i 1997 roku. Od lat siedemdziesiątych norwescy nauczyciele byli zobowiązani do aktywnego uczestnictwa w działaniach na rzecz rozwoju jakości szkoły, w której pracują. W tym samym okresie różne krajowe priorytety, inicjatywy i strategie dały wyraz jasnym oczekiwaniom, że nauczyciel, między innymi poprzez udział w lokalnych pracach rozwojowych oraz ustawiczne i dalsze kształcenie, będzie odnawiał i dalej rozwijał swoje kompetencje. Rola nauczyciela została rozszerzona i powiązana z pracą z uczniami, zwiększonej odpowiedzialności za całokształt zadań danej szkoły, zapoznania się z aktualnymi badaniami oraz dalszego rozwijania i odnawiania swoich kompetencji przez całe życie zawodowe. Reforma z 1997 roku (Reforma 97) pomogła wzmocnić rolę nauczyciela jako przekaziciela dziedzictwa kulturowego oraz wiedzy i umiejętności zawodowych. Jednocześnie podkreślono rolę nauczyciela jako wzoru do naśladowania i lidera społecznego, kulturalnego, demokratycznego.

Na podstawie pracy fińskiej badaczki Hannele Niemi można w dużym uproszczeniu powiedzieć, że z punktu widzenia roli nauczyciela istnieją dwie tradycje. Nauczycieli charakteryzuje się na podstawie instrumentalnego myślenia celowego, w którym podczas spotkania z uczniami śledzą oni zalecenia, aby osiągnąć cele programu nauczania. Swoboda, której potrzebują nauczyciele do wykonywania swojej roli, jest w tym przypadku ograniczona, ponieważ

[708] Instytut Badań Edukacyjnych
[709] *Læreren Rollen og utdanningen,* adres internetowy: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=2 ; dostęp [16.04.2021]

dobre umiejętności techniczne są uważane za jedną z najważniejszych kompetencji, jakie powinni oni posiadać. Zgodnie z tą tradycją, takie umiejętności będą nabywane poprzez edukację nauczycielską, która jest kontrolowana przez wąskie normy. Jakość uczenia się i kompetencje nauczycieli określają tu konkretne, mierzalne kryteria. W ramach drugiej tradycji nauczyciele są określani jako aktorzy w społeczności zawodowej. Większy nacisk kładzie się w tym kontekście na etyczne i społeczne znaczenie zawodu nauczyciela. Za podstawowe uważa się kompetencje związane z uczeniem się dzieci oraz umiejętność kierowania procesami uczenia się w zróżnicowanej grupie uczniów. Nauczyciele muszą aktywnie uczestniczyć w pracy nad doskonaleniem własnej i szkolnej praktyki, a przez to muszą szukać możliwości uczenia się dla wszystkich. Współpraca kolegialna jest uważana za niezbędną. Aby pełnić tę rolę, nauczyciele muszą posiadać autonomię zawodową. Zgodnie z norweską tradycją szkolną, władze komunikują się z aktorami procesu dydaktycznego poprzez prawo, regulacje, programy nauczania i wytyczne dotyczące kształcenia nauczycieli.

Przez cały okres powojenny rola nauczyciela, o której mówią dokumenty rządowe, była stosunkowo bliska temu, co Niemi określa jako „aktora zawodowego". Rola nauczyciela to na różne sposoby odpowiedzialność za wielki „projekt formacyjny", który uczyni społeczeństwo lepszym miejscem dla wszystkich. Rozwój kształcenia i określania roli nauczyciela w Norwegii zmierzał w kierunku większej swobody działania i zwiększonej odpowiedzialności za zadania wymagające współpracy w środowiskach zawodowych. Z drugiej strony W ostatnich latach nastąpił rozwój w kierunku silniejszego monitorowania przez władze, w tym poprzez wprowadzenie krajowego systemu oceny jakości, a także innych lokalnych systemów, działań szkół. Rola nauczyciela jako osoby przekazującej wiedzę i umiejętności została zmieniona poprzez różne rewizje programu nauczania i zwróciła się bardziej w kierunku nauczyciela, który ułatwia uczniom naukę[710].

Dzięki programowi „Promocja Wiedzy" z 2006 roku[711] poszerzono swobodę zawodową nauczyciela, a jednocześnie wzmocniono odpowiedzialność za efekty uczenia się. Podobnie jak poprzednie programy nauczania dla szkół podstawowych i gimnazjów, „Promocja Wiedzy"

[710] Tamże.

[711] Jesienią 2006 roku wprowadzono reformę szkolną o nazwie Promocja wiedzy. W ramach reformy wprowadzono *Krajowy program nauczania dla promocji wiedzy,* który obejmował: podstawę programową, ramy jakości, programy nauczania poszczególnych przedmiotów, godziny nauczania poszczególnych, przedmiotów i zasady oceniania.

wymagała dostosowania edukacji do różnych warunków i potrzeb uczniów, jednocześnie mając na celu bycie częścią społeczności szkolnej. Aby to dotyczyło również uczniów ze specjalnymi potrzebami, nauczyciel często musiał współpracować z innymi instytucjami, takimi jak służba zdrowia, opieka pedagogiczno-psychologiczna i pomoc społeczna.

Ministerstwo podjęło inicjatywę opracowania wytycznych dotyczących programów nauczania w kluczowych przedmiotach w celu uproszczenia pracy z programami nauczania. Rząd powołał również komisję do oceny i doradztwa w zakresie narzędzi, które mogą pomóc nauczycielowi spędzać więcej czasu na bezpośredniej pracy z uczniami[712].

Wykształcenie nauczycieli zatrudnionych w szkołach podstawowych w Norwegii jest niejednorodne. Według Norweskiego Urzędu Statystycznego 16 procent nauczycieli szkół podstawowych posiada wykształcenie wyższe, aż 73 procent posiada wykształcenie wyższe niższego stopnia, 7,6 procent posiada wykształcenie średnie i niższe; ponad 12 procent nauczycieli szkół podstawowych w 2021 roku nie posiadało przygotowania pedagogicznego.[713]

	2021			
	Szkoły podstawowe	Liceum	Szkoły zawodowe	Instytucje edukacji dorosłych
Liczba nauczycieli	78625	27283	1595	3475
Wykształcenie wyższe/uniwersyteckie, z przygotowaniem pedagogicznym	12,3	34,7	16,4	18
Wykształcenie wyższe na poziomie uniwersyteckim, z innym wykształceniem pedagogicznym	1,9	3,1	2,5	4,6
Wykształcenie wyższe, bez wykształcenia pedagogicznego	1,4	4,3	13	2,9
Wykształcenie wyższe, niższy poziom, z przygotowaniem pedagogicznym	62,9	41,8	24	55,4
Wykształcenie uniwersyteckie niższego stopnia, z innym wykształceniem pedagogicznym	10,1	6,1	3,3	8,7
Wykształcenie niższego stopnia, bez wykształcenia pedagogicznego	3,8	5	20,6	6,2
Wykształcenie średnie lub niższe	7,6	5,1	20,1	4,2

Tabela nr 14. Nauczyciele zatrudnieni w szkole według ich kompetencji. Odsetek.

[712] Tamże.
[713] *Ansatte i barnehage og skole*, adres internetowy: https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/ansatte-i-barnehage-og-skole; dostęp [14.04.2022]

W artykule 10 Ustawy o oświacie[714] znajduje się zapis, że warunkiem zatrudnienia na stanowisku nauczyciela są „odpowiednie kompetencje zawodowe i pedagogiczne". Wymagane kwalifikacje obejmują przygotowanie pedagogiczne w połączeniu z kształceniem w zakresie przedmiotów, których nauczanie ma być prowadzone. Potwierdzenia kwalifikacji kandydata dokonują lokalne władze[715]. To samo dotyczy oceny, czy nauczyciel ma odpowiednie wykształcenie do nauczania określonych przedmiotów. Lokalne władze szkolne mogą zlecić to zadanie dyrekcji danej szkoły[716]. W 2021 roku w Norwegii obowiązywały przepisy dotyczące wykształcenia nauczycieli szkół podstawowych, średnich i zawodowych.

Ogólne wymagania obowiązujące nauczycieli szkół podstawowych: wyższe wykształcenie na poziomie licencjata lub magistra i przygotowanie pedagogiczne obejmujące zarówno teorię, jak i praktykę nauczania. Istnieje możliwość uzyskania kwalifikacji nauczycielskich poprzez studia magisterskie lub podyplomowe. Wykształcenie nauczycieli w szkole średniej powinno być następujące: wyższe wykształcenie na poziomie magistra, przygotowanie pedagogiczne i specjalizacja w danym przedmiocie, który będzie nauczany w szkole średniej. Wykształcenie nauczyciela w szkole zawodowej również powinno obejmować wyższe wykształcenie na poziomie magistra, przygotowanie pedagogiczne i specjalizację w danym zawodzie lub dziedzinie, która będzie nauczana w szkole zawodowej.

W Norwegii przygotowanie pedagogiczne składa się z następujących przedmiotów: psychologia, pedagogika, metody dydaktyczne, edukacja specjalna, podstawy rozwoju dziecka, komunikacja i umiejętności interpersonalne, metodyka nauczania, organizacja szkoły i systemu edukacyjnego, ewaluacja i ocenianie w edukacji, kultura i etyka w pracy pedagogicznej. Dodatkowo, istnieją również przedmioty dotyczące zagadnień specyficznych dla poszczególnych obszarów nauczania, takich jak na przykład nauczanie języków obcych, matematyki, nauk przyrodniczych itp. Program nauczania i skład przedmiotów dla przygotowania pedagogicznego może się różnić w zależności od uczelni i poziomu studiów. Wymiar godzin przygotowania pedagogicznego w Norwegii może się różnić w zależności od uczelni i poziomu studiów. Ogólnie

[714] LOV-1998-07-17 obowiązuje od 27.11.1999, roku szkolnego 1999/2000; ostatnie zmiany na dzień 3 maja 2022 2021.06.11 Ustawa o oświacie § 1-1, adres internetowy: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61; dostęp [20.07.2021]

[715] Lokalne władze szkolne oznaczają władze gminne w przypadku szkół podstawowych i średnich, władzę okręgu w przypadku szkół średnich II stopnia oraz zarząd szkoły w przypadku szkół prywatnych.

[716] *Transforming Norwegian Teacher Education, Sammendrag av sluttrapporten fra Advisory Panel for Teacher Education (APT)* 2020, adres internetowy: *https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2020/apt-sammendrag-2020.pdf*, dostęp [29.05.2021]

jednak, przedmioty pedagogiczne zazwyczaj obejmują około 30-40 procent całkowitego programu studiów. Średnio można się spodziewać, że przedmioty pedagogiczne będą miały około 10-15 godzin tygodniowo. Oczywiście, należy pamiętać, że może to się różnić w zależności od konkretnego semestru i ujęcia programu nauczania na danej uczelni. Ponadto w Norwegii praktyki w szkole są zazwyczaj częścią przygotowania pedagogicznego, które ma na celu zdobycie praktycznego doświadczenia w pracy pedagogicznej i zastosowanie teorii w praktyce. Praktyki mogą odbywać się zarówno w szkołach podstawowych, jak i średnich, a także w innych placówkach edukacyjnych. W trakcie praktyk studenci mają okazję obserwować nauczycieli, współpracować z nimi, prowadzić zajęcia pod ich nadzorem, a także samodzielnie prowadzić lekcje. Praktyki w szkole pozwalają na zdobycie doświadczenia zawodowego i lepsze przygotowanie do pracy jako nauczyciel. Wymiar praktyk w szkole może się różnić w zależności od uczelni i poziomu studiów, ale zazwyczaj obejmuje około 10-20 tygodni lub więcej, w zależności od programu studiów i wymagań. Praktyki są często uzupełniane o seminaria i spotkania, na których studenci dzielą się swoimi doświadczeniami i omawiają zagadnienia związane z praktyką pedagogiczną.

Problem kwalifikacji nauczycieli jest przedmiotem dyskursu publicznego w Norwegii od kilku lat. Dyrekcja ds. Edukacji oszacowała, że w 2016 roku niewiele ponad 33 tysiące nauczycieli nie spełniało nowych wymagań kompetencyjnych z przedmiotów: język norweski, język angielski i matematyka[717]. Stanowiło to 26 procent nauczycieli języka norweskiego, 38 procent nauczycieli matematyki i aż 48 procent nauczycieli języka angielskiego. Około 5,5 tysiąca nauczycieli szkół średnich II stopnia (tj. ponad 20 procent nauczycieli) nie posiadało wykształcenia pedagogicznego. Niecałe 2 tysiące nauczycieli w szkołach średnich II stopnia miało tylko wykształcenie średnie II stopnia (!). Jedynie 14 tysięcy nauczycieli posiadało wykształcenie wyższe i pedagogiczne, co stanowiło około 53 procent wszystkich nauczycieli w szkołach średnich II stopnia.

Liczba nauczycieli szkół podstawowych, którzy mieli wykształcenie wyższe, ale brakowało im wykształcenia pedagogicznego, była stosunkowo stabilna w latach 2012-2017 i wynosiła około 4,5 tysiąca nauczycieli. Sprowadza się to do około 6 procent wszystkich nauczycieli szkół

[717] Por. *Teachers without pedagogical education in the primary and lower secondary school 2018/19,* adres internetowy: https://www.ssb.no/en/utdanning/artikler-og-publikasjoner/teachers-without-pedagogical-education-in-the-primary-and-lower-secondary-school-2018-19; dostęp [12.05.2021]

podstawowych[718]. Przedstawiony stan wyjściowy w momencie wprowadzania zmian w wymogach zdecydowanie uzasadnia zobligowanie nauczycieli do podnoszenia kwalifikacji.

Przed 2012 rokiem wymogi dotyczące kompetencji określone w ustawie o szkolnictwie dotyczyły jedynie kryteriów osób zatrudnianych w charakterze nauczyciela. W 2012 roku nastąpiła nowelizacja ustawy wprowadzająca przepisy, które stawia wymagania osobom pracującym na stanowisku nauczyciela. Obecnie przepisy określają wymagania dotyczące kształcenia pracowników na różnych poziomach nauczania w szkole podstawowej i gimnazjum, liceum i szkolnictwie specjalnym, kształceniu dorosłych i nauczaniu języka ojczystego. Jako priorytetowe potraktowano przygotowanie nauczycieli języka norweskiego, matematyki, angielskiego, lapońskiego i norweskiego języka migowego.

W 2017 roku przed wyborami parlamentarnymi Stowarzyszenie Oświatowe[719] opublikowało raport, w którym związkowcy poruszyli, ich zdaniem, kluczowe zagadnienia dotyczące edukacji w Norwegii. Zwrócono uwagę m.in. na fakt, iż około 10 000 osób bez wykształcenia pedagogicznego uczyło w szkołach podstawowych, a ponad połowa z nich miała wykształcenie jedynie na poziomie szkoły średniej. W sierpniu 2016 roku poinformowano, że liczba godzin przez „niewykwalifikowanych nauczycieli" w szkole wzrosła w ciągu roku o ponad 20 procent i że aż 4,1 procent całości nauczania w szkołach podstawowych w 2016 roku odbywa się przy udziale nauczycieli bez wykształcenia nauczycielskiego, w porównaniu z 3,4 procent rok wcześniej[720].

Liczba wykwalifikowanych kandydatów na stanowiska nauczycielskie jest bardzo zróżnicowana w poszczególnych regionach Norwegii. Najwięcej kandydatów do pracy nauczyciela jest w gminach, w których działają szkoły wyższe lub uniwersytety oferujące kształcenie nauczycieli, a najniższa w gminach poniżej 5000 mieszkańców[721]. Główne wyzwania związane z podażą i popytem na nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich

[718] T. Pedersen Nymo, *Undervisningspersonell og kompetansekrav i skolen – et ressurshefte for tillitsvalgte*, adres internetowy: *https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/ressurshefter/ressurshefte_01.2017.pdf* , [dostęp 07.06.2021]

[719] Utdanningsforbundet, Stowarzyszenie Oświatowe zrzesza ponad 180 000 członków i jest drugim co do wielkości związkiem zawodowym w Norwegii i zdecydowanie największym w systemie edukacji.

[720] T. Pedersen Nymo, *Undervisningspersonell …*dz.cyt.

[721]Statusbeskrivelse og kunnskapsgrunnlag, https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=2 ; dostęp [20.06.2021]

ogólnokształcących (ISCED 1-3) w roku 2016/2017 dotyczące Norwegii, które zostały wskazane w raporcie Eurydice to[722]:

- niedobór nauczycieli niektórych przedmiotów,
- niedobór nauczycieli w niektórych regionach geograficznych,
- starzejąca się populacja nauczycieli,
- niedobór chętnych na studia,
- wysoki odsetek osób rezygnujących ze studiów.

Można zatem zauważyć, że z jednej strony władze dostrzegają potrzebę podnoszenia kompetencji nauczycieli zarówno w obszarze teoretycznym, jak i praktycznym. Jednak w niektórych regionach Norwegii z powodu braku wykwalifikowanej kadry w placówkach oświatowych na stanowiskach nauczycielskich zatrudnia się osoby nie spełniające podstawowych kryteriów. Władze stosują zachęty do podejmowania pracy w regionach o mniejszej podaży wykwalifikowanych nauczycieli, w postaci umorzenia pożyczek studenckich i programu stypendialnego. Torberg Falch i Bjarne Strøm w artykule Livslang læring i norsk arbeidsliv (Podział zasobów nauczycieli między norweskimi szkołami podstawowymi) charakteryzują zróżnicowanie poziomu kompetencji nauczycieli w zależności od składu klasy i wielkości szkoły w odniesieniu do szkół podstawowych. Z jednej strony zauważają, że małe szkoły, szkoły w peryferyjnych gminach, szkoły z wysokim odsetkiem uczniów z mniejszości i wysokim odsetkiem uczniów z kształceniem specjalnym charakteryzują się znacznie wyższą liczbą nauczycieli mierzoną liczbą godzin dydaktycznych przypadających na ucznia niż przeciętna szkoła. Z drugiej strony wyniki badań Falch i Strøm wskazują, że małe szkoły i szkoły z wieloma uczniami z mniejszości zatrudniają większy odsetek nauczycieli bez wymaganych kwalifikacji i nauczyciele częściej rezygnują z pracy w szkole na rzecz aktywności w innym zawodzie[723].

Należy jednak podkreślić, że z §10-11 ustawy Prawo oświatowe wynika, że za edukację odpowiadają wyłącznie osoby zatrudnione na stanowiskach nauczycielskich. Personel nie zatrudniony na stanowisku nauczyciela zgodnie z § 10–1 lub § 10–6 może asystować w szkoleniu, jeśli otrzyma niezbędne wskazówki od nauczyciela. Taka pomoc musi odbywać się tylko w taki

---

[722] Raport Eurydice, *Kariera zawodowa nauczycieli w Europie: początki pracy zawodowej, awans i system wsparcia* http://publications.europa.eu/resource/cellar/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1.0011.01/DOC_1 ; dostęp [07.06.2021]

[723] M. Raabe, *Sosial bakgrunn betyr lite for frafallet i høyere utdanning*, adres internetowy: *https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/sosial-bakgrunn-betyr-lite-for-frafallet-i-hoyere-utdanning* ; dostęp [20.06.2021]

sposób i w takim zakresie, aby uczeń czerpał uzasadnioną korzyść z edukacji. Chociaż prawo jednoznacznie wskazuje, że za kształcenie odpowiada personel zatrudniony na stanowiskach dydaktycznych to związek zawodowy pracowników edukacji wskazywał, że prawo to jest łamane. Nauczanie w szkołach odbywa się również z pomocą asystentów.

Asystenci, którzy pomagają uczniom, nauczycielom i innym pracownikom w szkole są ważną grupą zawodową w Norwegii. Zadania dla asystentów polegają m.in. na udzielaniu praktycznej pomocy uczniom, którzy jej szczególnie potrzebują. Nie mają oni kwalifikacji do nauczania w szkole, a zdarzają się sytuacje powierzenia im zadań dydaktycznych w zastępstwie nauczyciela. Ustawa o oświacie nie stawia żadnych wymagań dotyczących kształcenia asystentów pracujących w szkole podstawowej i gimnazjum. W związku z tym asystenci nie są grupą jednolitą pod względem kompetencji, mogą być zarówno wykwalifikowani, jak i niewykwalifikowani. Kształcenie asystenta może być na poziomie szkoły średniej. W 2019 roku 24 procent wszystkich asystentów w systemie szkolnym posiadało uprawnienia do pracy z dziećmi i młodzieżą.

Odsetek wykwalifikowanych asystentów jest zróżnicowany w poszczególnych okręgach (w okręgu Vest-Agder[724] aż 48 procent asystentów posiadało certyfikat, podczas gdy w Oslo posiadało go tylko 5 procent). Wzrost liczby asystentów w szkołach jest związany ze zwiększonym wykorzystaniem środków na kształcenie specjalne w latach 2006-2011 (liczba uczniów objętych kształceniem specjalnym ustabilizowała się na poziomie około 50 000 uczniów). W latach 2015/16 nastąpił nieznaczny spadek uczniów wymagających wsparcia na poziomie krajowym. Jednocześnie nadal wzrasta liczba asystentów w systemie szkolnym i liczba godzin ich pracy (od 2009/10 do 2016 roku wzrost wyniósł ponad 80 procent).

Dane z projektu badawczego w Hedmark University College i Volda University College dotyczącego edukacji specjalnej „Funkcja edukacji specjalnej" (SPEED) pokazują, że nauczyciel specjalny jest w dużej mierze odpowiedzialny za program nauczania, ale jednocześnie jest powszechne, że to asystenci faktycznie pełnią tą funkcję. Około połowa uczniów z ogólnymi trudnościami w uczeniu się, którzy zostali uwzględnieni w badaniu, otrzymuje specjalne wsparcie od asystenta. Zdaniem ekspertów związkowych uczniowie o indywidualnych potrzebach, które powinny zostać zaspokojone przez pracowników o wysokich kompetencjach wśród kadry

[724] Vest-Agder – jeden z 19 okręgów, na które przed 1 stycznia 2020 podzielona była Norwegia. Zniesiony w związku z reformą administracyjną. Był to okręg najbardziej wysunięty na południe, położony nad Skagerrakiem. Graniczył z okręgami Rogaland i Aust-Agder.

dydaktycznej należą do tych, którzy w największym stopniu otrzymują kształcenie specjalne od osób niewykwalifikowanych. Decyzję o przyznaniu uczniom prawa do kształcenia specjalnego podejmuje gmina i odbywa się to w formie decyzji indywidualnej. Określa się w niej, czy uczeń jest uprawniony czy nie jest uprawniony do kształcenia specjalnego, oraz ramy, do jakiego rodzaju kształcenia uczeń ma prawo. Zakres wykorzystania asystentów w kształceniu specjalnym różni się w zależności od szkoły i gminy[725].

W opinii Kari Smith rola kształcenia nauczycieli polega na pełnieniu funkcji pomostu między mierzalnymi wymaganiami rządowymi odzwierciedlonymi w dokumentach a relacyjnymi aspektami nauczania podkreślanymi w badaniach i w Nowym Programie. Kształcenie nauczycieli powinno dążyć, zdaniem badaczki, do kształcenia nauczycieli pozytywnie ocenianych przez uczniów, którzy czują się zauważeni, oraz przez decydentów ustalających kryteria kwalifikacji. Kształcenie nauczycieli znajduje się pomiędzy oficjalnie wyrażonymi celami edukacyjnymi a obszarem praktyki i służy kształceniu nauczycieli, którzy odpowiadają za kształtowanie osobowości ucznia oraz przekazywanie wiedzy merytorycznej. Według Kari Smith niewiele wspomina się o tym w dokumentach strategicznych, jak kształcić dobrego nauczyciela w odniesieniu do roli, którą ma pełnić. Nacisk kładziony jest na wymagania formalne i struktury programu a wielu nauczycieli wybiera zawód głównie ze względu na motywy altruistyczne i wewnętrzne. Nie zawsze jednak zgadza się to z rosnącą presją zewnętrzną i licznymi wymaganiami[726].

Eli Smeplass i Håkon Leiulfsrud podkreślają na podstawie różnorodnych doświadczeń nauczycieli z zawodem, że szkoły oficjalnie przestrzegają formalnych norm i oczekiwań, ale jednocześnie nauczyciele muszą dostosowywać się do sytuacji pod względem posiadanych zasobów, otoczenia instytucjonalnego i systemu, w którym działają. Obraz kompetencji nauczycieli w oczach nauczycieli i pracodawców spoza sektora edukacji ujawniają strukturalne problemy związane ze sposobem wdrażania reformy kształcenia nauczycieli. Inne umiejętności poza formalnymi kwalifikacjami nauczyciela takie jak umiejętności pedagogiczne, relacje międzyludzkie, umiejętności komunikacyjne i przywódcze oraz etyczne dają im złożoną tożsamość zawodową.

[725] T. Pedersen Nymo, *Undervisningspersonell*…, dz.cyt.
[726] K. Smith, *Educating teachers for the future school- the challenge of bridging between perceptions of quality teaching and policy decisions: reflections from Norway*, European Journal of Teacher Education, 2021, 44:3, s. 383-398.

Systemy edukacyjne, w tym również norweski, znajdują się pod znaczną presją opinii publicznej, a zatem mają tendencję do przeceniania problemów i podważania zasadności dokształcania nauczycieli oraz kształtowania kompetencji zawodowych nauczycieli według zaleceń OECD. W świetle tych ustaleń badacze doszli do wniosku, że chociaż państwo ma prawo określać politykę kształcenia nauczycieli, powinno również wziąć pod uwagę, jakie inne umiejętności nauczyciele nabywają podczas kształcenia, które sprawiają, że są odpowiednimi do pracy w szkole[727]. W tym sensie proponują oni bardziej oddolne podejście w projektowaniu rozwoju zawodowego, niż mechaniczne odgórne konstruowanie kariery zawodowej nauczycieli[728]. W praktyce od jesieni 2017 roku kształcenie nauczycieli odbywa się na pięcioletnich studiach magisterskich na podstawie zapisów dokumentu „*Kształcenie nauczycieli 2025: Krajowa strategia na rzecz jakości i współpracy w kształceniu nauczycieli*".

W dniu 1 kwietnia 2016 roku. Ministerstwo Edukacji i Badań zleciło NOKUT[729] stworzenie panelu międzynarodowego Eksperci ds. Kształcenia nauczycieli, w celu przygotowania wytycznych dla uczelni w sprawie wdrożenia nowych 5-letnich zintegrowanych studiów magisterskich uprawniające do nauczania w szkołach podstawowych i średnich I stopnia. Nowe studia magisterskie dla nauczycieli miały być odpowiedzią na reformy kształcenia nauczycieli, w których poprzez połączenie wiedzy i kompetencji ze szkoleniem praktycznym przygotowana zostanie profesjonalna kadra dydaktyczna[730].

Eksperci NOKUT[731] zwrócili uwagę na konieczność głębokiej reformy wynikającej ze zmian kulturowych w Norwegii, które wymagają szerszych kompetencji nauczycieli. Za najważniejsze uznano rozwój możliwości instytucjonalnych oraz infrastruktury w placówkach kształcenia nauczycieli. W raporcie ekspertów przedstawiono dwa zestawy zaleceń dotyczących głównych obszarów: kwestie strukturalne lub polityczne skierowane zostały do Ministerstwa Edukacji i NOKUT oraz współpracy i wspólnej odpowiedzialności za kształcenie nauczycieli

[727] Por. H. Mizerek, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 1999.
[728] E. Smeplass, H. Leiulfsrud, 2021, *A Widening Gap Between Official Teacher Training and Professional Life in Norway*, UR, adres internetowy: *https://doi.org/10.1007/s10780-021-09445-1;* dostęp [04.07.2022]
[729] NOKUT Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen, Narodowa Agencja Jakości Kształcenia.
[730] Więcej nt. kształcenia nauczycieli w Norwegii m.in.: M. Ulvik, K. Smith, *Teaching about teaching: Teacher educators' and student teachers' perspectives from Norway. International research, policy and practice in teacher education: insider perspectives*, Springer International Publishing,123-137, 2019; I T. K. Aslanian, *Remove 'care' and stir: modernizing early childhood teacher education in Norway*, Journal of Education Policy, 2020, 35:4, s. 485-502.
[731] NOKUT Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen, Narodowa Agencja Jakości Kształcenia.

adresowane do instytucji i szkół kształcących nauczycieli oraz pracowników ich wspomagających. Panel ekspertów skupił się na pięciu aspektach: współpracy, aktywnym udziale wszystkich zaangażowanych w budowaniu wiedzy i uczenia się, budowaniu kompetencji i możliwości poznawczych dla wszystkich studentów i osób kształcących nauczycieli, wzmocnienie roli praktyk zawodowych oraz przygotowania pracy magisterskiej, a także zapewnienie trwałości reformy poprzez wprowadzenie niezbędnej infrastruktury, zasobów i narzędzi. Zespół ekspertów w raporcie z 2020 roku rekomendował, aby Ministerstwo Edukacji oparło zmiany na odpowiedzialności zawodowej, partycypacji i lokalnej innowacyjności zamiast nadmiernego monitorowania, nadzorowania i ujednolicania wprowadzanych zmian[732].

Liderka panelu eksperckiego Marilyn Cochran-Smith z Boston College zwróciła uwagę na cztery kluczowe zagadnienia do przeprowadzenia reformy przygotowania do zawodu nauczyciela w pięcioletnim programie magisterskim:

1. mniej szczegółowe procedury i w konsekwencji zarządzanie,
2. większe zaufanie,
3. władze muszą szczegółowo kontrolować edukację za pomocą planów ramowych,
4. wytyczne krajowe i inne kwestie, nie mogą być postrzegane jako nadmierny system kontroli.

Instytucjom i programom studiów należy zapewnić, że będą w większym stopniu odpowiadać za kształtowanie kierunku rozwoju dostosowanego do rzeczywistości regionalnej, w której się znajdują. Jest to szczególnie ważne w kraju takim jak Norwegia, o bardzo zróżnicowanej sytuacji społecznej i demograficznej w poszczególnych okręgach. Zmiana kształcenia nauczycieli z poziomu I stopnia (licencjat) na studia magisterskie wiąże się z większą liczbą studentów w uczelniach i w placówkach szkolnych, gdzie odbywają praktyki czyli potrzeba większej liczby

[732] Panel ekspertów podkreślił w swoich zaleceniach, że okres wprowadzania zmian musi umożliwić instytucjom kształcącym nauczycieli wdrożenie wszystkich aspektów 5-letnich programów; konieczność zapewnienia instytucjom kształcącym nauczycieli czasu na przeprowadzenie i podjęcie własnych badań nad skutkami i konsekwencjami praktyk i wytycznych programowych; stworzenie nowych programów, w których osoby kształcące nauczycieli w instytucjach i w szkołach są włączane jako partnerzy w tworzeniu metod, schematów i tematów ocen NOKUT; przekazywanie materiałów, narzędzi i zasobów, które zwiększają możliwości badawcze instytucji kształcących nauczycieli i ich szkolnych partnerów; zmniejszenie liczby i poziomu szczegółowości krajowych przepisów, wytycznych i ramowych planów dotyczących kształcenia nauczycieli w instytucjach kształcących nauczycieli; dążenie do większej niezależności zawodowej instytucji kształcących nauczycieli, prosząc je o przestrzeganie kilku ogólnych wytycznych zamiast przestrzegania bardziej szczegółowych wymagań; organizacja kursów wspierających z zakresu zarządzania dla dziekanów / kierowników programów w instytucjach kształcących nauczycieli, z naciskiem na możliwości badawcze, internacjonalizację, budowanie współpracy i rozbudowę sieci; ustanowienie trwałych mechanizmów i finansowania krajowej koordynacji i zarządzania 5-letnimi zintegrowanymi programami magisterskimi; wspieranie ciągłych badań nad charakterem, jakością i wpływem nowych programów magisterskich w ramach i pomiędzy partnerami instytucji kształcenia nauczycieli.

nauczycieli akademickich. Ponadto zwiększa się zapotrzebowanie na rozbudowaną infrastrukturę. W związku z tym rośnie kosztochłonność kształcenia nauczycieli[733].

Wymóg posiadania odpowiednich kompetencji w zakresie nauczania przedmiotów przed sierpniem 2015 roku dotyczył osób, które były na stałe zatrudnione w szkole i które ukończyły kształcenie nauczycielskie w 2014 roku lub później. W sierpniu 2015 roku przepisy zostały zmienione i nowe wymagania dotyczą również nauczycieli kształcących się przed 2014 roku. Wymóg określonych w ustawie kwalifikacji ma, od tego czasu, zastosowanie również do wszystkich stałych pracowników szkoły na poziomie podstawowym a na poziomie gimnazjum dotyczy kompetencji wszystkich, którzy uczą norweskiego, lapońskiego, norweskiego języka migowego, angielskiego i matematyki niezależnie od terminu zatrudnienia. W przypadku innych przedmiotów nauczania wymagania dotyczą wyłącznie osób, które kształciły się po 1 stycznia 2014 roku. Podobnie jest w przypadku wymogów wobec nauczycieli szkół średnich II stopnia, które dotyczą wyłącznie osób, które kształciły się po 1 stycznia 2014 roku.

Celem nowych regulacji jest zapewnienie systemowi edukacji wykwalifikowanej kadry poprzez spełnienie wymagań dotyczących kompetencji przez nauczycieli w zakresie matematyki, angielskiego, norweskiego, lapońskiego i norweskiego języka migowego w ciągu dziesięciu lat. Lokalne władze szkolne zostały zobowiązane do zapewnienia nauczycielom warunków do dalszego kształcenia. Jednocześnie w dziesięcioletnim okresie przejściowym gminy mają możliwość odstąpienia w razie potrzeby od wymogów kompetencyjnych przy zatrudnianiu nauczycieli. Mogą zatem pozwolić nauczycielom bez kwalifikacji na pracę do 2025 roku. Zmiany w ustawie o edukacji spowodowały, że duża liczba nauczycieli musiała/musi kontynuować/uzupełnić edukację, by spełniać wymagania kwalifikacyjne po 2025 roku.

Istnieją dwa możliwe systemy finansowania podnoszenia kwalifikacji przez nauczycieli: program tymczasowy i program stypendialny. Nauczyciele, którzy uczestniczą w systemie tymczasowym, po zaliczeniu połowy programu są zwolnieni ze swoich normalnych zadań zawodowych i mają czas na naukę. Z tej formy skorzystało 37,5 procent zatrudnionych nauczycieli. W ramach programu stypendialnego nauczyciele mogą otrzymać do 100.000 NOK stypendium[734]. W czasie korzystania z programu stypendialnego nauczyciel nie jest zwolniony ze swojej szkoły.

[733] *Transforming Norwegian* …, dz.cyt.
[734] Równowartość 100 000 NOK to ok. 9.600 Euro.

Prawo oświatowe daje szkołom możliwość zatrudnienia czasowego nauczycieli bez kwalifikacji formalnych, gdy nie ma możliwości pozyskania nauczycieli spełniających wymagane kryteria. Ten zapis w ustawie o oświacie odpowiada potrzebie obsadzenia stanowisk, nawet jeśli nie można znaleźć wykwalifikowanego personelu. Ustawodawca bowiem uznał, że w takich sytuacjach lepiej jest, aby zatrudnieni byli najbardziej odpowiedni z niewykwalifikowanych kandydatów, niż żeby uczniowie zostali bez nauczyciela. Aby jednak szkoła stale starała się znaleźć kandydatów spełniających wymagania kompetencyjne, postanowiono, że zatrudnienie na tymczasowym stanowisku nie może trwać dłużej niż do 31 lipca, tj. do końca roku szkolnego. Ustawa o oświacie zawiera również zapis, który daje szkołom możliwość zatrudnienia nauczyciela w trakcie zdobywania uprawnień. W przypadku ogłoszenia rekrutacji i braku kandydatów spełniających wymagania kompetencyjne, szkoła może wybrać kandydata, który jest w trakcie zdobywania/uzupełniania wykształcenia. Taka osoba jest wówczas zatrudniona pod warunkiem uzyskania kwalifikacji nauczycielskich w określonym czasie. Przepis nie określa wyraźnego limitu, jak długo może trwać taka sytuacja. Termin jest uzgadniany między pracodawcą a pracownikiem. Jeśli kształcenie zostanie ukończone w terminie, stanowisko musi zostać przekształcone w stałe zatrudnienie[735].

Ocena jakości pracy nauczyciela nie jest jasno zdefiniowana w Norwegii, nie ma też specjalnych standardów. Niemniej liczne reformy i popularne dyskursy pośrednio przyglądają się i rewidują formalne kompetencje nauczycieli. Podczas gdy w ostatnich dziesięciu latach norweskie reformy kształcenia nauczycieli przywiązywały dużą wagę do kwalifikacji nauczycieli, nowa podstawa programowa nadal wskazuje na potrzebę wiedzy merytorycznej i kompetencji. Wydaje się jednak, że ponownie położono nacisk na umiejętności społeczne, interpersonalne i empatyczne nauczycieli. Nauczanie adaptowane, które przez długi czas było słowem-kluczem w norweskiej edukacji, zostało ono odświeżone w nowym programie nauczania, uwzględniającym wiele form.
W Norwegii została powołana Rady Etycznej Zawodu Nauczyciela (Lærerprofesjonens etiske råd)[736], formalny organ strzegący zarówno norm moralnych jak i etycznych. Powołana została ona

[735]T. Pedersen Nymo, *Undervisningspersonell* ...dz.cyt.; na temat wymagań dot. nauczycieli zob. M. Ruud, *Utdanningsforbundet vil ha skjerpede krav til lærere i voksenopplæringen*, adres internetowy: *https://www.utdanningsnytt.no/ann-mari-milo-lorentzen-flyktninger-innvandring/utdanningsforbundet-vil-ha-skjerpede-krav-til-laerere-i-voksenopplaeringen/242890*, dostęp [07.06.2021]
[736] Rada Etyczna Zawodu Nauczyciela (Lærerprofesjonens etiske råd), (tłumaczenie własne), posiada swoją stronę internetową, http://www.laereretikk.no/ [dostęp dnia 23.03.2017].

niemal jednogłośnie podczas spotkania Związków Zawodowych Nauczycieli[737] (Utdanningsforbundet) w roku 2015. Głównym celem Rady jest wspieranie praktyki etycznej wśród nauczycieli przedszkoli, szkół oraz osób związanych ze szkolnictwem, a także zwiększanie świadomości dotyczącej odpowiedzialności etycznej profesji nauczyciela. Rada pełni funkcję organu doradczego dla nauczycieli[738].

Edukacja w Norwegii jest finansowana głównie ze środków budżetu krajowego, z mniejszym udziałem dochodów własnych samorządu terytorialnego (podatków lokalnych, dochodów z mienia komunalnego). Środki przekazywane na edukację mają charakter subwencji co umożliwia gminom i okręgom swobodę w ich wydatkowaniu. Gminy i okręgi mogą również otrzymać dotacje celowe (earmarked grants), na sfinansowanie konkretnych potrzeb edukacyjnych (m.in. wsparcie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi)[739]. Z uwagi na status Norwegii jako zamożnego kraju, ale również narodowy priorytet, jaki nadaje się wydatkom na edukację są one bardzo wysokie. Wydatki na jednego ucznia w Norwegii wyniosły w 2016 roku 12 611 USD[740] w szkołach podstawowych (drugie miejsce co do wielkości wśród krajów OECD) i 14 860 USD na poziomie średnim (trzecie najwyższe miejsce wśród krajów OECD). Na poziomie wyższym wydatki wyniosły 41 procent więcej niż średnia OECD wynosząca 21 993 USD na studenta. Wysokość ponoszonych kosztów wynika głównie z przekazywania środków na badania naukowe oraz wydatki rozwojowe realizowane w ramach działalności uczelni wyższych. Wydatki na studenta na studiach wyższych rosły szybciej niż na innych poziomach kształcenia pomiędzy 2010 i 2016. W tym okresie wydatki na ucznia wzrosły o 9 procent w szkołach podstawowych, średnich i szkołach policealnych (w porównaniu ze średnią OECD wynoszącą 5 procent) i o 20 procent na uczelniach wyższych. Był to znacznie wyższy niż średni wzrost w krajach OECD wynoszący 8

[737] Za jej powołaniem zagłosowało 96 ze 100 członków Związków Zawodowych Nauczycieli; *Profesjonsetisk råd***,** adres internetowy: https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Profesjonsetikk/Utdanningsforbundets-arbeid/Profesjonsetisk-rad/; [dostęp dnia 23.03.2017].

[738] K. Jakubowska, 2017, *Kompetencje nauczycieli wspierających proces integracji w wypowiedziach polskich uczniów w Norwegii*, praca licencjacka, Uniwersytet Gdański, adres internetowy: *https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Profesjonsetikk/Nyheter/Hva-er-Larerprofesjonens-etiske-rad/,* dostęp [30.03.2017].

[739] E. Majchrowicz-Jopek, *O „prywatyzacji" oświaty…* dz.cyt., s. 41.

[740] Kraje OECD wydają średnio na ucznia (od szkoły podstawowej po uczelnię wyższą) rocznie 10 429 dol. (po uwzględnieniu siły nabywczej pieniądza): 8412 dol. w szkole podstawowej, 9914 dol. w gimnazjum, 9933 dol. w liceum i 15 704 dol. na uczelni wyższej. W Polsce na jednego ucznia przeznacza się jedynie 7195 dol. Związek Nauczycielstwa Polskiego, Kraje rozwinięte inwestują w edukację, a Polska?, 2023, adres internetowy: *https://znp.edu.pl/kraje-rozwiniete-inwestuja-edukacje-a-polska/* ; dostęp [14.04.2023]

procent i wzrosty w krajach sąsiadujących, takich jak Szwecja (+ 8 procent) i Finlandia (gdzie odnotowano 9 procentowy spadek wydatków).

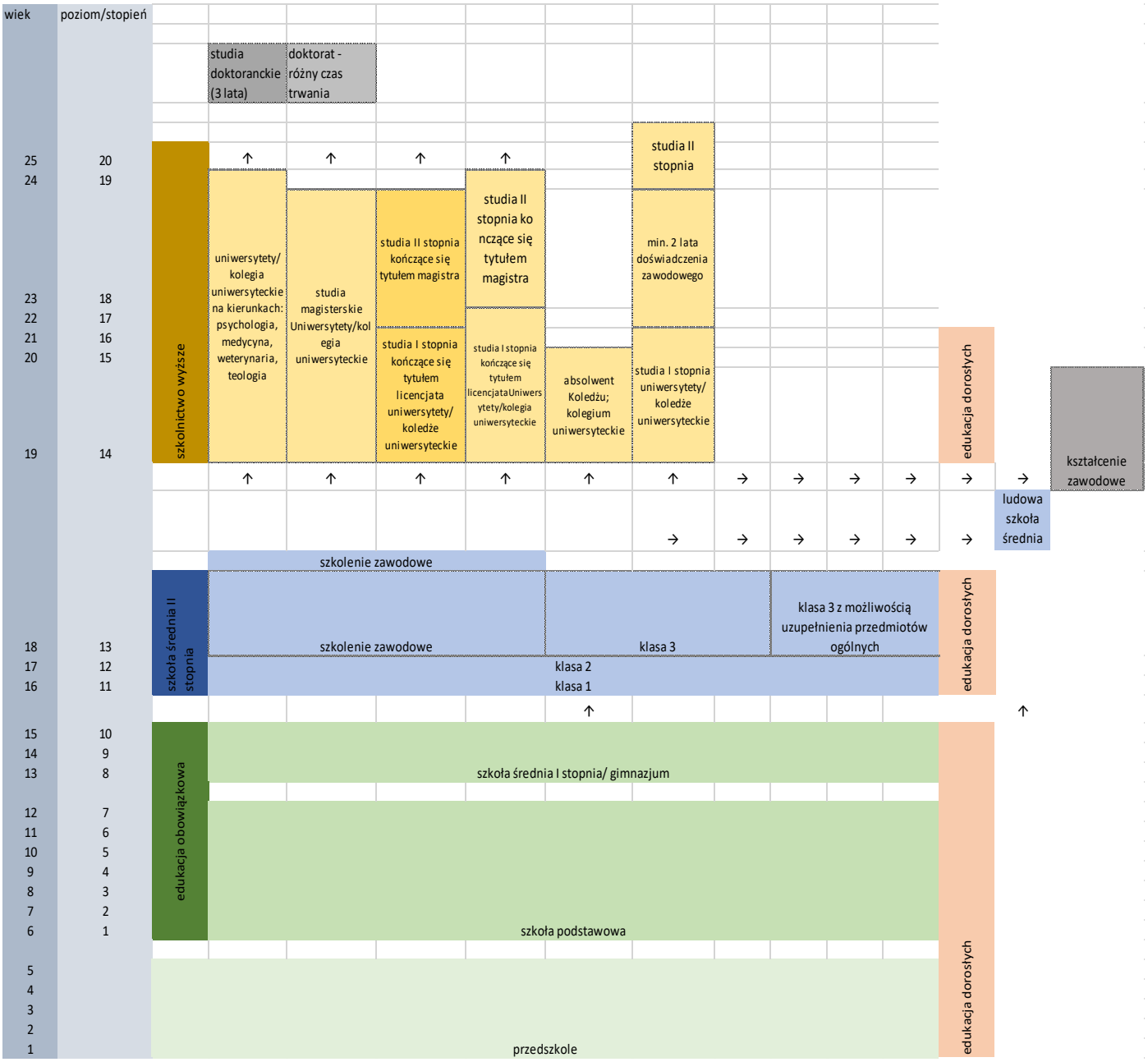
Wyższe uczelnie w Norwegii nie pobierają czesnego i dodatkowo studenci otrzymują pomoc w pokryciu kosztów utrzymania w okresie studiów. Studenci mogą korzystać ze wsparcia finansowego, głównie z publicznych pożyczek studenckich, z których, pod pewnymi warunkami, część pożyczki może zostać zamieniona na dotację[741] (np. z uwagi na wysokie wyniki w nauce lub podjęcie pracy w niektórych częściach kraju o niskiej podaży wykwalifikowanych pracowników określonych branż)[742].

Strukturę norweskiego systemu edukacji tworzą: przedszkole [barnehage], szkolnictwo obowiązkowe [grunnskole] w tym: szkoła podstawowa [barneskole], szkoła średnia niższa – gimnazjalna [ungdomskole], następnie szkoła średnia wyższa [videregående skole], szkoła wyższa [høyskole] I, II stopnia (lub studia jednolite) i III stopnia.

[741] Zwolnienie ze spłaty części kredytu studenckiego jest możliwe na wniosek absolwenta po podjęciu przez niego pracy z okręgu Finnmark i wybranych północnych gminach okręgu Tromsø. Również absolwenci podejmujący pracę nauczycieli szkół podstawowych mogą otrzymać dodatkowe anulowanie części zadłużenia. Warunkiem jest mieszkanie i praca w Finnmark lub w wybranych gminach Tromsø przez 12 kolejnych miesięcy. Wszystkim, którzy mieszkają i pracują w zatwierdzonych obszarach, można każdego roku anulować do 10 procent pierwotnego kredytu studenckiego, do limitu 25 000 NOK rocznie a pracującym jako nauczyciele dodatkowe 20 000 koron rocznie. Finnmark eller Nord Tromsø, adres internetowy: https://lanekassen.no/nb-NO/gjeld-og-betaling/finnmark-eller-nord-troms / ; dostęp [26.05.2021]

[742] Education at a Glance 2019, https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_NOR.pdf dostęp [25.05.2021];

Rysunek 2. Schemat systemu szkolnictwa w Norwegii[743]



Źródło: Opracowanie International Bureau of Education - Unesco[744]

[743] Opracowanie na podstawie: *Country Basik Information, Norway*, adres internetowy: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/WESTERN_EUROPE/Norway/Norway.htm , dostęp [17.05.2021]

[744] Tamże.

Dzieci w Norwegii w przeważającej większości (92,8 procent w 2020 roku[745], 93,4 procent w 2021 roku[746]) rozpoczynają kontakt ze sformalizowaną edukacją od przedszkola [barnehage]. Mogą do niego uczęszczać w okresie od ukończenia pierwszego do piątego roku życia. W momencie osiągnięcia sześciu lat dzieci wchodzą w okres obowiązkowej nauki [grunnskolen], który wynosi dziesięć lat i obejmuje edukację na poziomie podstawowym [barnetrinnet] i gimnazjalnym [ungdomstrinnet]. Po zakończeniu obowiązkowej edukacji w wieku 16 lat młodzież ma ustawowo zagwarantowane prawo do dalszego kształcenia w szkole średniej drugiego stopnia [videregående opplæring]. Od 2008 roku uczniowie mogą wybierać szkołę podstawową i średnią poza terenem gminy, którą zamieszkują[747].

W roku szkolnym 2019-20 w Norwegii uczyło się 636 250 uczniów w publicznych i prywatnych szkołach podstawowych. W ciągu poprzednich dziesięciu lat liczba uczniów na poziomie krajowym była dość stabilna, ale między okręgami występują duże różnice. W Oslo liczba uczniów wzrosła o 23 procent w ciągu dekady 2010-2020, a w Akershus o 12 procent. W tym samym czasie nastąpił spadek liczby uczniów o 15 procent w okręgu Finnmark i 11 procent w Nordland. Oznacza to, że ośrodki miejskie w południowej Norwegii mają znaczny przyrost uczniów kosztem zmniejszania się ich liczby w regionach północnych o małej gęstości zaludnienia. Wynika to zarówno z migracji wewnętrznych oraz z większego napływu migrantów w regiony południowe, w których klimat, a przez to warunki życia są bardziej przyjazne. Zmiany w liczbie uczniów mogą mieć ogromne znaczenie dla gmin, gdy planują strukturę szkoły i zapotrzebowanie na nauczycieli. Norweski Główny Urząd Statystyczny (SSB) spodziewał się w 2019 roku, że liczba uczniów w wieku szkolnym spadnie do 613 000 w 2028 roku, co oznacza spadek o 4 procent w porównaniu do roku 2019/2020. Przyczynami, dla których analitycy spodziewają się spadku to prognozowany niższy poziom imigracji w nadchodzących latach i utrzymujący się spadek przyrostu naturalnego. Takie obliczenia zawsze będą wiązały się z niepewnością, ale pokazują tendencje i kierunki zmian przewidywane w tych rozważaniach[748]. Nie uwzględniono tu wzrostu

[745] *Kindergartens,* adres internetowy: https://www.ssb.no/en/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager; dostęp [23.08.2021]
[746] Tamże.
[747] Structure of the national education, Norway, adres internetowy: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Norway:Overview#Structure_of_the_national_education_system; dostęp [8.12.2016]; *Przewodnik prawny dla dzieci za granicą,* adres internetowy: https://dziecizagranica.gov.pl/norwegia/dostęp [19.05.2021]
[748] *Fakta om grunnskolen,* adres internetowy: https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2019/fakta-om-grunnskolen/ dostęp [11.05.2021]

napięcia politycznego w Europie środkowo-wschodniej, w tym wojny w Ukrainie, która może przyczynić się do dalszego wzrostu liczby uchodźców i migrantów do Norwegii.

2. Edukacja przedszkolna w Norwegii

Wszystkiego, co naprawdę powinienem wiedzieć, nauczyłem się w przedszkolu - o tym jak żyć, co robić, jak postępować, współżyć z innymi, patrzeć, odczuwać, myśleć, marzyć i wyobrażać sobie lepszy świat...

Robert Fulghum[749]

Norweski system gwarantuje każdemu dziecku ustawowe prawo do wczesnej edukacji i opieki krótko po urodzeniu, zazwyczaj bezpośrednio po zakończeniu urlopu wychowawczego jednego z rodziców. Podobnie ma to miejsce również w niektórych państwach europejskich poza Norwegią, m.in. w Danii, Niemczech, Estonii, Malcie, Słowenii, Finlandii, Szwecji[750]. Przedszkola w Norwegii są instytucjami przeznaczonymi dla dzieci od pierwszego do ukończenia piątego roku życia[751]. Młodsze dzieci, do ukończenia przez nich jednego roku z założenia pozostają pod opieką rodziców[752].

[749] R. Fulghum, *Wszystkiego, co naprawdę powinienem wiedzieć, dowiedziałem się w przedszkolu*, Mamania, Warszawa 2020.

[750] Komisja Europejska, Eurydice, 2014. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2014 Edition*. Eurydice Report (Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie, 2014), adres internetowy: https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5785249/EC-01-14-484-EN.PDF/cbdf1804-a139-43a9-b8f1-ca5223eea2a1 dostęp [6.12.2019]

[751] Facts about education in Norway 2016, https://www.ssb.no/en/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/253129?_ts=153891d2918 z dnia 15.10.2016;

[752] E. Woś, *Przedszkole w Norwegii – Norsk Barnehage*, [w:] *Edukacja w przebiegu życia. Od dzieciństwa do starości*, red. M. Kowalski, A. Olczyk, Kraków 2010, s. 156. Najdłuższy wymiar opłacanego urlopu wychowawczego obowiązuje w Bułgarii, Republice Czeskiej, na Węgrzech i w Rumunii. W krajach tych rodzice mogą opiekować się dzieckiem do czasu, aż ukończy ono 2 lata. W Estonii rodzice mogą opiekować się dziećmi do czasu, aż ukończą one 18 miesięcy. W 11 krajach (Dania, Niemcy, Łotwa, Litwa, Luksemburg, Austria, Polska, Słowenia, Finlandia, Szwecja i Norwegia) rodzice mogą łącznie skorzystać z 46 – 70 tygodni urlopu w celu sprawowania opieki nad nowonarodzonym dzieckiem. W wielu krajach odpowiednio opłacany urlop przysługuje w wymiarze 20 – 39 tygodni. Kraje te, to np. Irlandia, Grecja, Chorwacja, Portugalia, Słowacja, Wielka Brytania, Islandia i Liechtenstein. Dane pochodzą z raportu: Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie, Raport Eurydice i Eurostatu 2014. Urlop macierzyński w Norwegii trwa 6 obowiązkowych tygodni i dodatkowo matka ma 9 tygodni do wykorzystania od razu lub później (z wypłatą 100-procentowej stawki zasiłku) lub 13 tygodni do wykorzystania później (z wypłatą 80-procentowej stawki zasiłku), urlop ojcowski trwa 15 tygodni (ze stuprocentową stawką zasiłku) lub 19 tygodni (z osiemdziesięcioprocentową stawką zasiłku). Rodzice mają również prawo do okresu wspólnej opieki (fellesperiode) do podziału między rodzicami 16 tygodni z wypłatą

W 2021 roku działało w Norwegii niemal 5620 przedszkoli, z tego 47 procent publicznych[753]. Udział procentowy dzieci uczęszczających do przedszkoli jest wysoki; według danych norweskiego Urzędu Statystycznego 92,8 procent dzieci w wieku 1-5 lat uczęszczało do przedszkola, co oznacza wzrost o 2,8 punktu procentowego w porównaniu z rokiem 2016. Dla porównania w Polsce w roku 2019 do przedszkoli w wieku 3-5 lat uczęszczało jedynie 88,5 procent dzieci. Odsetek młodszych dzieci między pierwszym a drugim rokiem życia uczęszczających do norweskich przedszkoli wynosił w 2021 roku 85,4 procent, natomiast dzieci między trzecim a piątym rokiem życia z ogółu populacji objętych edukacją przedszkolną wynosił 97,3 procent. W norweskich przedszkolach w 2021 roku zatrudnionych było niemal 96000 osób[754].

Długość pobytu dziecka w przedszkolu zależy od rodziców. Może on trwać dziewięć godzin (heldagsbarnehage) lub pięć godzin dziennie (kortidtsbarnehage)[755]. W Tabeli nr 14 przedstawiono dane dotyczące liczby dzieci uczęszczających do przedszkoli według długości pobytu w placówce w poszczególnych grupach wiekowych. Dane jednoznacznie wskazują na zainteresowanie opieką nad dziećmi w wymiarze powyżej 41 godzin w tygodniu niezależnie od grupy wiekowej choć, widać tendencję wzrostową wraz z wiekiem przedszkolaków. Dzieci przebywające w przedszkolach powyżej 40 godzin tygodniowo stanowiły w 2000 roku niewiele ponad 57 procent, natomiast w 2021 roku już niemal 97 procent (Por. Tabela 15)[756]. Tak zauważalna zmiana wynika między innymi ze wzrostu aktywności zawodowej kobiet, dostępności do przedszkoli oraz migracji wewnętrznych do większych ośrodków.

Opieka przedszkolna przybiera niekiedy formę tzw. „otwartego przedszkola" – przedszkole na świeżym powietrzu (*åpen barnehage*). Dzieci przychodzą do niego z rodzicami i mają możliwość aktywności z rówieśnikami.

100-procentowej stawki albo 18 tygodni z 80-procentowej stawki zasiłku. *Multinor*, adres internetowy: https://www.multinor.no/zasilek-na-dzieci/zasilek-rodzicielski.html; dostęp [19.05.2021]

[753] *Kindergartens,* adres internetowy: https://www.ssb.no/en/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige; dostęp [09.05.2021]

[754] Tamże.

[755] E. Woś, *Przedszkole w Norwegii…*dz.cyt., s. 153

[756] *Facts about education in Norwey 2017,* https://www.ssb.no/en/utdanning/artikler-og-publikasjoner/facts-about-education-in-norway-2017 ; dostęp [16.05.2018]

Dzieci uczęszczające do przedszkoli według godzin pobytu w placówce w poszczególnych grupach wiekowych								
	Łącznie	0-8	9-16	17-24	25-32	33-40	41 i więcej	procent danej grupy wiekowej
		Liczba godzin w tygodniu						
wszystkie grupy wiekowe	272264	9	39	532	2918	4906	263860	
0-1	2285	0	0	21	43	27	2194	4,3
1-2	42319	3	6	134	740	744	40692	76,6
2-3	52810	1	10	121	730	998	50950	94,1
3-4	56004	2	3	97	535	971	54396	96,7
4-5	59066	0	10	70	478	1051	57457	97,6
5-6	59390	3	7	88	391	1107	57794	97,7
ponad 6	390	0	3	1	1	8	377	
0-5 lat	271874	9	36	531	2917	4898	263483	79,1
1-5 lat	269589	9	36	510	2874	4871	261289	92,8
1-2 lat	95129	4	16	255	1470	1742	91642	85,4
3-5 lat	174460	5	20	255	1404	3129	169647	97,3

Tabela nr 15. Dzieci uczęszczające do przedszkoli według godzin pobytu w placówce w poszczególnych grupach wiekowych.

W norweskim przedszkolu stosowane jest kryterium wiekowe uczęszczających tam dzieci, w przydziale do grup jeśli nie jest to bardzo mała placówka, w której dzieci przebywają wszystkie razem[757]. W wyniku podziału dzieci według wieku wyłaniane są najczęściej dwie grupy: jedna obejmująca dzieci między pierwszym a trzecim rokiem życia i druga: dzieci między trzecim a szóstym rokiem życia[758]. Każda grupa wiekowa ma własną kadrę nauczycieli[759] odpowiedzialnych za opiekę pedagogiczną oraz wspomagających ich asystentów. Każdy opiekun jest odpowiedzialny

[757] Za wyjątkiem małych przedszkoli, do których uczęszcza kilkoro dzieci.

[758] M. M. Dardanou , 2011, *And why should I go to the museum? The museum as a learning arena for the kindergarten Examples from Norway and Greece*, Tromsø, adres internetowy: *https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/3403/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y*, dostęp [22.11.2016]

[759] Według danych statystycznych z poszczególnych państw, grupa zawodowa związana z wczesną edukacją i opieką jest nadal zdominowana przez kobiety. W wielu krajach szacuje się, że to prawie cała kadra pracująca bezpośrednio z dziećmi. W Portugalii (w placówkach dla starszych dzieci – *jardim de infância*), na Islandii, w Turcji i Norwegii wskaźnik liczby mężczyzn pracujących z dziećmi jest nieco wyższy i waha się pomiędzy pięć a siedem procent. W Norwegii mężczyźni zajmują około dziesięć procent stanowisk asystenckich. Aby zróżnicować kadrę wczesnej edukacji i opieki, w Niemczech, Austrii i Norwegii opracowano specjalne rozwiązania mające na celu poprawę poziomu zatrudnienia mężczyzn w tym sektorze. Norwegia stosuje „pozytywną dyskryminację" na korzyść mężczyzn ubiegających się o pracę we wczesnej edukacji i opiece.

za grupę do 18 dzieci w wieku powyżej trzech i 9 dzieci w wieku od jednego roku do trzech lat[760]. Obowiązkowe normy jakościowe z 2010 roku (z raportu UNICEF[761]) określają stosunek liczby nauczycieli do liczby dzieci na 1:10 dla dzieci poniżej 3 lat, 1:19 dla starszych dzieci. Dodatkowo zaleca się przestrzeganie liczby przeszkolonych asystentów pracujących pod kierunkiem nauczyciela - stosunek dorosłych do liczby dzieci powinien wynosić 3:10 dla dzieci w wieku poniżej 3 roku życia i 3:19 dla starszych dzieci[762].

Zinstytucjonalizowana wczesna edukacja i opieka w Norwegii jest publiczna, lub dotowana ze środków publicznych[763]. Obecnie stosowany termin barnehage dla instytucji zajmujących się edukacją przedszkolną, został użyty w ustawie w 1975 roku[764].

W 2005 roku norweskie przedszkola zostały oddane pod jurysdykcję Ministerstwa Edukacji i Badań Naukowych (wcześniej były w gestii Ministerstwa Spraw Dziecka i Rodziny). Ustawa dotycząca edukacji przedszkolnej w roku 2005 zastąpiła wcześniejsze akty prawne z 1975, 1995 roku. Ramowy program zadań przedszkoli (Rammeplan) z 2006 roku został zmieniony 1 sierpnia 2017 roku[765].

Ramowy plan z 2017 roku zakłada, że udział dzieci w codziennym życiu przedszkola daje podstawę do dalszego uczestnictwa w demokratycznym społeczeństwie[766]. Przedszkole poprzez umożliwienie doświadczania świata, relacji społecznych i zabawy ma zaznajomić dzieci z ich własnym środowiskiem lokalnym i społeczeństwem. W przedszkolu dzieci mają pogłębić wiedzę i doświadczenia związane z lokalnymi tradycjami, instytucjami społecznymi i zawodami. Nauczyciele mają umożliwić uświadomienie sobie przez dzieci przynależności do społeczności lokalnej. Różnorodność kulturowa, różne style życia i różne wzorce rodziny są częścią programu

---

[760] M. Dardanou , *And why should….*dz.cyt., s.53-55; więcej na ten temat w *Key Data on Early Childhood Education…*, dz.cyt.

[761] UNICEF Innocenti Research Center. (2008). *Report card 8: The child care transition*. Florence, Italy: UNICEF Innocenti Research Center. Available from http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_eng.pdf dostęp [25.05.2021] Raport wskazuje propozycje międzynarodowych standardów dotyczących wczesnej opieki nad dzieckiem i edukacji; przedstawia zestaw minimalnych standardów ochrony praw dzieci.

[762] E. Sibley, C. O. Dearing, A. Toppelberg, H. Mykletun, D. Zachrisson, *Do increased availability and reduced cost of early childhood care and education narrow social inequality gaps in utilization? Evidence from Norway*, International Journal of Child Care and Education Policy, tom 9, 2015.

[763] Podobnie jak m.in. w następujących krajach: Belgia (Wspólnota niemieckojęzyczna), Dania, Estonia, Łotwa, Litwa, Austria, Słowenia, Finlandia, Szwecja, Islandia

[764] M. Dardanou , *And why should…*, dz.cyt., s.53-55.

[765] Tamże. Program ramowy został utworzony przez Ministerstwo Edukacji i Nauki w dniu 24.04.2017 na podstawie ustawy nr 64 z dnia 17.06.2005 O przedszkolach (ustawa o przedszkolach i ustawa o opiece dziennej).

[766] Por. A. Hu, E. E. Ødegaard, (2019*), Play and/or learning: Comparative analysis of dominant concepts in national curriculum guidelines for early childhood education in Norway, Finland, China, and Hong Kong*, Annual Review of Comparative and International Education 2018, 37, s. 207-224.

edukacyjnego w przedszkolu. Tematyka obejmuje zagadnienia języka, kultury i tradycji m.in. Lapończyków oraz znajomość mniejszości narodowych (m.in. Kwenów, Romów, Tatarów)[767]. W przedszkolu dzieci zachęcane są do samodzielności w codziennych czynnościach, uczy się je orientacji w terenie i bezpiecznego podróżowania, promuje się równość oraz przeciwdziała dyskryminacji, uprzedzeniom, stereotypom i rasizmowi[768]. Zdaniem M. Li, Y. Zhang i in. Norwegia słynie z długich i silnych tradycji w wdrażania programów ramowych[769]. Ramy programowe odgrywają integralną rolę w oferowaniu praktykom wskazówek i uprawnień do inicjatyw takich jak edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju. Ponadto mają potencjał, aby wspierać kluczowych interesariuszy w świecie akademickim, politycznym i zawodowym w odkrywaniu koncepcji i praktyk. W.F. Pinar zdefiniował rozumienie programu nauczania jako skomplikowane rozmowy, pytania i dynamiczne praktyki pracy, czerpiące z wielu narracji i perspektyw z względami osobistymi, historycznymi, społecznymi, kulturowymi, postkolonialnymi, politycznymi i etycznymi[770].

Zgodnie z danymi Norweskiego Urzędu Statystycznego nauczyciele przedszkolni najstarszych dzieci mają wykształcenie co najmniej na poziomie studiów licencjackich[771]. W Norwegii placówki wczesnej edukacji i opieki współpracują z ośrodkami doradztwa pedagogiczno-psychologicznego, które udzielają specjalistycznego wsparcia pedagogicznego. Do ich zadań należy ocena sytuacji i formułowanie pisemnych zaleceń dla kadr placówek dotyczących tego, jakiego rodzaju pomocy potrzebuje dane dziecko i w jaki sposób ją zapewnić. Na podstawie tych zaleceń gminy mogą zapewnić placówkom dodatkowych „pedagogów-specjalistów". Przepisy w Norwegii skupiają się na prawie poszczególnych dzieci do indywidualnego wsparcia, a nie na rodzajach specjalistów. Decyzje dotyczące zapewnienia dedykowanego wsparcia podejmowane są na szczeblu lokalnym[772], „bliżej" dziecka, przez co są dostosowane do indywidualnych potrzeb przedszkolaków. ,

[767] E. Brekke Stangeland, *The impact of language skills and social competence on play behaviour in toddlers*, European Early Childhood Education Research Journal, 2017, 25:1, s. 106-121.
[768] Laring-og-trivsel, adres internetowy: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/fagomrader/narmiljo-samfunn/# ; dostęp [15.05.2021]
[769] M. Li, Y. Zhang, L. Yuan, Å. Birkeland, *A Critical Analysis of Education for Sustainability in Early Childhood Curriculum Documents in China and Norway*, ECNU Review of Education, 2019, 2(4), s. 441-457.
[770] Tamże
[771] *Norge bruker mest på de minste*, adres internetowy: https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/norge-bruker-mest-pa-de-minste; dostęp [12.04.2021]
[772] *Key Data on Early Childhood Education…*, dz.cyt.

W 2016 roku w przedszkolach było 46 000 dzieci należących do mniejszości językowych i kulturowych (nie licząc dzieci pochodzenia norweskiego, szwedzkiego, duńskiego i angielskiego); co oznacza wzrost o 7 procent w stosunku do 2015 roku do 15,3 procent dzieci[773]. W 2005 roku odsetek dzieci posługujących się językiem norweskim jako ojczystym wynosił 76 procent. Różnica pomiędzy grupami migrantami i Norwegami jest szczególnie zauważalna w grupie dzieci w wieku do czterech lat. Odnotowano stosunkowo silny wzrost udziału dzieci z rodzin imigranckich w latach 1997 - 2008.

Dzieci z rodzin migracyjnych spędzają najczęściej w przedszkolu do pięciu godzin lub korzystają z opcji pobytu trzydniowego (trzy razy w tygodniu). Badacze Ragni Hege Kitterød i Kristin Horn Bringedal wskazują na różne przyczyny tego zjawiska, którymi są między innymi czynniki kulturowe, tradycyjna rola kobiet w tych rodzinach, liczba dzieci w rodzinie oraz niskie dochody kobiet. Istotną rolę może również odgrywać brak informacji, dostępności i koszty[774].

3. Edukacja obowiązkowa

...choć bowiem szkoła aż nazbyt często jest tylko odbiciem otaczającego ją życia,
to jednak bywa i tak, że ona to życie przekształca i formuje.
Bogdan Nawroczyński, 1930[775]

Każde dziecko w wieku 6-16 lat przebywające w Norwegii dłużej niż trzy miesiące podlega obowiązkowemu kształceniu przez 10 lat[776]. Jeżeli pobyt dziecka jest krótszy niż trzy miesiące, ale istnieje prawdopodobieństwo, że ulegnie on przedłużeniu - to ma ono prawo do uczęszczania do szkoły na poziomie odpowiednim do swojego wieku. Szkolnictwo podstawowe i średnie I stopnia

[773] *Higher share of children in kindergarten*, adres internetowy: https://www.ssb.no/en/utdanning/artikler-og-publikasjoner/higher-share-of-children-in-kindergarten; dostęp [27.05.2021]
[774] R. H. Kitterød, K. H. Bringedal, *De fleste små barn går i barnehage*, adres internetowy: *https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/de-fleste-smaa-barn-gaar-i-barnehage* dostęp [27.05.2021]
[775] Cyt. za Chowanna, I (50), 2018, s.1.
[776] Zob. na temat różnicy dot. kształcenia obowiązkowego a obowiązku szkolnego trwa w Norwegii debata, m.in. K. Dybvik, *Det er aldeles ikke skoleplikt i Norge, det er opplæringsplikt Det er noe helt annet*, adres internetowy: *https://www.sb.no/det-er-aldeles-ikke-skoleplikt-i-norge-det-er-opplaringsplikt-det-er-noe-helt-annet/o/5-73-1408439*, [dostęp: 30.06.2022]; *Det er opplæringsplikt i Norge – ikke skoleplikt*, https://idag.no/det-er-opplaringsplikt-i-norge-ikke-skoleplikt/19.1738, dostęp [30.06.2022]

opiera się na koncepcji szkoły jednolitej[777], zapewniającej na zasadzie równości jednakową edukację wszystkim uczniom. Zwiększenie z dziewięciu lat na dziesięć lat edukacji obowiązkowej nastąpiło w wyniku przepisów z 1994 roku, które zaczęły obowiązywać w 1997 roku[778].

rok	Szkoły ogółem	Prywatne szkoły podstawowe	Uczniowie ogółem	Uczniowie prywatnych szkół podstawowych
2011	3000	172	614413	16684
2012	2957	185	614894	18231
2013	2907	186	615327	16933
2014	2886	199	618996	18185
2015	2867	224	623755	21648
2016	2858	238	629275	22721
2017	2848	244	633029	23817
2018	2 830	252	636350	25370
2019	2799	261	636250	27027
2020	2776	267	635497	28100
2021	2761	270	634674	29037

Tabela nr 16. Uczniowie szkół podstawowych i gimnazjów oraz szkół podstawowych według własności[779].

Norweski system edukacji jest z założenia włączający – gwarantuje bezpłatne miejsce w szkole każdemu dziecku bez względu na miejsce zamieszkania, płeć, pochodzenie społeczne lub kulturowe i specjalne potrzeby. Umożliwia się dzieciom z różnych środowisk, w miarę możliwości, edukację na równych warunkach i stwarza im takie same możliwości rozwoju. System opiera się na przekonaniu, że w nowoczesnym społeczeństwie, które charakteryzuje różnorodność kulturowa, edukacja formalna może pełnić rolę swego rodzaju spoiwa dla lokalnej społeczności[780]. System edukacyjny w Norwegii opiera się na długiej tradycji scentralizowanego programu nauczania

[777] za Encyklopedią PWN szkoła jednolita to zasada organizacji szkolnictwa, zapewniająca całej młodzieży równość szans w dostępie do wszystkich szczebli kształcenia, polegająca na istnieniu jednego, spójnego systemu szkół o jednolitej podstawie programowej, który umożliwia przejście z jednego stopnia szkół do innego. Szkołę jednolitą Hessen dzielił na trzy stopnie, które miały uwzględniać wzrost zadań wychowawczych, dydaktycznych i psychiczny rozwój młodzieży, a zwłaszcza konkretnego ucznia. Taki rodzaj szkoły jest także wg Autora nieodzownym warunkiem uspołecznienia szkolnictwa Za: J. Niewęgłowski, S. Hessen, *Struktura i treść szkoły współczesnej* [recenzja] Seminare. Poszukiwania naukowe 15/1999, s. 402-403.

[778] W około dwudziestu systemach oświaty osiągnięcie ustawowego wieku szkolnego jest jedynym warunkiem przyjęcia uczniów na pierwszy rok kształcenia podstawowego. W kilku przypadkach (np. w Irlandii, Grecji, we Francji, Włoszech, na Litwie, w Wielkiej Brytanii i Norwegii) odroczenie nie jest dopuszczane. *Key Data on Early Childhood Education…* dz.cyt.

[779] *Elevar i grunnskolen*, adres internetowy: https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen; dostęp [10.05.2021]

[780] *Systemy edukacji w Europie* …, dz.cyt.

ustanowionego na szczeblu krajowym przez rząd. Historia pokazuje zmiany społeczne i ideologiczne, ale także stabilność i długotrwałe wzorce. Państwowy program nauczania w Norwegii jest wdrażany lokalnie[781] co oznacza, że władze gminne i okręgowe, szkoły i nauczyciele mają wpływ na realizację wspólnego krajowego programu nauczania dla szkół podstawowych i średnich.

Podstawa programowa zatytułowana: Core Curriculum for primær-, sekundær- og voksenopplæring i Norge z 1994 roku wskazuje m.in. cele edukacji podstawowej i gimnazjalnej w następujący sposób:

- edukacja podstawowa i gimnazjalna powinna wychowywać w porozumieniu i współpracy z rodziną dziecka, w wartościach chrześcijańskich i etycznych, rozwijać psychiczne i fizyczne możliwości oraz dawać podstawę kształcenia ogólnego tak, by dzieci stawały się pełnowartościowymi, odpowiedzialnymi i niezależnymi osobami w życiu prywatnym i społecznym;
- szkoły powinny promować wolność intelektualną i tolerancję oraz podkreślać atmosferę współpracy między nauczycielami i uczniami, a także pomiędzy szkołą a domem rodzinnym;
- edukacja opiera się na czterech filarach: humanizmu, demokratyzmu, konstruktywizmu i pragmatyzmu; najważniejszym celem edukacji jest kulturowe wsparcie rozwoju osoby, podmiotu, inspirowanie jednostki do realizowania własnego potencjału tak, by mogła go wyrażać na sposób wartościowy społecznie, by służył jej w rozwijaniu umiejętności potrzebnych w życiu, by służył wspólnemu dobru, pielęgnowaniu humanizmu w rozwijającym się społeczeństwie;
- koncepcja kształcenia oparta jest na wartościach związanych z rozwojem podmiotowym dziecka na: wspieraniu autonomii, rozwijaniu sprawczości i zaangażowania, rozwijaniu umiejętności pracy grupowej, tworzeniu warunków do wrastania we wspólnotę umysłów i wartości, rozwijanie umiejętności uczenia się, refleksyjności, dociekliwości i krytycznego oglądu świata, umiejętności wyrażania swoich myśli, dociekań i badań w różnej formie[782].

Podstawa programowa zatytułowana: Core Curriculum – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket (Wartości i zasady edukacji podstawowej –

[781] A. H. Sundby, B. Karseth, *The knowledge question…*, dz.cyt.
[782] J. Bałachowicz, B. Gawrońska, *System kształcenia nauczycieli w Norwegii*, [w:] *Edukacja przyrodnicza w terenie. W stronę pedagogiki zrównoważonego rozwoju*, red. J. Bałachowicz, L. Tuszyńska, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2015, s.40.

nadrzędny element programu nauczania) z 1997 roku koncentrowała się na dziecku, jego cechach, potrzebach i zainteresowaniach[783].

Podstawa programowa – wartości i zasady dla szkół podstawowych i średnich są częścią programu nauczania określonego dekretem królewskim z dnia 1 września 2017 roku i zgodnie z ust. 1-5 ustawy o systemie oświaty. Podstawa programowa rozwija podstawowe wartości zawarte w klauzuli celów w ustawie o systemie oświaty oraz nadrzędne zasady kształcenia na poziomie podstawowym i średnim. Składa się z wstępu, podsumowania klauzuli przedmiotowej oraz trzech rozdziałów: 1. Podstawowe wartości kształcenia i szkolenia, 2. Zasady kształcenia i wszechstronnego rozwoju oraz 3. Zasady praktyki szkolnej. Programy nauczania opisują treści i cele przedmiotów. Podstawa programowa wyznacza kierunki nauczania i kształcenia przedmiotowego, a wszystkie przedmioty przyczyniają się do realizacji szerokiego celu kształcenia i szkolenia na poziomie podstawowym i średnim. W oficjalnych dokumentach i publicznej narracji władz podkreśla się podmiotową rolę dziecka a szkole narzuca stworzenie warunków i środowiska sprzyjającego rozwojowi.

Podsumowując, z założeń programowych wynika, że głównym celem kształcenia we współpracy i porozumieniu z domem pokazanie świata i danie uczniom wglądu w historię i kulturę oraz zakotwiczenie w tradycji. Edukacja ma opierać się na podstawowych wartościach dziedzictwa i tradycji chrześcijańskiej i humanistycznej, takich jak szacunek dla godności ludzkiej i natury, a także na wolności intelektualnej, miłosierdzia, przebaczenia, równości i solidarności, wartościach, które pojawiają się również w różnych religiach i wierzeniach i są zakorzenione w prawach człowieka. Edukacja ma przyczynić się do zwiększenia wiedzy i zrozumienia narodowego dziedzictwa kulturowego oraz wspólnych międzynarodowych tradycji kulturowych. Edukacja, co ważne, powinna zapewniać wgląd w różnorodność kulturową i okazywać szacunek dla każdej jednostki. Szkoła powinna promować demokrację, równość i myślenie naukowe. Uczniowie zgodnie z podstawą programową rozwijają wiedzę, umiejętności i postawy, aby mogli planować swoje życie i mogli proaktywnie uczestniczyć w życiu zawodowym i społeczeństwie[784]. Z jednej strony uczniowie mają wykazać się kreatywnością, zaangażowaniem i dociekliwością a jednocześnie nauczą się krytycznego myślenia i postępowania w sposób etyczny i ze świadomością

[783] Tamże.
[784] Por. A. Cybal-Michalska, Szkoła jako przestrzeń rozwoju proaktywności jednostki w świecie permanentnej zmiany, [w:] *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian…*, dz.cyt., s. 67-75.

ekologiczną. Ważnym punktem w programie jest zwalczanie wszelkich form dyskryminacji. (§ 1-1 ustawy Prawo oświatowe). Wszyscy uczniowie powinni być traktowani jednakowo i żaden uczeń nie może być dyskryminowany. Uczniom należy również zapewnić równe szanse, aby mogli dokonywać niezależnych wyborów. Norweskie wspólne dziedzictwo kulturowe rozwijało się na przestrzeni dziejów i musi być kontynuowane przez obecne i przyszłe pokolenia. Wspólne ramy odniesienia są ważne dla poczucia przynależności każdej osoby do społeczeństwa. Tworzy to solidarność i łączy tożsamość każdej osoby z większą społecznością i kontekstem historycznym.]Doświadczenia zdobyte przez uczniów w zetknięciu z różnymi formami wyrazu kulturowego i tradycjami pomagają im w kształtowaniu własnej tożsamości. Zdaniem autorów podstawy programowej dobre społeczeństwo opiera się na ideałach integracji i różnorodności. Nauczanie powinno gwarantować, że uczniowie są pewni swojej biegłości językowej, że rozwijają swoją tożsamość językową i że są w stanie używać języka do myślenia, tworzenia znaczeń, komunikowania się i łączenia z innymi. Język daje nam poczucie przynależności i świadomości kulturowej. W Norwegii języki norweski i lapoński, lapoński południowy, lapoński lule i lapoński północny, mają równą pozycję. Język norweski obejmuje dwie równorzędne formy norweskiego bokmål i nynorsk. Norweski język migowy jest również uznawany za samodzielny język w Norwegii.

Podstawa programowa opisuje szczegółowo w poszczególnych rozdziałach następujące zagadnienia: zapewnienie poszanowania godności, tożsamość i różnorodność kulturową, krytyczne myślenie i świadomość etyczną, radość tworzenia, zaangażowanie i chęć poznawania, szacunek dla przyrody i świadomość ekologiczną, demokrację i partycypację. Misją szkoły jest edukacja i wszechstronny rozwój wszystkich uczniów. Kształcenie na poziomie podstawowym i średnim jest ważną częścią trwającego całe życie procesu, którego celem jest wszechstronny rozwój jednostki, wolność intelektualna, niezależność, odpowiedzialność i współczucie dla innych. Nauczanie i wychowanie powinno dać wychowankom dobre podstawy do zrozumienia siebie, innych i świata oraz dokonywania dobrych wyborów życiowych. Stanowi również dobry punkt wyjścia do uczestnictwa we wszystkich obszarach edukacji, pracy i życia społecznego. Jednocześnie dzieci i młodzież żyją tu i teraz, a szkoła musi uznać wewnętrzną wartość dzieciństwa i okresu dojrzewania. Nauczanie w szkole powinno rozwijać wszechstronną osobę i dawać każdemu uczniowi możliwość uczenia się i rozwijania swoich umiejętności i zdolności. Proces ten ma miejsce, gdy uczniowie zdobywają wiedzę i wgląd w przyrodę i środowisko, język i historię,

społeczeństwo i życie zawodowe, sztukę i kulturę, religię i światopoglądy. Ta wszechstronna edukacja jest również osiągana poprzez doświadczenia i praktyczne wyzwania, które można znaleźć w nauczaniu i codziennych sprawach szkolnych[785].

Od 2020 roku Narodowy Program Nauczania dla szkół podstawowych, średnich i średnich II stopnia w Norwegii został odnowiony. Obejmuje on wprowadzenie takich pojęć, jak „uczenie głębokie" i „elementy podstawowe" w edukacji szkolnej. W artykule z 2020 roku Oddrun Bråten i Geir Skeie, wyjaśniają znaczenie reformy dla studiów nad religią i światopoglądem w norweskich szkołach. Chociaż zmiany mogą wynikać z trendów międzynarodowych, zostały ukształtowane w dyskursie norweskim, który czerpie również z tradycji wcześniejszych programów nauczania. Wprowadzono trzy interdyscyplinarne przedmioty: „umiejętności zdrowotne i życiowe", „demokracja i obywatelstwo" oraz „zrównoważony rozwój". Jak już wspomniano wcześniej nacisk kładzie się na kompetencje, a mniej na tradycyjne uczenie się „faktów". Reforma wzmocniła znaczenie nauczania religii i kształtowanie światopoglądu w szkołach, w tym w ciągły rozwój funkcjonującej demokracji[786]. To z założeń wcześniejszych programów ewoluują obecne tendencje zmian. Rozwój dziecka miał wynikać z zaangażowania, rekonstrukcji i interpretacji tego, czego doświadcza w środowisku społeczno-kulturowym ("interpretatywna reprodukcja"), a nie "mentalnej transmisji"[787].

W Norwegii za kluczowy uważa się rozwój ucznia we wspólnocie, działanie w społeczności[788]. Kompetencje społeczne Stephen Greespan określa jako umiejętności będące konsekwencją temperamentu, charakteru oraz świadomości społecznej i są one wypadkową intelektualnych i emocjonalnych kompetencji człowieka, z których wynikają zachowania dotyczące współdziałania, nawiązywania kontaktów i relacji społecznych, empatię, stosowanie reguł etycznych oraz rozwiązywanie problemów społecznych[789]. Stąd działania zespołowe mają służyć rozwojowi kompetencji społecznych uczniów i, co z tego wynika, zespołowe rezultaty,

[785] *Core curriculum – values and principles for primary and secondary education,* https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen---overordnet-del-av-lareplanverket/id2570003/ ; dostęp [05.04.2021]
[786] O. M. Bråten, G. Skeie, *'Deep learning' in studies of religion and worldviews in Norwegian schools? The implications of the national curriculum renewal in 2020.* Religion,s, 2020, 11(11), 579.
[787] J. Bałachowicz, B. Gawrońska, *System kształcenia …*dz.cyt., s. 40.
[788] Tamże.
[789] S. Greenspan, *Defining Childhood Social Competence a Proposed Working Model*, Advanced in Special Education, 3, 1981 za: H. Hetmańczyk, *Poczucie kompetencji społecznych uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Chowanna, 2018, t. I (50), s. 160-161.

sukcesy i osiągnięcia mają znaczenie w przeciwieństwie do indywidualnych. Nie jest istotnym rozwój w oderwaniu od grupy.

Linn Normand w swoim artykule z 2021 analizując program nauczania zwraca uwagę, że „spotkanie kultur" zajmuje obecnie ważne miejsce w programie nauczania i materiałach edukacyjnych w Norwegii wraz ze strategiami pedagogicznymi, takimi jak przyjmowanie perspektywy, uczestnictwo społeczności i debaty w klasie, których celem jest skłonienie dzieci w wieku szkolnym do krytycznej refleksji nad możliwościami i wyzwaniami coraz bardziej zróżnicowanej kulturowo klasy i zmian społecznych w Norwegii. Współczesne podręczniki ujawniają również narracyjne przejście od podejścia skoncentrowanego wyłącznie na mieszkańcach/większości (tj. „rodzimy" opis imigranta) do podejścia bardziej skoncentrowanego na imigrancie/mniejszości (tj. opis przez imigrantów). Ta zmiana ujawnia zwiększony nacisk na imigrantów z mniejszości wyrażających własne narracje, własne wyzwania, własne historie. Co więcej, migracje są obecnie przedstawiane jako wzbogacające i …problematyczne współczesne zjawisko. Współczesne podręczniki zachęcają również do refleksji na temat przyczyn wykluczenia „innych" i „imigrantów", choć wciąż przeważają leżące u podstaw „problemowe" narracje związane z różnicami kulturowymi, wartościami i praktykami imigrantów, które wiążą ich z problematyką m.in. bezrobocia, przestępczości i braku integracji, a tym samym przyczyniają się do dalszej stygmatyzacji. Tak więc, chociaż imigranci stali się bardziej obecni w narracjach, są pokazywani w kontrowersyjnym kontekście[790]. -

Arnesen i Lundahl, Møller i Skedsmo zwracają uwagę na osadzenie norweskiego systemu szkolnego w wartościach socjaldemokratycznych i silnym naciskiem na równość, uczestnictwo (partycypację) i demokrację[791]. Programy nauczania w Norwegii tradycyjnie opierały się na wiedzy, nauczaniu i treściach merytorycznych a jednocześnie kształtowały silne poczucie integracji narodowej i rekonstrukcji norweskiego dziedzictwa kulturowego co podkreślają Sivesind i Karseth w artykule z 2019 roku. Line Hilt i Hanne Riese zaznaczają, że system edukacyjny jest zaprogramowany tak, aby wytwarzać umiejętności i kompetencje, które ułatwiają ludziom uczestnictwo w różnych systemach komunikacji społecznej. Naukowczynie wskazują, że globalna ewolucja „nowego programu nauczania" nie jest liniowym procesem coraz

[790] L. Normand, *From blind spot to hotspot: representations of the 'immigrant others' in Norwegian curriculum/schoolbooks (1905-2013)*, Journal of Curriculum Studies, 2021, 53:1, s.124-141.
[791] L. Hilt, H. Riese, *Hybrid forms of education in Norway: a systems theoretical approach to understanding curriculum change*, Journal of Curriculum Studies, 2021.

większej homogenizacji, ale rozwija się w zaskakujących kierunkach. Połączenie wysiłków wynikających z polityki oświatowej i osadzenie w przeszłości historycznej skutkuje pojawieniem się nowych, kreatywnych form edukacyjnych[792]. Ich zdaniem norweska edukacja jest stale budowana i rekonstruowana jako różnica między przeszłymi i przyszłymi wydarzeniami, stale zorientowana na inność i rozwój komunikacji edukacyjnej[793]. Nowe plany przedmiotów są prostsze i dalekie od szczegółowych i obszernych jakimi były plany z 1997 roku, mają określone cele dotyczące efektów kształcenia z poszczególnych przedmiotów. Przedmiotowy program nauczania zawiera cel przedmiotu, jego strukturę i główne obszary, cele kompetencyjne oraz sposób oceny uczniów. Uczeń powinien posiadać *pięć podstawowych umiejętności*, na które należy położyć szczególny nacisk ze wszystkich przedmiotów, m.in. uczeń powinien umieć wypowiadać się ustnie i na piśmie, czytać ze zrozumieniem i posługiwać się narzędziami cyfrowymi[794]. Istnieje również wymóg ścisłego związku między egzaminami krajowymi a programami nauczania podstawowych przedmiotów tj.: języka norweskiego, matematyki i języka angielskiego. Ogólnokrajowe egzaminy z pisania, czytania w języku norweskim, matematyki i języka angielskiego zostały wprowadzone w norweskich szkołach w 2004 roku. Testy mają na celu określenie wyników nauczania uczniów i są częścią ogólnokrajowego systemu oceny jakości. Testy przeprowadzane są w 4, 7 i 10 klasie szkoły podstawowej oraz w pierwszej klasie liceum[795].

W Tabeli nr 16 przedstawione zostały średnie oceny z wybranych przedmiotów z podziałem na płeć i poziom wykształcenia rodziców. Dziewczęta osiągały średnio lepsze wyniki niż chłopcy z przedstawionych przedmiotów. Najwyższe punktacje osiągały dzieci najlepiej wykształconych rodziców. Badania Kristine von Simson i Janis Umblijs potwierdzają, że środowisko domowe i sąsiedzkie odgrywają ważną rolę w wynikach szkolnych. Większość zmiennych dotyczących mieszkalnictwa jest istotnie związana z wynikami egzaminów szkolnych. Mieszkanie w zatłoczonym domu i narażenie na wysoki poziom hałasu wiąże się z gorszymi wynikami egzaminów. Uczniowie z rodzin posiadających własny dom i stabilność mieszkaniową osiągają lepsze wyniki egzaminów. Kolejnym istotnym wnioskiem badaczek jest to, że warunki mieszkaniowe i sąsiedztwo wydają się odgrywać ważniejszą rolę dla starszych

[792] Tamże.
[793] Tamże.
[794] Store Norske Leksikon *Skole og …*, dz.cyt.
[795] Tamże.

uczniów. Odpowiada to wcześniejszym badaniom, które również wykazały większe znaczenie środowiska domowego dla nastolatków w porównaniu z młodszymi dziećmi. Jednym z powodów może być to, że posiadanie spokojnego i stabilnego miejsca do odrabiania prac domowych odgrywa większą rolę dla starszych dzieci. Badania dotyczące znaczenia sąsiedztwa dla wyników szkolnych potwierdzają to, że więcej osób z wyższym wykształceniem w sąsiedztwie jest skorelowanych z lepszymi wynikami szkolnymi. Badaczki stwierdziły, że w przypadku niektórych grup wiekowych wyższy odsetek imigrantów i niższa mediana dochodów sąsiedztwa wiąże się z lepszymi wynikami w nauce. Możliwym wyjaśnieniem jest polityka redystrybucji szkół w Norwegii, która prowadzi do tego, że szkoły w biedniejszych dzielnicach otrzymują większą pomoc finansową, ale wymaga to zdaniem Von Simon i Umbellis dalszych analiz[796].

	Punkty ze szkoły podstawowej	język angielski pisany	matematyka	główny język norweski
wszyscy uczniowie	43,2	4,1	3,8	4
Płeć				
Chłopcy	41	3,9	3,7	3,7
Dziewczęta	45,4	4,3	3,9	4,3
Poziom wykształcenia rodziców				
Szkoła podstawowa lub brak ukończonej edukacji	36,9	3,4	3	3,3
wykształcenie średnie	40,6	3,8	3,4	3,7
poziom uniwersytecki do 4 lat	44,7	4,2	4	4,2
poziom uniwersytecki powyżej 4 lat	47,7	4,6	4,5	4,5
Nieokreślony	36,3	3,3	3,1	3,1

Tabela nr 17. Średnie oceny w szkole podstawowej z wybranych przedmiotów z podziałem na płeć i poziom wykształcenia rodziców, dane za 2020 rok.

W roku szkolnym 2020–2021 do norweskich szkół podstawowych było zapisanych 634 674 uczniów[797]. Uczniowie rozpoczynają szkołę w sierpniu w tym samym roku kalendarzowym, w

[796] K. Simson, J. Umblijs, *Housing conditions and children's school results: evidence from Norwegian register data*, International Journal of Housing Policy, 2021, 21:3, s. 346-371.
[797] *Elevar i …,* dz.cyt.

którym kończą sześć lat[798]. Rok szkolny trwa 39 tygodni. Uczniowie mają 38 tygodni szkolnych, a nauczyciele wykorzystują 39. tydzień na planowanie i rozwój kompetencji[799].

	2021	Zmiana procentowa 2020 – 2021	Zmiana procentowa 2011 – 2021
Szkoły podstawowe ogółem	2761	-0,5	-8
Szkoły prywatne	270	1,1	57
Szkoły publiczne	2491	-0,5	-12,3
Uczniowie ogółem	634674	-0,1	3,3
Uczniowie szkół prywatnych	29037	3,3	74
Uczniowie w szkołach publicznych	605637	-0,3	1,3

Tabela nr 18. Liczba szkół podstawowych, w tym prywatnych i liczba uczniów.

Powtarzanie klas nie jest praktykowane. W pierwszym roku szkoły podstawowej uczniowie spędzają większość czasu grając w gry edukacyjne i ucząc się relacji społecznych, alfabetu, podstawowego dodawania i odejmowania oraz umiejętności języka angielskiego. W klasach 2-7 są wprowadzane zagadnienia z zakresu matematyki, języka angielskiego, religii (koncentrując się nie tylko na chrześcijaństwie, ale także na innych głównych religiach, ich założeniach, celu i historii[800]), estetyce i muzyce. Ponadto w piątej klasie włączone zostają kolejne przedmioty takie jak: geografia, historia i nauki społeczne. Na tym poziomie system edukacji w Norwegii nie stosuje ocen. Nauczyciel ma obowiązek informowania o postępach ucznia, ale są to komentarze, analizy, opinie a czasem nieoficjalne oceny z testów. Istnieje również test wprowadzający, który pozwala nauczycielowi dowiedzieć się, czy uczeń jest powyżej średniej lub potrzebuje pomocy w nauce. Uczniowie klas od 1 do 4 mają prawo do pomocy w nauce. Uczestnictwo w tych zajęciach jest dobrowolne[801]. Uczniom do klasy czwartej przysługuje również prawo do korzystania ze świetlicy [skolefritidsordning - SFO[802]]. Oferta ta jest płatna, ale w przystępnej cenie (ok. 2500 NOK, tj. ok.

[798] W około dwudziestu systemach oświaty osiągnięcie ustawowego wieku szkolnego jest jedynym warunkiem przyjęcia uczniów na pierwszy rok kształcenia podstawowego. W kilku przypadkach (np. w Irlandii, Grecji, we Francji, Włoszech, na Litwie, w Wielkiej Brytanii i Norwegii) odroczenie nie jest dopuszczane. *Key Data on Early Childhood Education…*, dz.cyt.

[799] Na terenie wszystkich gmin musi działać tzw. szkoła kultury. Szkoły te oferują kursy i zajęcia w dziedzinie muzyki, tańca, teatru itp.

[800] Więcej na temat edukacji religijnej w Norwegii zob. K. Domagalska-Nowak, *Edukacja religijna…*, dz.cyt.

[801] *Norway*, adres internetowy: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/norway_endostęp [12.12.2018]

[802] W 2018 roku po raz pierwszy od 2002 roku przeprowadzono ogólnokrajową ewaluację SFO. Ocena wskazała na duże zróżnicowanie między gminami, które w niewielkim stopniu można wytłumaczyć ceną, ale raczej priorytetami

250 Euro, przy czym przeciętne wynagrodzenie w Norwegii wynosi około 45 000 NOK[803] co w przeliczeniu daje około 4500 euro)[804]. Od jesieni 2021 roku SFO działa zgodnie z nowym krajowym planem ramowym. Plan ramowy został ustanowiony przez Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych 31 maja 2021 roku[805].

Głównym celem edukacji na poziomie gimnazjalnym jest wszechstronny i osobisty rozwój uczniów. Od ósmej klasy uczniowie mogą wybrać jeden dodatkowy przedmiot językowy (valgfag). Najczęściej wybieranymi są języki niemiecki, francuski i hiszpański, a także dodatkowe lekcje w języku angielskim i norweskim. Uczeń może przystąpić do specjalnego egzaminu z danego przedmiotu wcześniej, pod warunkiem, że uzyskał zwolnienie z dalszego kształcenia w programie nauczania przedmiotu/szkoły średniej tego przedmiotu, zgodnego z systemem edukacji w Norwegii.

Pod koniec 2021 roku mieszkało w Norwegii 120 385 imigrantów i urodzonych w Norwegii z rodzicami imigrantami w grupie wiekowej 6–15 lat[806]. Odpowiada to łącznie 16 procentom całej grupy wiekowej i wzrostowi o 7,6 punktów procentowych w stosunku do 2013 roku. W porównaniu z poprzednimi latami w 2016 roku mniej uczniów kształciło się w języku ojczystym i/lub w systemie dwujęzycznym. W 2008 roku taką edukację otrzymało nieco ponad 22 tysiące osób, podczas gdy w 2016 roku już 14 tysięcy, co stanowiło nieco ponad 2 procent uczniów. Z drugiej strony liczba osób ze specjalnymi lekcjami języka norweskiego nieznacznie wzrasta. W 2008 roku 41 000 uczniów otrzymało specjalną naukę języka norweskiego, co stanowiło prawie 6,7 procent uczniów. W 2016 roku liczba ta wzrosła do 45 300, a to nieco ponad 7,2 procenta. Wzrost w 2016 roku może być związany ze zwiększonym napływem uchodźców jesienią 2015 roku.

---

lokalnymi. Niektóre gminy mają plany pedagogiczne dla SFO i kładą nacisk na działania wspierające naukę w ścisłym związku z pracą naukową szkoły, podczas gdy inne ułatwiają nadzór polegający na zabawie i zajęciach rekreacyjnych. Ocena pokazuje również, że gminy wykorzystują SFO w bardzo małym stopniu jako narzędzie i arenę integracji dzieci języków mniejszościowych. Więcej: *Ny rammeplan for Skolefritidsordningen*, adres internetowy: https://www.ks.no/fagomrader/barn-og-unge/grunnskole-og-sfo/ny-rammeplan-for; dostęp [06.04.2022]

[803] NOK – waluta: korona norweska.

[804] Przeciętne wynagrodzenie w Norwegii (za norweskim Urzędem Statystycznym) wynosi około 45.000 koron norweskich (NOK). Osobne statystyki prowadzone są dla imigrantów z pierwszego pokolenia, czyli osób, które nie urodziły się w Norwegii – a więc także Polaków; W tej grupie przeciętne zarobki są nieco niższe i wynoszą około 40.000 NOK, czyli 4000 Euro. Za: B. Sójka, *Ile zarabiają Polacy w Norwegii*, adres internetowy: *https://www.easysend.pl/blog/ile-zabiaja-polacy-w-norwegii-stawki/*, dostęp [10.05.2021]

[805] *Ny rammeplan*…, dz.cyt.

[806] *Immigrants and Norwegian-born to immigrant parents,* adres internetowy*:* https://www.ssb.no/en/statbank/table/07111/; dostęp [14.04.2022]

Istnieje duża różnica między okręgami w liczbie i odsetku uczniów, którzy otrzymują specjalną naukę języka norweskiego, naukę języka ojczystego i/lub dwujęzyczną naukę zawodu. Wiąże się to z wzorcem osiedlania się imigrantów i urodzonych w Norwegii z rodzicami-imigrantami. Spośród uczniów Oslo w szkole podstawowej w 2016 roku 21 procent uczniów pobierało specjalne nauczanie. Stanowi to 31 procent uczniów, którzy otrzymywali takie nauczanie na poziomie krajowym, ale w sumie uczniowie w Oslo stanowią tylko 10 procent wszystkich uczniów. Østfold i Buskerud były dwoma hrabstwami z drugim co do wielkości odsetkiem tych, którzy otrzymali specjalne nauczanie języka norweskiego dla 7 procent uczniów. Najniższy udział znajdujemy w Svalbardzie (3,1 procent) oraz w Sør- i Nord-Trøndelag, 4,3 i 4,4 procent[807].

Stosunkowo niewielki odsetek uczniów szkół podstawowych i gimnazjów uczestniczy w nauczaniu w języku ojczystym i/lub dwujęzycznym szkoleniu zawodowym. W 2016 roku takie nauczanie było prowadzone dla nieco ponad 2 procent uczniów szkół podstawowych. Ponad połowa uczniów z językiem ojczystym i/lub dwujęzycznym miała dodatkowe lekcje z języków arabskiego, somalijskiego, polskiego, kurdyjskiego lub urdu jako języka ojczystego. Język arabski i somalijski były najliczniejszymi, w których szkolono odpowiednio ponad 2600 i 1900 uczniów[808].

W 2016 roku w Norwegii było około 3100 uczniów, którzy porzucili szkołę podstawową bez jej zaliczenia (odpowiada to 5 procent absolwentów). Wśród uczniów-imigrantów odsetek ten wynosił aż 12 procent, podczas gdy w przypadku uczniów urodzonych w Norwegii z rodzicami-imigrantami było to tylko 4 procent. Aż 80 procent uczniów-imigrantów, którzy nie otrzymali zaliczeń szkoły podstawowej w 2015 roku, mieszkało w Norwegii przez siedem lat lub krócej, a zatem przybyło do kraju po tym, jak ich rówieśnicy rozpoczęli naukę w Norwegii. Aż 65 procent uczniów przebywało w Norwegii przez trzy lata lub krócej przed ukończeniem szkoły podstawowej. Spośród uczniów, którzy ukończyli szkołę podstawową wiosną 2016 roku, tej samej jesieni 97 procent uczęszczało do szkół ponadgimnazjalnych. Wśród urodzonych w Norwegii, których rodzice byli imigrantami, odpowiedni wskaźnik przejścia był nawet nieco wyższy i wynosił 98 procent zarówno dla chłopców, jak i dziewcząt. W przypadku imigrantów znacznie mniejszy odsetek kontynuował naukę w szkole ponadgimnazjalnej bezpośrednio po zakończeniu

[807] *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?*, adres internetowy: https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen skolefritidsordningen/; dostęp [28.11.2019]
[808] Tamże.

edukacji na poziomie gimnazjalnym – łącznie około 87 procent. Spośród wszystkich 16-18-latków w tym kraju, 92 procent uczyło się jesienią 2016 roku w szkołach średnich II stopnia. Chociaż odsetek wśród wszystkich uczniów był stabilny od 2000 roku, odsetek imigrantów w wieku 16-18 lat podejmujących naukę w szkołach średnich II stopnia był nieco bardziej zróżnicowany. W 2016 roku 70 procent imigrantów w grupie wiekowej 16-18 lat uczyło się w szkołach średnich II stopnia.

Kultura oceniania w szkole uczenia się rozwija się z czasem i wynika konieczności wzajemnej informacji zwrotnej i różni się w zależności od kontekstu edukacyjnego. Badanie z 2011 roku Browna, Lake'a i Matters pozwoliło na stwierdzenie, że nauczyciele szkół podstawowych postrzegali ocenianie jako metodę poprawy nauczania i uczenia się, podczas gdy nauczyciele szkół średnich zgodzili się, że ocenianie sprawia, że uczniowie są bardziej odpowiedzialni za swoją pracę szkolną. Rozbieżność między postrzeganiem informacji zwrotnych przez nauczycieli i uczniów konsekwentnie stwierdza się w szkołach średnich w Norwegii, jak i w innych krajach m.in. Islandii, Australii. Norweska Dyrekcja ds. Edukacji została zainspirowana inicjatywami międzynarodowymi, w szczególności szkockim programem rządowym „*Ocenianie służy uczeniu się"*. W raporcie końcowym norweskiego dokumentu dot. *oceny umiejętności uczenia się* stwierdzono, że dzięki inicjatywie zgromadzono znaczne dowody na to, że kultura oceniania jest bardziej zorientowana na uczniów[809]. Norwegia jest ponadto wyjątkowa, gdyż ocenianie jest prawem uczniów do oceniania uczenia się. Ogólnie rzecz biorąc, przesunięcie praktyki przekazywania informacji zwrotnej przez nauczycieli w kierunku formatywnym okazało się wyzwaniem, biorąc pod uwagę rozpowszechnienie systemów testowania[810].

Wraz z rozpoczęciem nauki w gimnazjum w wieku 12 lub 13 lat, uczniowie zaczynają otrzymywać oceny[811] za swoją pracę[812]. W Norwegii skala ocen od gimnazjum wynosi od 1 do 6 i 6 to najlepsza ocena. Oceny uczniów w rankingu danego regionu kraju decydują o tym, czy zostaną przyjęci do wybranej szkoły średniej II stopnia.

---

[809] Por. G.T.L. Brown, *Is Assessment for Learning Really Assessment?*, Frontiers in Education, 2019, 4.
[810] K. D. Vattøy, *Teachers' beliefs about feedback practice as related to student self-regulation, self-efficacy, and language skills in teaching English as a foreign language,* Studies in Educational Evaluation, tom 64, 2020,
[811] Ocena, zawiera w sobie słowo „wartość"; stąd termin ten wskazuje na procesy określania zasług, wartości lub wartości jakiegoś produktu, procesu, programu, personelu itp. Ocena szkolna wpasowuje się do trybu weryfikacji wiedzy i umiejętności w postaci testów i egzaminów, które zostały wykorzystane do oceny jakości osiągnięć uczniów, uszeregowania kandydatów i dokonania wyboru najlepszych i dalszych ścieżek.
[812] Więcej na temat na temat wdrażania tzw. gimnazjów bez ocen, tj. szkół, które w ramach pracy z systemem oceniania uczniów obniżają wszystkie oceny z wyników uczniów, z wyjątkiem dwóch wymaganych przez krajowe rozporządzenie dotyczące oceniania. A. Gillespie, T. Burner, *Principals' views on the implementation of grade-free middle schools in Norway: justifications, challenges and opportunities.* Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis, 2020, 13[2], s. 21–38.

Wyniki egzaminów ogólnokrajowych z 2016 roku pokazują, że zarówno imigranci, jak i urodzeni w Norwegii, których rodzice są imigrantami, uzyskują w większości egzaminów gorsze wyniki niż norwescy uczniowie. Wyjątkiem jest język angielski na 5 etapie, gdzie większość imigrantów była na najwyższym poziomie. 28 procent uczniów-imigrantów i 28 procent uczniów urodzonych w Norwegii z rodzicami-imigrantami uzyskało najwyższy wynik, podczas gdy z pozostałych uczniów 24 procent było na tym samym poziomie. W pozostałych testach z czytania i arytmetyki większość uczniów imigrantów była na najniższym poziomie, a większość pozostałych uczniów na najwyższych poziomach. Grupą w urodzonych w Norwegii z rodzicami-imigrantami, którzy wyróżniają się wysokim poziomem we wszystkich testach w 8 i 9 klasie, są urodzeni w Norwegii uczniowie z rodzicami-imigrantami z Unii Europejskiej, w tym z Polski. Te same grupy rok po roku osiągają najwyższy poziom – są to uczniowie bez pochodzenia imigracyjnego i uczniowie urodzeni w Norwegii z rodzicami-imigrantami z UE, uczniowie - dzieci wykształconych rodziców. Najniższy odsetek na najwyższym poziomie biegłości we wszystkich klasach to imigranci z krajów Afryki i Azji[813].

	Reszta populacji	migranci	dzieci urodzone w Norwegii, rodzice migranci
Język angielski – pisanie	4,2	3,6	4,1
Język angielski – ustny	4,4	4	4,4
Sztuka i rzemiosło	4,6	4,2	4,3
Wychowanie fizyczne	4,8	4,3	4,5
Matematyka	3,9	3,3	3,6
Jedzenie i zdrowie	4,6	4,2	4,5
Muzyka	4,5	4	4,4
Nauki przyrodnicze	4,3	3,8	4,1
Główny język norweski	4,1	3,4	3,7
Język norweski	3,9	3,5	3,7
Język norweski – ustny	4,4	3,8	4,2
Edukacja religijna	4,4	3,9	4,3
Nauki społeczne	4,5	3,8	4,3

Tabela nr 19. Średnie oceny wybranych przedmiotów uczniów kończących szkołę podstawową z uwzgl migrantów, 2020 rok.

[813] *Hvordan går det…,* dz.cyt.

Ten wzorzec możemy zaobserwować od 2007 roku, kiedy norweski urząd statystyczny rozpoczął prowadzenie statystyk dotyczących wyników egzaminów krajowych. Podczas gdy poziom dla różnych grup jest bardziej wyrównany na teście z języka angielskiego, uczniowie bez pochodzenia imigracyjnego częściej osiągają wyższy poziom w arytmetyce i czytaniu.
Obowiązkowe zaliczenia szkolne opierają się na wszystkich ocenach, jakie absolwent ma na swoim dyplomie, zarówno ocenach przedmiotowych, jak i ocenach z egzaminów na zakończenie szkoły obowiązkowej. Punkty za szkołę podstawową można zatem postrzegać jako wynik zbiorczy dla wszystkich klas. Punkty te służą do oceniania uczniów przy przyjęciu do szkoły ponadgimnazjalnej, a tym samym pomagają zdecydować, czy uczeń osiągnął efekty uczenia się przedmiotów szkolnych lub programowych. Skala ocen przechodzi od pierwszej do szóstej klasy. Oznacza to, że uczniowie nie mogą mieć mniej niż dziesięciu punktów za szkołę podstawową i nie więcej niż 60. Średnia liczba punktów za szkołę podstawową jest najniższa w przypadku uczniów, którzy imigrowali, a różnica jest najbardziej wyraźna w przedmiocie: język norweski.

Od 2009 roku poprawiła się średnia ocen wszystkich uczniów. W skali kraju średnia liczba punktów za szkołę podstawową dla wszystkich uczniów wzrosła o 1,7 punktu, z 39,5 w 2009 roku do 41,2 punktu w 2016 roku W obu okresach średnia jest najniższa dla tych, którzy sami wyemigrowali. W przypadku urodzonych w Norwegii z rodzicami imigrantami wzrost wyniósł 1,4 punktu, podczas gdy dla pozostałych uczniów w tym samym okresie 1,7 punktu. Wyniki z ukończonej szkoły podstawowej są więc zbieżne z wynikami egzaminów ogólnokrajowych, w których najwięcej uczniów imigrantów miało najniższy poziom. W 2016 roku średnia dla uczniów-imigrantów wyniosła 36,9 punktu, urodzonych w Norwegii z rodzicami-imigrantami 39,5 punktu, a pozostałych uczniów 41,6 punktu.

W Norwegii jest niewiele szkół specjalnych, stosuje się tu inkluzyjny model edukacji[814]. Nie ma jednak zgody co do tego, co właściwie oznacza edukacja włączająca[815]. Zauważalnym trendem jest zamykanie szkół specjalnych i minimalizowanie liczby uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w segregowanych środowiskach edukacyjnych. W latach 2017–2018 jedynie 0,65 procent wszystkich norweskich uczniów, co odpowiada 8 procentom wszystkich uczniów, którzy otrzymali wsparcie z powodu specjalnych potrzeb edukacyjnych,

[814] Więcej na ten temat: A. Flem, C. Keller, *Inclusion in Norway: a study of ideology in practice*, European Journal of Special Needs Education, 2000, 15:2, s. 188-205.
[815] Więcej na ten temat w rozdziale 4.

kształciło się w szkole specjalnej lub w klasie specjalnej w ramach szkoły ogólnodostępnej. Oznacza to, że pozostałe 92 procent wszystkich uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych uczęszczało do zwykłych klas i szkół ogólnodostępnych[816].

4. Szkoła średnia II stopnia

Absolwenci, którzy ukończyli szkołę podstawową i średnią I stopnia mają prawo do trzech lub czterech lat nauki w szkole średniej II stopnia[817]. Nie ma limitu wiekowego na rozpoczęcie nauki w szkole średniej II stopnia, ale zazwyczaj uczniowie mają 16 lat, gdyż rozpoczynają naukę bezpośrednio po ukończeniu szkoły podstawowej i gimnazjum. Dorośli mają prawo do kształcenia się na poziomie szkoły średniej II stopnia, jeśli nie ukończyli wcześniej szkoły na tym poziomie. Władze okręgowe są prawnie zobowiązane do monitorowania sytuacji młodych ludzi w wieku od 16 do 21 lat, którzy nie uczą się ani nie są zatrudnieni (Tabela nr 20).

	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Razem	1033174	1036672	1036262	1034399	1030620	1022429
Osoby zatrudnione	595813	599208	610277	617838	623342	606092
Uczestnicy działań oznaczających pracę	21328	24351	25268	20497	17371	15625
W zwykłej edukacji	291216	292112	287343	284959	281345	288059
NEET[818]	124817	121001	113374	111105	108562	112653
Udział NEET	12,1	11,7	10,9	10,7	10,5	11

Tabela nr 20. Młodzież (15-29 lat) niepracująca, niekształcąca się ani nieszkoląca się dane za rok 2020[819].

Szkoły średnie II stopnia ogólnokształcące i zawodowe dostępne są w całym kraju. Od 1976 roku odkąd Norwegia zreformowała szkoły na tym poziomie, szkoły te oferują profile kształcenia – ogólny i zawodowy – w ramach jednej placówki. Wcześniej istniało wiele różnych typów szkół oferujących programy na poziomie szkoły średniej II stopnia o różnej długość. Spośród programów kształcenia zawodowego (4-letnich) [yrkesfaglige utdanningsprogrammer] uczniowie mogą wybierać wśród m.in. budownictwa i konstrukcji, technologii elektrycznej i komputerowej,

[816] Ch. Sundqvist, B. M. Hannås, *Same vision – different approaches? Special needs education in light of inclusion in Finland and Norway*, European Journal of Special Needs Education, 2021, 36:5, s. 686-699.
[817] W 1994 roku wprowadzono ustawowe prawo do nauki na poziomie ponadgimnazjalnym.
[818] NEET (ang. not in employment, education or training) grupa społeczna, obejmująca młodzież pozostającą poza sferą zatrudnienia i edukacji, czyli tych, którzy jednocześnie nie uczą się, nie pracują ani nie przygotowują się do zawodu.
[819] *Attachment to employment, education and welfare benefits,* adres internetowy: https://www.ssb.no/en/arbeid-og-lonn/sysselsetting/statistikk/tilknytning-til-arbeid-utdanning-og-velferdsordninger; dostęp [16.04.2021]

zdrowia i rozwoju fizycznego, profili artystycznych itd. Na naukę składają się 2 lata teorii oraz 2 lata praktyki w przedsiębiorstwie[820]. Okres praktyki można jednak zamienić na rzecz dalszego przygotowania do odpowiednika norweskiej matury. Uczniowie mogą również wybrać jedną z trzech ścieżek kształcenia ogólnego (3-letnich) [studieforberedende utdanningsprogrammer], przygotowujących do dalszego kształcenia na poziomie uniwersyteckim.

	Uczniowie	
	łącznie	Proporcja kobiet
Łącznie	198898	52
Program edukacyjny przygotowujący do studiów	122647	56
Przygotowanie do studiów	95591	57
Profil sportowy	12603	44
Muzyka, taniec i dramat	6058	68
Sztuka, design i architektura (Promocja Wiedzy od 2016/2017)	3193	81
Media i komunikacja (Promocja wiedzy od 2016/2017)	5202	50
Program kształcenia zawodowego	76251	44
Budynki i konstrukcje	9384	9
Projekt i wykonanie	207	89
Technologia elektryczna i komputerowa	10075	7
Zdrowie i rozwój młodzieży	24427	83
Media i komunikacja	0	.
Korzystanie z natury	5320	53
Restauratorstwo i kulinaria	3370	49
Transport	135	31
Specjalizacja technologiczna i branżowe	12568	15
Rzemiosło, projektowanie i rozwój produktów (od 2020/2021)	668	71
Fryzjerstwo, florystyka, projektowanie wnętrz i ekspozycji (od 2020/2021)	2084	92
Informatyka i media (od 2020/2021)	2663	15
Sprzedaż, obsługa i turystyka (od 2020/2021)	5350	44

Tabela nr 21. Uczniowie w szkołach średnich II stopnia według programu edukacyjnego. Proporcja kobiet. 1 października 2021.[821]

Partnerzy społeczni, czyli pracodawcy mają znaczący wpływ na rozwój treści i organizację kształcenia zawodowego. Kształcenie zawodowe nie zamyka dostępu do szkolnictwa wyższego – można go uzyskać po rocznym kursie pomostowym.

Potwierdzenie kompetencji [Studiekompetanse], które uzyskuje się poprzez zdanie egzaminów po szkole średniej umożliwia podjęcie studiów wyższych. Dopuszczalne jest również

[820] Forma systemu dualnego. Zob. *Praktyka kluczem do skutecznego kształcenia zawodowego*, 2015, adres internetowy: https://www.prawo.pl/oswiata/praktyka-kluczem-do-skutecznego-ksztalcenia-zawodowego,131073.html; [27.05.2021]

[821] *Videregående opplæring og annen videregående utdanning,* adres internetowy: https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/videregaende-opplaering-og-annen-videregaende-utdanning; dostęp [24.04.2021]

uznanie doświadczenia zdobytego w miejscu pracy ściśle wiążące się z wybranym kierunkiem studiów [realkompetanse]. Każdy wniosek jest rozpatrywany indywidualnie, gdyż ocenia się kwalifikacje wynikające z praktyki zawodowej.

Uczniowie korzystający z kształcenia specjalnego, mają prawo do dodatkowych dwóch lat nauki w szkole średniej II stopnia lub szkolenia zawodowego, jeśli jest to konieczne, aby mogli osiągnąć swoje cele edukacyjne. Prawo to dotyczy również uczniów, którzy podejmują naukę w języku migowym lub w alfabecie Braille'a.

Szkoły ludowe są instytucjami edukacyjnymi poza formalnym systemem edukacji. Ludowe szkoły średnie nie mają programu nauczania ani egzaminów, oferują kursy trwające maksymalnie 10 miesięcy. Szkoły te są bezpłatne i najczęściej rekrutują młodych ludzi od 19 roku życia[822].

W roku szkolnym 2018-19 w Norwegii działało 415 szkół ponadgimnazjalnych, do których uczęszczało średnio 454 uczniów. Jesienią 2018 roku w Norwegii istniało 95 zatwierdzonych prywatnych szkół średnich II stopnia to 23 procent szkół, często mniejszych od publicznych. Łącznie do szkół prywatnych uczęszczało 8 procent uczniów. Publiczne licea mają średnio 541 uczniów, a niepubliczne licea – 160. 42 procent niepublicznych szkół ponadgimnazjalnych ma mniej niż 100 uczniów. Wśród urodzonych w Norwegii z rodzicami imigrantami w szkołach średnich II stopnia w 2016 roku uczyło się 93 procent osób, w porównaniu z 82 procentami w 2000 roku. Spośród wszystkich uczniów w szkołach średnich II stopnia około połowa uczestniczyła w programach przygotowujących do dalszej nauki, ale w przypadku uczniów urodzonych w Norwegii z rodzicami imigrantami, aż 70 procent uczestniczyło w programach ogólnych.

Mniej więcej jeden na trzech chłopców-imigrantów (31 procent), którzy rozpoczęli szkołę średnią jesienią 2011 roku, nie osiągnął ani wykształcenia, ani kompetencji zawodowych i zrezygnował po drodze bez ukończenia edukacji w ciągu pięciu lat. 17 procent urodzonych w Norwegii chłopców z rodzicami imigrantami i chłopców z pozostałej części populacji porzuciło szkołę bez zdobycia wykształcenia lub kompetencji zawodowych. Z danych wynika, że dziewczęta w większym stopniu niż chłopcy kontynuują naukę, niezależnie od pochodzenia imigracyjnego. Należy jednak zauważyć, że również wśród dziewcząt dziewczęta imigrantki w standardowym czasie w mniejszym stopniu kończą naukę niż dziewczęta urodzone w Norwegii, których rodzice są imigrantami, oraz dziewczęta z pozostałej części populacji. Spośród urodzonych w Norwegii

[822] *Systemy edukacji w Europie* …, dz.cyt.

dziewcząt, których rodzice imigranci rozpoczęli szkołę średnią II stopnia w 2011 roku, 66 procent ukończyło naukę na czas, 68 procent dziewcząt w pozostałej części populacji i 47 procent dziewcząt imigrantek ukończyło naukę na czas. Po pięciu latach aż 80 procent dziewcząt z rodzicami-imigrantami i innych dziewcząt ukończyło naukę, podczas gdy 62 procent dziewcząt-imigrantek ukończyło naukę.

Z drugiej strony imigranci jako grupa są lepiej wykształceni niż cała populacja. Wynika to w dużej mierze z faktu, że imigranci są młodsi (jako grupa). Imigracja zarobkowa doprowadziła do wzrostu odsetka imigrantów z wykształceniem wyższym (na poziomie II stopnia) - zwłaszcza w dziesięcioletnim okresie 2006–2015, podczas gdy odsetek z wykształceniem wyższym na poziomie studiów I stopnia praktycznie nie zmienił się w ciągu ostatnich 20 lat. Wśród Norwegów urodzonych z rodziców imigrantów i pozostałej części populacji obserwuje się bardziej stabilny wzrost odsetka osób, w wieku 16 lat i starszych, z wyższym wykształceniem[823].

5. Szkolnictwo wyższe w Norwegii

Szkolnictwo wyższe[824] w Norwegii obejmuje kształcenie na uniwersytetach, kolegiach naukowych i kolegiach. Od roku 2005 określenie „uniwersytet" jest zarezerwowane dla instytucji akredytowanych przez narodowy organ odpowiadający za jakość kształcenia [Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen – NOKUT[825]] lub instytucje posiadające specjalne pozwolenie przyznane przez Ministerstwo Edukacji. Uzyskanie akredytacji wymaga aktywności naukowej, oferty dydaktycznej na poziomie studiów II i III stopnia na co najmniej trzech kierunkach. W Norwegii jest dziesięć uniwersytetów zlokalizowanych w dużych ośrodkach miejskich: Uniwersytet Metropolitalny w Oslo, Uniwersytet w Bergen, Norweski Uniwersytet Nauki i Technologii (w Trondheim), Norweski Uniwersytet Arktyczny (w Tromsø), Uniwersytet w Stavanger,

[823] *Hver tredje nordmann over 16 år har nå utdanning på universitets- eller høyskolenivå*, adres internetowy: https://www.tu.no/artikler/hver-tredje-nordmann-over-16-ar-har-na-utdanning-pa-universitets-eller-hoyskoleniva/439487; dostęp [27.05.2021]

[824] Aktualna oferta kierunków studiów wyższych jest dostępna na stronie internetowej „Study in Norway" https://www.studyinnorway.no/where-can-i-study

[825] Celem NOKUT jest zapewnienie i promowanie jakości w edukacji, nadzorować, informować i przyczyniać się do rozwoju jakości w norweskich szkołach i instytucjach, zatwierdzać i informować o zagranicznej edukacji oraz informowanie o możliwościach nostryfikacji dyplomów i uznania wykształcenia i kompetencji w Norwegii. NOKUT zatrudnia około 900 ekspertów zewnętrznych w akredytacjach, audytach, ocenach, zatwierdzeniach edukacji i projektach zagranicznych. więcej *Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga*, adres internetowy: www.nokut.no, www.nokut.no/databaser-og-fakta/akkrediterte-institusjonar/

Uniwersytet Północny (w Bodø), Norweski Uniwersytet Przyrodniczy (w Ås), Uniwersytet w Agder, Uniwersytet w Oslo i Uniwersytet Południowowschodniej Norwegii (z 6 kampusami zlokalizowanymi w Bø, Drammen Kongsberg, Notodden Porsgrunn, Rauland, Ringerike, Vestfold)[826].

Narodowa Agencja Jakości Kształcenia (NOKUT) została utworzona w 2003 roku w celu kontroli i oceny uczelni i programów studiów. W reformie położono nacisk na uczenie się studentów i nowe formy oceniania. Rada Uniwersytetów i Kolegium [Universitets og høgskolerådet - UHR] jest organem współpracującym z państwowymi instytucjami szkolnictwa wyższego. W Norwegii obowiązuje system boloński, co oznacza, że uczelnie oferują studia I stopnia (licencjat), II stopnia (magisterium) i III stopnia (doktoranckie). Po 3-letnich studiach I stopnia uzyskuje się dyplom licencjata (bachelor grad). Studia II stopnia (zazwyczaj dwuletnie) pozwalają uzyskać tytuł magistra (mastergrad), a studia doktoranckie (trzyletnie) – stopień naukowy doktora (doktorgrad). Istnieją również odstępstwa: niektóre uczelnie oferują roczne lub 1,5-roczne studia magisterskie lub 5-letnie studia magisterskie (uniform masterstudier, prosto po szkole średniej, w tym studia nauczycielskie), 6-letnie studia zawodowe lub też 4-letnie studia licencjackie w szkołach artystycznych i muzycznych. Ocena klasyfikacji do następnego poziomu edukacji lub kolejnego roku studiów odbywa się na podstawie standardu ECTS (European Credit Transfer System – europejski system transferu punktów). W każdym roku student zobowiązany jest zdobyć co najmniej 60 punktów w systemie ECTS. Egzaminy z przedmiotów oceniane są w skali od A (najwyższa ocena) do F (najniższa ocena – brak zaliczenia). Niektóre z egzaminów zaliczane są oceną pisemną: zaliczono lub nie zaliczono.

Wśród najpopularniejszych i najbardziej cenionych kierunków studiów w Norwegii dominują medycyna, weterynaria, prawo, psychologia, stomatologia, farmacja, ale również pedagogika. Norwegia należy do krajów europejskich o najniższym odsetku ludności z wyższym wykształceniem. W 2018 r 34,1 procent populacji Norwegii miało wykształcenie wyższe. W grupie wiekowej 19-24 lata studiowało w 2020 roku 37,8 procent populacji[827]. Jedynie

[826] *NOKUT*, https://www.nokut.no/databaser-og-fakta/akkrediterte-institusjonar/ dostęp [27.05.2021]
[827] Studenter i universitets- og høgskoleutdanning, adres internetowy: https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utuvh ; dostęp [27.05.2021]

10 procent populacji ma wyższe wykształcenie na poziomie II stopnia lub wyższe. Dla porównania w Szwecji jest to 44 procent, a w Danii 40 procent[828].

W 2020 roku Abelia – stowarzyszenie zrzeszające firmy zajmujące się wiedzą i technologią opublikowało raport „Barometr restrukturyzacji". W raporcie tym stwierdza się, że Norwegia osłabiła się zarówno pod względem „najwyższego wykształcenia", jak i „szerokiego wykształcenia" i „*nadal jest jednym z najsłabszych w przyciąganiu międzynarodowej wiedzy specjalistycznej*"[829]. Raport obejmuje około 100 kluczowych wskaźników w czterech obszarach: „Kapitał ludzki i wiedza", „Technologia i cyfryzacja", „Przedsiębiorczość i innowacje" oraz „Badania i rozwój". Norwegię porównuje się z 29 innymi krajami. Zwiększone wydatki publiczne, kryzys koronowy i sytuacja klimatyczna zwiększają potrzebę restrukturyzacji norweskiej gospodarki. Dlatego bardzo niepokojące jest, zdaniem analityków z Abelii, to, że Norwegia osłabia ją pod względem wykształcenia i kompetencji. W raporcie wyższe wykształcenie mierzone jest trzema parametrami: odsetek populacji z tytułem magistra lub wyższym, odsetek populacji ze stopniem doktora oraz odsetek studentów zagranicznych podejmujących studia doktoranckie w Norwegii. Według raportu Abelii Norwegia zajmuje 22. miejsce, trzecie od końca. W opisie analitycy zauważają, że w porównaniu z innymi krajami, Norwegia ma stosunkowo niewiele osób z tytułem magistra, a tym samym przesuwa się z 19 na 20 miejsce. Barometr dostosowawczy pokazuje również, że w porównaniu z innymi krajami jest niewielu studentów z zagranicy uzyskujących stopień doktora. Tym samym Norwegia kończy na 18. miejscu. Odsetek Norwegów ze stopniem doktora w Norwegii wzrósł od 2018 roku, ale odsetek ten jest nadal niski w porównaniu z innymi krajami. Ponieważ inne kraje odnotowały większy wzrost, Norwegia nadal spada w rankingu i zajmuje 15. miejsce w 2020 roku w porównaniu z 11. miejscem w 2019 roku.

W raporcie podkreślono, że „*słabe wyniki mogą wynikać z niskich zwrotów społeczno-finansowo-zawodowych z wyższego wykształcenia w porównaniu z innymi krajami, co tłumaczy się między innymi skompresowaną strukturą wynagrodzeń (niewielkie różnice), ale także stosunkowo wysokimi wynagrodzeniami osób ze środowisk rzemieślniczych*". Import specjalistycznej wiedzy do Norwegii jest zbyt trudny. Norwegia zajmuje obecnie 18. miejsce na 24 kraje[830]. Należy zatem

[828] Zob. K. Goraus-Tańska, Z. Osika, *Stopnie wyższego wykształcenia a zarobki w Polsce i innych krajach OECD,* Ekonomista 2020-3-7.
[829] A. Schei, *Mener altfor få tar høyere utdanning i Norge – Khrono,* adres internetowy: *https://khrono.no/mener-altfor-fa-tar-hoyere-utdanning-i-norge/501973;* dostęp [16.02.2021]
[830] Tamże.

zwrócić uwagę, że w publicznej narracji pojawiają się głosy, iż rosnący, ale zbyt wolno poziom wykształcenia w Norwegii wpłynie negatywnie na rozwój gospodarczy, braki kadrowe w różnych branżach oraz obszarach społecznych, w tym w edukacji.

Na podstawie danych z tabeli nr 22 możemy zauważyć, że największy odsetek spośród grup studiujących stanowią urodzeni w Norwegii w rodzinach migrantów. Jest to spowodowane chęcią podniesienia statusu społecznego, szczególnie wśród rodzin migranckich z Azji.

Łącznie		migranci		Urodzony w Norwegii z rodzicami migrantami		Pozostała populacja	
mężczyźni	Kobiety	mężczyźni	kobiety	mężczyźni	kobiety	Mężczyźni	Kobiety
17,1	25,1	9,5	13,4	27,9	37,1	18,4	27,4

Tabela nr 22. Odsetek migrantów i dzieci migrantów studiujący w Norwegii w 2020 roku[831].

Norweskie szkoły doświadczają zmian demograficznych pod względem składu etniczno-kulturowo-językowego uczniów[832]. Kierując się zmieniającymi się wzorcami migracji i procesami globalizacji, wiele szkół charakteryzuje się obecnie hiper-różnorodnością, w której nie tylko pochodzenie etniczne, ale rosnąca złożoność kulturowa, językowa i religijna wpływa na pracę nauczycieli. Nowoprzybyli imigranci zwiększają tę złożoność, ponieważ uczniowie reprezentują różne statusy imigracyjne, różnice we wcześniejszej edukacji, pochodzeniu i czasie przybycia do Norwegii oraz włączenia w norweski system edukacyjny. Tak więc, pomimo faktu, że termin „nowoprzybyli" odnosi się do uczniów przybywających do Norwegii w szkole podstawowej lub średniej bez wystarczających umiejętności w zakresie języka nauczania, heterogeniczność grupy ujawnia szereg różnych potrzeb społecznych i pedagogicznych, które należy uwzględnić w nauczaniu tych uczniów.

Dzieci migrantów mogą być zaliczeni do grupy dzieci ze środowisk defaworyzowanych, co może przekładać się na ryzyko osiągnięcia niesatysfakcjonujących efektów kształcenia. W związku z tym, by umożliwić wszystkim dzieciom osiągnięcie pełni możliwości należy im udzielić dedykowanego, odpowiedniego do potrzeb dodatkowego wsparcia. Modele organizacyjne wspierające szerokie spektrum potrzeb edukacyjnych nowoprzybyłych uczniów różnią się w poszczególnych gminach i szkołach. Dotyczy to zarówno Norwegii, jak i wielu innych krajów. W

[831] *Studenter i universitets*-…, dz.cyt.
[832] Na temat edukacji Saami: T. O. Engen, L. I. Kulbrandstad, L. A. Kulbrandstad, S. Lied, *Education and Diversity: Introduction of a Multidisciplinary Research Group2*.

kontekście norweskim Ministerstwo Edukacji przedstawiło gminom i dyrektorom szkół wytyczne dotyczące tego, jak najlepiej wspierać nowych uczniów (Norweska Dyrekcja ds. Edukacji i Szkoleń 2012). Dzięki temu samorządy lokalne są w stanie zorganizować naukę dla nowo przybyłych w oddzielnych grupach, klasach lub szkołach z maksymalnie dwuletnim pobytem w odrębnym programie. Jednak treść, długość i struktura organizacyjna programów wprowadzających zależą od możliwości lokalnych szkół i gmin, co prowadzi do nierównej jakości wsparcia edukacyjnego dla tej grupy docelowej.

IV. Formy wsparcia edukacyjnego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście różnic kulturowych

1. Dziecko z doświadczeniem migracyjnym - charakterystyka wybranych problemów

„Żaden człowiek nie jest nigdy całkowicie i na zawsze obcy dla drugiego człowieka. Człowiek należy do człowieka. Człowiek ma prawo do człowieka. Takie lub inne okoliczności mogą zlikwidować obcość, jaką zmuszeni jesteśmy sobie w codziennym życiu nakładać, i mogą sprawić, że podejmiemy z sobą kontakt jak człowiek z człowiekiem. Zasada powściągliwości istnieje po to, aby ją łamało prawo serdeczności".

A. Schweitzer 1991[833]

Na potrzeby niniejszej pracy autorka przyjęła, że dziecko z doświadczeniem migracyjnym (dziecko ze środowiska migracyjnego, dziecko migrantów, uczeń ze środowisk migracyjnych), to osoba do 18 roku życia, które doświadczyła w sposób bezpośredni lub pośredni migracji międzynarodowej związanej ze zmianą miejsca pobytu jego lub jego najbliższych (rodziców, opiekunów prawnych) na okres dłuższy niż trzy miesiące[834]. Obejmuje pojęciem wszystkie dzieci mieszkające, w kraju w którym się nie urodziły, bez względu na to, czy są one obywatelami kraju pochodzenia, czy też zostały w międzyczasie obywatelami goszczącego ich państwa[835]. Kategoria dzieci z doświadczeniem migracyjnym składa się z również z przedstawicieli drugiego i trzeciego pokolenia imigrantów w Europie lub raczej dzieci i dzieci imigrantów. Mogą oni uważać się sami – i być uważani przez innych – za członków tej samej grupy etnicznej co ich rodzice, równocześnie jednak mogą twierdzić, że należą do kultury większości. Są oni często dwujęzyczni - posługują się

[833] A. Schweitzer, *Moje życie,* Daimonion, Lublin, 1991, s. 36 za: D. Klus-Stańska, *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, tom 5, red. Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 308.

[834] J. Kubitsky, *Psychologia* … dz.cyt., s.31; W przypadku migracji na dłuższy czas dzieci zwykle towarzyszą rodzicom. Jeśli wyjazd jest na kilka miesięcy i dotyczy jednego z opiekunów, małoletni z reguły zostają w kraju z drugim rodzicem i takie dzieci, również w sposób pośredni doświadczają migracji.

[835]*Zielona księga - Migracja i mobilność: wyzwania i szanse dla wspólnotowych systemów edukacyjnych*, adres internetowy: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:52008DC0423 ; dostęp [16.04.2022]

swobodnie zarówno językiem rodziców, jak i językiem kraju przyjmującego. Część z nich ma podwójne obywatelstwo, a wielu doświadcza konfliktu lojalności[836].

Według Carlosa E. Sulzkiego kontinuum procesu migracji można podzielić na następujące dyskretne etapy: 1. etap przygotowawczy; 2. akt migracji; 3. okres nadmiernej rekompensaty; 4. okres dekompensacji; oraz 5. zjawiska transgeneracyjne. Każdy krok ma charakterystyczne cechy, uruchamia różne rodzaje mechanizmów radzenia sobie w rodzinie i uwalnia różne typy konfliktów i symptomów[837]. Samopoczucie osób migrujących zmienia się w czasie wraz z doświadczanymi zmianami. Danuta Mostwin wyróżniła okresy w cyklu życiowym rodziny migracyjnej (Tabela nr 23). Czas trwania danego okresu jest bardzo indywidualny i nie ma możliwości by go z góry określić. Wpływ na to ma wiele okoliczności społeczno-ekonomicznych rodziny, relacji, wieku itd.

Okres	Główne wyzwania
Okres szoku i dezorientacji[838]	- lojalność dzieci wobec rodziców vs atrakcyjność nowego otoczenia – nieporozumienia: rodzice – dzieci - niesatysfakcjonujący, niepełny kontakt członków rodziny z lokalnym środowiskiem społecznym - przeżywanie tęsknoty i straty, żal po stracie
Okres walki o zachowanie psychicznego dobrostanu	- etap wyjścia na zewnątrz, intensywne uczenie się - doświadczanie różnic kulturowych - nieporozumienia między małżonkami/partnerami, separacje, rozwody - weryfikacja spójności systemu rodzinnego, jakości relacji i pozycji w rodzinie
Okres syntezy	- sformułowanie odpowiedzi na pytanie – kim jestem - wynik zmagań z dwutorowością i szukaniem syntezy - „trzecia wartość" – dystans do wartości odziedziczonych i nabytych, troska o sprawy ogólnoludzkie, mądrość

Tabela nr 23. Okresy w cyklu życiowym rodziny migracyjnej według Danuty Mostwin[839].

Z danych w tabeli nr 23 można wskazać na punkty krytyczne w każdym z wymienionych okresów, wobec których stają migranci niezależnie od wieku. Analizując wchodzenie migranta w społeczność przyjmującą można wziąć pod uwagę cztery wymiary: ekonomiczny, kulturowy, społeczno- polityczny oraz tożsamościowy i w zależności od stopnia wejścia w nową

[836] T. Hylland Eriksen, *Etniczność i nacjonalizm. Ujęcie antropologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s.98.
[837] C. Sluzki, *Migration and family conflict*, adres internetowy: https://sluzki.com/publications/articles/44/migration-and-family-conflict; dostęp [12.05.2021]por. J. Kozielska, *Poakcesyjne migracje* …dz.cyt., s. 65-69.
[838] P. Boski wskazuje, że pierwszy okres migranta za granicą to tzw. „miesiąc miodowy", który charakteryzuje stan podekscytowania, euforii. Por. P. Boski, *Kulturowe ramy* …, dz.cyt. s. 510-513.
[839] A. Borkowska, *Psychologiczne aspekty migracji w rozwoju dziecka*, [w:] *Dzieci z trudnościami …*dz.cyt., s.109.

rzeczywistość możemy wyróżnić separację, adaptację, integrację i asymilację jako największą formę zbliżenia[840].

W powszechnej narracji publicznej funkcjonuje przekonanie, że migracja w przypadku dzieci jest przeżyciem całkowicie pozbawionym wpływu i ryzyka. Dorośli niekiedy lekceważą problemy, które mogą zaistnieć. Jednoznacznie obnaża to mylne przekonanie o braku specjalnego wpływu migracji na dobrostan dziecka Jacek Kubitsky. Uważa on, że doświadczenie migracji jest tak samo momentem krytycznym w życiu dziecka, jak i dorosłego. Migracja bowiem zawsze jest punktem zwrotnym w życiu człowieka, niezależnie od możliwych pozytywnych skutków. Dzieci i młodzież bardzo różnie reagują na kryzys[841]. Aleksandra Kubala-Kulpińska zebrała symptomy, które przejawiają dzieci w kryzysie (Tabela nr 24) oraz działania wspierające, które pomagają złagodzić przebieg kryzysu.

Symptomy	Wspierające działania
drażliwość, płaczliwość, tulenie się, agresywne zachowanie, jawne rywalizowanie z rodzeństwem o uwagę rodziców, koszmary nocne, lęki nocne, lęk przed ciemnością i samotnością, kłopoty z koncentracją na lekcjach, apatyczność, lęk przed doznaniem krzywdy, chorobą, dezorientacja, ogólny niepokój	Budowanie poczucia bezpieczeństwa poprzez dobre relacje uważność, okazywanie wsparcia, zrozumienia, ciekawe formy działania, zapewnienie warunków do nauki i odpoczynku, rutynę dnia

Tabela nr 24. Cechy i zachowania w kryzysie uczniów od 5 do 11 roku życia[842].

Powszechnie sądzi się, że małe dzieci szybciej i lepiej przystosowują się do nowej sytuacji życiowej, jaką stanowi dla nich emigracja. Jednak nie jest to wcale oczywiste, a w wielu przypadkach całkowicie mija się z prawdą. Dzieci na ogół nie są w stanie nazwać tego, co ich niepokoi, czego się obawiają, co sprawia im przykrość[843]. Zdaniem Kubitsky'ego dziecko przechodzi przez podobne etapy rozstania z krajem, jak osoby dorosłe. Zaobserwowano zbieżność w odczuciach, w sposobie przeżywania smutku wywołanego utratą ważnych osób z najbliższego otoczenia dziecka: przyjaciół z przedszkola lub szkoły, wychowawców, dziadków, innych krewnych. Dom rodzinny i/lub szkoła są dla młodych ludzi dosłownie „całym światem". Dotyczy

[840] M. Budyta-Budzyńska, *Adaptacja, integracja, asymilacja – próba ujęcia teoretycznego*, adres internetowy: *http://www.migracje.civitas.edu.pl/migracje/images/pdfy/Adaptacja%20integracja%20asymilacja.pdf;* dostęp [12.04.2021]
[841] E. Lipińska, *Polskość w Australii. O dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach,* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s.40.
[842] A. Kubala-Kulpińska, *Uczeń w sytuacji kryzysowej*, Życie Szkoły. Edukacja wczesnoszkolna, nr 61 (822), luty-marzec 2021, s. 46-53.
[843] E. Lipińska, *Polskość w Australii…*dz.cyt, s.40.

to również ulubionych zwierząt, przedmiotów, zabawek. Nie wszyscy rodzice uświadamiają sobie, że dziecko traktuje wiele przedmiotów, np. stół, talerze, lampy jako swoją własność. Pozbawienie dziecka znanego otoczenia, środowiska i przyjaciół odbierane jest przez nie jako akt przemocy. Małe dzieci nie rozumieją przyczyn i konsekwencji wyjazdu, odczuwają niepokój i smutek podobnie jak każda osoba dorosła.

Różnica między odczuciami dzieci i dorosłych tkwi, zdaniem Kubitsky'ego, zazwyczaj w treści doznań, ale nie w ich sile. Osoby, które na obczyźnie się urodziły lub przyjechały w wieku niemowlęcym czy przedszkolnym, przeważnie od razu akceptują otaczającą ich rzeczywistość. Również te, które pamiętają poprzednie życie, mogą nie zauważać znaczących zmian – poza utratą tego co było im znane i bliskie, np. własnego pokoju/kącika, zabawek, psa, przedszkola dziadków, ale także mogą nie zdawać sobie sprawy z wymiaru czasowego, traktując tę odmianę jak długi wyjazd wakacyjny. Kubitsky zauważa, że dzieci migrantów często wspominają o uczuciach żalu do rodziców, którzy nie liczyli się z ich zdaniem i przewozili w nowe miejsca. Podobne uczucia mają dzieci, których jeden z rodziców lub oboje przebywali za granicą dłuższy czas narażając dziecko na rozłąkę. Kubitsky zwraca uwagę na dużą zbieżność w sposobie przeżywania smutku wywołanego rozstaniem z bliskimi takimi jak m.in. przyjaciele z przedszkola lub szkoły, sąsiedztwa, wychowawcy, dziadkowie. Rodzina, grupa rówieśnicza, przedszkolna, klasa są dla dzieci punktem odniesienia. Podobnie jak ulubione zwierzęta, zabawki, które dziecko postrzega jako ważne elementy swojego świata. I to, że rozstanie z ulubionym kocykiem, kubeczkiem może oznaczać dla dziecka bolesną stratę[844]. Dziecko ma do czynienia z rozłąką a jednocześnie przeżywa stres wynikający z przystosowania się do nowych warunków fizycznych, klimatycznych, geograficznych, społecznych i kulturowych.

Specyfika funkcjonowania rodzica/opiekuna może być dla dziecka z doświadczeniem migracyjnym zarówno korzystne, jak i niekorzystne. Należy jednak pamiętać o tym, że osoba dorosła w przypadku migracji może mieć poczucie wpływu, sprawstwa i świadomie przygotować się do zmiany. W przypadku dzieci decyzja o migracji podejmowana arbitralnie przez dorosłych, co czasem ogranicza możliwość przygotowania się mentalnego, pożegnania z bliskimi, wyobrażenia nowych realiów[845].

[844] J. Kubitsky, *Psychologia* … dz.cyt., s.31.
[845] A. Jurek, *Psychologiczne aspekty doświadczeń migracyjnych u dzieci i młodzieży*, Seria Z teorią w praktykę", 2014, nr 4.

Archibald Hart wymienia szereg rodzicielskich wyzwań, które na emigracji (szczególnie podczas pierwszych miesięcy od przyjazdu) mogą wymagać od rodziców większego wysiłku i ponoszenia dodatkowych kosztów psychologicznych: odpowiedzialność za atmosferę w domu, rozwiązywanie konfliktów, dbanie o jakość relacji[846]. Zdaniem Aleksandry Borkowskiej dziecko otoczone troską i wsparciem zazwyczaj dobrze sobie radzi i sprawnie powraca do swojego poprzedniego poziomu dobrostanu[847]. W opinii Borkowskiej dziecko wspierane reaguje na otoczenie odpowiednio do wieku, przyswaja wiedzę, kontaktuje się z rówieśnikami, jest aktywne ruchowo[848]. Z drugiej strony podkreśla, że zmiana migracyjna może wywołać destabilizację, która zakłóca funkcjonowanie dziecka uniemożliwiając proces poznawczy otoczenia i adaptację[849].

Nastolatki dodatkowo przeżywają trudności związane z dojrzewaniem. Dzieci do około 12. roku życia (do końca IV fazy rozwojowej – wieku szkolnego 6-12 lat) u progu adolescencji są zazwyczaj silnie związane z rodzicami, uznają ich autorytet, podporządkowują i są od nich zależne[850]. Dla nastolatków sytuacja migracyjna może wpłynąć na naturalny proces usamodzielniania się, autonomii i kształtowania nowej tożsamości. Przeprowadzka do nowego kraju niejako wymusza od nastolatka odłożenie w czasie konfliktów wynikających z różnic pokoleniowych. Może on zamiast „buntować się" przeciw rodzicom, uniezależniać, jak czynią to inni rówieśnicy, wziąć na siebie rolę pocieszyciela, opiekuna, a nawet „rodzica rodziców". Dzieci, również te młodsze, które zwykle lepiej od rodziców znają język miejscowy, mówią bez akcentu, często pełnią rolę tłumaczy w ważnych sytuacjach życiowych, np. wizyty u lekarza, kontakcie z instytucjami, co również sprzyja dojrzałemu spojrzeniu na świat[851]. Fakt ten daje im przewagę nad rodzicami w życiu poza domem, ale z drugiej strony dzieci pełniące funkcję tłumaczy rodziców, a nawet pośredników kultur wobec braku w opanowaniu języka przez rodziców – lub jego nieznajomości wstydzą się obcego akcentu swoich rodziców i niechętnie rozmawiają z nimi głośno poza domem[852]. Takie doświadczenie może zakłócić równowagę i siły psychiczne, których młody

[846] A. Borkowska, *Psychologiczne aspekty...* dz.cyt., s.108.
[847] D. Bronk, A. Meslin, *Metoda Warnkego i Metoda Feuerseina w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Ruch Pedagogiczny, Warszawa 2018, nr 4, s. 87- 101.
[848] A. Borkowska, *Psychologiczne aspekty...* dz.cyt., s.114.
[849] Tamże, s.115.
[850] E. Lipińska, *Polskość w Australii…*, dz.cyt, s. 39.
[851] J. Kubitsky, *Psychologia* … dz.cyt., s.105.
[852] Tamże, s. 61.

człowiek potrzebuje do własnego rozwoju i stabilizacji. Zdaniem Kubitsky'ego nastolatki, które w chwili wyjazdu mają już ten etap poza sobą, znajdują się w nieco lepszym położeniu[853].

Każde dziecko wymaga zindywidualizowanego systemu opieki i wychowania. Wynika to z różnic charakterystycznych dzieci pod względem m.in.: posiadanych cech i zachowań, wiedzy, umiejętności i doświadczeń, przebiegu procesów poznawczych, zainteresowań, pasji, stosunku i motywacji do działania, stanu zdrowia, rozwoju procesów biologicznych oraz psychomotorycznych, warunków środowiskowych i społecznych. Różnice te mogą się zmieniać z czasem. Interesująca, zdaniem Marzenny Magda-Adamowicz, jest względna stałość takich cech, jak: zdolności (ogólne i specjalne), inteligencja i osobowość (w tym temperament), styl funkcjonowania (głównie poznawczy), odporność na stres. Te odmienności zależą od: cech dziedziczonych, środowiska, systemu wychowania i nauczania oraz aktywności samego podmiotu[854]. Nastoletni migranci w wysokim stopniu „inwestują emocjonalnie" w otwarcie na obcą kulturę, ale również chcą pozostać sobą co może oznaczać identyfikację z kulturą kraju pochodzenia i grupą etniczną.

Zjawisko pozostawania migranta w bliskim kontakcie z krajem, z którego pochodzi oraz z krajem w którym aktualnie mieszka jest okolicznością łagodzącą skutki migracji. Możliwość "pozostawania w kontakcie", mimo znaczących odległości geograficznych, jest cechą naszych czasów, która ujawnia się za sprawą chociażby Internetu, telefonu, tanich linii lotniczych itp.[855]. Ponadto Doug Strycharczyk i Peter Clough wskazują na siedem czynników rezyliencji[856], czyli umiejętności lub procesu dostosowywania się człowieka do zmieniających się warunków, adaptacji w stosunku do otoczenia, uodpornianie się, plastyczność umysłu, zdolność do odzyskiwania utraconych lub osłabionych sił i odporność na działanie szkodliwych czynników. Posiadanie poniższych cech i umiejętności przez młodego człowieka zdecydowanie ułatwia mu funkcjonowanie w nowym otoczeniu i rozwój:

---

[853] Tamże, s.32.
[854] M. Magda-Adamowicz, *Jakość dzieciństwa, Edukacja małego dziecka. Konteksty społeczne i międzykulturowe*, tom 14, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Szafrańska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2019, s. 35.
[855] J. Kozielska, *Transnacjonalny wymiar poradnictwa i wsparcia społecznego. Kazus Polaków pracujących w krajach Unii Europejskiej*, [w:] *W kręgu działań…*dz.cyt., s. 47-48.
[856] Rezyliencja to umiejętność pokonywania przeciwności losu oraz elastyczność przystosowania się do niełatwych warunków życiowych. Termin ten jest używany naprzemiennie z określeniem „odporność" lub „sprężystość psychiczna". Por. A. Borucka, A. Pisarska, *Koncepcja resilience – czyli jak pomóc dzieciom i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka*, adres internetowy: https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6132; dostęp [24.06.2023]

- regulacja emocji – osoby prężne (cechujące się wysokim poziomem rezyliencji) posługują się dobrze z rozwiniętym zestawem umiejętności ułatwiających im kontrolowanie emocji, uwagi i zachowania
- kontrola impulsów – panowanie nad impulsami jest skorelowane z regulacja emocji
- analiza przyczyn – umiejętność precyzyjnego rozpoznania przyczyn napotykanych trudności.
- poczucie skuteczności – osoby cechujące się wysokim poziomem rezyliencji wierzą w siebie i budują takie zaufanie w innych ludziach, dzięki czemu otwierają się przed nimi większe możliwości i szanse na sukces
- realistyczny optymizm – umiejętność pozytywnego myślenia o przyszłości przy zachowaniu realizmu w jej planowaniu. Wiąże się z poczuciem własnej wartości, cechuje się precyzja i realizmem
- empatia
- otwartość – otwarcie się na nowe możliwości, czyli zachowanie stymulujące do wzmożonego działania i pozytywnego nastawienia, blokują natomiast onieśmielenie, perfekcjonizm i samoutrudnianie[857].

W „nowych ojczyznach" migranci czasem starają się prowadzić życie podobne do poprzedniego, a nie zawsze jest to możliwe. I tutaj być może właśnie edukacja jest obszarem, w którym przybywający mają możliwość kontaktu z językiem i kulturą społeczności dominującej a następnie kształtowania się wyboru miejsca w społeczności lokalnej[858].

Jednostka kształtuje swoją tożsamość[859] przez kontakt z najbliższym środowiskiem, które na swój wyjątkowy sposób absorbuje, doświadcza i rozumie. Jan Turowski pisze, że społeczna tożsamość jednostki "*oznacza poczucie zajmowania przez nią określonego miejsca w świecie społecznym, pełnienie określonych ról społecznych*"[860]. Człowiek zastanawia się nie tylko nad tym, kim jest oraz jaki jest, ale także nad tym skąd jest, poszukuje i uświadamia sobie wspólne cechy i ma poczucie jedności z członkami grupy; jakie znaczenie ma to, że jest tu, a nie gdzie indziej.

[857] A. Kubala-Kulpińska, *Uczeń w sytuacji…,*.dz. cyt., s. 46-53.
[858] B. Głodzik, *Przygotowanie nauczycieli do edukacji wielokulturowej*, [w:] *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. M. Chodkowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2003, s. 199.
[859] Por. Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
[860] J. Turowski, *Socjologia - małe struktury społeczne.* Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1993, s.43.

Małgorzata Melchior zwraca uwagę, że „posiadanie tożsamości" to sposób postrzegania jednostki lub grupy przez innych. Próbuje ona dokonać kwalifikacji jednostek, grup zadając pytanie „kim one są?"[861]. Jonathan Turner wiąże tożsamość z każdą kategoryzacją społeczną, jaką posługuje się dana osoba w definiowaniu siebie i innych. W jego opinii człowiek za wszelką cenę będzie dążyć do akcentowania podobieństw między członkami tej samej grupy oraz różnic między nim a członkami innych grup[862]. W badaniach nad narodowością Antonina Kłoskowska wysuwa wniosek, że należy wziąć pod uwagę identyfikację narodową (bezpośrednią deklarację dot. narodowości) oraz tzw. walencję (kulturę przyswojoną i uznaną za własną, które są stopniowalne i podlegają zmianom sytuacyjnym. W przypadku imigrantów doświadczanie zmian w aspektach tożsamościowych jest radykalne, szczególnie w sytuacji zmiany językowej[863]. Natomiast drugie pokolenie migrantów może wybrać jedną z trzech zasadniczych strategii: tożsamości purystycznych utrwalających dane tradycje, tożsamości równoległych, opartych na „życiu w dwóch światach" i zestawianiu tożsamości przodków z tożsamością społeczeństwa przyjmującego, albo tożsamości hybrydowych[864].

Dominująca grupa etniczna ma władzę polityczną, sprawuje kontrolę nad strukturami życia społecznego, szkolnictwem, kulturą, gospodarką itd. To jej język, język większości, tradycje, normy życia społecznego są dominujące i w celu ochrony i utrzymania stabilności członkowie dążą do akulturacji mniejszości, jej likwidacji lub izolacji[865]. Imigranci próbują rozpoznać „przeciętnego" przedstawiciela społeczności przyjmującej, „osobowość modalną"[866] lub „osobowość podstawową", który określa główne elementy osobowości występujące w danej zbiorowości[867]. Proces kształtowania się tożsamości związany jest z kapitałem kulturowym i społecznym, który migrant „przywozi ze sobą" oraz nabywa w ramach nowej kultury. Aby proces integracji mógł się odbywać w atmosferze tolerancji i akceptacji, oczekuje się od migrantów znajomości i umiejętności posługiwania się kodami kultury obowiązującymi w obcym

[861] K. Jurek, *Tożsamość imigrantów* …, dz.cyt.
[862] Tamże s. 19.
[863] A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 2005 PWN za: A. Stępkowska, *Pary dwujęzyczne w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.
[864] T. H. Eriksen, *Etniczność i nacjonalizm…* dz.cyt., s. 253.
[865] Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe*, …, dz.cyt.
[866] Antropolog kulturowy Ralph Linton (zm. 1953) wprowadził m.in. pojęcie osobowości modalnej związanej z częstotliwością występowania cech psychicznych w danej populacji.
[867] J. Kubitsky, *Psychologia …*, dz.cyt., s.125.

społeczeństwie. Jednocześnie jednak imigranci nie powinni się wypierać swojego pochodzenia i kultury, która może wzbogacić kulturę społeczeństwa przyjmującego[868].

Dzieci i dorośli w sytuacji migracyjnej doświadczają dystansu kulturowego, który dotyczy różnic i podobieństw pomiędzy kulturami kraju pochodzenia i państwa osiedlenia. Proces adaptacji do nowego środowiska to proces wieloaspektowy i złożony. Jest procesem przystosowania się jednostki do nowej rzeczywistości i przedstawicieli społeczności przyjmującej[869]. Dzieci mogą doświadczyć szoku kulturowego. Karl Oberg charakteryzując szok kulturowy opisał go następująco „*jako zaburzenie funkcjonowania psychosomatycznego wywołanego przedłużającym się kontaktem z inną nieznaną kulturą. W wyniku zderzenia kultur dochodzi do wytworzenia napięcia, silnych reakcji stresowych i uczucia dezorientacji, frustracji i bezradności wynikających z nieznajomości symboli, rytuałów i zachowań*"[870]. Aleksandra Boroń ujmuje strategie przezwyciężenia lub minimalizowania skutków szoku kulturowego następująco:

- dostosowanie strategii do danej kultury
- nabywanie umiejętności w komunikacji międzykulturowej, które sprzyja wypracowaniu otwartości na poznanie i wyjaśnienie własnych punktów widzenia rzeczywistości
- świadomość własnej kultury, znajomość jej założeń i wpływów na społeczne i jednostkowe zachowania przy jednoczesnym zainteresowaniu poznania innej kultury[871].

W odniesieniu do zmian kulturowych dotyczących jednostek lub społeczeństw, które powstają w wyniku oddziaływania odmiennej kultury oraz kontaktu przedstawicieli różnych kultur używany jest termin akulturacja. Aleksandra Boroń umiejscawiając pojęcie akulturacja w kontekście pedagogicznym zwraca uwagę, że ważny jest tu kontakt społeczny, który inicjuje akulturację jako przyswajanie elementów kultury[872]. Jerzy Nikitorowicz stwierdza, ze dotychczasowe doświadczenia dotyczące międzykulturowości wywołują potrzebę nowego zdefiniowania teorii akulturacji z uwagi na dotychczasowe niepowodzenia strategii asymilacji[873]. Stres akulturacyjny jest naturalną reakcją na kontakt z nową kulturą. John Berry proponuje, aby w analizowaniu problematyki stresu akulturacyjnego[874] docenić specyfikę procesu akulturacji, stresu

[868] K. Jurek, *Tożsamość imigrantów …*dz.cyt, s. 32.
[869] P. Boski, *Kulturowe ramy* … dz.cyt. s. 245 za: J. Kozielska, *Transnacjonalny wymiar…*dz.cyt., s. 48.
[870]K. Oberg za: B. Czarnecka, *W poszukiwaniu oznak szoku kulturowego – polskie imigrantki w Wielkiej Brytanii,* Annale Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Sociologica, IV 2012, tom 2.
[871] A. Boroń, *Pedagogika międzykulturowej…,* dz. cyt., s.16.
[872] Tamże s.13.
[873]J. Nikitorowicz, *Reakcje i interakcje*…dz.cyt., s. 35-50.
[874] Więcej na ten temat: P. Boski, *Kulturowe ramy* …, dz.cyt. s. 525-541.

psychologicznego oraz czynniki w istotny sposób moderujące wzajemne zależności między wyżej wymienionymi zmiennymi[875]. Migranci nabywają kompetencje językowe, komunikacyjne oraz kulturowe nowego kraju osiedlenia, przejmując również normy i wartości obowiązujące społeczeństwie przyjmującym[876]. Może jednak dojść do stresu akulturacyjnego. Poziom tego stresu i sposoby jego łagodzenia zależą od tego z jakiego i do jakiego kraju dziecko migruje oraz czy/jak liczne będą obszary wspólne, odrębne i konfliktowe między kultura rodzimą a kultura przyjmującą[877]. Edward Lazer twierdzi, że proces dostosowywania się jest łatwiejszy w sytuacji, gdy imigrant pochodzi z kultury podobnej do kultury społeczeństwa przyjmującego. Mniejszy dystans kulturowy, niewielkie różnice w obrębie wartości, praktyk oraz na poziomie językowym pomagają w łagodniejszym procesie adaptacji i znacznie go skracają[878]. Najważniejsze są takie elementy jak: znajomość języka nowego kraju, przyswojenie kultury społeczeństwa przyjmującego (norm, wartości, symboli, zwyczajów), podtrzymywanie i praktykowanie swojej kultury oraz możliwości praktykowania religii[879]. Działania zapobiegające lub minimalizujące zjawisko stresu akulturacyjnego, łatwiejszą i szybszą integrację ze środowiskiem rówieśniczym powinny być celem dorosłych otaczających dziecko zarówno w rodzinie jak i w placówkach opiekuńczo-edukacyjnych. Ważnymi są również zapewnienie wyższego poziomu psychofizycznego dobrostanu, satysfakcji, poczucia sprawstwa, bezpieczeństwa, otwartości i lepszych wyników w pracy szkolnej. Proces wrastania jednostki w nową kulturę może przyjmować różne formy. Jednym z typów akulturacji jest integracja[880].

Warto zwrócić też uwagę na koncepcję określaną jako Rozszerzony Model Względnej Akulturacji w skrócie RAEM (Relative Acculturation Extended Model). Jego atutem jest rozróżnienie różnych sfer, w których odbywa się akulturacja oraz dostrzeżeniu, że strategie adaptacyjne zachodzące w poszczególnych obszarach są ze sobą ściśle powiązane. Najistotniejszym RAEM jest uwzględnienie różnych dziedzin akulturacji (politycznej, zawodowej, ekonomicznej, rodzinnej, społecznej, religijnej i sposobów myślenia) oraz strategii przyjętych w

[875] A. Borkowska, *Psychologiczne aspekty...* dz.cyt., s.108.
[876] M. Błasiak, *Dwujęzyczność i…,* dz.cyt., s. 114.
[877] A. Borkowska, *Psychologiczne aspekty...* dz.cyt., s.110, P. Boski, *Kulturowe ramy* … dz.cyt. s. 549.
[878] P. Boski, *Kulturowe ramy* … dz.cyt. s. 550.
[879] K. Jurek, *Tożsamość imigrantów…*dz.cyt., s. 31.
[880] M. Błasiak, *Dwujęzyczność i*…dz.cyt., s. 114.

rzeczywistości i postawy akulturacyjne preferowane przez grupy mające kontakt[881]. Autorzy RAEM[882] stawiają tezę, że imigranci wykazują się większą skłonnością do przejmowania zastanych w społeczeństwie przyjmującym elementów kultury materialnej oraz z obszaru pracy. Trudniej przyjmują zaś elementy związane z życiem społeczności i rodzinne. Najtrudniej zaś o integrację w obszarach, które dotykają ideologii: wizji świata, wartości, religii, gdzie imigranci są bardziej przywiązani i identyfikują się z kulturą kraju pochodzenia[883]. W związku z tym, społeczność dominująca dostrzega, że imigranci wybierają „asymilacyjne" strategie w obszarach (polityka, praca, ekonomia) i „separację" w obszarach podstawowych (społeczna, rodzinna, religijna i sposoby myślenia)[884].

Natomiast Alastair Ager oraz Alison Strang przedstawili następujący model integracji migrantów, w którym wyszczególnili dziewięć podstawowych dziedzin integracji w czterech grupach[885]:

1) sprawcy i zasoby (means and makers), w tym zatrudnienie, mieszkalnictwo, edukacja i zdrowie;

2) znajomości (social connections), czyli kapitał społeczny dostępny imigrantowi;

3) ułatwienia (faciliators), w tym znajomość lokalnego języka i kultury, a także bezpieczeństwo i stabilność;

4) fundamenty (foundation), tj. obywatelstwo i prawa.

Literatura dotycząca asymilacji, akulturacji i integracji imigrantów jest bardzo bogata[886]. Integracja w przeciwieństwie do asymilacji[887] nie prowadzi do zaniku odrębności kulturowej jednostek/społeczeństw. Imigranci, wchodząc w kontakt ze społecznością przyjmującą, nabywają kompetencji kulturowych i utożsamiają się z nową kulturą nie tracąc przy tym jednak rodzimej

[881] M. Navas, M. C. García, J. Sánchez, A. J. Rojas, P. Pumares, J. S. Fernández, *Relative Acculturation Extended Model (RAEM): New contributions with regard to the study of acculturation*, International Journal of Intercultural Relations, 2005, tom 29, wyd. 1, s. 21-37.
[882] Tamże.
[883] K. Jurek, *Tożsamość imigrantów…*dz.cyt., s. 35.
[884] M. Navas i inni, *Acculturation strategies and attitudes…*dz.cyt., s. 67-86.
[885] M. Nowicka, *Transformacja czy stabilizacja? Bariery w integracji imigrantów wewnątrzunijnych żyjących w Polsce,* [w:] *Zmiana społeczna, pandemia, kryzys. Konteksty empiryczne i teoretyczne,* red. K. Andrejuk, I. Grabowska, M. Olcoń-Kubickiej, I. Taranowicz, Wydawnictwo IFiS PAN, 2021.
[886] Por. szkoła chicagowska Park, Pauline Young Bogardus za: W. Żelazny, *Tubylcy i Barbarzyńcy wieloetnicznych aglomeracji*, [w:] *Metropolie mniejszości…* dz.cyt.; B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006, s.376-403.
[887] Asymilacja – zmiana sądu o jakimś obiekcie w taki sposób, że staje się on podobny do własnej postawy, schematu lub oczekiwania, bądź też bodźców kontekstowych współwystępujących z ocenianym obiektem za: B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi…*, dz.cyt.

tożsamości. Integracja zakłada bowiem organizację i zespolenie różnych elementów zbiorowości społecznych[888].

Definicja adaptacji społecznej dziecka według D. Walla, przytoczona przez Mirosławę Gawęcką, ujmuje ją jako współdziałanie i przebywanie z innymi, gdzie otaczający dziecko na co dzień oceniają pozytywnie zarówno jego zachowanie, jak stosunek do innych. Zadaniem rodziców jest wzbudzenie pozytywnego obrazu świata i otaczającej dziecko nowej rzeczywistości. Aleksandra Borkowska wymieniania wybrane zasoby dotyczące dziecka z doświadczeniem migracyjnym sprzyjające kulturowej adaptacji na poziomie szkolnym. Podkreśla wagę przygotowania personelu na przyjęcie dziecka odmiennego kulturowo. Jako strategie proaktywne wymienia: znajomość typu migracji, kultury pochodzenia dziecka, znajomość preferencji dziecka, jego mocnych stron, wyzwań, funkcjonowania emocjonalnego, poznawczego, społecznego i językowego. Pracownicy placówki powinni posiadać podstawowe umiejętności językowe dotyczące dzieci z mniejszości językowych. W zakresie strategii reaktywnych Borkowska wymienia stopniowe włączanie dziecka do zajęć, przepływ informacji na temat funkcjonowania dziecka między personelem i rodzicami, przygotowanie zajęć warsztatów dla całej grupy dot. zaobserwowanego u ucznia problemu, indywidualna praca z dzieckiem. Zauważa również wagę odpowiedniego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego skierowanego do rodziców. Powyższe aktywności proucznіowskie mają za zadanie ograniczyć wystąpienie stresu akulturacyjnego, wejście do środowiska rówieśniczego, wyższy poziom psychofizycznego dobrostanu, satysfakcję, poczucie sprawstwa, bezpieczeństwo, otwartość i lepsze wyniki w pracy szkolnej[889].

Ewa Lipińska przedstawiła podział (e/i)migrantów na cztery grupy według typów adaptacji[890], które mogą dotyczyć również dzieci z doświadczeniem migracyjnym:

- Odrzucenie rodzimego język i kultury, identyfikacja z docelowym językiem i kulturą – należą tu osoby, u których widoczne jest pragnienie identyfikacji z tubylcami, co prowadzi do szybkiej akwizycji języka docelowego. Często dzieje się to jednak kosztem rodzinnej harmonii i powoduje konflikty między rodzicami a dziećmi.
- Odrzucenie języka i kultury docelowej, identyfikacja z językiem i kulturą rodzimą – znajdują się tu ci, którzy dumnie trzymają się tradycji domu rodzinnego i odrzucają

[888] M. Błasiak, *Dwujęzyczność i*…dz. cyt., s. 116.
[889] A. Borkowska, *Psychologiczne aspekty*... dz.cyt., s.101-124.
[890] E. Lipińska, *Polskość w Australii…*dz.cyt., s.2.

wartości nowego społeczeństwa; dążą do wiązania się z członkami swojej grupy etnicznej, natomiast asymilowanie się z tubylcami nie będzie się pogłębiało

- Niemożność swobodnej identyfikacji ani z rodzimymi, ani z docelowym językiem i kulturą - trzeci typ obejmuje osoby „uwięzione" na pograniczu, to znaczy takie, które nie są zdolne do identyfikacji z żadną z grup; wartości domu rodzinnego są często dyskredytowane, ale jednocześnie tacy ludzie nie potrafią się integrować ze społeczeństwem przyjmującym (lub napotykają na brak pozwolenia, zgody na to).
- Identyfikacja zarówno z rodzimym, jak i docelowym językiem i kulturą. Ci, którzy stanowią czwarty typ, mogą identyfikować się z obiema grupami: z dumą podtrzymują rodzimą kulturę, ale także akceptują nową[891].

Zasób	Charakterystyka	Efekty
zdrowie	Zdrowie fizyczne, psychiczne, korzystanie z opieki specjalistów podczas choroby, wystarczająca ilość snu, odpowiednia dieta, dobra kondycja fizyczna (ruch, ćwiczenia fizyczne), umiejętność odpoczywania, relaks, zabawa	Odporność, szybsze powracanie do zdrowia, przewaga procesów metabolicznych o charakterze anabolicznym (wzrost, regeneracja), obniżanie poziomu hormonów stresu (katecholamin, kortyzol)
system rodzinny: relacje, komunikacja	Wspierający system komunikowania się w rodzinne: - dziecko jest słuchane, zachęcane do rozmowy, zadawania pytań - dziecko otrzymuje odpowiedzi na zadawane pytania Dziecko w bezpiecznych warunkach poznaje prawdę - dziecko jest zachęcane do proponowania pomysłów na rozwiązanie problemów dziecko może liczyć na pomoc rodzica/opiekuna w rozwiązaniu problemu Rodzic pyta dziecko o jego uczucia, pozwala mu na ich przeżycie i ekspresję - dziecko podejmuje decyzję, dokonuje wyborów Dziecko doświadcza miłości i akceptacji rodziców w swoich sukcesach i porażkach Bezpieczeństwo miłość, obecność – zaangażowanie, więzi	Obniżenie poziomu stresu związanego z migracją – lepsze przystosowanie, kształtowanie umiejętności radzenia sobie: planowania, zdobywania informacji, poszukiwania wsparcia, obniżenia napięcia emocjonalnego, nabywanie kompetencji społecznych, zdrowy obraz siebie, samoakceptacja, aktywne eksplorowanie świata, samokontrola, inteligencja emocjonalna, empatia, rodzic ma dostęp do przemyśleń i emocji dziecka – ma szanse na nie odpowiedzieć
Akulturacja, kompetencje rodziców	Kompetencje rodziców w procesie akulturacji (Boski 2009, s. 548) m.in. wiedza kulturowa, kompetencje językowe i behawioralne, przywiązywanie afektywne komponentów	Poczucie bezpieczeństwa, szybsza, lepsza adaptacja, dwukulturowość, dobrostan psychologiczny, otwartość, tolerancja, akceptacja

[891] Tamże, s.29.

	kulturowych, tożsamość dwukulturowa, zadowolenie z życia. Integracja według Berry'ego[892] (2006) utrzymanie przez rodziców rodzimej tożsamości, a jednocześnie konstruowanie nowej poprzez nabywanie skryptów kulturowych kultury przyjmującej, kompetencje wychowawcze rodziców	
Przygotowanie przedszkola, szkoły i personelu do przyjęcia dziecka odmiennego kulturowo	Strategie proaktywne: - znajomość typu migracji, kultury pochodzenia dziecka Znajomość preferencji dziecka, mocnych stron, wyzwań, funkcjonowanie emocjonalnego, poznawczego, społecznego, językowego - podstawowe przygotowanie językowe personelu - funkcjonowanie kultury wielokulturowości w placówce Pobyt dziecka w szkole/ przedszkolu przed rozpoczęciem nauki Strategie reaktywne: - stopniowe włączanie dziecka do zajęć Przepływ informacji nt. funkcjonowania dziecka między personelem a rodzicami Przygotowanie zajęć/warsztatów dla całej grupy/klasy dot. zaobserwowanego u nowego ucznia problemu (np. radzenie sobie z emocjami) - indywidualna praca z dzieckiem Oferta psychologiczno-pedagogicznego wsparcia kierowana do rodziców/ opiekunów	Mniejszy stres akulturacyjny: niższy poziom hormonów stresu, łatwiejsza, szybsza integracja ze środowiskiem rówieśniczym, wyższy poziom psychofizycznego dobrostanu, satysfakcja, poczucie sprawstwem bezpieczeństwo, otwartość, lepsze wyniki pracy szkolnej.

Tabela nr 25. Wybrane zasoby dotyczące dziecka z doświadczeniem migracyjnym sprzyjające kulturowej adaptacji[893]:

Dziecko może przyswajać elementy kulturowe zarówno od rodziców, jak i kultury przyjmującej, co sprzyjać kształtowaniu tożsamości dwukulturowej[894].

Efektywność procesów adaptacyjnych migrującego dziecka zależy od licznych zmiennych; czasami brak występowania jednych może rekompensować występowanie drugich, na przykład

[892] Paweł Boski komentując Berry'ego wyróżnia pięć znaczeń pojęcia integracja: 1. Integracja jako pozytywne wartościowanie dwukulturowości, 2. Integracja jako kompetencja dwujęzyczna/dwukulturowa (w tym dwukulturowość harmonijna i konfliktowa), 3. Integracja jako „specjalizacja funkcjonalna" – podział kompetencji funkcjonalnych między życiem publicznym, zawodowym a życiem domowym, prywatnym, 4. Integracja jako nowa jakość będąca fuzją elementów składowych (m.in. osoby o podwójnej tożsamości, synkretyzm religijny, językowy, kulinarny), 5. Integracja jako autonomia psychologiczna wobec obu kultur wejściowych – por. płynna tożsamość Z. Baumann. Za: P. Boski, *Kulturowe ramy* … dz.cyt., s. 541-547.

[893] A. Borkowska, *Psychologiczne aspekty...* dz.cyt., s.117-118.

[894]Tamże, s.110.

brak wsparcia dziecka odmiennego kulturowo ze strony instytucji może rekompensować świetnie funkcjonujący dom i wysokie kompetencje rodziców[895].

W latach 50-tych amerykańska socjolog Ruth Useem (1915-2003) stworzyła wraz ze swoim mężem Johnem Useemem pojęcie „dzieci trzeciej Kultury" (Third Culture Kids) w skrócie TCK. Określa się nim dzieci, które dłużej przebywają za granicą. Dawniej, nazwa ta odnosiła się głównie do dzieci dyplomatów na placówkach i misjonarzy protestanckich. Wobec masowej migracji dotyczy ono dzieci migrantów, uchodźców politycznych, adoptowanych oraz dzieci pracowników międzynarodowych organizacji i przedsiębiorstw oraz personelu wojskowego NATO[896]. Dostrzega się wyższą dojrzałość emocjonalną wśród tych dzieci w porównaniu z rówieśnikami. Dzieci TCK, o czym już wspomniano, czują się odpowiedzialne za rodziców i życie rodzinne, spędzają więcej czasu z osobami dorosłymi. Nastolatki mają raczej sposobności i kształtują sobie sposób myślenia i reagowania osób dorosłych. Według Jacka Kubitsky'ego dostrzeganie względności norm społecznych, form myślenia i zachowania w życiu codziennym zachęca do rozwiązań kompromisowych, które część dzieci TCK wykorzystuje jako umiejętność w życiu zawodowym[897].

Według Frederica Boala[898] konteksty społeczne pomiędzy imigrantami a społeczeństwem przyjmującym mogą rozwinąć się w jednym z czterech kierunków:
1. polaryzacji, która jest skrajną postacią segmentacji, grupa mniejszościowa jest wykluczona z wielu sfer życia społecznego, czemu towarzyszy występowanie zamkniętych gett;
2. segmentacji – grupy etniczne zajmują odmienne obszary w przestrzeni z powodu antagonizmu pomiędzy grupą mniejszościową i większościową
3. pluralizmu, który wiąże się z zamieszkaniem w relatywnie izolowanych społecznościach
4. oraz asymilacji – różnice kulturowe i ekonomiczne pomiędzy grupami zanikają wraz z upływem czasu, czemu towarzyszy spadek segregacji przestrzennej [899].

„Zażyłość kulturowa" występuje, gdy pojawia się różnica między tym co bliskie a tym co nowe lub obce. Według Marka Pawlaka zażyłość kulturową należy rozumieć nie jako „statyczny typ wtajemniczenia" kulturowego (znajomość kulturowej „substancji"), ale raczej jako dynamiczny proces, w którym specyficzne „idiomy" kulturowe, ramy przedstawieniowe oraz

[895] Tamże, s. 116.
[896] J. Kubitsky, *Psychologia* … dz.cyt., s.102.
[897] Tamże, s.105.
[898] F. Boal, *Migracje a rozwój regionalny: szanse i wyzwania dla Europy Środkowo-Wschodniej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2011.
[899] K. Jurek, *Tożsamość imigrantów* …dz.cyt., s. 34.

kierunki „rozwoju" tożsamościowego ulegają przeobrażeniom[900]. Nabywanie i wzmacnianie trzech kategorii kompetencji społecznych: zdolności do komunikowania międzykulturowego, zdolności do pracy emocjonalnej oraz zdolności do podejmowania inicjatywy i autonomicznego działania wiążą się z uwarunkowaniami strukturalnymi. Nie wszystkie przestrzenie społeczne sprzyjają uczeniu się i nabywaniu kompetencji społecznych. Niektórzy z migrantów zawężają się do zarabiania pieniędzy, nie wykorzystują migracji do uzyskania nowych kompetencji społecznych, zmiany centrum życia i bodźca do dalszego rozwoju. Sprowadzenie migracji do samej pracy bez nawiązywania relacji społecznych może doprowadzić do alienacji i anomii[901].

Podstawowymi warunkiem integracji jest komunikacja pomiędzy członkami grupy. Brak kontaktów prowadzi do izolacji a jednostki w grupie nie mają szansy poznać norm i wzorców w niej obowiązujących[902]. Przykładem różnic kulturowych jest stosunek do milczenia i punktualności[903]. W większości krajów zachodnich punktualność jest cechą pożądaną, szczególnie w życiu publicznym: transport, miejsce pracy, szkoła itd., ale nie ma to miejsca w każdym kraju. Z punktu widzenia Polaków postrzeganie punktualności w krajach Skandynawii jest przesadzone. Spóźnienie o 2-5 minut do pracy lub szkoły jest niedopuszczalne i jest uznawane za oznakę braku szacunku. W życiu prywatnym ludzie Północy przywiązują ogromną wagę do punktualności i jak podkreśla Kubitsky plasuje się ona na skali wartości obok takich cech, jak uczciwość lub szczerość. Jeszcze niedawno osoba niepunktualna należała w świadomości wielu Szwedów do tej samej kategorii, co oszust. Stosunek do milczenia w Skandynawii jest zupełnie inny niż południowych państwach europejskich. Milczenie osób w towarzystwie w krajach Północy jest neutralnym zachowaniem. Milczenie w południowej Europie i Ameryce jest zazwyczaj odbierane jako brak zainteresowania, chorobliwa nieśmiałość czy przejaw zarozumiałości. Osoby towarzyskie, elokwentne są odbierane jako bardziej inteligentne i atrakcyjne. Milczenie, powolny sposób wyrażania myśli, flegmatyczne ruchy są postrzegane w Szwecji jako zjawisko neutralne, całkowicie wolne od jakiejkolwiek opinii wartościującej, jest traktowane z dużą wyrozumiałością

[900] M. Pawlak, *Zawstydzona tożsamość. Emocje, ideologii i władza w życiu polskich migrantów w Norwegii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2018, s.161.
[901] I. Grabowska, *Otwierając głowy…* dz.cyt., s.103.
[902] M. Chodkowska, *Socjopedagogiczne problemy …* ,dz.cyt., s. 16.
[903] Więcej: A. Kurek, *Szczęśliwy jak …* dz.cyt., s. 117-134.

i nie budzi niepokoju ani zdziwienia.[904]. Skandynawowie traktują osoby ekspresyjnie i dużo mówiące z dystansem[905].

Inne kody funkcjonujące wśród ludności dominującej mogą utrudniać nawiązywanie pozytywnych relacji i kontaktów[906]. Kontakt z innymi zapewniają odbywa się przy pomocy zmysłów: haptyka (dotyk), proksemika (komunikacja odbywa się zawsze w jakiejś przestrzeni), chronemika (komunikacja odbywa się w jakimś czasie), mimika (komunikującego cechują ruchy twarzy), gestyka (ruchy rąk) i wreszcie wokalika (głos)[907]. Utrata możliwości komunikowania się w znanym języku wpływa również na zmianę gestów i mimiki, sposób okazywania emocji. Mowa ciała jest pierwszym językiem każdego człowieka, jej ograniczenia są trudne szczególnie dla migrantów pochodzących z krajów, w których znaczna część komunikatów przekazywana jest właśnie przez mowę ciała[908]. Na przykład na podstawie obserwacji poczynionych w latach 70-tych ubiegłego wieku stwierdzono, że mieszkańcy krajów śródziemnomorskich dotykali się w trakcie jednogodzinnej rozmowy około stu razy, podczas gdy Amerykanie – trzy-pięć razy, zaś Skandynawowie w ogóle się nie dotykali[909]. Większości ludzi trudno prowadzić dłuższą rozmowę bez gestykulacji. Pod tym względem Japończycy i Skandynawowie należą do wyjątków[910]. W codziennych kontaktach z innymi ludźmi na szczególną uwagę zasługują następujące obszary komunikacji niewerbalnej: przestrzeń interpersonalna, kontakt wzrokowy, mimika, gesty, formy powitania, milczenie[911]. Dostosowanie się do zachowań mieszkańców kraju przyjmującego jest niezwykle ważne i niekiedy bardzo trudne, odbierane jako „nienaturalne".

Człowiek jako jednostka myśląca i społeczna pragnie kontaktu z drugim człowiekiem. Umiejętność komunikowania się jest jedną z podstawowych. Stopień, w jakim jednostka posiada zdolności porozumiewania wpływa na zdobywanie informacji i jakość kontaktów interpersonalnych, więc „*w konsekwencji wyznacza powodzenie jednostki w otaczającej rzeczywistości. Za priorytetowe w porozumieniu się uznać należy środki werbalne. Tak więc język*

[904] J. Kubitsky, *Psychologia* … dz. cyt., s.77.
[905] Tamże, s.125-126.
[906] Tamże, s.41.
[907] I. Loewe, *Gadżety epok w kontekście wielokulturowości*, [w:] *Dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość. Szanse i zagrożenia na drodze do porozumienia*, red. K. Kuros-Kowalska, I. Loewe, FONEM. EU Joanna Gruba, Gliwice 2014, s. 105.
[908] J. Kubitsky, *Psychologia* … dz.cyt., s.41.
[909] Tamże, s.71.
[910] Tamże, s.76.
[911] Tamże, s.71.

stanowi podstawę komunikowania się ludzi"[912]. Jak wspomina Ulrike Steiner-Löffler społeczeństwa współczesne są zdominowane przez kulturę słowa. W związku z tym nauka pisania i czytania zajmują ważne miejsce w programie szkolnym. W związku z rosnąca rolą wykształcenia kultura niewerbalna traci na znaczeniu w dziedzinie nauczania, podczas testów, egzaminów zajmuje słowo mówione i pisane[913].

W latach siedemdziesiątych dwudziestego wieku Dell Hymes[914] wprowadził pojęcie kompetencji komunikacyjnej. Kompetencja komunikacyjna[915] jest określana jako zdolność człowieka do „*posługiwania się językiem odpowiednim do sytuacji społecznej i z uwzględnieniem cech, celów i postaw innych uczestników procesu komunikowania*"[916]. Kompetencja komunikacyjna tworzy wraz z kompetencją językową - wiedzę językową[917]. Przed dwustu laty Wilhelm von Humboldt (1767-1835), filozof i jeden z twórców językoznawstwa porównawczego głosił, że język nie tylko odzwierciedla daną kulturę i strukturę określonego społeczeństwa, ale także tworzy wizerunek świata. Obraz świata zależy nie tylko od postrzeganych zjawisk. W swoich rozważaniach Humboldt uznał, że charakter narodowy i rozwój języka są ze sobą powiązane. Znając bowiem język danego kraju, można zdaniem Humboldta, wnioskować o podstawowych właściwościach jego mieszkańców. Innymi słowy, język odzwierciedla ducha narodu (niem. Volksgeist)[918]. Język jest wytworem społecznym, lecz także owo społeczeństwo jest kształtowane poprzez język[919]. Zdaniem Stephena Maya większość etnicznych społeczności uważa język za jeden z najbardziej kluczowych elementów swoich kultur[920]. May zwrócił uwagę na to, że język

[912] M. Nowicka, *Sprawność komunikacyjna…*dz.cyt., s.13.
[913] U. Steiner-Löffler, *Uczniowie dokonują ewaluacji kultury szkoły,[w:]Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów,* red. H. Mizerek, A. Hildebrandt, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 1997, s. 187-199.
[914] za: A. Żurek, *Kompetencja komunikacyjna w glottodydaktyce. Wrocławska dyskusja o języku polskim*, 2004, s.13-19.
[915] Według Dell Hymesa kompetencja komunikacyjna zawiera w sobie nie tylko kod językowy, kod socjalny i kulturowy, ale również czynniki poznawcze, wolicjonalne i uczuciowe oraz pozostałe kody, biorące udział w procesie porozumiewania się. Kompetencja komunikacyjna często jest interpretowana na użytek dydaktyki jako pewnego rodzaju umiejętności czy sprawności. W pierwotnym znaczeniu to pewna zdolność/możliwość językowa, wrodzona zdolność do czegoś, wydolność, wiedza językowa. Teorie kompetencji komunikacyjnej opisują wiedzę i sprawności potrzebne do umiejętnego posługiwania się językiem. za: A. Żurek, *Kompetencja komunikacyjna*.., dz.cyt.
[916] I. Kurcz, *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*, Wydawnictwa Szkolne i pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 16.
[917] Tamże, s. 128.
[918] J. Kubitsky, *Psychologia* … dz.cyt., s.65.
[919] A. Stępkowska, *Pary dwujęzyczne …*dz.cyt.
[920] S. May, *Rethinking linguistic human rights*, [w:] *Language rights and language survival. Sociolinguistic and sociocultural perspective*, red. J. Freeland, D. Patrick, Manchester: St. Jerome 2004, s. 35-53 za: A. Stępkowska, *Pary dwujęzyczne …*, dz.cyt.

nie tylko umożliwia komunikację między ludźmi, ale również stanowi nośnik dziedzictwa kulturowego i tożsamości narodowej czy etnicznej. Według Maya, zanikanie i zagrożenie języków mniejszościowych może prowadzić do utraty różnorodności kulturowej oraz naruszania praw człowieka[921].

Wyobcowanie społeczne powstaje między innymi na skutek niskiego stopnia komunikacji z członkami grupy. Kiedy przekroczy ono określony próg tolerancji, może skłaniać do podejmowania działań autodestruktywnych. Bariery komunikacyjne powodują również nasilenie antagonistycznych stosunków[922]. „*Świat, w którym żyje człowiek jest światem 'językowym*"[923]. Zakres w jaki język wpływa na postrzeganie świata, rozumienie go i działanie w nim pokazuje B. Brożek. Osoby, które posługują się odmiennymi językami odmiennie też widzą świat i tłumaczą ludzkie zachowania. Język bowiem wpływa na myślenie, gdyż w kontakcie ze środowiskiem umysł tworzy reprezentacje rzeczywistości[924], możemy różnie postrzegać czas, kwestie przeszłości i przyszłości, przestrzeni, zjawisk przyrodniczych itd. Z wyjątkiem Brytyjczyków migrujących do USA, Latynosów do Hiszpanii lub Austriaków do Niemiec itd. większość migrantów nie posługuje się własnym językiem w obcym kraju w kontakcie z tubylcami[925]. Są również sytuacje, gdy pomiędzy językiem a etnicznością nie ma jednoznacznej odpowiedniości: odmienności językowej (czy zróżnicowania odmian językowych) nie towarzyszy poczucie odrębności językowej. Jako przykłady można podać dwa języki norweskie (nynorsk i bokmål), język dolnoniemiecki w Niemczech, elvdalski (elfdalski)[926] w Szwecji i in.[927].

W procesie nabywania języka dziecko przyswaja nie tylko wiedzę o języku, ale także wiedzę o jego odpowiednim użyciu, czyli nabywa kompetencję komunikacyjną. Kompetencja językowa, rozumiana jako wiedza o gramatyce danego języka wkomponowana jest w znacznie szerszy zakres kompetencji komunikacyjnej, obejmującej także pragmatyczne i społeczne aspekty mówienia[928]. Przez umiejętności komunikacyjne rozumie się takie podejmowanie uczestnictwa w

[921] Por. S. May, *Język a tożsamość etniczna.* Etnolingwistyka: Problemy Języka i Kultury, 2014/26, 95-112.
[922] M. Chodkowska, *Socjopedagogiczne problemy edukacji…* dz. cyt., s. 17.
[923] J. Kubitsky, *Psychologia* … dz. cyt., s.40.
[924] B. Brożek, *Myślenie – podręcznik użytkownika*, Copernicus Center Press, Kraków 2020, s. 88-89.
[925] J. Kubitsky, *Psychologia* … dz.cyt., s. 40.
[926] Język elfdalski – tradycyjnie uważany za dialekt szwedzkiego, elfdalski przez wielu językoznawców jest dziś uważany za odrębny język, którym posługuje się około 2500 osób mieszkających lub wychowanych w parafii Älvdalen leżącej w północnej Dalarna w Szwecji.
[927] N. Nau i inni, *Języki w niebezpieczeństwie…*dz.cyt., s. 106.
[928] M. Nowicka, *Sprawność komunikacyjna…*dz.cyt.,, s.151.

wymianach sygnałów werbalnych i niewerbalnych, które umożliwia bycie skutecznym zarówno w roli nadawcy, jak i odbiorcy przekazów komunikacyjnych. Miarą tej skuteczności będzie adekwatne dostosowanie środków komunikacyjnych do społecznego kontekstu sytuacji mówienia przy uwzględnieniu celów komunikujących się ludzi i konwencjonalnych reguł użycia języka[929].

Opanowanie języka kraju/regionu docelowego ma duże znaczenie dla pozycji społecznej migranta. Cudzoziemcy, którzy nie znają języka miejscowego lub go kaleczą są postrzegani przez społeczność przyjmującą jako gorzej przygotowani zawodowo i mniej inteligentni. Profesjonalista, który popełnia wiele błędów językowych, jest często uważany za gorszego[930] w porównaniu z tubylcem o analogicznym wykształceniu i doświadczeniu zawodowym. Braki językowe migrantów nie pozwalają również odwoływać się do gier słów, literackich skojarzeń, a przede wszystkim humoru. Część migrantów odzwyczaja się od żartowania, nawet w ojczystym języku. Niektórzy stają się małomówni wbrew sobie[931]. Aleksandra Boroń podsumowuje, że „*język odzwierciedla zatem zarówno sposób myślenia, jak i wzmacnia przekaz emocjonalny komunikacji niewerbalnej. Umożliwia manifestowanie uczuć – ekspresję emocjonalnych stanów człowieka w kontaktach z innymi*"[932].

Mowa wywiera wielki wpływ na rozwój i funkcjonowanie człowieka. Niezależnie od etapu życia człowieka mowa jest niezwykle istotna dla jego rozwoju poznawczego, społecznego, emocjonalnego[933]. Wśród społecznych funkcji mowy można wyróżnić funkcję informacyjną, ekspresywną, impresywną i regulacyjną. Informacje mogą być przekazywane także pozajęzykowo,

---

[929] Tamże, s.153.

[930] Lingwicyzm, dyskryminacja językowa to forma przeświadczenia, podobnie jak rasizm czy seksizm. Po raz pierwszy terminu tego użyła lingwistka Tove Skutnabb-Kangas w swojej książce z połowy lat 80. XX wieku. Lingwicyzm to wydawanie opinii na temat czyjegoś zdrowia, wykształcenia, statusu społecznego itp. oparte na ich zdolnościach językowych czy też nierówne traktowanie za względu na używany język. Lingwicyzm może się przejawiać w manifestowaniu niechęci bądź też jawnej dyskryminacji osób posługujących się daną odmianą języka. Lingwicyzm to pojęcie odnoszące się do ideologii, praktyk i struktur, które służą do uzasadniania, tworzenia, regulowania i odtwarzania nierównego podziału władzy i zasobów (zarówno materialnych, jak i niematerialnych) między grupami na podstawie języka. Lingwicyzm wiąże się z ideą, że pewne języki są bardziej wartościowe i prestiżowe niż inne, co prowadzi do dyskryminacji mniejszości językowych. Zjawisko to ma swoje źródła w historii kolonializmu i imperializmu, gdzie język był jednym z narzędzi wywierania wpływu i kontroli nad podbitymi narodami i społecznościami. Pojęcie lingwicyzmu zostało wprowadzone przez Tove Skutnabb-Kangas Lingwicyzm bywa związany z ideologią języka standardowego oraz koncepcjami tzw. poprawności językowej. Jego przejawem jest poprawianie cudzych wypowiedzi przez osoby żywiące przekonanie, że „lepiej" znają język. Za: por. T. Skutnabb-Kangas, *Multilingualism and the education of minority children.* [w:] T. Skutnabb-Kangas, J. Cummins, red., *Minority education: From shame to struggle*, s. 9-44. Clevedon, 1988, UK: Multilingual Matters

[931] J. Kubitsky, *Psychologia …* dz.cyt., s.40-41.

[932] A. Boroń, *Polonia portugalska i jej procesy (re)konstrukcji kulturowej tożsamości*, [w:] *Polonia i Polacy…*dz.cyt., s. 241- 252.

[933] J. Gładyszewska-Cylulko, *Psychologiczne aspekty …*, dz.cyt., s. 17.

ale najpełniej można porozumiewać się przy pomocy mowy[934]. Jedną z głównych funkcji mowy jest funkcja komunikatywna. Język stanowi medium służące do porozumiewania się, które jest czynnością przede wszystkim werbalną, wspomaganą działaniami niewerbalnymi[935] lub parawerbalnymi[936]. Mowa nie jest umiejętnością wrodzoną, dziecko przyswaja ją sobie od najbliższego otoczenia naśladując zazwyczaj rodziców. Rozwój mowy trwa kilka lat i w jego przebiegu można wyodrębnić pewne okresy, których czas trwania u dziecka normalnie rozwijającego się można określić w sposób następujący:

od urodzenia do 1. roku życia – okres melodii

2. rok życia – okres wyrazu

2.-3. rok życia – okres zdania

3.-7. rok życia – okres swoistej mowy dziecięcej

7-12 rok życia – dojrzałość szkolna[937].

Jean Piaget opisuje cztery kategorie mowy uspołecznionej. Są to: informowanie przystosowane, krytykowanie, rozkazy, prośby, groźby oraz pytania i odpowiedzi[938].

Termin „język" może być utożsamiany z mową, jednak w językoznawstwie są to pojęcia rozdzielne, ale zależne od siebie. Marzenna Nowicka za F. de Saussurem określa mowę jako zdolność człowieka do porozumiewania się ze swoim otoczeniem społecznym za pomocą znaków fonicznych, czyli języka. Natomiast B. Kaczmarek definiuje mowę w aspekcie indywidualnym i stwierdza, iż jest to „*akt procesu porozumiewania się, akt, w którym nadawca przekazuje słownie językowo ustrukturalizowany komunikat (wypowiedź), a odbiorca komunikat ów precyzuje czyli rozumie*"[939].

Język to główne źródło informacji dla dzieci uczących się sposobu widzenia świata zawartego w kulturze. Badania dotyczące socjalizacji poprzez język pokazały, że sposoby konwersacji dorosłych z małymi dziećmi różnią się w zależności od przekonań, wartości i porządku społecznego charakterystycznego dla danej kultury. Ważną funkcją języka jest budowanie układów odniesienia przez dziecko. Dzieci uczą się identyfikować konteksty społeczne przez rozumienie

---

[934] G. Erenc-Grygoruk, *Nauczanie języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

[935] np. mimiką, gestykulacją

[936] np. głosem, intonacją

[937] D. Dramska, *Zagadnienia kultury języka i socjalizacji językowej jako istotnego elementu edukacji logopedycznej i pedagogicznej*, [w:] *Edukacja Kultura Sztuka …*, dz.cyt., s.66.

[938] J. Gładyszewska-Cylulko, *Psychologiczne aspekty…*, dz.cyt., s. 18.

[939] za: M. Nowicka, *Sprawność komunikacyjna…*, dz.cyt., s.13.

wypowiedzi osób z ich otoczenia, najlepiej obserwując i uczestnicząc w wydarzeniach i działaniach, którym towarzyszy język. Zachowania dzieci są uzależnione od wpływu osób z którymi mają kontakt. Rodzice i/lub opiekunowie powinni zapewnić swoim dzieciom możliwości wyrażania i rozumienia zachowań adekwatnych do danych sytuacji społecznych, a jednym z głównych środków osiągania tego celu jest język[940]. Posługiwanie się językiem, polega na tym, że wraz z językiem nabywa się również znajomość kategorii pojęć skodyfikowanych w języku, wszelkich pojęć dotyczących zależności, przekształceń, przyczyny i skutku[941].

Język podstawowy to język, którym dziecko posługuje się zdecydowanie lepiej, jak native speaker bez względu na to, czy uznaje lub uzna w przyszłości ten język za ojczysty czy też nie. Natomiast drugi język to język, który użytkownik właściwie opanowuje również bez względu na to, czy uznaje lub uzna w przyszłości ten język za ojczysty czy nie. Język drugi jest przyswajany w naturalnym otoczeniu, natomiast języka obcego ludzie uczą się w szkole lub na kursach[942].

Społeczne uwarunkowania nabywania języka podkreśla model funkcjonalistyczny J. S. Brunera. Pierwszą motywacją dziecka do nauki języka jest potrzeba uzyskania narzędzia do komunikacji. Proces, w którym dziecko jest wspierane przy uczeniu się języka J.S. Bruner nazwał systemem wsparcia językowego (Language Acquisition Support System - LASS). Funkcjonaliści uważają, że dziecko wnioskuje sens wypowiedzi z treści a nie ze struktury języka. R. Vasta, M. Haith, S.A. Miller podkreślili, że „*proces uczenia się języka zależy od interakcji społecznych, a nie od wrodzonych pojęć poznawczych*”[943].

Komunikacja może być scharakteryzowana w zależności od kryteriów podziału. Interakcja społeczna odgrywa ważną rolę w podziale funkcji językowych wg Karla Bühlera oraz Grace A. De Laguna. Społeczna funkcja języka, odzwierciedla znaczenie języka w koordynacji relacji członków społeczności; funkcja psychologiczna wynika z kształtowania się indywidualnego jednostek dzięki językowi. Natomiast funkcja regulacyjna oznacza, iż z jego pomocą można wpływać na zachowania innych osób[944].

---

[940] B. B. Schieffelin, E. Ochs, *Socjalizacja języka*, [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czuba, G. Lutomski, B. Smykowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995.s. 128-130.
[941] J. S. Bruner, *O poznawaniu*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1971, s.180.
[942] M. Błasiak, *Dwujęzyczność i…*, dz.cyt., s. 21.
[943] G. Erenc-Grygoruk, *Nauczanie języków …*, dz.cyt., s. 53.
[944]O. Jauer-Noworowska, I. Więcek-Poborczyk, *Koncepcja psychologiczne człowieka a funkcje języka,* [w:] *Interwencja logopedyczna. Zagadnienie ogólne i praktyka,* red. J. Porayski-Pomsta, M. Przybysz-Piwko, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2012, s. 93-94.

Rolę uwarunkowań środowiskowych w opanowywaniu języka podkreślali badacze związani z nurtem socjolingwistycznym, najwyraźniej przedstawionym w koncepcji B. Bernsteina. Na podstawie badań empirycznych Bernstein ustalił, iż środowisko rodzinne decyduje o typie języka oraz systemie komunikowania się, jaki opanowuje dziecko we wczesnym dzieciństwie. Dokonując podziału skutków wpływu uwarunkowań środowiskowych na właściwości mowy dziecka, autor wyróżnił dwa kody porozumiewania się: ograniczony i rozwinięty. Język dziecka posługującego się pierwszym z wymienionych kodów cechuje sztywność i prostota, ograniczone słownictwo, zredukowane wartości symboliczne i duża liczba zwrotów stereotypowych[945]. Kod rozwinięty jest bardziej urozmaicony, skomplikowany i przemyślany niż kod ograniczony. Język dzieci, posługujących się kodem rozwiniętym mają szerokie słownictwo i urozmaiconą składnię. Umożliwia on opis słowami własnych intencji, ocen[946]. Jeśli dzieci operują wyłącznie kodem ograniczonym wynikającym na przykład z pochodzenia z rodziny migranckiej to mogą pojawić się trudności szkolne, których przyczyny tkwią w kodzie komunikacyjnym, który jest ograniczony[947]. To czego można się nauczyć poprzez kod rozwinięty i ograniczony, jest radykalnie różne.

Według Romana Laskowskiego do momentu pójścia do przedszkola lub szkoły dla dzieci imigranckich świat lokalnej społeczności może być obcy. Dzieci w domu są otoczone bohaterami opowieści i bajek, uczą się piosenek, czasem wierszyków, różnorodnych zabaw często bliskich wcześniej rodzicom i opiekunom. Gdy rozpoczynają edukację przeżywają stres większy od rówieśników. Poza wspólnym wszystkim dzieciom wyzwaniem związanym z rozstaniem z rodzicami i rodzeństwem i rozpoczęciem edukacji przedszkolnej lub szkolnej spotykają się z innymi warunkami kulturowymi, czasem wręcz niczego nie rozumieją i nie są rozumiane. Stwierdzono, że dzieci mocno przeżywają taką sytuację i zachowują się inaczej niż rówieśnicy[948]. Podczas pobytu w przedszkolu lub na lekcjach mogą być albo bardzo ciche, całkowicie się wyłączać, okazywać niechęć do nauki, okazywać upór, albo przejawiać agresję, wyśmiewać się z

[945] Por. M. Hewstone, *Kontakt i kategoryzacja: zmiana stosunków międzygrupowych w ujęciu psychologii społecznej*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, red. C. N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999, J. L. Eberhardt, S. T. Fiske, *Motywowanie jednostek do zmiany: co ma czynić Osoba stereotypizowana*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, red. C. N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999.
[946] M. Nowicka, *Sprawność komunikacyjna…*dz.cyt., s.17.
[947] B. Bernestein, *Socjolingwistyczne ujęcie…*, dz.cyt., s. 557-598.
[948] E. Lipińska, *Polskość w Australii…*dz.cyt, s.4.

kolegów, ich kultury i zachowania, przedrzeźniać ich i/lub ośmieszać[949]. Elisabeth Brekke Stangeland opisała wyniki badań w których zbadano, czy istnieje związek między funkcjonowaniem społecznym a biegłością językową we wczesnym wieku; oraz określenie wyjątkowego wkładu, odpowiednio, umiejętności językowych i kompetencji społecznych w funkcjonowanie małych dzieci podczas zabawy. Małe dzieci z bardzo niskimi wynikami umiejętności językowych porównywano z małymi dziećmi z bardzo wysokimi wynikami. Każde dziecko było oceniane niezależnie przez dwóch członków personelu, zaznajomionych z dzieckiem w nieformalnych sytuacjach w przedszkolu przez okres trzech miesięcy. Stangeland wykazała związek między funkcjonowaniem małych dzieci podczas zabawy a ich biegłością językową, ale funkcjonowanie małych dzieci podczas zabawy lepiej tłumaczy się ich kompetencjami społecznymi niż umiejętnościami językowymi[950]. Zdaniem R. Laskowskiego typowe jest wielomiesięczne a czasem trwające niemal rok milczenie imigranckiego dziecka. Wynika ono z nieznajomości języka, poczucia niepewności i lęku[951]. Dziecko mówiące poprawnie łatwiej wyraża swoje myśli, co z kolei usprawnia kontakt ze światem i tym samym rozwija osobowość[952].

Zdaniem J.S. Turnera i D.B. Helmsa, dzieci są zdolne do opanowania języka (nabywania, aktywizacji) dzięki obserwowaniu i naśladowaniu dorosłych ze swojego otoczenia[953]. Natomiast z teorii Chomsky'ego wywodzi się argument, że dzieci nie rozwijają zdolności językowych wskutek procesu nauczania, nie uczą się tak też po prostu mówić, na przykład przez naśladowanie. Zamiast tego przyswajają język(i). Nabywają różne akcenty i zdolność posługiwania się odmianami dialektycznymi języka, zależnymi od właściwej im grupy społecznej. Zdaniem badacza nie istnieją teoretyczne uwarunkowania do określania istniejących między nimi różnic językowych jako „lepszych" bądź „gorszych"[954]. Niezależnie od sposobu nabywania języka można stwierdzić, że jest to proces niezwykle ważny w rozwoju jednostki. Ponadto język, obok stroju i wartości jest

[949] Lesław Pytka i Tamara Zacharuk w swojej publikacji wyróżniają przejawy patologii społecznej wśród dzieci i młodzieży: wagary, ucieczka z domu, alkoholizowanie się nieletnich, agresja antyspołeczna (i przestępczość), narkomania (toksykomania), prostytucja, „pasożytnictwo społeczne" (stronienie od nauki i pracy), autoagresja i samobójstwa. Por. L. Pytka, T. Zacharuk, *Zaburzenia przystosowania społecznego dzieci i młodzieży, Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Rolniczo - Pedagogicznej, Siedlce 1995.; E. Lipińska, *Polskość w Australii…*dz.cyt., s.40.
[950] E. Brekke Stangeland, *The impact of language…* dz.cyt.
[951] R. Laskowski, *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu,* Universitas, Kraków 2009, s. 30. E. Lipińska, *Polskość w Australii…*dz.cyt, s.40.
[952] D. Dramska, *Zagadnienia kultury …*dz.cyt. s.64.
[953] G. Erenc-Grygoruk, *Nauczanie języków …*dz.cyt., s. 53.
[954] D. Wood, *Jak dzieci uczą się …*dz. cyt., s. 105-108.

ważnym elementem spajającym kształtujące się subkultury młodzieżowe, daje poczucie wspólnoty, określa tożsamość. Niejednokrotnie gwara subkultury wraz z gwarą uczniowską mogą na siebie wzajemnie oddziaływać, wraz z językiem potocznym językiem mediów społecznościowych są przejawem twórczości językowej[955].

W wieku sześciu-siedmiu lat dziecko zazwyczaj posługuje się już swobodnie mową potoczną i porozumiewa się bez trudu z otoczeniem, w którym przebywało do tej pory. Tematyka rozmów poszerza się wraz z rozwojem nowych form działania i nowych zainteresowań. Z czasem warstwa pozasytuacyjna (wyobrażeniowa i abstrakcyjna) mowy zaczyna nabierać coraz większego znaczenia dla aktywności werbalnej dziecka[956]. Badania M. Ligęzy pokazały, że pytania, które zadają dzieci w wieku przedszkolnym wynikają z zainteresowań otoczeniem[957]. Mowa dziecka, które rozpoczyna edukację szkolną nadal się pogłębia, szczególnie jej funkcja symboliczna. Zapoczątkowany w wieku przedszkolnym proces przeobrażania się mowy dialogowej w mowę wewnętrzną dalej się rozwija[958].

Bilingwizm jest zjawiskiem językowo-kulturowym, którym dziś zajmują się badacze różnych dyscyplin naukowych, m.in. lingwistyki, socjologii, psychologii, politologii, kulturoznawstwa, glottodydaktyki. Każda z tych dziedzin posługuje się w swych badaniach odmienna metodologią, w różny sposób interpretuje omawiane zjawisko[959]. Na potrzeby niniejszej pracy zostaną przedstawione pokrótce jedynie wybrane.

Definicję maksymalistyczna dwujęzyczności reprezentuje Pestreicher, który określa ją jako „*całkowitą, doskonałą znajomość dwóch różnych języków bez interferencji między nimi*". Na przeciwległym biegunie znajduje się minimalistyczna definicja Macnamary: „*bilingwizm to posiadanie przynajmniej jednej ze składowych kompetencji językowych w drugim języku nawet w minimalnym stopniu (rozumienie, mówienie, pisanie, czytanie, mowa wewnętrzna)*". Współczesne badania nad dwujęzycznością znalazły się pod silnym wpływem zaproponowanej przez François'a Grosjeana[960] holistycznej teorii dwujęzyczności, według, które osoba dwujęzyczna postrzega się jako kompetentnego acz specyficznego użytkownika języka. Nie jest to swoisty rodzaj podwójnej

[955]A. Wojnarska, *Kompetencje komunikacyjne…*, dz.cyt., s. 66-69.
[956] M. Nowicka, *Sprawność komunikacyjna…*, dz.cyt., s.36.
[957] za: Tamże, s.36.
[958] L. Wygotski 1989, s.59 za: M. Nowicka, *Sprawność komunikacyjna…*, dz.cyt., s.36.
[959]M. Błasiak, *Dwujęzyczność i*…dz.cyt., s. 20.
[960] F. Grosjean, *Life with two languages: An introduction to bilingualism*, MA: Harvard University Press, Cambridge 1982.; F. Grosjean, *The bilingual as competent but specific speaker-hearer*, Journal of Multilingual and Multicultural Development, 6: 467-477, 1985. za: A. Stępkowska, *Pary dwujęzyczne …*, dz.cyt.

lub zwielokrotnionej jednojęzyczności. W holistycznym ujęciu każdy język jest częścią zintegrowanego indywidualnego systemu osoby dwu- lub wielojęzycznej i jako taki nie stanowi odpowiednika dla języka osoby jednojęzycznej[961]. Fińska badaczka bilingwizmu Tove Skutnabb-Kangas zestawiła definicje zawarte w literaturze z uwzględnieniem kryteriów i sposobów ujęcia języka ojczystego i zaproponowała definicję będącą kombinacją niektórych z ich elementów: „*Osoba dwujęzyczna potrafi funkcjonować w dwóch (lub więcej) językach i w jedno-, i w dwujęzycznych społecznościach, w zgodzie ze społeczno-kulturowymi wymaganiami stworzonymi na podstawie komunikacji i kognitywnej kompetencji danej osoby przez nią samą lub przez społeczność, na takim samym poziomie jak osoby jednojęzyczne w odpowiednich językach oraz pozytywnie identyfikować się z obiema (lub wszystkimi) grupami językowymi (i kulturami) lub ich częściami"*[962]. Osoba semilingwialna przejawia ilościowe i jakościowe deficyty w obu językach w porównaniu z osobą jednojęzyczną: ma ograniczone słownictwo, wykazuje nieprawidłowości gramatyczne, świadomie kontroluje produkcje wypowiedzi i odbioru, nie jest kreatywna w żadnym z języków, ma trudności z myśleniem i wyrażaniem emocji w obu językach. Według teorii progowej ten typ bilingwizmu negatywnie wpływa na rozwój poznawczy[963].

Określenia języków	Język większości, język otoczenia	Język mniejszości, język dziedzictwa
Status	Wysoki	Niski (zazwyczaj)
Kontekst użycia	Prywatny i publiczny	Głównie prywatny

Tabela nr 26. Określenia dwóch języków, którymi posługuje się osoba dwujęzyczna[964]

Określenia dwujęzyczności	Język otoczenia	Język mniejszości
Elitarna – wysoki SES (socioeconomic status) Oba języki są o wysokim statusie	Uczony w szkole i w domu (pierwszy i drugi język)	Uczony w domu i /lub w szkole (pierwszy lub drugi język)
Imigrancka lub osób należących do mniejszości etnicznych	Nauczany w szkole (drugi język)	Nauczany w domu (pierwszy język)

Tabela nr 27. Rodzaje dwujęzyczności z uwagi na miejsce nauki języka[965]

[961] B. Zurer Pearson, *Jak Wychować dziecko dwujęzyczne. Poradnik dla rodziców (i nie tylko),* Media Rodzina, Poznań 2013., s. 185.
[962] A. Nott-Bower, *Dwujęzyczność a rozwój poznawczy w świetle teorii Jima Cumminsa*, [w:] *Dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość. Szanse i zagrożenia na drodze do porozumienia*, red. K. Kuros-Kowalska, I. Loewe, FONEM. EU Joanna Gruba, Gliwice 2014.
[963] Tamże, s. 56.
[964] B. Zurer Pearson, *Jak Wychować dziecko* ..dz. cyt., s. 124-125.
[965] Tamże.

Rodzice wychowujący dwujęzyczne dzieci wybierają (nie zawsze świadomie) zasadniczo pomiędzy uczeniem ich obu języków naraz a rozpoczęciem nauki drugiego języka, gdy umiejętność posługiwania się pierwszym jest już ugruntowana. Basic Interpersonal Communication Skills BICS określa podstawową zdolność do komunikowania interpersonalnego – płynność w prowadzeniu rozmowy w określonym języku, która pozwala danej osobie na swobodne funkcjonowanie w otoczeniu używających tego języka, np. dziecka na placu zabaw. Gdy dzieci uczą się dwóch języków jednocześnie, jak w przypadku Bilingual First Language Acquisition BFLA, oba języki będą dla nich „pierwsze”[966]. BISC należy odróżnić od języka abstrakcyjnego, używanego w edukacji (CALP cognitive academic language proficiency).

Biegłość językowa właściwa rodowitemu użytkownikowi danego języka (native language proficiency) to umiejętność posługiwania się danym językiem w sposób typowy dla kogoś kto posługiwał się nim od urodzenia w odróżnieniu od nierodzimej biegłości językowej (nonnative proficiency), która oznacza niższy poziom płynności oraz biegłości językowej bliskiej rodzimej (near-native), w przypadku której dana osoba posługuje się językiem z biegłością porównywalną do rodzimych użytkowników, ale popełnia drobne błędy językowe, szczególnie w stanie zmęczenia[967].

W rodzinach migranckich może pojawiać się zjawisko tzw. dialogu niezbieżnego (non-convergign dialogue), w którym obaj rozmówcy używają innych języków. Stosuje się również określenie język mniejszości w domu (Miniority Language at Home, mL@H), który jest jedną z głównych strategii stosowanych w dwujęzycznym wychowaniu. Polega ona na tym, że w domu nie używa się języka większości. Język większości (majority language) używany jest przez dominującą część społeczności, często posiada status języka urzędowego, stosowany jest w edukacji i innych sferach oficjalnych lub publicznych. Język większości bywa, ale nie koniecznie być musi językiem otoczenia. Późna dwujęzyczność – late bilingualism – cechuje osobę, która uczy się języka po okresie dojrzewania (w przeciwieństwie do wczesnej dwujęzyczności) i wskutek tego można w jej przypadku wyróżnić pierwszy i drugi język. W zależności od sytuacji, drugi język może stać się z czasem głównym językiem danej osoby[968].

[966] Tamże, s. 117.
[967] Tamże, s. 417.
[968] Tamże, s. 418 -422.

Dzieci, które uczą się jednego języka po drugim, będą znały pierwszy język i drugi język a więc ten rodzaj nauki języka mieści w sobie dwa procesy: naukę pierwszego języka (First Language Acquisition, FLA) i naukę drugiego języka (SLA). Jednak jeśli dzieci uczą się drugiego języka przed okresem dojrzewania (wczesne SLA), często ich znajomość tego języka będzie podobna do znajomości pierwszego języka lub może ja przewyższać. Zazwyczaj jest ona porównywalna ze znajomością drugiego języka u dzieci uczących się dwóch języków od urodzenia[969].

Teoria progowa (Threshold Theory) opisana przez Jima Cumminsa opiera się na relacji między poziomem bilingwizmu a spodziewanymi efektami kognitywnymi i wyróżnia rodzaje bilingwizmu ze względu na relatywny poziom opanowania obu języków:

- bilingwizm niskiego stopnia, oba języki nie są rozwinięte zgodnie z norma wiekową
- bilingwizm średniego stopnia, jeden język wykazuje zgodność z norma wiekową
- bilingwizm pełny – poziom opanowania obu języków jest wysoki i wyrównany[970].

Kamila Kuros-Kowalska wskazuje, że rozwój mowy dzieci dwujęzycznych przebiega często inaczej niż u dzieci, które posługują się tylko jednym językiem. Osiągnięcie przez dzieci pełnego bilingwizmu wymaga od rodziców zaangażowania i konsekwencji w zwracaniu się do dzieci w swoim ojczystym języku (strategia OPOL – one person one language). Zaangażowanie rodziców oraz ich dbałość językowa są niezwykle ważne[971]. Popularna opinia, że dzieci „*chłoną język jak gąbki*" nie znajduje potwierdzenia w wynikach badań. Barbara Zurer Pearson obnaża główne mity i nieporozumienia na temat dzieci dwujęzycznych, że m.in. dzieciom pozornie sprawia mniej trudu nauka języków[972]. Czynnikiem rozwoju drugiego języka może być dziecięca chęć poznania świata i zdobycia wiedzy na jego temat oraz postawa wychowawców, którzy dostarczają dziecku odpowiednich wzorców językowych i pomocy. Dorośli muszą dostosowywać swoje wypowiedzi do możliwości językowych, komunikacyjnych i poznawczych dziecka, a jednocześnie stawiać mu odpowiednio wysokie wymagania, aby stale dostarczać bodźców do jego rozwoju[973]. Rozwój językowy bilingwalnego dziecka przebiega zasadniczo równolegle w obu

[969]B. Zurer Pearson, *Jak Wychować dziecko ...*, dz.cyt., s. 117.
[970] Aneta Nott-Bower, *Dwujęzyczność a rozwój …*, dz.cyt.
[971]K. Kuros-Kowalska, *Problemy językowe dzieci bilingwalnych w opinii rodziców polskich za granicą*, [w]: *Dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość. Szanse i zagrożenia na drodze do porozumienia*, red. K. Kuros-Kowalska, I. Loewe, Wydawnictwo: FONEM.EU Joanna Gruba, Gliwice 2014, s.173.
[972]B. Zurer Pearson, *Jak Wychować dziecko...,* dz.cyt., , s. 403.
[973] M. Olpińska, *Wychowanie dwujęzyczne*, Katedra Języków Specjalistycznych, Warszawa 2004, s.47.

językach, nawet wtedy, gdy drugi język nie jest używany w kontaktach z dzieckiem od samego początku: jednak w warunkach, gdy kontakt dziecka z obydwoma językami jest wystarczający, dziecko osiąga w wieku około 4 lat porównywalną kompetencję językową w obu językach. W pierwszych dwóch latach wychowania dwujęzycznego często dochodzi do mieszania przez dziecko obu języków (code-mixing lub language-mixing). Świadomość istnienia dwóch różnych systemów językowych kształtuje się mniej więcej około trzeciego roku życia dziecka[974]. Ida Korcz przyjmuje trzy główne czynniki wpływające na naukę drugiego języka: zdolności, motywacja i dostęp do języka[975].

Patton Tabors wyróżnił cztery etapy przez które zazwyczaj przechodzą dzieci, gdy zmuszone są zanurzyć się w obcym języku, a sytuacja ta często występuje, gdy ich rodzice przeprowadzają się do innego kraju. Na pierwszym etapie dzieci próbują używać swojego języka ojczystego, ale niestety jest to nieskuteczne, gdy język otoczenia jest inny. W drugim kroku starają się komunikować niewerbalnie. Nie mówią prawie w ogóle, ale słuchają. W kolejnym etapie zapamiętują przydatne zdania i zwroty, które następnie stosują. Etap czwarty to już etap nazwany przez Taborsa „efektywnym użyciem" drugiego języka. Tempo przechodzenia przez te kolejne etapy zależy od indywidualnych cech dziecka. Na początku dzieci używają drugiego języka popełniając błędy, ale wystarczająco na ich potrzeby. Dzieci, które powoli integrują się z rówieśnikami, nawet jeśli zabawa toczy się w ich rodzimym języku, w drugim języku też będą miały te ograniczenia. Badania nad rozwojem pierwszego języka pokazują, że dzieci imigrantów generalnie nie zapominają swojego pierwszego języka, gdy zmieniają środowisko językowe po 9 roku życia. Barbara Zurer Pearson zauważa, że u dzieci poniżej 9 roku życia, które wzięły udział w badaniach, preferencja języka zmieniała się już po roku. W większości przypadków już po trzech latach nowy język stawał się dominujący[976].

Jako rozwinięcie teorii progowej Cummins przedstawił teorię współzależności rozwojowej (Developmental Interdependence Theory – DIT) opartą na wzajemnej relacji między dwoma językami osoby bilingwalnej. Cummins twierdzi, że kompetencja językowa osiągnięta w pierwszym języku determinuje, do jakiego poziomu rozwinie się kompetencja w drugim języku. Dlatego też by zapewnić dziecku optymalny bilingwalny rozwój, należy stymulować oba języki, a

[974] Tamże, s. 62-63.
[975] I. Kurcz, *Język a psychologia…*dz. cyt., s. 215.
[976] B. Zurer Pearson, *Jak Wychować dziecko...*, dz. cyt., s. 151.

szczególnie ten który ma niższy prestiż społeczny. U podstaw teorii współzależności rozwojowej leży rozróżnienie między:

- Elementarnymi umiejętnościami komunikacyjnymi - BICS[977] basic interpersonal communication skills
- Poznawczą sprawnością językową – CALP cognitive academic language proficiency.

Zatem istotnym jest ugruntowanie podstaw w jednym języku, na którym oprze się drugi język, a co za tym idzie lepsza komunikacja dziecka dwujęzycznego. Brak tej podstawy może powodować przenoszenie błędów językowych, mieszanie się dwóch systemów językowych, nakładanie się obu struktur językowych, co w konsekwencji może zaburzyć komunikację i ocenę możliwości dzieci dwujęzycznych[978]. Oddziaływanie na siebie obu języków pokazuje metafora podwójnego lodowca J. Cumminsa. Dwa języki, którymi posługuje się osoba bilingwalna nie są osobnymi systemami, tylko łączą się ze sobą i tworzą relacje, które wpływają m.in. na transfer pomiędzy tymi językami, co powoduje przynajmniej część nieprawidłowości w wypowiedziach[979].

Przez wiele lat uważano, że pierwszy język (mniejszościowy) przeszkadza w opanowaniu drugiego (większościowego) języka. Stanowisko uległo zmianie i uznaje się, że języki etniczne wzbogacają umiejętności komunikacyjne migranta i przyczyniają się do efektywnego opanowania języka kraju osiedlenia[980].

Gardner i Smythe opracowali dynamiczny model za pomocą, którego pokazali wpływ poszczególnych czynników socjopsychologicznych na proces przyswajania drugiego języka. Poszczególne czynniki wpływają na siebie wzajemnie. Są to: środowisko społeczne, czynniki indywidualne takie jak np. inteligencja, nastawienie do języka, motywacja, kontekst procesu przyswajania drugiego języka np. nauka w szkole, kontekst nieformalny oraz efekty językowe m.in. poziom sprawności językowych, wiedza językowa i niejęzykowe, którymi są chęć używania drugiego języka, otwartość względem społeczności drugiego języka[981]. Pod wpływem różnych czynników zwykle jeden z języków staje się dominującym, zaś drugi jest językiem słabszym. Ważne są przy tym rodzaj i intensywność kontaktów z każdym z języków, stosunek do

[977] BICS jest kompetencją wymaganą na podstawowym poziomie kontaktów interpersonalnych.
[978] Więcej na temat klasyfikacji wyjaśnień przyczyn niepowodzeń szkolnych dzieci z mniejszości etnicznych oraz zalecanych rozwiązań i celów działania szkolnictwa według socjolingwistycznych teorii deprywacji i teorii wzbogacania, T. Gmerek, *Język edukacja i nierówności społeczne*…, dz.cyt., s. 163-188.
[979] K. Kuros-Kowalska, *Problemy językowe …*, dz. cyt., s.187.
[980] E. Lipińska, *Polskość w Australii…*, dz.cyt, s.132.
[981] za: M. Olpińska, *Wychowanie dwujęzyczne…*, dz.cyt., s. 68-69.

poszczególnych osób posługujących się w kontaktach z dzieckiem danym językiem, potrzeba komunikacji itp.[982]. Osoba bilingwalna posiada kompetencję językową w dwóch używanych kodach, z których zazwyczaj korzysta w sposób dostosowany do otoczenia. Ma ona do dyspozycji dwa różne języki i używa ich rozdzielnie w zależności od kontekstu sytuacyjnego, interlokutora lub tematu rozmowy. To z kolei powoduje że osoba ta sporadycznie jest w pełni i na równi kompetentna w obu językach[983]. Poznawcza sprawność językowa jest potrzebna w sytuacjach, kiedy kontekst jest zredukowany, a zrozumienie komunikatu musi się opierać wyłącznie na jego werbalnej części. Do prawidłowego funkcjonowania w szkole niezbędna jest właśnie poznawcza sprawność językowa. Jest ona koniecznym do zwerbalizowanego rozumowania, czytania i innych działań opartych na operacjach lingwistycznych[984]. Edukacja dwujęzyczna może być sklasyfikowana na wiele sposób, Tomasz Gmerek uogólniając sprowadził ją do czterech form: modele przejściowej, podtrzymujące, wzbogacające i modele dziedzictwa[985].

Cztery najważniejsze strategie motywowania i stwarzania okazji do nauki języka mniejszości:
- OPOL – one parent – one language – jeden rodzic jeden język
- mL@H – miniority Language at Home – język mniejszości w domu
- T&P, Tome and Place – czas i miejsce
- MLP – Mixed Language Policy – strategia mieszania języków[986].

Bilingwizm jest zjawiskiem pożądanym (nie tylko w sytuacji migracyjnej), ponieważ:
- umożliwia kontakty z osobami z różnych kultur
- zapewnia posiadanie dwóch perspektyw w życiu, czyli szersze horyzonty myślowe i większą otwartość na świat
- daje możliwość lepszej pracy oraz więcej możliwości pracy
- uczy bardziej krytycznego podejścia do życia
- ułatwia uczenie się następnych języków[987].

Z drugiej strony wprowadzanie dwujęzycznej edukacji, jak pisze Tomasz Gmerek, mającej na celu szybkie porzucenie w pierwszego języka i jednocześnie kultury przez dzieci z mniejszości,

[982] M. Olpińska, *Wychowanie dwujęzyczne*…, dz. cyt., s. 62-63.
[983] M. Błasiak, *Dwujęzyczność i*…, dz.cyt., s. 175.
[984] Aneta Nott-Bower, *Dwujęzyczność a rozwój*…, dz. cyt., s. 60.
[985] T. Gmerek, *Edukacja dwujęzyczna …*, dz.cyt., s.193-209.
[986] B. Zurer Pearson, *Jak Wychować dziecko* ..., dz.cyt., s. 185.
[987] E. Lipińska, *Polskość w Australii…*, dz.cyt., s.132.

opierał się na założeniu, że niepowodzenia szkolne uczniów wynikają z ich dwujęzyczności[988]. Chociaż istnieje powszechna zgoda co do tego, że opanowanie języka jest podstawowym warunkiem wstępnym wyników w szkole, istnieje spór wśród specjalistów co do tego, który model kształcenia najlepiej nadaje się do nauczania języków dla uczniów posługujących się językami mniejszości. Kwestia nauczania języka ojczystego jest szczególnie kontrowersyjna. Krytycy nauczania języka ojczystego często argumentują na podstawie hipotezy, że umiejętności drugiego języka można w dużej mierze przewidzieć na podstawie tego, ile czasu dana osoba spędziła na nauce języka. Nauka nowego języka polega na ćwiczeniu, a im więcej ćwiczysz, tym więcej chcesz się nauczyć. Taka hipoteza „czasu na zadanie" jest często prosta i intuicyjnie zrozumiała. Większość ludzi doświadczyła, że zdobywanie umiejętności (językowych) wymaga praktyki. Kiedy jest to przedstawiane jako argument przeciwko edukacji dwujęzycznej, opiera się na założeniu, że jest to strategia edukacyjna kosztem czasu, jaki uczniowie mają na naukę drugiego języka. Wiele wskazuje jednak na to, że dwujęzyczność jest zaletą, ponieważ dobrze rozwinięty aparat pojęciowy w języku ojczystym ułatwia naukę drugiego języka[989].

Im wyższy poziom bilingwizmu tym ważniejszy staje się element dwukulturowy, gdyż wysoka kompetencja w drugim języku automatycznie podnosi wymagania społeczne odnośnie znajomości norm kulturowych związanych z danym językiem[990]. Emigracja powoduje intensywny kontakt z językiem i kulturą kraju osiedlenia, który implikuje znajomość dwóch języków (i dwu kultur) lub dwujęzyczność (i dwukulturowość). U osób dorosłych warunkiem stania się osobą dwujęzyczną jest dobra znajomość języka kraju przyjmującego, zaś u młodszych – zachowanie i rozwój języka odziedziczonego[991]. Dwukulturowość jest szczególnie istotna dla podtrzymania języka mniejszościowego, który cechuje się niskim prestiżem społecznym, jak na przykład język polski. Celebrowanie tradycji i świat związanych z kulturą mniejszościową dostarcza dodatkowych okazji do posługiwania się drugim językiem i nadaję nauce tego języka większy sens. Ponadto świadomość dwukulturowa podnosi skuteczność komunikacji w obu językach, gdyż użycie wielu struktur, jak na przykład zwroty grzecznościowe, są silnie uwarunkowane kulturowo[992]. Utrata znajomości języka ojczystego jest powszechnym zjawiskiem. Zwykle znajomość ta zanika już u

[988] Więcej na temat mitu wyrównywania szans dzieci z mniejszości za pośrednictwem edukacji dwujęzycznej, T. Gmerek, *Język, edukacja i nierówności społeczne...*, dz.cyt., s. 163-188.
[989] *Bedre integrering…*, dz.cyt.
[990] A. Nott-Bower, *Dwujęzyczność a rozwój* …, dz.cyt.
[991] E. Lipińska, *Polskość w Australii…*, dz.cyt., s.129.
[992] A. Nott-Bower, *Dwujęzyczność a rozwój* …, dz.cyt., s. 54.

członków dwóch pierwszych pokoleń imigrantów. Mogą się do tego przyczyniać czynniki społeczne, polityczne, kulturowe i językowe, takie jak: niewielka liczba użytkowników języka rodzimego w nowym kraju, duży nacisk na używanie języka większości w pracy, akceptacja języka większości przy jednoczesnej dewaluacji innych języków w celu zapewnienia lepszego bytu lub edukacji. Zachowanie znajomości języka rodzimego (lub języków) wymaga motywacji, wysiłku i pozytywnego nastawienia względem każdego z nich[993].

Reinhilde Pulinx, Piet Van Avermaet zwracają uwagę, że w wielu krajach zachodnich polityka edukacyjna kładła nacisk na używanie języka i biegłość w języku dominującym jako warunek sukcesu akademickiego. Stosowanie i biegłość w języku ojczystym uczniów o różnym pochodzeniu społecznym i etnicznym są cenione przez decydentów jako elementy budowania tożsamości i integralności kulturowej, ale nie jako kapitał dydaktyczny dla wyników w nauce i przyswajania języka dominującego. Reinhilde Pulinx, Piet Van Avermaet podkreślają, że od drugiej dekady XXI wieku języki ojczyste są umieszczane poza programem nauczania, a polityka edukacyjna obejmująca projekty i programy zapewniające dwujęzyczne programy nauczania lub programy nauczania w języku i kulturze ojczystej jest zastępowana środkami takimi jak programy zanurzenia L2, kursy językowe oraz zasady i praktyki testowania w języku dominującym. Te polityki edukacji jednojęzycznej, obecnie wdrażane w różnych krajach Europy Zachodniej, opierają się na ideologiach jednojęzycznych i są wprowadzane w życie poprzez deklaracje misji, programy nauczania i testy językowe. Aby więc być skutecznym, te polityki językowe opracowane na poziomie makro muszą zostać zinternalizowane przez podmioty społeczne na poziomie mikro, a system edukacji odgrywa w tym procesie ważną rolę, co podkreślał Bourdieu[994].

W badaniach przeprowadzonych we Flandrii (Belgia) Reinhilde Pulinx i Piet Van Avermaet stwierdzili, że nauczyciele w szkołach z mieszaną populacją (szkoły z 40 procent do 60 procent uczniów z mniejszości etnicznych) najmocniej wyznawali przekonania jednojęzyczne. Ponadto wykazano, że silniejsze przekonania jednojęzyczne nauczycieli wiążą się z niższym poziomem zaufania nauczycieli do zaangażowania w naukę ich uczniów[995]. Istniejące w Norwegii egalitarne

[993] H. W. Langdon, *O komunikacji i porozumieniu międzykulturowym w kontekście bilingwizmu*, [w:] *Dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość. Szanse i zagrożenia na drodze do porozumienia*, red. K. Kuros-Kowalska, I. Loewe, wydawnictwo: FONEM.EU Joanna Gruba, Gliwice 2014, s. 144.
[994] R. Pulinx , P. Van Avermaet, *Linguistic diversity and education. Dynamic interactions between language education policies and teachers' beliefs. A qualitative study in secondary schools in Flanders (Belgium)*, Revue française de linguistique appliquée, 2014, wydanie 2, s. 9-27.
[995] Tamże.

założenie powoduje, że system edukacji dąży do zapewnienia każdemu uczniowi takich samych, optymalnych warunków kształcenia. Norweskiego systemu szkolnictwa nie zaprojektowano z myślą o umożliwieniu dzieciom osiągnięcia maksimum ich potencjału. Jego ważnym celem jest kształcenie dobrych członków wspólnoty[996]. W kontekście dzieci migrantów na pierwszym miejscu jest dążenie do integracji. Ma ona przebiegać sprawnie i jak najmniej obciążać dziecko.

Praktyczne rozwiązania stosowane w poszczególnych gminach mogą się różnić. Dziecko, które bez znajomości języka norweskiego wchodzi do systemu otrzymuje pomoc w nauce. Może to być realizowane poprzez klasy integracyjne (tzw. innføringsgruppa w ramach szkoły, oprócz samego języka wprowadza też w kulturę norweską, może być osobna szkoła, do dyspozycji są wszystkie poziomy wiekowe), gdzie dziecko jest przygotowywane do edukacji i uczy się języka. Następnie uczeń otrzymuje asystę nauczyciela, który mówi w języku dziecka i po norwesku – pomoc polega na spotkaniach raz lub kilka razy w tygodniu (liczba godzin zależy od gminy) i bieżącym wsparciu w nauce. Niektóre gminy przyjmują inne rozwiązanie pomijające klasę integracyjną. Dziecko jest wtedy wdrażane w system szkolny i partycypuje w normalnych zajęciach w asyście nauczyciela dwujęzycznego. Z założenia pomoc asystenta może trwać trzy lata, ale w szczególnych przypadkach przedłuża się do pięciu. W szkole uczeń otrzymuje też materiały szkolne, podręczniki, może uzyskać też pomoc w Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste (poradnia psychologiczno-pedagogicznej[997].

Cechy komunikacji szkolnej ujęte przez T. Rittel w świetle ustaleń dokonanych przez teorię lingwistyki edukacyjnej obejmują:

- atrybuty indywidualne, układające się jako ciągi: nauczyciel-uczeń, nauczyciel-uczniowie, uczeń-uczeń
- atrybuty grupowe przebiegające seryjnie pytania samorzutnie kierowane do nauczyciela i formułowane na identyczny temat
- jest komunikacją socjalną, związaną z używaniem kodu rozwiniętego lub nierozwiniętego w zależności od relacji socjalnych uczniów
- jest komunikacją kulturową, charakteryzuje się głównie odtwarzaniem kultury

[996] D. Elloway, *Poradnik ksenofoba…*, dz.cyt., s.103-104.
[997] M. Ślusarczyk, K. Nikielska-Sekuła, *Między domem a szkołą. Dzieci migrantów w systemie edukacyjnym. Kontekst norweski.* Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny, 2014, 40(2 (152), s. 177-202.

- jest komunikacja werbalną, ustną lub pisemną, która jako podstawowa dla edukacji szkolnej realizuje się na lekcji w formie komunikatywnego działania
- jest także niewerbalna, występuje sekundarna, kompensacyjna i praktyczna (wykorzystuje się w niej wówczas elementy parajęzykowe, towarzyszące wypowiedzi lub od niej niezależne).
- jest symetryczna, rozumiana jako zmiana ról w dialogu, czyli dyskurs
- jest także asymetryczna, tj. przejawia się w postaci pytań nauczyciel o atrofii ucznia, co oznacza przekształcenie dyskursu w monolog[998].

Język edukacji szkolnej spełnia trzy funkcje:

1. Przede wszystkim jest przedmiotem nauczania
2. Jest środkiem, który umożliwia zdobywanie wiedzy z innych przedmiotów, między innymi poszerza zakres słownictwa specjalistycznego
3. Stanowi narzędzie do samorealizacji, ponieważ rozwój zarówno społeczny, jak i indywidualny jest możliwy dzięki językowi – brak tej umiejętności przyczynia się do zaburzeń rozwoju lub wręcz go uniemożliwia[999].

W Raporcie Komitetu Badań nad Migracjami z 2014 roku badacze wskazują, że dzieci z rodzin migranckich mają problemy sfery poznawczej, emocjonalnej oraz behawioralnej. Przekłada się to na ich naukę i relacje rówieśnicze. Wśród nich wymienia się głównie: problemy z koncentracją, zaniedbania szkolne, słabsze wyniki w nauce, absencję spowodowaną stanem zdrowia lub wagarowaniem, obniżeniem motywacji do nauki oraz nieodrabianiem zadań domowych. Z Raportu wynika również, że dzieci z rodzin migracyjnych częściej są agresywne w stosunku do innych, autoagresywne, mają trudności z przestrzeganiem zasad i norm społecznych[1000]. Niektóre wyzwania, przed którymi stają dzieci migrantów, wynikają z cech charakterystycznych dla części grup imigrantów, np. niskiego statusu społeczno-ekonomicznego, braku lub niskiej znajomości lokalnego języka, barier psychologicznych, potencjalnie niskich oczekiwań rodziców i nauczycieli, jak również niepełnej rodziny i braku wsparcia społeczności[1001]. Barbara Janta i Emma Harte w „*Education of migrant children. Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe*" zwracają uwagę na poziom osiągnięć w nauce dzieci migrantów, które są

[998] M. Nowicka, *Sprawność komunikacyjna…*, dz.cyt., s.50.
[999] J. Kapuścińska-Kozakiewicz, *Praca z obcokrajowcem*, Życie Szkoły. Edukacja wczesnoszkolna, luty-marzec 2021, nr 61 (822), s. 59-63.
[1000] D. Bronk, A. Meslin, *Metoda Warnkego…,* dz.cyt.
[1001] B. Janta, E. Harte, *Education of migrant …*, dz.cyt.

statystycznie niższe niż uczniów społeczności rodzimych[1002]. Ograniczona znajomość języka społeczeństwa przyjmującego lub brak takiej znajomości jest najczęstszą przeszkodą w integracji migrantów i osiągnięciu przez nich sukcesu edukacyjnego. Norwegowie są przekonani, że do integracji przybyszów w norweskim społeczeństwie konieczne jest zdobycie przez nich pracy i wykształcenia oraz uczestniczenie w życiu zbiorowym. Aby to było możliwe, potrzebna jest znajomość języka norweskiego[1003]. Słabe umiejętności językowe ograniczają również szanse rodziców imigrantów na wsparcie dzieci w nauce.

Badania Crul i Schneider[1004] koncentrujące się na dzieciach migrantach drugiej generacji pokazują, że rodzice migranci najczęściej oferują wsparcie społeczno-emocjonalne, a nie praktyczne. Analizując sytuację dzieci migrantów, Dumčius wraz z zespołem[1005] zaobserwował, że bariery językowe ograniczają także zdolność rodziców imigrantów do angażowania się w życie szkolne (np. uczestniczenie w komitetach rodziców, udział w zajęciach szkolnych) oraz w komunikacji z pracownikami szkoły. Dzieci migrantów (zarówno pierwszej, jak i drugiej generacji) rozpoczynające naukę bez znajomości języka kraju przyjmującego znajdują się w niekorzystnej sytuacji w stosunku do rodzimych uczniów, a ich uczenie się jest często utrudnione, dopóki nie pokonają bariery językowej[1006]. Podsumowując uczniowie migrujący mogą być oceniani gorzej z uwagi na to, że ich umiejętności językowe, społeczne i kulturowe są inne niż rodzimych rówieśników. Może to oznaczać, że dzieci migrantów są kierowane w grupach o niskich zdolnościach, zanim jeszcze zdążyli je rozwinąć[1007].

Według Harte, ta słabość wyników dzieci migrantów w stosunku do dzieci z obojgiem rodzimych rodziców może być spowodowana przez:

1. dostęp do mniejszej ilości zasobów społeczno-ekonomicznych, w tym niższych osiągnięć w nauce ich rodziców
2. dzieci migrantów cierpią z powodu negatywnego wizerunku statusu migranta[1008].

[1002] Tamże.
[1003] M. Piasecka, *Język polski …*, dz.cyt., s. 53.
[1004] M. Crul, J. Schneider, *The Second Generation in Europe: Education and the transition to the labour market*, TIES Policy Brief, 2009.
[1005] R. Dumčius, H. Siarova, I. Nicaise, J. Huttova, I. Balčaitė, *Study on educational support for newly arrived migrant children*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.
[1006] Za: dane OECD 2010.
[1007] Za: B. Janta, E. Harte, *Education of migrant …*, dz.cyt.
[1008] Tamże.

B. Janta i E. Harte podkreślają jednak, że analiza danych PISA przeprowadzona przez OECD pokazuje, że wysoka koncentracja dzieci migrantów w szkole lub klasie niekoniecznie jest czynnikiem, który może utrudniać pracę innym uczniom. Bardziej prawdopodobny wpływ negatywny na osiągnięcia edukacyjne ma wysoka koncentracja dzieci z rodzin o gorszym statusie społeczno-ekonomicznym[1009].

Nusche zaprezentowała kilka skutecznych podejść, które mogą zapobiegać nieadekwatnej do rzeczywistości oceny umiejętności dzieci-migrantów przez nauczycieli. Jej badania sugerują, że przesuwanie dzieci migrantów na niskie poziomy może wynikać z mechanizmów oceny stosowanych przez nauczycieli. Wyposażenie nauczycieli w lepsze narzędzia oceny uwzględniające różnice językowe i kulturowe mogłyby potencjalnie zwiększyć kompetencje diagnostyczne nauczycieli, a przez to zapewnić bardziej adekwatną i przejrzystą diagnozę uczniów. Skuteczne byłoby również odkładanie wieku diagnozy, aby dać uczniom migrantów więcej czasu rozwijanie ich kompetencji. Może to zwiększyć ich szanse na dotarcie do grup osiągających wysokie wyniki[1010].

Nauczyciele powinni być przygotowani językowo w podstawowym zakresie. W zakresie strategii reaktywnych wskazuje się na: stopniowe włączanie dziecka do zajęć, przepływ informacji dotyczących interakcji dziecka z pracownikami szkoły i rodzicami, prowadzenie zajęć dotyczących problemu, który wystąpił u jednego dziecka dla całej grupy, pracę indywidualną oraz wsparcie psychologiczno-pedagogiczne dla rodziców[1011].

„Przypisując wszystkim członkom grupy te same cechy, oszczędzamy sobie trudu dostrzegania w każdym z nich indywidualnej osobowości”
G. W. Allport 1954[1012]

Dyskryminacja to ogół negatywnych zachowań wobec członków danej grupy motywowane przynależnością dyskryminowanych osób do tejże grupy[1013]. Uprzedzenie mogą wynikać z nieelastyczności, naduogólniania, niesprawiedliwości i irracjonalności i budują one negatywną

[1009] Tamże.
[1010] Tamże
[1011] A. Borkowska, *Psychologiczne aspekty...*, dz.cyt.
[1012] G. W. Allport, *The nature of prejudice*, Reading MA Addison-Wesley, 1954, za W. G. Stephan, C. W. Stephan, *Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 13.
[1013] W. G. Stephan, C. W. Stephan, *Wywieranie wpływu…*, dz.cyt., s. 13.

postawę w stosunku do danej grupy lub przedstawiciela tej grupy. Sprzyja to dyskryminacji, które nie zależą od zachowań jednostek dyskryminowanych[1014]. Członkowie upośledzonych grup niekiedy sami akceptują niesprawiedliwe skutki społeczne oraz negatywne stereotypy odnoszące się do ich grupy. Dzieci migrantów mogą doświadczać zachowań będących przejawami dyskryminacji na różnego rodzaju tle. Opresja przyjmuje zróżnicowane formy, m.in. rasizmu, klasizmu, seksizmu, a jej pochodną jest stan symbolicznej społecznej nierówności. Noah de Lissovoy wskazuje na trzy perspektywy rozumienia pojęcia opresji; są to: opresja traktowana jako hegemonia kulturowa, opresja traktowana jako efekt akumulacji ekonomicznej oraz opresja traktowana jako efekt dyskursywny. Opresja traktowana jako hegemonia kulturowa odnoszona jest do kontekstu zróżnicowanych instytucji społecznych (np. szkoły). Przejawami opresji jest rasizm, seksizm, lingwicyzm (linguicism). Związane z nimi postawy są traktowane jako efekt socjalizacji w kontekście instytucji społecznych (oraz realizowanego w ich obrębie programu, ukrytego). Uprzedzenia i dyskryminacja są interpretowane jako pochodna władzy ekonomicznej, politycznej i społecznej. Z kolei opresja rozpatrywana jako efekt dyskursywny traktuje ją jako pochodną systemów norm znajdujących się u podstaw znaczeń i praktyk, są one traktowane jako konstruowane społecznie. W odpowiedzi na zdiagnozowane przestrzenie opresji społecznej w ramach nauk społecznych wypracowano szereg teorii stanowiących podstawy działań emancypacyjnych[1015].

Sytuacje dyskryminacji wpisują się w koncepcję pedagogiki uciśnionych Paula Freire'a, z perspektywy, której kultura większości wykorzystuje swoje możliwości władzy, by zdominować i kontrolować uczniów pochodzących z niedominujących kultur, a także utrzymywać dla nich dominację języka, co może mniej lub bardziej utwierdzać ich w przekonaniu, że język większości jest bardziej pożądany niż język mniejszości, który jest charakterystyczny dla zjawiska lingwicyzmu. Termin lingwicyzm został wprowadzony do nauki przez Skutnabb-Kangas, by zwrócić uwagę na dewaluację języków mniejszości. Jest to dyskryminacja ze względu na posługiwanie się innym językiem niż obowiązujący w danej społeczności. Często ta forma dyskryminacji ma miejsce w placówkach oświatowych, które nie posługują się językiem mniejszości jako językiem wykładowym, koncentrując się na jednojęzycznym podejściu do nauki

[1014]Tamże, s. 44.
[1015] E. Bielska, *Teoria empowerment, krytyczna teoria rasowa, latynoska krytyczna teoria rasowa i teoria LGBT jako odpowiedź na ryzyko marginalizacji społecznej*, Chowanna, 2012, nr 1 (38), s.133-143.

języka – dominującego[1016]. W porównaniu z innymi formami nietolerancji dyskryminacja na tle językowym cechuje się wyjątkowym stopniem akceptacji społecznej. Aby przeciwdziałać dyskryminacji, od kilkunastu lat w Skandynawii dopuszcza się do mikrofonu reporterów mówiących z obcym akcentem. Niektórzy z nich popełniają rażące błędy fonetyczne. Przedsięwzięcie to spotkało się z ostrą krytyką ze strony obcokrajowców, którzy słuchają radia głównie po to, aby nauczyć się poprawnej wymowy[1017].

2. Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci z rodzin migracyjnych w perspektywie kulturowego zróżnicowania szkoły

Termin specjalne potrzeby edukacyjne został użyty przez Mary Warnock w The Warnock Report Special Educational Needs opublikowanym w 1978 roku w Londynie[1018]. Zazwyczaj specjalne potrzeby edukacyjne kojarzone są z zaburzeniami rozwoju, a nawet z niepełnosprawnościami, jednak badania prowadzone w obszarze tego zjawiska wskazują, że specjalne potrzeby edukacyjne mogą pojawić się i wówczas, gdy osoba ujawnia ponadprzeciętne zdolności czy uzdolnienia[1019]. Z tego względu można przyjąć, że koncepcja specjalnych potrzeb edukacyjnych pojawiła się w efekcie dostrzeżonej potrzeby indywidualizacji procesu kształcenia. Indywidualizacja opiera się na dostosowaniu kształcenia do zróżnicowanych potrzeb uczniów i ich możliwości[1020]. Bożena Muchacka określa, że indywidualizacja polega na tym, że dane dziecko odróżnia się od innych sposobami, stylem wykonywania różnych czynności zgodnie z jego swoistymi cechami osobowości[1021]. Indywidualizacja procesu edukacji, co podkreślają Joanna Wnek-Gozdek i Olga Wyżga, zdaniem badanych przez nie nauczycieli, najczęściej odbywa się

[1016] P. Tomaszewski, E. Moroń, *W poszukiwaniu eklektycznego paradygmatu edukacji głuchych*, Studia Edukacyjne, 2018, nr 49, s. 281-298.
[1017] J. Kubitsky, *Psychologia* …, dz.cyt., s.612.
[1018] *The Warnock Report: Special Educational Needs Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People.* London: HMSO, 1978.
[1019] Zdolność jest traktowana jako wewnętrzny zasób, dzięki któremu efektywnie wykonuje się konkretne operacje umysłowe, natomiast uzdolnienie jako szczególny zestaw właściwości fizycznych, zdolności specjalnych oraz cech osobowości, który sprzyja osiąganiu sukcesów w danej dziedzinie aktywności.
I. Chrzanowska, B. Jachimczak, *Praca wychowawcza w grupie zróżnicowanej – uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej*, [w:] *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, red. J. Pyżalski, theQstudio, Łódź 2015, s.178.
[1020] A. Kopik, *Wsparcie sześciolatka …*dz.cyt., s. 154-168.
[1021] B. Muchacka, *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, Kraków 2000 za: A. Kopik, *Wsparcie sześciolatka …*dz.cyt., s. 154-168.

poprzez dostosowanie treści nauczania do możliwości ucznia, różnicowanie zadań, również tych domowych, wydłużenie czasu na realizację ćwiczeń, oferowanie zajęć pozadydaktycznych (na np. podnoszenie kompetencji społecznych), wzmacnianie pewności siebie uczniów poprzez przydzielanie im ważnych zadań i funkcji w grupie, oferowanie dodatkowej pomocy asystenta, ocenianie wysiłku i wkładu pracy[1022].

Tom Linson, mówiąc o indywidualizacji pracy z uczniami w jednej klasie, odnosi się do podejścia pedagogicznego, które zakłada dostosowanie metody nauczania oraz materiałów dydaktycznych do indywidualnych potrzeb i umiejętności każdego ucznia. Linson twierdzi, że indywidualizacja pracy z uczniami to podejście, które umożliwia nauczycielowi dokładne poznanie każdego ucznia i jego indywidualnych potrzeb edukacyjnych, co z kolei pozwala na lepsze dostosowanie procesu nauczania i osiągnięcie lepszych wyników. Ostatecznie, celem indywidualizacji pracy z uczniami jest osiągnięcie jak największej skuteczności procesu nauczania i zapewnienie każdemu uczniowi odpowiedniego wsparcia w osiągnięciu sukcesu edukacyjnego[1023]. Tom Linson mówiąc o wyobrażeniu indywidualizacji metod pracy z uczniami w jednej klasie twierdzi jest to sposób myślenia o nauczaniu i uczeniu jak o filozofii. U jej podstaw leżą następujące zasady:

- uczniowie w tym samym wieku mają różny stopień gotowości do nauki, różne zainteresowania, style uczenia się, doświadczenia i przeżycia;
- różnice te mają wpływ na potrzeby ucznia, tempo uczenia się oraz konieczne w nauce,
- przy pewnym wsparciu uczniowie osiągają najlepsze wyniki, jeśli stawiane wobec nich oczekiwania są nieco powyżej ich obecnego poziomu
- wyniki nauki są lepsze, jeśli program nauczania odnosi się do zainteresowań i doświadczeń uczniów
- naturalistyczne uczenie się sprzyja lepszym wynikom (naturalistyczne uczenie się to podejście do edukacji, które opiera się na wykorzystaniu zainteresowań i doświadczeń uczniów z otaczającym ich środowiskiem przyrodniczym. Według tej koncepcji, naturalne

[1022]J. Wnek-Gozdek, O. Wyżga, *Diagnozowanie sytuacji szkolnej dziecka – założenia teoretyczne a rzeczywistość*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne konteksty…*, dz.cyt., s. 53.
[1023] T. Linson, *Indywidualizacja pracy z uczniami w jednej klasie*. Polskie Czasopismo Pedagogiczne, 2021, 3/45, s. 22-34.

środowisko jest miejscem, w którym uczniowie mogą zdobywać wiedzę i rozwijać swoje umiejętności poprzez bezpośredni kontakt z naturą i jej elementami)[1024]

- uczniowie w klasie powinni mieć poczucie wspólnoty i szacunku
- nadrzędnym obowiązkiem szkoły jest umożliwienie uczniom maksymalnego wykorzystania posiadanych zdolności[1025].

Wymieniony amerykański pedagog uważa, że indywidualizacja metod pracy i ujednolicony program idą ze sobą w parze. „*program mówi, czego należy uczyć a indywidualizacja metod pracy – jak uczyć*"[1026]. W tym przypadku określenie „specjalne potrzeby edukacyjne" może być rozumiane bardzo szeroko, jako wszelkie indywidualne, charakterystyczne dla jednostki potrzeby. Potrzeby można zidentyfikować z pomocą piramidy potrzeb na podstawie teorii Abrahama Maslowa i jej modyfikacji Johna Adaira, który zwrócił uwagę na fakt, że w piramidzie (tabela nr 28) wyższe grupy potrzeb mają coraz mniejszym rozmiar, choć w rzeczywistości jest wręcz odwrotnie. Wielkość potrzeb fizjologicznych jest podyktowana przez organizm (łaknienie, potrzeba snu). Natomiast możliwość uznania czy rozwoju osobowego są praktycznie nieskończone. Tak powstała koncepcja prezentowania potrzeb na osi x[1027]:

Fizjologia -> Bezpieczeństwo-> Przynależność i miłość -> Uznanie -> Rozwój.

Wszystkie potrzeby wiążą się ze sobą i zaspakajanie jednej z nich wymaga zaspokajania kolejnej. Osoby z otoczenia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą rozpoznać jego potrzeby. W teorii Claytona Alderfera[1028], zwanej także (od pierwszych liter wyodrębnionych grup potrzeb) teorią ERG potrzeby zostały podzielone na: potrzeby egzystencji (Existence) – zbliżone są do potrzeb fizjologicznych i bezpieczeństwa w piramidzie Maslowa – odnoszą się do materialnych warunków życia jednostki; potrzeby integrujące (Relatedness) – odpowiadają potrzebom przynależności i szacunku – koncentrują się na kontaktach społecznych jednostki i jej związkach z innymi ludźmi; potrzeby rozwoju (Growth) – pokrywają się z potrzebą samorealizacji

[1024]Z. Jarymowicz, *Pedagogika przyrody - inspiracje naturą w procesie uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007. W. F. Morrison, M. Rizza, *Indywidualizacja metod pracy z uczniami w celu spełniania potrzeb edukacyjnych wszystkich uczniów,* [w:] *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się Świecie*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 217.
[1025] Por. T. Linson, *Indywidualizacja pracy …*, dz.cyt., s.217.
[1026] W. F. Morrison, M. Rizza, *Indywidualizacja metod…*, dz.cyt. s.219.
[1027] J. Adair, *Anatomia biznesu. Motywacja*, Wydawnictwo: Studio EMKA, 2000.
[1028] Por. A. Maslow, H. Murray, E. Allardt, C. Alderfer, D. McClelland, P. Rutledge.

– dotyczą rozwoju osobowościowego jednostki, doskonalenia się wewnętrznego, ale także szacunku do samego siebie. Teoria ERG wprowadziła dwa pojęcia do teorii potrzeb: frustrację i regresję. Frustracja wynika z niemożności zaspokojenia danej potrzeby. Na jej skutek człowiek cofa się do potrzeb niższego rzędu (regresja), przez co frustracja ulega zanikowi lub redukcji. U Abrahama Maslowa potrzeby wyższego stopnia pojawiały się jako konsekwencja zaspokajania potrzeb niższych natomiast Alderfer uważał, że w tym samym czasie na człowieka oddziałują potrzeby z różnych poziomów – jednocześnie może nas motywować zapewnienie sobie poczucia bezpieczeństwa, samorealizacja i uznanie w oczach innych; potrzeby nie wykluczają się wzajemnie i nie mają charakteru konkurencyjnego. Twierdził on, że człowiek może rozwijać się bez zaspokajania potrzeb znajdujących się coraz wyżej w hierarchii. Frustrację pojawiającą się w wyniku niezaspokojonej potrzeby można zmniejszyć zaspokajając potrzeby niższego rzędu[1029].

1. Potrzeby rozwoju (potrzeba wiedzy, zrozumienia zjawisk i ich mechanizmów, potrzeba nowości, ciekawość świata, rozwój poznania wielozmysłowego, twórcza strona każdego człowieka związana z doświadczaniem piękna i harmonii, wyrażanie swoich myśli i uczuć wobec tych doświadczeń, dążenie do rozwoju swoich możliwości, posiadanie celów i spełnianie ich).
2. Potrzeby szacunku i uznania (zaspakajanie potrzeby dominacji, uznania, poczucia własnej wartości i zaufania do siebie, uznania i prestiżu we własnych oczach i oczach innych ludzi, zwracanie na siebie uwagi, kształtowanie samooceny).
3. Potrzeby przynależności i miłości (potrzeba więzi, poczucia bycia kochanym przez najbliższe osoby, przezwyciężanie osamotnienia i nawiązywanie kontaktów z innymi ludźmi; kształtowanie obrazu samego siebie i otaczającego świata. Kłopoty z realizacją tych potrzeb powodują opóźnienie w sferze funkcji poznawczych, kłopoty z mową, kłopoty z funkcjonowaniem w grupie, społeczeństwie i problemy adaptacyjne).
4. Potrzeby bezpieczeństwa (opieka, wsparcie ze strony najbliższych osób, które daje spokój i jest motorem pobudzającym do dalszego sprawnego działania; pozwala ono uczyć się nowych rzeczy, daje zadowolenie i satysfakcję, otwiera na wyższe potrzeby psychiczne).
5. Potrzeby fizjologiczne (oddychanie, odżywianie, wydalanie, wzrost, ruch, rozmnażanie – zdaniem Maslowa zaspokojenie tych potrzeb jest konieczne do zaspokojenia kolejnych. Jeżeli nie są one zaspokojone, dominują nad innymi zachowaniami dziecka/człowieka, wypierają je na dalszy plan).

Tabela nr 28. Piramida potrzeb Maslowa

Specjalne potrzeby edukacyjne mogą wpisywać się w zależności od danej sytuacji we wszystkie z wymienionych rodzajów potrzeb. Sednem specjalnych potrzeb edukacyjnych są trudności w uczeniu się i adaptacji społecznej, które, przy braku wsparcia, mogą nie zostać

[1029] *Potrzeby człowieka: piramida potrzeb Maslowa, teoria ERG, zastosowanie teorii potrzeb,* adres internetowy: https://ideologia.pl/potrzeby-czlowieka/; dostęp [16.05.2023]

zaspokojone wywołując frustrację i regresję. W literaturze przedmiotu[1030] i aktach prawnych[1031] zakres specjalnych potrzeb został rozszerzony o sytuacje kryzysowe, między innymi o doświadczenie migracji (a nie wynikające jedynie z deficytów zdrowia)[1032]. Uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może być każdy uczeń czyli również ten, którego trudności w uczeniu się wynikają: z zaburzeń komunikacji językowej, sytuacji kryzysowych takich jak migracja, niepowodzeń edukacyjnych wynikających np. ze słabej znajomości języka, trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego[1033].

Utrudnienia w uczeniu się i adaptacji społecznej mogą mieć różny zakres, czas trwania i nasilenie nawet u tego samego dziecka, i to nie tylko z uwagi na uwarunkowania wewnętrzne, bowiem w równym stopniu decydują o tym przyczyny zewnętrzne[1034]. Sam przebieg procesu rozwoju dziecka nie jest z góry określony[1035]. Specjalne/indywidualne potrzeby edukacyjne mogą występować w różnym nasileniu, mieć charakter trwały lub przemijający. Jak podkreślają Iwona Chrzanowska i Beata Jachimczak dziecko prawidłowo rozwijające się może ujawnić problemy, i odwrotnie – dziecko z cechami potencjalnie utrudniającymi edukację mogą nie potrzebować wsparcia[1036].

Źródłami informacji przy rozpoznawaniu potrzeb uczniów, do których może docierać nauczyciel w szkole to:

1. informacje zawarte w orzeczeniach lub opiniach poradni psychologiczno-pedagogicznej,
2. zaświadczenia lekarskie,

[1030]G. Hornby, *Inclusive education for children with special educational needs: A critique*, International Journal of Disability, Development and Education, 2011, 58(3), 321-329.; C. Tilstone, L. Layton, A. Anderson, R. Gerrish, J. Morgan, A. Williams, *Child development and teaching pupils with special educational needs*, Psychology Press, 2004.

[1031] Por. Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych (UNESCO, 1994); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

[1032] D. Wiszejko-Wierzbicka, *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania", nr III (4), 2012.

[1033] A. Olechowska, *Czy Twoje dziecko ma specjalne potrzeby edukacyjne i czy w związku z tym przysługują Wam jakieś „specjalne" prawa w otwartym systemie edukacji*, [w:] *Wybierz szkołę podstawową dla swojego dziecka*, red. S. M. Kwiatkowski, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2016.s.262.

[1034] W wielu krajach Unii Europejskiej funkcjonuje następujący podział wymienionych uczniów ze względu na wiek:

1. Dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi to dzieci od urodzenia do 3. roku życia
2. Dzieci od 3. roku życia i młodzież do ukończenia nauki w szkole określa się mianem dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

[1035] I. Chrzanowska, B. Jachimczak, *Praca wychowawcza …* dz.cyt., s.177.

[1036] Tamże.

3. obserwacje prowadzone przez nauczycieli w szkole,

4. rozmowy/wywiady prowadzone z uczniami i ich rodzicami, nauczycielami, specjalistami, psychologiem, pielęgniarką, dyrektorem szkoły,

5. dane z ankiet, kwestionariuszy wypełniane przez uczniów, rodziców, nauczycieli,

6. analiza prac uczniów (wypracowania, rysunki, prace plastyczne itd.),

7. analiza osiągnięć uczniów,

8. dane z badań wykonane przez specjalistów (pedagog, psycholog, logopeda, terapeuta pedagogiczny, doradca zawodowy)[1037].

Specjalne potrzeby edukacyjne są osadzone w obszarze nie tyle przyczyn, co skutków. Zatem można dostrzec w tym kontekście ucznia z rodziny imigranckiej[1038].

Specjalne potrzeby edukacyjne mogą wynikać z cech, które powodują ograniczenia rozwoju fizycznego i psychicznego, utrudniają naukę i adaptację, zakłócają społeczne funkcjonowanie człowieka, czyniąc dziecko osobą nie radzącą sobie z wyzwaniami. Mogą również wynikać z cech sprawiających, że osoba ma szczególne zdolności i uzdolnienia, które mogą jednak stać się dla niego specyficznym balastem przejawiającym się pod postacią Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć[1039].

Uczestnicy światowej konferencji dotyczącej specjalnych potrzeb edukacyjnych, która odbyła się w 1994 roku w Salamance wydali szereg zaleceń dla organizatorów kształcenia i opieki w kontekście dbałości o indywidualne potrzeby dzieci. Norwegia podpisała deklarację z Salamanki

---

[1037] D. Skrzypek, https://portal.librus.pl/szkola/artykuly?name=prawo+o%C5Bwiatowe; Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach i placówkach (Dz. U. z 2013 roku; poz. 532 ze zm.) – dla uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych; Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2017 roku; poz. 1591) – dla uczniów szkół podstawowych i szkół ponadpodstawowych; Rozporządzenie MEN z dnia 11 sierpnia 2017 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz. U. z 2017 roku; poz. 1611).

[1038] A. Lewicka-Zelent, D. Chimicz, *Zaspokajanie i respektowanie praw uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ogólnodostępnej szkole podstawowej*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2018. Za: H. Krauze-Sikorska, J. Śmietańska, S. Jaskulska, C. Czech-Włodarczyk, M. Marciniak, *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu i w szkole*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2020.

[1039] Termin „syndrom nieadekwatnych osiągnięć" (SNO) albo „syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych" (SNOS) został wprowadzony do polskiej literatury pedagogicznej przez Dorotę Ekiert-Grabowską w 1994 roku w odniesieniu do negatywnej sytuacji szkolnej dziecka, w której nie wykorzystuje ono swoich możliwości związanych z potencjałem intelektualnym i twórczym. Syndrom nieadekwatnych osiągnięć nie jest deficytem ani schorzeniem. Jest skutkiem sytuacji psychologicznej, w jakiej znalazł się uczeń. Za: M. Łoskot, *Syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych – czym jest i jak mu przeciwdziałać?*, Głos Pedagogiczny, adres internetowy: *https://www.glospedagogiczny.pl/artykul/syndrom-nieadekwatnych-osiagniec-szkolnych-czym-jest-i-jak-mu-przeciwdzialac* ; dostęp [29.12.2022]

i uwzględniła jej zapisy w Ustawie o edukacji z 1998 roku. W Norwegii odsetek uczniów, których zaliczono do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami zgodnie z oficjalną decyzją w latach 2017–2018 wynosił 7,9 procent[1040].

W ramach wymienionej deklaracji uznano między innymi, że:

- każde dziecko ma fundamentalne prawo do edukacji i musi mieć zapewnione możliwości uzyskania i utrzymania zadowalającego poziomu edukacji
- każde dziecko ma szczególne cechy, zainteresowania, umiejętności i potrzeby edukacyjne
- systemy edukacyjne powinny być zaprojektowane, a programu nauczania wdrażane w ten sposób by brały pod uwagę różnorodność tych cech i potrzeb
- dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi muszą mieć dostęp do normalnych szkół, w których powinny mieć zapewnioną indywidualna pomoc pedagogiczną, dostosowaną do indywidulanych potrzeb[1041].

Powyższe wskazania zobowiązują szkoły do przyjęcia i wsparcia uczniów z trudnościami, w tym również tymi adaptacyjnymi z uwzględnieniem różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego[1042]. To zagadnienie dostrzeżone w latach 90-tych dwudziestego wieku staje się coraz bardziej ważkim w kontekście zmian społecznych wywołanych ruchami migracyjnymi. Integracja była w ostatnich dziesięcioleciach zasadą przewodnią w krajach zachodnich; naukowcy nie osiągnęli jednak wspólnego porozumienia dot. edukacji włączającej. Istnieją różnice między krajami pod względem interpretacji i wdrażania inkluzji. Włączanie można rozumieć jako ciągły proces, który ma na celu znalezienie lepszych sposobów w kształceniu ogólnym, aby móc odpowiedzieć na różnorodność i ułatwić wszystkim uczniom edukację szkolną[1043]. Prawo wszystkich uczniów do uczestnictwa i wspólnej edukacji jest kluczowe, ale również koncentracja na równej edukacji opartej na indywidualnych potrzebach uczniów[1044]. Z powyższego wynika, że jednym z priorytetów organizatorów edukacji szkolnej i nauczycieli powinno być dążenie do stworzenia środowiska dla uczniów w taki sposób, by mogli się rozwijać zgodnie ze swoimi

[1040] Ch. Sundqvist, B. M. Hannås, *Same vision…*, dz.cyt.
[1041] U. Markowska-Manista, *Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi – specyfika różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego*, [w:] *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjnej w kontekście specyfiki różnic kulturowych*, red. E. Śmiechowska- Petrvkij, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2016.s.129.
[1042] Tamże.
[1043] Więcej na ten temat: N. Andriichuk, *Historical background of inclusive education development in the Nordic countries*, Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 2017, (4, no. 1), s. 97-104.
[1044] Ch. Sundqvist, B. M. Hannås, *Same vision …*, dz.cyt.

zdolnościami, potrzebami, możliwościami, ale i ograniczeniami[1045]. Renata Michalak podkreśla, że uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych potrzebuje przede wszystkim skutecznej „sieci wsparcia", dzięki której sukces szkolny będzie możliwy do osiągnięcia[1046].

Specjalne potrzeby edukacyjne mogą się ujawniać w wyniku identyfikacji barier edukacyjnych. Zróżnicowanie dostępności, warunków, procesów, poziomu i jakości wykształcenia na wszystkich jego poziomach, może przyczynić się do przesunięcia dzieci w grupę o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Bariery edukacyjne pozbawiają dzieci szans optymalnego rozwoju: wpływają na osiągnięcia szkolne, plany i aspiracje edukacyjno-zawodowe, w konsekwencji życiowe. Powodują one niechęć rozwijania zainteresowań, nauki języków obcych, rozwijania poprawnego języka komunikacji i przyczyniają się do poczucia mniejszej wartości, zaniżonej samooceny[1047].

W raporcie Europejskiej Agencji Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami z 2009 roku pt.: „Wielokulturowość a edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi" omówione zostały strategie zmierzające do podniesienia jakości edukacji uczniów z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wywodzących się ze środowisk imigracyjnych[1048]. Autorzy przyjrzeli się miejscu i roli, jakie w szkole wyznaczyć należy ojczystemu językowi ucznia, wielojęzycznemu podejściu w odniesieniu do wszystkich uczniów, pożądanemu profilowi nauczycieli-specjalistów pracujących w grupach wielokulturowych, świadczeń edukacyjnych, kulturowego podejścia w stosowanych metodach uczenia się i uwzględnianiu nastawienia uczniów[1049]. Eksperci Agencji w

---

[1045] W Polsce dokonano redefinicji pojęcia specjalne potrzeby edukacyjne, tak by stało się pojemniejsze, a grupa uczniów, którym udzielane ma być wsparcie, stała się bardziej zróżnicowana. Zdefiniowano 11 głównych grup dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych (MEN, 2010): z niepełnosprawnością; niedostosowane społecznie; zagrożone niedostosowaniem społecznym; ze szczególnymi uzdolnieniami; ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się; z zaburzeniami komunikacji językowej; chorobą przewlekłą; których rozwój jest zakłócony z uwagi na przeżytą/przeżywaną sytuację kryzysową lub traumatyczną; z niepowodzeniami edukacyjnymi; zaniedbane środowiskowo, co związane jest z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi; z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanymi z wcześniejszym kształceniem za granicą za: I. Chrzanowska, B. Jachimczak, *Praca wychowawcza*…dz.cyt., s.179.

[1046] R. Michalak, *Poznawanie świata …*, dz.cyt., s. 145.

[1047] B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie…*, dz.cyt., s.194.

[1048] W tym raporcie uwzględniono węższą definicję uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ograniczającą się do uczniów z orzeczeniem o niepełnosprawności intelektualnej oraz upośledzenia zdolności uczenia się. Sprawozdanie z Europejskiej Konferencji ds. dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, pochodzących z rodzin migrantów, Kopenhaga, czerwiec, 1999, adres internetowy: https://www.european-agency.org/sites/default/files/multicultural-diversity-and-special-needs-education_Multicultural-Diversity-PL.pdf; dostęp [12.02.2023]

[1049] „W niektórych społeczeństwach całkowicie normalna jest sytuacja, w której uczniowie uczą się poprzez interakcję z nauczycielami; w innych kulturach zwracanie się dzieci bezpośrednio do dorosłych nie jest dozwolone,

odniesieniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, podkreślają również istotną rolę spełnianą przez rodziny tych uczniów. Najbliżsi uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, w większości wypadków nie korzystają w należytym stopniu z pomocy instytucji oferujących im wsparcie. Do najczęściej wskazywanych przyczyn takiej sytuacji należą, między innymi następujące okoliczności:

- rodzina ucznia nie posługuje się językiem kraju, w którym zamieszkuje;
- rodzina ucznia nie rozumie w wystarczającym stopniu systemu wsparcia oraz pomocy oferowanej w jego ramach reprezentowanej przez nią grupie społecznej,
- bądź też nie była do tego rodzaju wsparcia przyzwyczajona w kraju, skąd pochodzi;
- rodzina ucznia obawia się możliwości eksmitowania jej z kraju, w którym zamieszkuje, jeśli stawiać będzie „nadmierne żądania"[1050].

Autorka przyjmuje, że dziecko z rodziny migracyjnej jest uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych[1051]. Na potrzeby niniejszej pracy przyjęła, że dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to dzieci, które potrzebują podczas edukacji szczególnych warunków – dostosowanych do ich indywidualnych możliwości i ograniczeń[1052]. Zatem rozpoznawanie i zaspokajanie specjalnych potrzeb dotyczy w tym kontekście wszystkich dzieci z utrudnieniami w rozwoju, które odnoszą się do właściwości biologicznych, psychologicznych i społecznych i mają wpływ na przebieg rozwoju i wychowania człowieka[1053].

---

zaś nauka odbywa się poprzez przysłuchiwanie się rozmowom dorosłych. Nauczyciele powinni więc wyjaśnić – na ile jest to możliwe – kontekst kulturowy stosowanych przez siebie technik nauczania oraz wyjaśnić swoje oczekiwania względem uczniów. Zamiast obniżać w sposób regularny poziom skomplikowania zadań przydzielanych uczniom wywodzącym się ze środowisk imigracyjnych (szczególnie gdy pierwszym językiem tych uczniów nie jest język kraju, w którym zamieszkują), powinni oni maksymalnie ułatwiać takim uczniom zrozumienie wszystkich ćwiczeń przeprowadzanych w trakcie zajęć„ Tamże.

[1050] *Wielokulturowość a Edukacja Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi,* adres internetowy: https://www.european-agency.org/sites/default/files/multicultural-diversity-and-special-needs-education_Multicultural-Diversity-PL.pdf; dostęp [17.03.2019]

[1051] Zamiast pojęcia specjalne potrzeby edukacyjne poszukuje się obecnie niestygmatyzującego sformułowania np. indywidualne potrzeby edukacyjne, edukacja włączająca, edukacja inkluzywna, edukacja dla wszystkich…, por. I. Chrzanowska.

[1052] G. Fabiszewska, *Poradnictwo psychologiczne w trudnościach szkolnych*, [w:] *Poradnictwo psychologiczne*, red. Cz. Czabała, S. Kluczyńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015, s. 262.

[1053] H. Krauze-Sikorska, *Poznawanie świata przyrody jako kontekst rozwoju kompetencji przyrodniczych*, [w:] *Dziecko w szkolnej …*, dz.cyt. s. 483.

3. Wsparcie edukacyjne dla dzieci imigrantów

„…to co się dzieje w szkole, może być barierą lub warunkiem jakości edukacji, zaporą lub wsparciem rozwoju dzieci i młodzieży[1054]*”*

Inetta Nowosad

Słowo „wsparcie” jest kluczowe w niniejszej analizie. W naukach społecznych często występuje z przymiotnikami: społeczne, instytucjonalne, edukacyjne itp. Pojęcie wsparcia jest rozumiane jako pomoc i często używane zamiennie. W języku angielskim „wsparcie” (support) bierze początek od łacińskiego słowa supportare, zawierającego wyrazy: sub („pod”) i portare („nieść, trzymać”). Z zaprezentowanej przez Piotra Gindricha analizy etymologii tego słowa wynika, że oznacza ono podniesienie kogoś po jego upadku, podtrzymywanie kogoś lub podpieranie czegoś. Wsparcie jest zatem udzielaniem pomocy i ochroną. Wymieniony autor wskazał w swoich analizach, że obok potocznego rozumienia wsparcia w literaturze przedmiotu wsparcie jest również pojęciem specjalistycznym, np. w naukach medycznych „wsparcie społeczne” jest ważnym aspektem problematyki zdrowia psychicznego i somatycznego. „*Określa ono zasoby, jakimi dysponuje człowiek, które mogą zostać wykorzystane w celu zmniejszenia ryzyka zachorowania, osłabienia ujemnych konsekwencji choroby, promowania postawy prozdrowotnej czy też zapobiegania zachowaniom zagrażającym zdrowiu*”[1055]. Istotnym jest fakt, że wsparcie społeczne ma charakter aktywny, który wynika z interakcji pomiędzy dawcą a biorcą wsparcia. Określenie wsparcie społeczne jest bardzo pojemne, gdyż może charakteryzować, z socjologicznej perspektywy, sytuację makrospołeczną oraz psychologiczną analizę pomocy indywidualnej. W kręgu działań pomocowych/wsparcia można za Magdaleną Piorunek wyróżnić[1056]:

− kontekst teoretyczny (deskryptywny i fenomenologiczny),

− metodologiczny, związany ze sposobem diagnozowania rzeczywistości pomocowej (paradygmat normatywny, interpretatywny),

− praktyczny (związany ze specyfiką czasoprzestrzenną, organizacyjną, metodyczną pomocy).

[1054] I. Nowosad, *Kultura szkoły w rozwoju …*, dz.cyt. s. 8.

[1055] S. Stringhini, L. Berkman, A. Dugravot, J. E. Ferrie, M. Marmot, M. Kivimaki, A. Singh-Manoux, *Socioeconomic Status, Structural and Functional Measures of Social Support, and Mortality: The British Whitehall II Cohort Study, 1985–2009*, American Journal of Epidemiology, 2012, s. 1278.

[1056] M. Piorunek, *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.

Dalej Piorunek zwraca uwagę na szeroki zakres definicyjny działań pomocowych, które występują w życiu społecznym i literaturze przedmiotu. W definicji zawierają się bowiem zarówno:

- działania profilaktyczne, które mają zapobiegać pojawieniu się sytuacji trudnych, krytycznych czy kryzysowych;
- interwencję kryzysową (jako reakcję na sytuacje trudne, kryzysowe lub krytyczne), która ma pomóc uniknąć dalszych lub większych konsekwencji występujących problemów;
- terapie psychopedagogiczne;
- działania z zakresu pracy socjalnej[1057].

Piorunek podkreśla, że „*możemy także wskazać na szereg form aktywności, których celem jest optymalizowanie funkcjonowania jednostek i grup społecznych, bazujące na wykorzystaniu ich wewnętrznych i zewnętrznych zasobów oraz posiadanego potencjału rozwojowego – będą wśród nich różne odmiany coachingu, tutoringu, mentoringu*"[1058]. Irvin Sarason zaproponował definicję, która ujmuje wsparcie społeczne jako pomoc dostępną dla jednostki w sytuacjach trudnych, stresowych[1059]. Definicja ta określa trzy aspekty wsparcia społecznego: wsparcie jako pomoc, jakiej gotowe jest podjąć się otoczenie społeczne jednostki, jednostka otrzymuje wsparcie wtedy, gdy znajduje się w interakcjach z innymi ludźmi oraz zapotrzebowanie na wsparcie wzrasta, gdy jednostka przeżywa sytuacje trudne i stresowe[1060]. Natomiast funkcjonalną definicję wsparcia w kontekście wspierania osób z niepełnosprawnościami doprecyzowała Zofia Kawczyńska-Butrym. Wsparcie jej zdaniem to: „*(...) działanie lub inna forma pomocy skierowana do człowieka lub do grupy, umożliwiająca im przezwyciężenie własnych problemów, trudności, konfliktów, trudnych sytuacji*"[1061]. I dalej zwracając uwagę na efekty udzielanego wsparcia, określa wsparcie jako szczególny sposób i rodzaj pomocy udzielanej poszczególnym osobom i grupom w celu

[1057] Tamże.
[1058] Tamże.
[1059] Za: M. Nowakowski, *Pojęcie wsparcia społecznego i problemy jego pomiaru ze szczególnym uwzględnieniem populacji seniorów*. [w:] *Nasze starzejące się społeczeństwo. Nadzieje i zagrożenia,* red. J. T. Kowaleski, P. Szukalski, 2004, s. 292-300.
[1060] A. Zamkowska, *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie Edukacji*, Wydawnictwo Politechnika Radomska, Radom 2009, s. 96.
[1061] A. Bochniarz, *Doświadczenie wsparcia społecznego przez dzieci wychowywane w rodzinach niepełnych*, Wychowanie w Rodzinie, 2015, tom XI (1/2015), s. 213-228, Z. Kawczyńska-Butrym, *Rodziny osób niepełnosprawnych. Raport z badań*, Warszawa: IFiS PAN Publishing House, 1994, s. 29–32.

mobilizacji ich sił, potencjałów i zasobów, które zachowali, by mogli sami sobie radzić z problemami[1062].

Według Andrzeja Olubińskiego wsparcie oznacza podstawę pomagania ludziom w odzyskaniu przez nich pewnego rodzaju równowagi psychicznej w zaburzonym procesie socjalizacji lub postawę zapobiegania sytuacjom, które mogłyby do takiego stanu doprowadzić[1063]. Wsparcie za Heleną Sęk i Romanem Cieślakiem można też określić jako „*rodzaj interakcji społecznej, która zostaje podjęta przez jednego lub więcej uczestników w sytuacji problemowej, trudnej, stresowej lub krytycznej*"[1064].

Współcześnie autorzy prac empirycznych i teoretycznych wyróżniają kategorie precyzujące koncepcję wsparcia: m.in. wsparcie strukturalne i funkcjonalne, źródła wsparcia społecznego, typy (rodzaje wsparcia), wsparcie otrzymywane i spostrzegane, potrzebę wsparcia i mobilizację wsparcia[1065]. Zakres możliwego wsparcia klasyfikowany jest w zależności od jego rodzaju (treści) i funkcji, jaką pełni w toku interakcji wspierającej. Wszystkie definicje łączy to, iż wsparcie dotyczy sytuacji trudnych i nie może pojawić się bez obecności innych ludzi. Można zatem przyjąć, że są to interakcje dostępne jednostce płynące z powiązań z innymi ludźmi, grupami społecznymi, społeczeństwem[1066].

Wsparcie spostrzegane (dostrzegane) wynika z wiedzy i przekonań jednostki dotyczących tego, gdzie i od kogo może uzyskać pomoc, na kogo może liczyć w trudnej sytuacji. W tego rodzaju pomocy ocenia się też przekonanie o dostępności sieci wsparcia. Z kolei wsparcie otrzymywane może być oceniane w sposób obiektywny (przez odbiorcę) jako faktycznie otrzymywany rodzaj i ilość wsparcia[1067].

Agnieszka Bochniarz również wyróżniła trzy kategorie źródeł wsparcia: osobiste (rodzina, przyjaciele, znajomi), formalne (to różnego rodzaju organizacje, np. charytatywne, instytucje powołane do pomagania, pomoc społeczna, kluby sportowe, grupy i wspólnoty kościelne) oraz profesjonalne (poradnie profesjonalnie zajmujące się pomaganiem i psychoterapią, specjalnie w

[1062]A. Zamkowska, *Wsparcie edukacyjne …*, dz.cyt., s. 98.
[1063] A. Gutowska, *Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością. Między diagnozą a racjonalnym działaniem*, [w:] *W kręgu działań pomocowych i poradniczych*, red. J. Kozielska, A. Skowrońska-Pućka, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, s.116.
[1064] H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne–sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, 2004.
[1065] Tamże, s.11
[1066] A. Gutowska, *Wsparcie społeczne…*dz.cyt. s. 116
[1067]A. Zamkowska, *Wsparcie edukacyjne …*dz.cyt., s. 98

tym celu powołane grupy wsparcia). Wymienione źródła wsparcia działają w zróżnicowany sposób, w zależności od potrzeb konkretnej osoby oraz sytuacji, w której się znalazła[1068].

Podstawą wsparcia społecznego jest dostępna sieć społeczna, określana też jako źródła wsparcia, otoczenie społeczne lub system wsparcia społecznego jednostki. Źródła wsparcia mogą być bardzo różne. Anna Gutowska przedstawia trzy kategorie:

- wsparcie osobiste – udzielane przez rodzinę, przyjaciół, znajomych (najbliższe otoczenie jednostki
- wsparcie formalne – udzielane przez organizacje pozarządowe, wspólnoty kościelne, grupy wspólnotowe
- wsparcie profesjonalne – udzielane przez profesjonalnie działające i powołane w tym celu instytucje[1069].

W nieco odmienny sposób Krystyna Kmiecik-Baran[1070] wskazała cztery podstawowe obszary wsparcia:

- wsparcie emocjonalne (komunikaty i działania mające na celu zapewnić osobę o tym, że jest akceptowana i że otoczeniu na niej zależy);
- wsparcie wartościujące (docenianie człowieka i okazywanie, jak ważny i wyjątkowy jest dla otoczenia, budowanie pewności siebie);
- wsparcie instrumentalne (konkretna pomoc materialna i świadczenie usług pomocowych)

wsparcie informacyjne (udzielanie rad, które mogą pomóc w rozwiązywaniu problemów).

Wsparcie edukacyjne[1071], które jest przedmiotem zainteresowań autorki jest pojęciem węższym od pojęcia wsparcie społeczne[1072]. Edukacja według W. Okonia (2004, s. 93)[1073] łac. *educatio* to wychowanie; ogół procesów i oddziaływań, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów

[1068] A. Bochniarz, *Doświadczenie wsparcia…*dz.cyt.
[1069] A. Gutowska, *Wsparcie społeczne…*dz.cyt., s. 119
[1070] Tamże.
[1071] Wsparcie edukacyjne zawiera w sobie wspieranie pedagogiczne w zakresie potrzeb specjalnych, które również jest pojęciem otwartym, obejmującym swoim znaczeniem sferę instytucjonalną. W sensie pedagogicznym zmierza do zabezpieczenia prawa dziecka z trudnościami w nauce do odpowiedniego wspierania środkami pedagogiki specjalnej bez względu na rodzaj szkoły, do której dziecko uczęszcza. Pojęcie to opisuje również wszystkie pomoce jaki należy udostępnić, jeśli się dąży do odpowiedniego wspierania za: O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, Gdańskie Wydawnictwo psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 412-413
[1072] P. Gindrich, *Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego (KWE) – struktura i cechy psychometryczne narzędzia*, Przegląd Pedagogiczny, 2014, nr 1, s. 153-168.
[1073] W. Okoń, *Nowy Słownik …*dz.cyt., s.293

wychowawczych. Obejmuje ono ogół procesów oświatowo-wychowawczych, kształcenie i wychowanie oraz „*szeroko rozumianą oświatę tj. upowszechnianie wykształcenia ogólnego i zawodowego oraz realizowanie zadań wychowawczych w celu zapewnienia jednostkom pełnego rozwoju i pomyślnej egzystencji, a społeczeństwu więzi kulturalnych łączących jego przeszłość historyczną teraźniejszością i budową pomyślnej przyszłości*”[1074]. Iwona Chrzanowska w teorii pedagogiki specjalnej uwzględnia co najmniej dwa różne aspekty pojęcia wsparcia edukacyjnego. W pierwszej kolejności podkreśla się pomoc instytucjonalną udzielaną przez szkołę uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, m.in. pomoc informacyjną, formalno-prawną, wsparcie specjalistycznej kadry, dostosowanie programów nauczania, dostosowanie metod nauczania itp.[1075]. W drugiej kolejności zwraca się uwagę na odbiór pomocy przez osobę wspieraną, jak on/ona oceniają działania wspierające, co dla niego/niej jest ważne i skuteczne w procesie uczenia się oraz kto podejmuje działania wspierające. Uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pomocy mogą udzielać przede wszystkim rodzice, nauczyciele, inni uczniowie w klasie, specjaliści w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Wsparcie edukacyjne w tym przypadku nie ma charakteru instytucjonalnego, lecz osobowy[1076].

W kontekście wsparcia edukacyjnego Piotr Gindrich[1077] uwzględnia co najmniej dwa różne nurty w analizie tego zagadnienia:

- ocena pomocy instytucjonalnej udzielanej przez szkołę uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (np. pomoc psychologiczno-pedagogiczna)
- zauważanie i docenianie lub nie przez samego ucznia działań wspomagających jego proces uczenia się, podejmowanych przez dawców wsparcia ważnych dla jego edukacji, tj. rodziców, nauczycieli i innych uczniów w klasie, specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznej. „*Wsparcie edukacyjne w tym przypadku nie ma charakteru instytucjonalnego, lecz ludzki*”[1078]

Szerokie rozumienie wsparcia edukacyjnego uwzględniałoby zatem zarówno wsparcie ucznia przez narzędzia instytucjonalne, jak i wsparcie międzyludzkie. Carl Rogers wsparcie odnosi

[1074] Tamże, s.93
[1075] I. Chrzanowska, *Zaniedbane obszary edukacji-pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną: wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2009, s. 192
[1076] P. Gindrich, *Kwestionariusz Wsparcia…*dz.cyt.
[1077] Tamże.
[1078] P. Gindrich, *Kwestionariusz Wsparcia…*dz.cyt.

do koncepcji kształcenia skoncentrowanego na uczniu, na pomocy w uczeniu się, samodzielnym zdobywaniu wiedzy i krytycznym ustosunkowaniu się do wiedzy[1079]. W celu zaprezentowania zakresu, jaki może obejmować wsparcie edukacyjne warto za Lilianną Zarembą przywołać amerykański plan wspierania uczniów, który czytelnie klasyfikuje podział potrzeb dotyczących kształcenia i zakłada wyodrębnienie[1080]:

- potrzeb wynikających z nauki - instrukcyjnych (instructional), na które składają się:

1. wyniki w nauce;
2. organizacja nauczania;
3. środki dydaktyczne;
4. czas i jakość nauczania;
5. sposób prezentacji wiedzy;
6. wskazówki w nauczaniu.

- oraz innych potrzeb, dotyczących:

1. miejsca i przestrzeni (pokoje, pomieszczenia klasowe, otoczenie, środowisko);
2. struktury (klasa, aktywność, nawyki);
3. roli ucznia w miejscu i strukturze: uczestnictwo (attends),
4. branie udziału (participates),
5. bycie członkiem społeczności klasowej (is a member).

Lilianna Zaremba opisując model amerykański podkreśla rolę samego ucznia w modelu, choć ważnym w kontekście edukacji szkolnej jest też relacja uczeń – nauczyciel. Należy pamiętać, że środowisko rówieśników ma wpływ i ten wpływ może być kluczowy na adaptację ucznia w szkole. Uczeń nie przychodzi do szkoły jako „czysta karta", ale z całym bagażem zgromadzonym podczas dorastania wśród określonych ludzi w określonych warunkach, ma już po części wypracowane wartości, normy i wzory zachowań itp.[1081]. Katarzyna Leśniewska i Ewa Puchała podkreślają, że „*wspieranie ucznia jest zadaniem nauczyciela, stąd określenie jego kluczowej roli. Do szkoły przychodzi 'całe dziecko', wnosi ono zatem własne doświadczenie życiowe, możliwości, emocje, stan zdrowia, sprawności itp. towarzyszy mu rodzic – osoba, która zna je najlepiej, a*

[1079] Za: A. Kopik, *Wsparcie sześciolatka …*dz. cyt., s. 154-168

[1080] L. Zaremba, *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*, ORE, 2014. Ryndak, Jackson, Bilingsley, 1999–2000.

[1081] M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju" ucznia. Eseje pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, s. 103-129

dodatkowo ma wiele doświadczeń związanych z oddziaływaniami podejmowanymi wobec dziecka przez niego samego i innych dorosłych (dziadków, panie w przedszkolu, lekarzy itd.). Każdy rodzic przychodzi ze swoim bagażem życiowym, określonymi możliwościami i ograniczeniami, własnym sposobem komunikowania się. Naprzeciw nim wychodzi nauczyciel, który ma wiedzę dotyczącą funkcjonowania szkoły i doświadczenie w pracy z różnymi dziećmi. Wnosi on również swoje doświadczenie życiowe, kompetencje, mocne i słabe strony. Spotkanie tych trzech ważnych podmiotów ma na celu poznanie potrzeb i możliwości dziecka, by w rezultacie stworzyć warunki sprzyjające jego optymalnemu rozwojowi" [1082]. Zróżnicowane modele i formy wsparcia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi skutkują różnym przygotowaniem nauczycieli do pracy z tą grupą uczniów.

Iwona Chrzanowska przedstawiła grupy nauczycieli w poszczególnych państwach z uwagi na posiadanie kompetencji do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi:

– cała kadra pracująca: z dziećmi młodszymi i starszymi (Dania, Hiszpania, Francja, Austria, Słowenia, Belgia – wspólnota francuska); z dziećmi starszymi (Rumunia, Szwajcaria i Słowacja),

– część kadry pracującej: z dwoma grupami wiekowymi (Republika Czeska, Estonia, Grecja, Łotwa, Finlandia, Norwegia); tylko z dziećmi starszymi (Włochy, Wielka Brytania/Walia/Irlandia Północna); tylko z dziećmi młodszymi (Węgry),

– fakultatywnie przygotowana część kadry pracującej z: młodszą i starszą grupą wiekową (Niemcy, Finlandia i Szkocja); dziećmi starszymi (Bułgaria, Irlandia, Cypr, Węgry),

– autonomicznie (w zależności od decyzji instytucji kształcącej) przygotowanej kadry pracującej: ze starszą i młodszą grupą wiekową (Chorwacja, Litwa, Luksemburg, Malta, Szwecja) ze starszymi dziećmi (Polska); z młodszymi dziećmi (Szwajcaria)[1083].

Typ kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Norwegii jest tzw. typ wspólnego nurtu – czyli jest ogólnodostępne w szerokim zakresie bez ograniczeń administracyjnych w dostępie do specjalnej pomocy. W tabeli nr 29 zaprezentowane zostały typy kształcenia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

[1082] K. Leśniewska, E. Puchała*, Organizacja procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, 2011.

[1083] I. Chrzanowska, *Wczesna edukacja i opieka w Polsce na tle krajów UE – wyzwania dla polskiej polityki oświatowej,* „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej. Polityka oświatowa w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych", 2016, 22. (73-92), s. 86. za: H. Krauze-Sikorska i inni, *Dziecko ze specjalnymi…*dz. cyt.

Kryteria wyróżnienia typów kształcenia		Placówki realizujące kształcenie	
		Segregacyjne	Niesegregacyjne (ogólnodostępne)
Zakres kształcenia specjalnego	Szeroki (brak ograniczeń administracyjnych w dostępie do specjalnej pomocy)	TYP SEGREGACYJNY (np. Federalna Republika Niemiec, Szwajcaria, Belgia, Francja)	TYP WSPÓLNEGO NURTU (np. Dania, Finlandia, Norwegia, Szwecja, USA)
	Wąski (administracyjne ograniczenia w dostępie do specjalnej pomocy)	TYP ASYMILACYJNY (np. Grecja, Japonia)	TYP INKLUZYJNY (np. Włochy, Portugalia, Hiszpania)

Tabela nr 29. Typy kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi[1084].

Odpowiednie edukacyjne wsparcie można porównać do „pomostu" między tym co uczeń wie, zna, potrafi a tym, co ma dopiero poznać. Na tym etapie nauczyciel stawia ucznia w nowej dla niego sytuacji i oczekuje, by uczeń się z nią zmierzył, korzystając tylko z własnych zasobów wiedzy[1085]. Renata Michalak dostrzega ważkość systemowego modelu podejścia do dzieci i ich funkcjonowania. Odpowiednie i adekwatne wsparcie umożliwia funkcjonowanie dzieci prowadząc do konstruktywnego, pełnego i efektywnego ich rozwoju[1086]. Dziecko może dokonać znacznie większego postępu, gdy podejmuje działania wspierane przez kompetentne osoby, które stają się źródłem antycypujących zachowań. Na rozwój składa się również doświadczenie w rozwiązywaniu problemów we współpracy z innymi, zwykle rodzicami, nauczycielami, rówieśnikami. Koncepcja Lwa Wygotskiego pokazuje kluczowe aspekty procesu wsparcia. Istotnym jest interakcja edukacyjna, która polega na dostosowywaniu poziomu pomocy do potrzeb dziecka aktywnego, zmagającego się z zadaniem. Taki rodzaj interakcji nie tylko przynosi natychmiastowe efekty, ale wprowadza też umiejętności niezbędne do samodzielnego rozwiązywania problemów w przyszłości[1087].

[1084] G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
[1085] R. Michalak, *Poznawanie świata …*dz.cyt.
[1086] Tamże
[1087] Następnie stosowane metody oceny powinny być nakierowane na strefę rozwoju proksymalnego, ale w odniesieniu do ubiegłych doświadczeń dziecka („przedwiedzy"). Opiekun w organizowaniu przestrzeni rozwoju dziecka bierze pod uwagę jego wiedzę wyjściową, która stanowi bazę restrukturyzacji wiedzy. Ludziom obecnym w najbliższym otoczeniu dziecka szczególne znaczenie przypisuje także R. Feuerstein (1990; Feuerstein, Klein i Tannenbaum, 1999), autor koncepcji upośrednionego uczenia się. Wyróżnia on dwa modele uczenia się: uczenie bezpośrednie i uczenie przez mediację. Uczenie bezpośrednie S - O - R (S – bodziec, O – organizm, R – reakcja) zachodzi w sytuacji, gdy dziecko wchodzi w bezpośredni kontakt z bodźcami zewnętrznymi, takimi jak: przedmioty, zdarzenia, teksty, obrazy itp. Uczenie przez mediację (Mediated Learning Experience – MLE) polega na pracy z mediatorem S - H - O - H - R (S – bodziec, H – human, O – organizm, R-reakcja), który wpływa na bodźce,

Autorka przyjmuje, że wsparcie edukacyjne powinno być zapewnione uczniom w celu optymalizacji warunków rozwoju i ważnym tu jest zarówno wsparcie systemowe, jak i indywidualne.

Anna Zamkowska charakteryzując wsparcie edukacyjne przedstawia argumenty i stanowisko przeciwników udzielania instytucjonalnego wsparcia edukacyjnego, którzy uznają, że:
- uczniowie są raczej do siebie podobni niż różnią się od siebie. Te same podstawowe zasady mają zastosowanie do nauczania wszystkich, tak więc nikt nie potrzebuje specjalnego nauczania
- dobrzy nauczyciele mogą uczyć wszystkich uczniów używając tych samych podstawowych technik, ale z dokonaniem pewnych dostosowań do ich indywidualnych możliwości
- wszyscy uczniowie mogą mieć zapewnione nauczanie na wysokim poziomie bez identyfikowania niektórych jako innych od pozostałych i planowania na ten cel oddzielnych funduszy
- wszyscy uczniowie mogą być nauczani i prowadzeni w ogólnodostępnej klasie. Segregacja uczniów ze specjalnymi potrzebami realizowana w jakikolwiek sposób jest etycznie nie do zrealizowania[1088].

W opozycji do powyższego zwolennicy uznają, że:
- niektórzy uczniowie w znacznym stopniu różnią się od większości, i aby zaspokoić ich potrzeby należy zastosować procedury kształcenia specjalnego
- nie wszyscy nauczyciele są przygotowani do nauczania wszystkich uczniów; szczególne kompetencje są potrzebne do nauczania tych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy mają wyjątkowe trudności w uczeniu się
- uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi muszą być wyraźnie zidentyfikowanymi by zapewnić im odpowiednie wsparcie
- czasem wspomagane jest kształcenie poza klasą ogólnodostępną przez część dnia szkolnego, aby
1. zapewnić bardziej intensywne i zindywidualizowane nauczanie,
2. zapewnić kształcenie umiejętności już opanowanych lub niepotrzebnych większości uczniom,
3. zapewnić odpowiednie nauczanie innym uczniom[1089].

modyfikując je, zanim dotrą one do dziecka. Mediator, występujący tu jako „Human", interweniuje także między uczącym się i jego reakcją. R. Michalak, *Poznawanie świata …*dz.cyt.

[1088] T. Cline, N. Frederickson, *Special educational needs, inclusion and diversity.* McGraw-Hill Education 2009 za: A. Zamkowska, *Wsparcie edukacyjne …*dz.cyt., s.100

[1089] A. Zamkowska, *Wsparcie edukacyjne …*dz.cyt., s. 100

Anna Zamkowska pokazała w swoim artykule, że zwolennicy podejścia egalitarnego poddają w wątpliwość etyczną stronę wsparcia dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W tym kontekście pokazuje segregacyjną rolę udzielanego wsparcia, zagrożenie etykietyzowaniem, wyróżnianiem, np. w formie wychodzenia w trakcie lekcji na dodatkowe zajęcia[1090]. Waldemar Segiet podsumowując rozważania dotyczące egalitaryzmu w edukacji stwierdza: „*łączenie edukacji z egalitaryzmem stanowi (...) nie tylko ważne wyzwanie poznawcze, ale i nierozstrzygnięty jak dotąd problem (...). Edukacja nabiera konkretnej jakości"*. Dookreślają ją takie hasła, jak: „podmiotowa" czy „wartość uzyskiwana wspólnie"[1091]. Podstawą efektywnej edukacji jest określenie poziomu rozwoju i gotowości dziecka do podejmowania i realizacji zadań szkolnych oraz zbudowanie na tej podstawie systemu działań opartych na:

– wspomaganiu rozwoju rozumianym jako działania na rzecz rozwoju dziecka skoncentrowane na jego mocnych stronach,

– wspieraniu dziecka w podejmowanych przez nie formach aktywności, które możliwe jest poprzez tworzenie odpowiedniego klimatu dla rozwoju (wspieranie odnosi się do warunków i okoliczności),

– indywidualizacji procesu edukacji, czyli uwzględniania w działaniach pedagogicznych różnic w rozwoju poszczególnych dzieci oraz dostosowanie do nich treści, metod, form i organizacji działań; celem jest zapewnienie maksymalnych możliwości rozwoju wszystkim dzieciom,

– wczesnej interwencji, na umożliwieniu dziecku radzenia sobie z wymaganiami otoczenia, identyfikowania się z własną rodziną i grupą, dzielenia się zaangażowaniem i odpowiedzialnością, budowania zaufanie do siebie, własnej zaradności, rozwijania samokontroli, umiejętności komunikowania się, nawiązywania relacji,

– terapii pedagogicznej i psychologicznej i/lub rehabilitacji, podczas której nauczyciel będzie odgrywał główna rolę wraz z rodzicami i terapeutami tworząc przestrzeń do optymalnego rozwoju edukacyjnego dziecka[1092].

Praca z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest procesem, co oznacza, że wiąże się z podejmowaniem oddziaływań długofalowych, zastosowaniem zróżnicowanych metod i środków pracy przy uwzględnieniu relacji z pozostałymi członkami rodziny[1093]. Budowanie

[1090] Tamże.
[1091] W. Segiet, *Edukacja i egalitaryzm…*dz.cyt., s. 189-207
[1092]R. Michalak, *Poznawanie świata …*dz.cyt.
[1093] B. Pietryga, H. Wrona-Polańska, *Relacja partnerska* … dz. cyt., s. 249

efektywnej współpracy stanowi rodzaj wyzwania i „*daje ono szanse na zbudowanie z pojedynczych kontaktów zintegrowanego systemu oddziaływań nauczycieli i rodziców, wspierającego harmonijny i wszechstronny rozwój dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych*[1094]*. Istotę tego wyzwania stanowi systematyczny i wzajemny kontakt pomiędzy rodzicami i nauczycielami w celu wymiany informacji na temat funkcjonowania dziecka*"[1095]. Ważnym jest by systemowe rozwiązania dotyczyły m.in. wyczerpujących informacji dla rodziców dotyczący systemu edukacyjnego oraz w szczególności wsparcia dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Renata Michalak pokazuje badania obrazujące, że przepływ informacji pomiędzy szkołą i rodziną powinien być dwukierunkowy, że szkoły do rodzin oraz również rodziny powinny dostarczać szkołom informacji na temat swoich dzieci[1096].

Pomoc świadczona imigrantom powinna polegać przede wszystkim na pobudzaniu ich do aktywności i współpracy, tak, by zapobiegać izolowaniu się od społeczeństwa przyjmującego i poprawić im komfort życia[1097]. Wsparcie rozwoju dzieci, które zawiera w sobie wsparcie edukacyjne musi mieć charakter całościowy obejmujący działania zapobiegawcze oraz niwelujące. Istotnym jest zatem stworzenie takiego środowiska dla dzieci, w którym usuwa lub minimalizuje się istniejące bariery i udziela adekwatnego wsparcia. Renata Michalak podkreśla, że pełen sukces osiąga się wtedy, gdy stwarza się warunki stymulujące pozytywne uczucia i poczucie szczęścia. Chodzi o to, by instytucje i osoby odpowiedzialne za jakość rozwoju dzieci skierowały swe wysiłki w stronę zrozumienia procesów, dzięki którym dzieci mogą się rozwijać. Zwraca uwagę za Martin E. Seligmanem i Mihaly'em Csikszentmihalyi, że na ocenę wartości życia składają się zadowolenie, spełnienie i samorozwój, czyli szczęście[1098].

Autorka przyjęła a piori argumenty zwolenników udzielania wsparcia edukacyjnego, co jest konsekwencją uznania dzieci migrantów jako uczniów, którzy mogą potrzebować indywidualnego wsparcia z uwagi na trudności w uczeniu się wynikającymi z ich położenia społecznego i braku znajomości języka kraju przyjmującego. Autorka przychyla się do podejścia, które uwzględnia całościowy, systemowy, interakcyjny i profilaktyczny charakter. Istotne jest, aby środowisko, w którym przebywają dzieci, było odpowiednio zorganizowane, aby sprzyjało ich rozwojowi i

[1094] Tamże.
[1095] Tamże
[1096] R. Michalak, *Poznawanie świata …*dz.cyt., s.19
[1097] A. Baranowska, *Pomoc i wsparcie społeczne,* s.143.
[1098] R. Michalak, *Poznawanie świata …*dz.cyt

minimalizowało pojawianie się zagrożeń, barier oraz trudności w ich rozwoju. Ważne jest również zapewnienie dzieciom adekwatnego społecznego wsparcia, które jest dostępne na różne sposoby i dostosowane do ich indywidualnych potrzeb oraz tempa realizacji codziennych działań, niezależnie od przyczyn różnic[1099].

Dzieciństwo jest kojarzone przede wszystkim z rodziną, domem, potem szkołą, ale wychowuje także grupa rówieśnicza, środowisko lokalne, mass media, życie społeczno-gospodarcze i inne[1100]. Bożena Matyjas

Na potrzeby prezentowanego studium istotna jest teoria ekologii rozwojowej Uri Bronfenbrennera, która wyjaśnia rozwój i wzrost za pomocą procesów wzajemnego oddziaływania, ponieważ zarówno środowisko, jak i jednostka wpływają na siebie nawzajem. Rozwój i zmiany w jednostce i systemach są zatem wynikiem wzajemnego oddziaływania czynników. Bronfenbrenner definiuje ekologię rozwojową jako proces zachodzący między jednostką w trakcie jej rozwoju a zmieniającym się środowiskiem lub kontekstem, którym się owa jednostka otacza. Teoria wyjaśnia, w jaki sposób czynniki na wielu różnych poziomach, od narodowych czynników społecznych związanych z kulturą, gospodarką i strukturami szkolnymi, po szkolne ramy środowiskowe oraz relacje rodzinne i przyjacielskie, mają wpływ na rozwój i zachowanie jednostek. Teoria ta wskazuje na konieczność dostosowywania warunków zarówno w najbliższym otoczeniu, jak i w całym społeczeństwie w celu osiągnięcia zdrowia i dobrostanu poszczególnych członków. Jednostka znajduje się w mikrosystemie, ale jest uważana za uczestnika różnych środowisk, które tworzą część pośredniego, bezpośredniego i bliskiego kontekstu mikrosystemu. Różnymi środowiskami lokalnymi mogą być rodzina, przyjaciele i szkoła. W modelu ekologicznym Bronfenbrennera psychospołeczne środowisko uczenia się w szkole, w którym ma miejsce stymulacja motywacji i zaspokajanie podstawowych potrzeb, zostało zintegrowane z mikrosystemem. W tym systemie uczeń jako jednostka jest bezpośrednim aktorem w stosunku do nauczycieli i kolegów. Czynniki psychospołeczne opisują, co jest potrzebne, aby uczniowie mogli dobrze się bawić w szkole. Przez środowisko psychospołeczne rozumie się tutaj relacje międzyludzkie, środowisko społeczne oraz sposób, w jaki uczniowie i kadra tego doświadczają. Indywidualna interakcja ucznia z innymi uczniami w klasie i w szkole może

[1099] Tamże, s. 19.
[1100] B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie…*dz. cyt., s. 38,

przyczynić się do promowania dobrostanu poprzez kilka mechanizmów, które można wytłumaczyć zaspokajaniem podstawowych potrzeb[1101]. Przekazywanie wiedzy i umiejętności wymaga interakcji w grupie przynajmniej dwóch osób: np. para: nauczyciel i uczący się. To głównie poprzez interakcję z innymi dzieci dowiadują się, czym jest kultura, poznają właściwe jej sposoby konceptualizacji świata. Bruner pisze, że „*utarło się przekonanie, że specjalizacja opiera się na darze języka. Być może jednak trafniejsze okaże się stwierdzenie, że opiera się również na naszym zdumiewająco wysoko rozwiniętym talencie intersubiektywności – ludzkiej zdolności rozumienia umysłów innych, czy to poprzez język, czy gest czy inne środki*"[1102]. Należy zatem organizować w klasie szkolnej takie sytuacje, które sprzyjają rozwojowi procesów motywacyjnych, gdzie kluczową rolę odgrywa praca w grupie, konstruktywna rywalizacja zespołów, wzajemna pomoc[1103]. Teoria Bronfenbrenner pozwalała na spojrzenie na relacje rozwoju dziecka ze środowiskiem. Rozwój bowiem, jego zdaniem, jest procesem wzajemnej progresywnej akomodacji człowieka i środowiska społecznego. Według teorii Bronfenbrennera systemów ekologicznych rozwoju dziecka składa się ono z zagnieżdżonych systemów:

- mikrosystem – najbliższe otoczenie jednostki, takie jak rodzina, przyjaciele, szkoła i miejsce pracy. Mikrosystemy zawierają bezpośrednie interakcje i relacje jednostki.
- mezosystem – Ten poziom odnosi się do powiązań między różnymi mikrosystemami jednostki. Na przykład, jak relacje w rodzinie wpływają na doświadczenia dziecka w szkole (dot. przedszkola, szkoły, grupy podwórkowej, miejsca zamieszkania)
- egzosystem – to poziom zawierający wpływy z zewnątrz, które mogą wpływać na jednostkę, ale z którymi nie ma ona bezpośrednich interakcji. Przykładem może być miejsce pracy rodziców lub organizacje społeczne
- makrosystem – zwyczaje kulturowe kraju, wartości, zwyczaje i zasoby, ogólny poziom, szerokie spojrzenie na społeczeństwo i jego wpływ na jednostkę
- chronosystem - poziom odnosi się do zmian i wydarzeń, które zachodzą w czasie i wpływają na rozwój jednostki, zmiany, które mają wpływ na doświadczenia jednostki na przestrzeni jej życia.

[1101] *Trivsel i skolen*, adres internetowy: https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_/attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf; dostęp [16.05.2023]
[1102] J. Bruner, *Kultura edukacji*, …dz.cyt.,, s. 38
[1103] U. Bronfenbrenner, *Dwa światy wychowania: USA i ZSRR*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988. s. 214-234.

Model wydaje się prosty i oczywisty, a opisuje bardzo wiele, ponieważ Bronfenbrenner podkreśla elastyczność zarówno bezpośrednich, jak i pośrednich połączeń między czterema systemami. Dla rozwoju jednostki ważne jest, aby uczestnicy tych bezpośrednich lokalnych środowisk mieli ze sobą bliskie i pozytywne relacje poprzez bezpośrednią interakcję. Bronfenbrenner nazywa interakcję między lokalnymi środowiskami mezosystemem[1104]. Potrzeba interakcji na poziomach: człowiek-człowiek, człowiek-grupa, człowiek-instytucja, człowiek-„szersze układy" (administracyjne, etniczne, kulturowe) może dawać okazję do interakcji wspierającej[1105]. Przykładem tego może być współpraca między domem a szkołą. Podczas gdy psychospołeczne środowisko uczenia się jest powiązane z interakcjami międzyludzkimi, fizyczne środowisko uczenia się jest powiązane z możliwościami na zewnątrz i wewnątrz szkoły, które przyczyniają się do dobrego samopoczucia uczniów i wspierają je. Można więc sobie wyobrazić, że nie tylko czynniki szkolne wpływają na dobrostan, ale związek ten może przebiegać również w przeciwnym kierunku. Jest to omówione w badaniach prezentowanych w publikacji „Dobre samopoczucie w szkole", w których młodzi ludzie, którzy deklarują dobre samopoczucie, mają również pozytywne nastawienie do szkoły i nauczycieli. W modelu ekologicznym Bronfenbrennera wartości i kultura społeczeństwa, które są ulokowane w makrosystemie, będą wpływać na inne systemy i kładą podwaliny pod doświadczenia jednostki[1106].

Mimo że, człowiek może mieć naturalną tendencję do rozwoju, konieczne jest zachęcanie i aktywne wsparcie ze strony otoczenia do orientowania się jednostki w kierunku wzrostu. Środowisko społeczne może albo ułatwiać rozwój człowieka, albo zakłócać i uniemożliwiać procesy wzrostu i w konsekwencji prowadzić do negatywnych doświadczeń dla poszczególnych osób. Kontekst społeczny może sprzyjać lub uniemożliwiać pozytywne procesy między ludźmi, co z kolei może prowadzić do różnic w motywacji i procesie rozwoju osobistego człowieka. Podstawą tworzenia warunków rozwoju i wzrostu jest w pierwszej kolejności zaspokojenie ich podstawowych potrzeb: przynależności, kompetencji[1107] i autonomii. Przynależność wiąże się z

[1104] *Trivsel i skolen…,* dz.cyt.
[1105] Por. S. Kawula, *Wsparcie społeczne – kluczowy wymiar pedagogiki społecznej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", 1996, nr 1, s. 7-10.
[1106] *Trivsel i skolen…,* dz.cyt.
[1107] Kompetencje to zdolność do podejmowania określonych działań, czyli zastosowania w praktyce wszystkiego, czego się wcześnie nauczono. Są one połączeniem wiedzy, umiejętności i postaw. R.E. Boyatzis określa kompetencje jako zespół cech danej osoby, na który składają się charakterystyczne dla niej elementy, takie jak motywacja, cechy osobowości, umiejętności, samoocena związana z funkcjonowaniem z grupie oraz wiedza, którą ta osoba sobie przyswoiła i się nią posługuje. Za: https://projektujemyprzyszlosc.pl/czym-sa-kompetencje/

doświadczaniem uczestnictwa i umiejętność tworzenia trwałych, silnych więzi międzyludzkich. Kompetencje są praktyczną zdolność do wykonywania konkretnych działań, wynikającą z połączenia wcześniej nabytej wiedzy, umiejętności i postaw. Oznaczają one umiejętność efektywnego zastosowania zdobytej wiedzy i umiejętności w praktyce. Potrzeba autonomii dotyczy zaś indywidualnej potrzeby samostanowienia, wpływu i sprawstwa. Podstawowe założenie w badaniach nad edukacją przy wykorzystaniu koncepcji kapitału społecznego mówi, że uczenie się nie jest jedynie sprawą indywidualnych umiejętności i wiedzy, lecz jest funkcją rozpoznawalnych relacji społecznych[1108]. Środowisko w klasie może również pozytywnie przyczynić się do stymulowania postrzegania autonomii przez uczniów. Może się to odbywać w sposób nieformalny, gdy dopuszcza się i akceptuje indywidualne inicjatywy uczniów. Przykładem takiego wspierania autonomii jest możliwość zgłaszania propozycji wspólnych zajęć podczas przerw lub imprez integracyjnych dla klasy. Do pewnego stopnia wspieranie autonomii może być również bliskie zaspokojeniu potrzeby przynależności, ponieważ klasa przyjmuje postawę akceptującą wobec chęci poszczególnych uczniów do nieprzestrzegania ustalonych norm dotyczących ubioru lub uczestnictwa w zajęciach rekreacyjnych. Tolerancja klasy dla różnic w poglądach i zachowaniach, o ile nie wykracza poza dobrą spójność i wzajemny szacunek, jest zatem kluczowa, aby jednostka czuła się akceptowana i ceniona za to, kim jest. Dzięki samorządowi uczniowskiemu klasa ma również formalne struktury, które mogą przyczynić się do doświadczenia wspierania autonomii[1109] i doświadczania kompetencji, a tym samym mogą one mieć bezpośredni wpływ na ich zadowolenie ze szkoły. Autonomię uczniów można wspierać uznając ich uczucia i perspektywę, a także zachęcając do samodzielnego myślenia i rozwiązywania problemów. Na przebieg interakcji w klasie mają wpływ również aspiracje i potrzeba osiągnięć u ucznia, a także jego poczucie podmiotowości. Konsekwencją respektowania podmiotowości ucznia w interakcjach szkolnych jest zwiększenie jego poczucia odpowiedzialności i świadomości autonomii. Rośnie przy tym rola jego wartości, norm, postaw, zainteresowań. Równocześnie zmniejsza się wpływ zewnętrznych bodźców w postaci nagród, kar, wymagań[1110]. Działania autonomiczne zależą od jednostki, jej motywacji, woli i biorą pod uwagę osobiste znaczenie. Kontrolowane działania mogą być zaś odbierane jako presja i wymagania, np. osiąganie wysokich

[1108] M. Nyczaj-Drąg, *Jakość edukacji dziecka w kontekście kapitału społecznego rodziny*, [w:] *Edukacja. Jakość…*dz.cyt., s. 92-93
[1109] *Trivsel i skolen…,* dz.cyt.
[1110] M. Nowicka, *Sprawność komunikacyjna…*dz.cyt., s.56-57

ocen, aby poczuć się godną osobą. Zewnętrza motywacja nie stanowi gwaranta trwałości. Wsparcie i opieka nauczyciela są ważne dla uczniów, a sposób komunikowania się nauczyciela z uczniami może sprzyjać umocnieniu lub osłabieniu autonomii ucznia. Wyższa samoocena, więcej pozytywnych emocji, większa kreatywność i zwiększona postrzegana kompetencja to tylko niektóre z konsekwencji związanych z nauczycielem wspierającym autonomię młodego człowieka. Kiedy młodzież doświadcza autonomii i odpowiednich do ich poziomu wyzwań w codziennym życiu szkolnym, towarzyszy temu lepsze samopoczucie i zdrowie.

Wsparcie autonomii nie oznacza, że uczniowie mają całkowicie swobodę wyboru czego i jak się uczą, zarządzania własnym planem i rozwojem. Obejmuje to raczej jasne oczekiwania, konstruktywne informacje zwrotne na temat procesów uczenia się i pokazywanie możliwości edukacyjnych. Potrzeba autonomii podkreśla współstanowienie, samorządność, inicjację, wolę i uznanie własnego zachowania[1111]. Kompetencje uczniów mogą być wspierane przez przedstawienie im jasnych oczekiwań, odpowiednich wyzwań i informacji zwrotnych na temat ich pracy w szkole. Informacje zwrotne na temat tego, jak można usprawnić pracę w szkole, wydają się mieć pozytywny wpływ na wyniki uczniów. Jednym z najważniejszych powodów, dla których uczniowie biorą chętnie udział w zajęciach, które początkowo nie wydają im się interesujące, jest to, że znaczące dla nich osoby, z którymi czują lub chcą czuć się związane, kształtowały, stymulowały lub ceniły tę aktywność.

Poczucie przynależności uczniów do nauczyciela może zatem wpływać na wartość pracy szkolnej dla uczniów i promować ich wewnętrzną motywację. Doświadczenie przynależności uczniów do środowiska uczenia się jest ściśle związane z przekonaniem, że nauczyciel szanuje, lubi i docenia ucznia. Uczniowie, którzy doświadczają takiego poczucia przynależności do nauczyciela, wydają się w większym stopniu doświadczać wewnętrznej motywacji, wartości i znaczenia pracy szkolnej. Nauczyciel może promować dobre samopoczucie uczniów, zaspokajając ich podstawowe potrzeby przynależności, autonomii i kompetencji, zarówno poprzez sposób komunikowania się z uczniami, jak i podejście do nauczania, tj. nauczanie plan i formy oceny. Poniżej wyszczególniono, w jaki sposób nauczyciel swoim zachowaniem i nauczaniem może promować dobrostan poprzez zaspokajanie podstawowych potrzeb uczniów. Nadrzędnym celem działania nauczyciela jest rozwijanie u uczniów zdolności do samoregulacji, aby sami mogli brać

[1111] *Trivsel i skolen…,* dz.cyt.

odpowiedzialność za własny dobrostan i naukę. Środowisko społeczne w klasie powinno pomagać zaspokoić potrzebę przynależności uczniów. Można to osiągnąć, kładąc nacisk na współpracę i interakcję między uczniami podczas różnych zajęć edukacyjnych. W ten sposób mogą powstać bliskie relacje między uczniami, które charakteryzują się wzajemną troską i wsparciem. Może to również zapobiegać konfliktowym zachowaniom w klasie. Postrzeganie przez uczniów troski nauczyciela ma znaczenie dla stopnia samooceny, przynależności szkolnej i pozytywnego nastawienia do szkoły[1112]. Aby lepiej zrozumieć zachowanie ucznia, nauczyciel lub wychowawca powinien dokładnie przeanalizować kontekst tego zachowania oraz znaczenie poszczególnych wydarzeń. Ich celem powinno być osiągnięcie pełnego zrozumienia, poprzez interpretację kontekstu, a nie jedynie próba ustalenia prostego związku przyczynowo-skutkowego[1113].

Przynależność do klasy i szkoły wydaje się szczególnie ważna dla uczniów z rodzin migrantów, którzy nie czują się oswojeni z ustalonymi normami kulturowymi w szkole, ponieważ nie są one znane z domu. Na przykład może się zdarzyć, że silne skupienie się na aktywności fizycznej w ciągu dnia szkolnego nie jest tak przyjemne dla uczniów z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym lub dziewcząt z grup mniejszości etnicznych. Wyjaśnieniem może być to, że dzieci i młodzież z rodzin o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym lub etniczne Norweżki są w większym stopniu stymulowane do aktywności fizycznej poza szkołą. Choć z drugiej strony aktywność fizyczna sprzyja również integracji społecznej, ponieważ uczniowie uczestniczą we wspólnych zajęciach z kolegami i koleżankami z klasy. Społeczność, która powstaje w wyniku takich interakcji, może przyczyniać się do rozwoju silnego, dobrego otoczenia oraz stymulować poczucie przynależności uczniów do środowiska szkolnego[1114]. Szkoła wyposaża w kompetencje, osadza w określonej ścieżce kształcenia powiązanej z pozycją zawodową i daje niezbędne motywacje[1115].

W celu zapewnienia optymalnego rozwoju ważne jest, aby indywidualnie uczeń otrzymał w środowisku szkolnym wsparcie dla podstawowych potrzeb: przynależności, możliwości decydowania o własnym życiu[1116]. Szkoła jest bowiem zazwyczaj drugim środowiskiem (po

[1112] Tamże oraz J. Hattie, *Visibly learning from reports: The validity of score reports*, Online Educational Research Journal, 2009; M. J. Zimmer-Gembeck, H. M. Chipuer, M. Hanisch, P. A. Creed, L. McGregor, *Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement*, Journal of adolescence, 29(6), 2006.
[1113] J. Bruner, *Kultura edukacji*, Wydawnictwo Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2010.
[1114] *Trivsel i skolen…,* dz.cyt.
[1115] P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji*…dz.cyt., s. 136
[1116] *Trivsel i skolen…,* dz.cyt.

rodzinie), które najsilniej wpływa na dobrostan dziecka. Zdaniem Bożeny Matyjas o dobrym lub złym dzieciństwie w przypadku szkoły będą świadczyły relacje z nauczycielami i rówieśnikami, pozytywne wzorce zachowania, osiągane sukcesy, zaangażowanie w życie szkoły, współpraca nauczycieli i rodziców i inne[1117].

Według norweskiej ustawy o dzieciach i rodzicach z 1982 roku z późniejszymi zmianami (art.30) dziecko ma prawo do opieki i nadzoru ze strony osób sprawujących władzę rodzicielską. Osoby sprawujące tę władzę ponoszą odpowiedzialność za zapewnienie dziecku właściwej opieki i dostępu do odpowiedniego poziomu wyżywienia. Ich obowiązkiem jest również zapewnienie, że dziecko otrzyma edukację dostosowaną do jego możliwości i zasobów. Bezwarunkowo zakazane jest stosowanie przemocy oraz jakiejkolwiek formy traktowania dziecka, która mogłaby zaszkodzić jego zdrowiu fizycznemu lub psychicznemu, w tym sytuacje, gdy przemoc jest usprawiedliwiana jako część procesu wychowawczego. W Norwegii, stosowanie kar cielesnych wobec dzieci, takich jak uderzenia w ręce lub inne części ciała, stanowi przestępstwo. Również zabronione jest wywieranie na dziecko presji, zastraszanie, nieodpowiednie zachowanie. Możliwe jest narzucanie sankcji wobec dziecka, o ile nie wpływają one negatywnie na jego dobrostan. Na przykład, ograniczenie jego swobody (tzw. „areszt domowy" przez krótki czas, pod warunkiem, że nie jest przerażające dla dziecka, może być akceptowalne.

Ważne jest traktowanie dziecka jako jednostki, która ma prawo do wyrażania swoich opinii. Rodzice i opiekunowie powinni uwzględniać zdanie dziecka i dążyć do uwzględnienia jego punktu widzenia w podejmowaniu decyzji. Władza rodzicielska musi zawsze być wykonywana uwzględniając indywidualne interesy i potrzeby dziecka, co jest również nazwane najlepiej pojętym interesem dziecka. Intencją norweskich ustawodawców jest umieszczenie w centrum uwagi interesów i potrzeb dziecka, a nie interesów matki lub ojca lub innych względów społecznych, takie jak na przykład względy finansowe lub równouprawnienie płci. Oznacza to, że rodzice muszą wysłuchać tego, co dziecko ma do powiedzenia, zanim podejmą decyzje dotyczące jego osobistej sytuacji. Prawo dziecka do uczestnictwa i samostanowienia zwiększa się wraz z wiekiem i dojrzałością dziecka. Odpowiednio, prawo rodziców do podejmowania decyzji jest stopniowo ograniczone[1118]. Prawa i obowiązki wynikające z odpowiedzialności rodzicielskiej

[1117] B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie…*dz.cyt., s.38
[1118] *Foreldreansvar: Hva er dine rettigheter,* adres internetowy: https://www.familierettsadvokater.no/barnefordeling/foreldreansvar/; dostęp [14.05.2023]

należy postrzegać również w kontekście innych zasad obecnych w Norwegii. Dotyczy to między innymi zasady zawartej w par. 2 pkt. 1 ustawy o systemie oświaty. Przepis ten określa prawo i obowiązek dzieci uczęszczania do szkoły podstawowej. Rodzice muszą dopilnować, aby dziecko wywiązywało się z tego obowiązku. Oznacza to, że rodzice nie mogą zdecydować, np. że dziecko nie będzie uczęszczało do szkoły podstawowej. Rodzice mogą jednak zapewnić dziecku edukację domową, o ile jest ona zgodna z zasadami obowiązującymi w szkole podstawowej.

Rodzina ma szczególne znaczenie dla dziecka. Jest naturalnym środowiskiem, w którym przebywa większość czasu. Jak podkreśla Ewa Szymańska w całej historii kultury i cywilizacji nie stworzono lepszych warunków rozwoju dzieci i młodzieży niż w rodzinie. Rodzina jest pierwszą grupą społeczną w życiu dziecka, której członkiem jest ono przez całe życie:
– rodzina opiera się na związkach krwi, małżeństwa lub adopcji,
– spełnia też ona podstawowe funkcje ważne do utrzymania ciągłości biologicznej, normalnego rozwoju psychospołecznego jednostki i społeczeństwa,
– w rodzinie ma miejsce wychowanie moralne, religijne i nauka podstawowych czynności ułatwiających funkcjonowanie w społeczeństwie[1119].

Rodzice, pierwsi wychowawcy mają prawo do decydowania o wychowaniu i kształceniu swego dziecka. Na nich spoczywa odpowiedzialność za zapewnienie warunków do optymalnego rozwoju, zdrowia, przygotowanie do samodzielnego życia, zaspokojenie potrzeb bytowych. Wychowanie w rodzinie tworzy pewien fundament, rozbudowywany w szkole, który opiera się przede wszystkim na takich mechanizmach, jak: naśladownictwo, identyfikacja wzorów i przykładów postępowania rodziny, kontrola społeczna, inspiracja i pobudzanie poprzez odpowiednie ukierunkowanie aktywności wychowanka. Każda rodzina indywidualnie dostosowuje się do modelu funkcjonowania, rytuałów, przyzwyczajeń, tradycji, odpowiada na czynniki losowe. Z tego powodu rodzina nie zawsze ma możliwości zapewnienia dzieciom sprawnego i systematycznego rozwoju, szczególnie w zakresie kształtowania umiejętności i pozyskiwania wiedzy. W domu powinny zostać zaspokojone potrzeby bezpieczeństwa i przynależności w wyniku okazywanej miłości, zrozumienia i wymiany uczuć, uznania i szacunku. „*Rodzina stwarza swym członkom okazję do kształtowania i wzbogacania własnej osobowości*”[1120].

[1119] E. Szymańska, *Współuczestnictwo rodziców w procesie edukacyjnym dziecka*, Kultura i Edukacja, 2008, nr 1, 155-175.
[1120] M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Warszawa 1975, s. 37–38. Za: E. Szymańska, *Współuczestnictwo rodziców…*dz.cyt.

Rodzina wpływa na zachowanie się dziecka[1121] a znaczenie wpływu rodziców na proces edukacji dzieci może być rozważane w ramach dwóch płaszczyzn: po pierwsze, w odniesieniu do tzw. międzypokoleniowej transmisji modeli działania oraz po drugie, w nawiązaniu do perspektywy motywacyjno-aspiracyjnej[1122]. Wpływ rodziców na proces kształcenia dzieci dotyczy m.in. bezpośredniego kształtowania aspiracji, wyznaczania definicji sukcesu edukacyjnego i celów stawianych dzieciom.

Rodzice wpływają na dzieci prezentując wzorce zachowań (standardów) i działań. Ponadto występuje pozytywna korelacja pomiędzy stopniem wykształcenia, zwłaszcza matki, a ilością czasu przeznaczanego na wsparcie procesu kształcenia dzieci[1123]. Zaangażowanie rodziców w edukację dzieci jest bardzo efektywne. Sheila Wolfendale i John Bastiani prezentują wiele dowodów na pozytywny wpływ zaangażowania rodziców w efektywność nauki szkolnej przez dzieci, osiąganie lepszych wyników w nauce i wybieranie kierunków przyszłej edukacji zgodnie ze swoimi predyspozycjami[1124].

Marzeniem wielu rodziców jest sukces edukacyjny dziecka, optymalny zdrowy rozwój i szczęście. Rodzic, często na podstawie własnej intuicji, jest przekonany w jaki sposób najlepiej wspierać dziecko. Nastawienie rodziców do nauki ma kluczowe znaczenie, gdyż jak najbardziej pozytywne emocje u dziecka, „uczuciowa" - limbiczna część mózgu stanowią klucz do pamięci długotrwałej. Uczniowie najlepiej uczą się w atmosferze pełnej miłości, serdeczności, zachęty i wsparcia. Jak podkreśla Jolanta Rafał-Łuniewska „*największe wyzwanie, jakie stoi przed rodzicami, polega na tym, żeby stworzyć dziecku takie warunki, aby uwierzyło w siebie i mogło dać z siebie to, co najlepsze*"[1125]. Poza tym rodzic biorąc pod uwagę teorię Howarda Gardnera[1126] o inteligencjach wielorakich warto, aby założył, iż „*każde dziecko ma potencjalne uzdolnienia i to rolą rodzica jest zidentyfikowanie zdolności swoich dzieci a następnie stworzenie warunków do ich rozwoju*"[1127].

[1121] E. Szymańska, *Współuczestnictwo rodziców …*dz.cyt., nr 1, 155-175.
[1122] G. Kirchsteiger, A. Sebald, *Investments into Education: Doing As the Parents Did*, European Economic Review 54, 2010, s. 501-516. Za: D. Bach-Golecka, *Rola rodziców (prawa, obowiązki, sposób organizowania się i reprezentacji) w wybranych systemach kwalifikacji*, Warszawa 2011.
[1123] J. I. Gimenez-Nadal, J. A. Molina, *Parents' Education As a Determinant of Educational Childcare Time*, Journal of Population Economics, 2013, 26, s. 719-749.
[1124] S. Wolfendale, J. Bastiani, *The contribution of parents to school effectiveness*, David Fulton Pub., 2000.
[1125] J. Rafał-Łuniewska, *Wspieranie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi razem - rodzice i szkoła*, 2014, http://www.zsl-goraj.cil.pl/dokumenty/wdsp.pdf; dostęp [22.05.2023]
[1126] Więcej A. Kopik, *Wsparcie sześciolatka …*dz.cyt.,, s. 154-168
[1127] J. Rafał-Łuniewska, *Wspieranie dziecka* ...dz.cyt.

W związku z tym, że 80 procent trudności w nauce związanych jest ze stresem[1128], rodzice powinni działać raczej wspierająco, poprzez tworzenie przyjaznej atmosfery pełnej akceptacji i miłości. Rodzice mają duży wpływ na nastawienie dzieci do placówek edukacyjnych, mogą pomóc dzieciom polubić się uczyć, odnaleźć i rozwijać swoje mocne strony, swoje pasje. Dobrze, gdy pomagają przezwyciężać ograniczenia, dysfunkcje, słabości, które często są przyczyną trudności w nauce. Współpraca między rodzicami a szkołą wpływa pozytywnie na rozwój poznawczy i emocjonalny dziecka.

Dorośli mogą być bardziej niż rówieśnicy, pomocni w uczeniu się przez dzieci umiejętności i przyswajania wiedzy w trakcie interakcji. Tym niemniej swobodna wymiana doświadczeń i wiedzy wzajemnej w interakcji między rówieśnikami jest niezwykle istotna[1129]. Zdaniem Maurice'a Crula i Jensa Schneidera rodzice migrujący najczęściej oferują wsparcie emocjonalne, a nie praktyczne. Dlatego autorzy sugerują, że to szkoły (i nauczyciele) powinny bardziej skupić się na wspieraniu dzieci migrantów w praktycznych aspektach by zrekompensować im deficyty edukacyjne. Z powodu różnych czynników takich jak trudności językowe, słaba znajomość systemu edukacji lub brak czasu/pieniędzy, rodzice migranci są mniej zaangażowani w kształcenie swoich dzieci niż rodzimi rodzice. Deborah Nusche twierdzi, że aby zachęcić rodziców migrantów, szkoły powinny proaktywnie kontaktować się z nimi i oferować wsparcie. W celu budowania zdolności rodziców do wspierania ich dzieci można organizować konsultacje dla rodziców za pośrednictwem mediatorów kulturowych lub społecznych, tłumaczy i innych pracowników służb socjalnych. Wsparcie to powinno być rozwijane i finansowane za pośrednictwem usług publicznych, a nie polegać na oddolnych inicjatywach, gdyż w tej sytuacji tworzy się bardziej przyjazne środowisko i zapewnia lepszą jakość komunikacji między szkołą a rodzicami[1130].

Zdaniem Lwa Wygotskiego dziecko może rozwijać się lepiej, gdy jest wspierane. Rozwój, zdaniem psychologa, wynika z uczenia się wraz z kimś innym. Koncepcja Wygotskiego przedstawia dwie zasadnicze wskazówki dla skutecznego wsparcia. W pierwszej kolejności ważna jest interakcja edukacyjna, która polega na dostosowywaniu poziomu pomocy do potrzeb dziecka rozwiązującego dane zadania, dany problem. Po drugie, opiekun powinien wziąć pod uwagę jego stan wyjściowy, który stanowi bazę dla dalszego kształtowania umiejętności i pozyskiwania

[1128] Tamże.
[1129] J. Tudge, B. Rogoff, *Wpływ rówieśników* ...dz.cyt.
[1130] B. Janta, E. Harte, *Education of migrant* ...dz.cyt.

wiedzy[1131]. Innym naukowcem zwracającym uwagę na kluczową rolę obecnych w najbliższym otoczeniu dziecka osób jest R. Rauven Feuerstein autor koncepcji upośrednionego uczenia się[1132]. Wyróżnia on dwa modele uczenia się: uczenie bezpośrednie i uczenie przez mediację. Uczenie bezpośrednie[1133] zachodzi w sytuacji, gdy dziecko wchodzi w bezpośredni kontakt z bodźcami zewnętrznymi, takimi jak: przedmioty, zdarzenia, teksty, obrazy itp. Uczenie przez mediację[1134] polega na pracy z mediatorem, który wpływa na bodźce, modyfikując je, zanim dotrą one do dziecka. Mediator „Human", interweniuje także między uczącym się i jego reakcją[1135].

Pierwszy okres w szkole jest czasem tworzenia się grupy społecznej z mniej lub bardziej przypadkowego zbioru dzieci, różniących się pod względem cech indywidualnych i środowiskowych. W tej sytuacji komunikacja ma podstawowe znaczenie. Część dzieci potrzebuje w tym okresie wsparcia w budowaniu relacji z rówieśnikami[1136]. Potrzeba integrowania się z innymi, budowania relacji jest podstawową potrzebą społeczną każdego człowieka niezależnie od wieku. Początkowo wystarczające zaspokojenie tej potrzeby daje, lub powinna dawać rodzina, ale często już kilkuletnie dziecko szuka coraz bardziej trwałych i pogłębionych kontaktów z rówieśnikami, które mogą pomóc zaspokoić potrzeby kontaktu społecznego, przynależności i akceptacji[1137]. Grupa rówieśnicza może pełnić, obok rodziny, najważniejszą rolę w edukacji naturalnej. Rówieśnicy mogą mieć ogromny wpływ na rozwój poznawczy dzieci. Twierdzenie Jeana Piageta, że interakcja rówieśnicza może działać korzystanie na indywidualny rozwój poznawczy, jak i stanowisko Wygotskiego, który podkreśla korzyści płynące z kontaktów z bardziej zaawansowanym partnerem nie wykluczają się[1138]. Podobnie jak Wygotski, również Jerome Bruner był przekonany o nieodzowności doświadczenia społecznego dla rozwoju umysłowego, chociaż jego koncepcja związania doświadczenia społecznego z rozwojem odbiega w wielu ujęciach od teorii Wygotskiego[1139].

[1131] J. Tudge, B. Rogoff, *Wpływ rówieśników …*dz.cyt.
[1132] R. Feuerstein, P.S. Klein, A.J. Tannenbaum, red. *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications*. Freund Publishing House Ltd., 1991.
[1133] S - O - R (S – bodziec, O – organizm, R – reakcja)
[1134] (Mediated Learning Experience – MLE); S - H - O - H - R (S – bodziec, H – human, O – organizm, R-reakcja)
[1135] R. Michalak, *Poznawanie świata …*dz.cyt.
[1136] M. Chodkowska, *Socjopedagogiczne problemy…*dz.cyt., s. 16
[1137] Tamże, s. 25-26
[1138] J. Tudge, B. Rogoff, *Wpływ rówieśników …*dz.cyt.
[1139] D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 34-36; Podobnie jak Wygotski, Bruner był przekonany od nieodzowności doświadczenia społecznego dla rozwoju umysłowego, chociaż jego koncepcja związania doświadczenia społecznego z rozwojem odbiega w wielu ujęciach od teorii Wygotskiego. We wszystkich swoich pracach dotyczących rozwoju

Dzieci i młodzież w sposób naturalny dążą do przebywania w swoim własnym gronie, gdzie mogą realizować swoje specyficznej potrzeby psychospołeczne (np. poczucie bezpieczeństwa wśród równych sobie), które są w stanie zaspokoić jedynie wśród rówieśników[1140]. Grupa rówieśnicza – to pewna liczba osób (co najmniej trzy), której członkowie znajdują się w podobnym stadium rozwoju osobowościowego i posiadają wspólny cel (świat aspiracji) a także określony system postępowania[1141].

Grupy rówieśnicze wywierają na swych członków doniosły wpływ, który może być pozytywny, jak i negatywny. Dziecko czy nastolatek należący do kilku grup rówieśniczych może ulegać wpływom rozwijającym, jak i destabilizującym w zależności od rodzaju grupy. To, jaki wpływ będzie w konkretnej grupie zależy od jej członków oraz źródła jej powstania np. wspólny sposób spędzania czasu[1142]. Praca w grupach rówieśniczych sprawia, że członkowie mogą dzielić się osobistym rozumieniem, dyskutować i przedstawiać swój punkt widzenia na podstawie własnych doświadczeń. W związku z tym uczniowie gorliwiej podejmują takie wyzwania, ponieważ mają poczucie przynależności do grupy i doświadczają jej wsparcia. Jak zauważa Anna Brzezińska[1143], różnica perspektyw ujmowania świata (dzieci pochodzą z różnych rodzin, mają różne osobiste doświadczenia) to bardzo ważne źródło konfliktów poznawczych stymulujących rozwój. Jednocześnie jest to źródło pomysłów; wyzwań; układów odniesienia dla porównań społecznych; najbliższe źródło pomocy i wsparcia w sytuacjach trudnych ze względu na bliskość psychiczną i podobne rozumienie świata[1144].

Podczas pracy grupowej zachodzi szczególnie dogodna możliwość uczenia się od rówieśników poprzez obserwację, z pomocą lub wspólnie z rówieśnikami[1145]. Uczenie się kooperatywne tworzy uczniom wsparcie (rusztowanie, termin wprowadzony przez Brunera) w procesie poznawania nowych treści, informacji, z którymi wcześniej się nie zetknęli. Pozwala także na osiąganie celów złożonych i długofalowych w krótszym czasie. Praca w grupach przyczynia się do akceptacji i rozumienia konieczności pełnienia ról, a możliwość pełnienia owych

człowieka Bruner przykłada ogromną rolę do nie tylko znaczącej wagi kultury i interakcji społecznej, ale także wpływu biologii oraz ewolucji na procesy rozwojowe .

[1140]W.W. Skarbek, *Wybrane zagadnienia socjologii…*dz.cyt., s. 128

[1141] Tamże, s. 68

[1142] Tamże, s. 135

[1143] A.I. Brzezińska, *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2008.2008, s. 46

[1144] Tamże.

[1145] R. Michalak, *Poznawanie świata …*dz.cyt., s. 151

zróżnicowanych ról przyczynia się do rozumienia różnych aspektów danej sytuacji[1146]. Podczas pracy grupowej zachodzi szczególnie dogodna możliwość uczenia się od rówieśników (obserwacja wykonania czegoś przez kolegę), z pomocą rówieśników (kolega występuje w roli tutora) i razem z rówieśnikami (wspólne wykonanie zadania)[1147]. W

edług Teorii Jeana Piageta wiedza społeczna obejmująca m.in. prawa i normy moralne, etykę i język powstaje w toku interakcji z innymi ludźmi. Piaget za szczególnie istotne uważał interakcje z rówieśnikami, a intensywny rozwój wiedzy społecznej przypadał jego zdaniem na 7.-8. rok życia dziecka, kiedy jest ono zdolne do decentracji, czyli przezwyciężenia egocentryzmu typowego dla wcześniejszego okresu rozwoju[1148]. Istotne są przy tym nie tylko relacje dzieci z nauczycielem, ale także z rówieśnikami. Reakcje kolegów na uzyskiwane osiągnięcia, przynależność do grupy, miejsce dziecka w strukturze nieformalnej klasy, atrakcyjność ucznia jako partnera interakcji to bardzo ważne czynniki warunkujące samopoczucie dziecka. Kreowanie odpowiednich relacji rówieśniczych należy do ważnych zadań nauczyciela[1149].

Środowisko edukacyjne jest systemem działań zrealizowanych przez instytucje edukacji naturalnej, pośredniej i bezpośredniej, mających na celu określone zmiany w osobowości edukowanego zgodnie z przyjętymi celami edukacyjnymi (system instytucjonalno-grupowy w działaniu ukierunkowanym na cele edukacyjne)[1150].

Edukacja to podróż, podróż w nieznaną i szybko zmieniającą się przyszłość.
Słowa umieszczone przy wejściu do Narodowego Instytutu Edukacji w Singapurze[1151]

Dla członków dzisiejszych społeczeństw zachodnich edukacja na poziomie podstawowym i ponadpodstawowym stanowi naturalny element biografii. Większość ludzi spędza w szkole od dziewięciu do kilkunastu lat nauki, mając do wyboru różne warianty kształcenia w zależności od kształtu systemu oświaty w poszczególnych państwach[1152]. Do końca XVIII wieku edukacja w

[1146] Tamże.
[1147] Tamże
[1148] M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s.112.
[1149] R. Michalak, *Poznawanie świata …*dz.cyt., s. 430.
[1150] W.W. Skarbek, *Wybrane zagadnienia …*dz.cyt., s. 68
[1151] Za: I. Nowosad, *Singapur. Azjatycki tygrys edukacyjnych reform. Fenomen makropolityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2022, s.35
[1152] P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji*…dz.cyt., s. 35

szkołach była płatną i tylko bogate rodziny mogły ją zapewnić swoim dzieciom. W XIX i XX wieku państwa zaczęły tworzyć systemy obowiązkowej edukacji, w odpowiedzi na zapotrzebowanie na piśmiennych i umiejących liczyć robotników i pracowników umysłowych. Zgodnie z teoriami funkcjonalnymi formalną funkcją szkół jest wytwarzanie wykształconej i mających pewne umiejętności kadry. Nowsze badania skupiają się na roli edukacji i nauczania w reprodukcji kulturowej, międzypokoleniowym przekazie wartości, norm i doświadczenia oraz wszystkich umożliwiających go mechanizmach i procesach[1153]. Wielu badaczy stwierdziło, że edukacja i nauczanie, zamiast wyrównywać szanse życiowe, reprodukują nierówności społeczne[1154].

W społeczeństwach nowoczesnych pozycji społecznej nie dziedziczy się w momencie urodzenia, ale przynależność etniczna, płeć i przynależność klasowa rodzin, a także ich miejsce zamieszkania wyraźnie mogą wpływać na wzory socjalizacji. Dzieci przejmują sposoby zachowania i słownictwo charakterystyczne dla ich rodziców i innych członków wspólnoty lokalnej. Procesy społeczne, które kształtują w jednostkach, świadomość norm i wartości społecznych pomagają im wypracować poczucie tożsamości, które umożliwia identyfikowanie się z członkami społeczności. Procesy socjalizacji trwają przez całe życie[1155]. W tym kontekście szkoła ma być narzędziem wychowania nowych obywateli, pracowników, członków społeczności, ma ukształtować moralne podstawy wspólnoty[1156].

Szkoła ma być, za Czesławem Banachem, przede wszystkim dla ucznia i powinna to być ważna dyrektywa pedagogiczna, społeczna i organizacyjna. Chodzi o to, aby instytucja edukacyjna była miejscem autentycznej nauki, pracy i życia, a także urzeczywistniania takich idei jak: „zrozumieć świat i kierować sobą" oraz „uczenie się przez całe życie"[1157]. I jak pisze Anna Karpińska „*marzy mi się edukacja przyjazna uczniowi, nastawiona na poznanie i rozwój mocnych stron osobowości dziecka, umożliwiająca uczącym się osiąganie edukacyjnych sukcesów. Dla praktyki pedagogicznej oznacza to, jak ważne jest stwarzanie wychowankom warunków do doświadczania sukcesów*"[1158]. W tabeli nr 30 zaprezentowano uwarunkowania sukcesu szkolnego

[1153]A. Giddens, P. W. Sutton, *Socjologia. Kluczowe pojęcia*, PWN, Warszawa 2014, s.105
[1154] Por. M. Szymański, D. Hejwosz, Z. Melosik, A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek i inni.
[1155]A. Giddens, P. W. Sutton, *Socjologia….*dz.cyt., s.182.
[1156] P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji*…dz.cyt., s.86
[1157] Cz. Banach, *Zadania i cechy …*dz.cyt., s. 105-116.
[1158]A. Karpińska, *Przestrzeń edukacyjna przyjazna dziecku… czyli marzenia o szkole bez niepowodzeń*, [w:] *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*, red. J. Izdebska, J. Szymanowska, Trans Humana, Białystok 2009, s. 167.

dziecka. Presja na osiąganie sukcesów istnieje w kulturze sukcesów, które się celebruje. Dominująca w szkole kultura może wymagać, robienia więcej i starania się bardziej. Najważniejsze są wtedy kryteria zewnętrzne i nieustające proces porównywania. Gazetki ścienne wypełnione są fotografiami ze szkolnych wydarzeń – meczów lub przedstawień – są świadectwem, jak coraz bardziej podwyższane są oczekiwania. W kontekście presji na osiągnięcia edukacyjne organizowane mogą być nieustanne sprawdziany, testy, klasówki, które zmuszają uczniów do nieprzerwanego wysiłku. Osiągnięcia są doceniane, ale najmocniej uczniowie odczuwają przymus poprawianie wyników. Zdaniem Inetty Nowosad struktura szkoły i rytuały w niej panujące umacniają założenia dotyczące uczenia się i nauczania jakie mają różni rodzice i nauczyciele. Szkoła może nie wybaczać braku sukcesu. Uczeń, który odniósł zdaniem dorosłych „porażkę" w nauce, sporcie, zajęciach pozaprogramowych może zostać odrzucony przez nauczycieli i/lub grupę. Uczniów dzieli się bowiem na grupy według osiągnięć (ciągi, poziomy). Sukces jest czymś oczywistym, mimo że kryteria poszczególnych osiągnięć są często lokalne[1159]. Szkoły funkcjonujące w tych samych kontekstach mogą prezentować różne sposoby myślenia. Małgorzata Randak-Jezierska wymienia następujące zadania szkoły:

- Realizacja programu nauczania.
- Rozwój inteligencji twórczej wyobraźni uczniów
- Struktura wewnętrzna szkoły, podział obowiązków, troska o relacje i aktywności społeczne: uczniowie-rodzice-otoczenie szkoły
- Misja szkoły; podstawy ideologiczne; wiara nauczycieli wartość kształcenia
- Architektura, lokal(e), boiska, basen, jakość wyposażenia
- Ogólna atmosfera w szkole, relacje nieformalne, miejsca spotkań, czucie się „u siebie". I następnie określa cele realizowane przez ucznia w szkole:
- Rozwój inteligencji i twórczej wyobraźni; rozwój prawej i lewej półkuli mózgu
- Zajęcie swojego miejsca w hierarchii; wywiązywanie się z obowiązków; wchodzenie w relacje i aktywności społeczne z kolegami, nauczycielami, otoczeniem szkoły
- Rozwój sprawności fizycznej; troska o zdrowie fizyczne, o harmonijny rozwój ciała
- Ideały; godność; szacunek; prawda-dobro-piękno-wiara-nadzieja-miłość, mądrość życiowa, poczucie sensu życia oraz bycia ważnym elementem wszechświata

[1159] D. Tuohy, *Dusza szkoły*... dz.cyt., s.142-143

– Przyjaźń, flirt, zakochiwanie się, tworzenie się par; rozwój inteligencji emocjonalnej[1160].

Cechy dziecka	Cechy środowiska	
Zdrowie	Środowisko naturalne	Środowisko instytucjonalne (szkoła)
Sprawność ruchowa*	Rodzice/osoby znaczące	Szkoła – baza materialna (budynek, wyposażenie, udogodnienia)
Rozwój językowy i mowa	Rodzeństwo	Nauczyciele
Wrażenia, spostrzeżenia, wyobrażenia	Koledzy i Koleżanki z klasy, ze szkoły i spoza szkoły	Inni dorośli w szkole (pedagog, psycholog, logopeda, personel administracyjny szkoły)
Uwaga, pamięć, myślenie	Pozostali członkowie rodziny	Programy nauczania i podręczniki
Emocje, więzi społeczne, zachowanie	Środowisko lokalne	Organizacja zajęć

Tabela nr 30. Uwarunkowania sukcesu szkolnego dziecka[1161].

W raporcie badawczym pod tytułem: Hope for Education: Study of Nine High-Performing, High-Poverty, Urban Elementary Schools wyróżniono cztery sfery kluczowe dla osiągania sukcesów w edukacyjnych w badanych szkołach. Jak wskazują wyniki badań włożono duży wysiłek dla osiągnięcia sukcesów edukacyjnych w następujących obszarach:

– Zmiana szkolnego klimat: doskonalenie relacji między nauczycielami i dyrektorem szkoły oraz między samymi nauczycielami
– Zmiana relacji z rodzicami i społecznością: doskonalenie relacji z rodzicami i społecznością lokalną
– Zmiana kształcenia: doskonalenie nauczania i uczenia się
– Zmiana organizacji szkoły: doskonalenie organizacyjne struktur szkolnych, lepsze wykorzystanie personelu, doskonalenie sposobu wykorzystania czasu[1162].

Artur Kołakowski w artykule „*Budowanie ustrukturyzowanego i przyjaznego środowiska w klasie*" określa zadania szkoły, która powinna zapewnić zrównoważone działanie opierające się na:
- zapewnieniu dziecku poczucia bezpieczeństwa i stałości środowiska. Obawa przed wykluczeniem, odsunięciem wpływa na funkcjonowanie ucznia
- akceptowaniu dziecka jako osoby, bez nieustannego wykazywania braków i błędów

[1160] M. Randak-Jezierska, *Gestaltowskie spotkanie w dialogu Ja-Ty. Tworzenie bezpiecznej przestrzeni do dialogu w szkole*, [w:] *Edukacja. Równość …* dz.cyt., s. 169-186
[1161] A. Olechowska, *Co zdecyduje o powodzeniu Twojego dziecka w szkole*, [w:] *Wybierz szkołę*...dz.cyt., s.83
[1162] J. M. Michalak, *Przywództwo dla wzmacniania szans edukacyjnych uczniów*, [w:] *Jakość życia u jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mordag, J. Ondráková, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010, s.195

- wzmacnianiu zachowań pożądanych i prospołecznych; dostrzeganie i chwalenie wpływają na utrwalanie pożądanych zachowań.
- stawianiu granic, w momencie gdy dziecko postąpi niezgodnie z oczekiwaniami[1163].

Szkole zostały wyznaczone również zadania kulturalne, przekazywania społecznych tradycji i systemów wartości. Podstawą realizacji tego celu są: nauka języka ojczystego, sztuki, historii, literatury, muzyki i religii. Powierzenie dotyczące szeroko pojętej wiedzy o kulturze można znaleźć w dokumentach, takich jak treści nauczania, w stanowisku nauczycieli do swojego obszaru wiedzy przedmiotowej, w prestiżu nadanym dla przedmiotu nauczania. Wielu celom kulturalnym służą także zajęcia pozalekcyjne, na przykład wycieczki i akademie. Szkoły przyjmują także cele ekonomiczne przygotowując uczniów do pracy. Znaczenie poszczególnych celów wyznacza podejście do przedmiotu. Szkoła jako instytucja formułuje oczekiwania wobec uczniów i ustala standardy osiągnięć, reguły zachowania w klasie i poza nią, stanowiąc regulaminy dyscyplinarne, podkreślając różnicę pozycji osób wewnątrz organizacji (dyrektor-nauczyciel, nauczyciel-uczeń)[1164]. Szkoła ma możliwość wspierania potrzeb poprzez aranżację środowiska nauki. Można to zrobić na przykład poprzez promowanie wsparcia społecznego w klasie ze strony nauczyciela do ucznia i między uczniami, motywacji uczniów do nauki oraz wiary uczniów we własne opanowanie codziennego życia szkolnego. Oprócz nauczyciela kluczowy wpływ na dobrostan uczniów odgrywają koledzy z klasy. W szkole dzieci i młodzież spotykają się z rówieśnikami, często nawiązują się bliskie przyjaźnie z kolegami z klasy. Spędzając czas z rówieśnikami podczas przerw i pracując w klasie, dzieci i młodzież zaspokajają w ten sposób potrzebę przynależności społecznej o czym wspominano wcześniej.

Szczególne znaczenie dla dobrostanu jednostki ma integracja ze wspólnotą społeczną wśród kolegów i koleżanek w klasie lub z rówieśnikami, ponieważ ta grupa uczniów w naturalny sposób spędza razem dużo czasu. Dla wielu uczniów spotkanie z przyjaciółmi w szkole jest decydującym czynnikiem motywującym do pójścia do szkoły. Dobra interakcja i integracja w klasie mogą również decydować o motywacji uczniów do nauki. Maria Dudzikowa w swoim zbiorze esejów jeden z nich zatytułowała: *„Środowisko wszechstronnego rozwoju ucznia czy szkoła przetrwania…*”[1165]. Jeśli zatem edukacja – to proces edukacyjny (dydaktyczny i wychowawczy)

[1163] A. Kołakowski, *Budowanie ustrukturyzowanego i przyjaznego środowiska w klasie*, [w:] *Zaburzenia psychiczne i rozwojowe dzieci a szkolna rzeczywistość*, red. nauk. M. Jerzak, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2016., s.423.
[1164] D. Tuohy, *Dusza szkoły*... dz.cyt., s.114-115
[1165] M. Dudzikowa, *Mit o szkole …*dz.cyt., s. 103-129

zachodzący między edukatorami i edukowanymi[1166] i jest tym elementem społeczeństwa nowoczesnego to odzwierciedla ona napięcie pomiędzy potrzebą zbudowania ładu społecznego i jednoczesnego kultywowania podmiotowości i indywidualnych jednostek[1167]. Zdaniem Michela Foucalta szkoły są organizacjami odzwierciedlającymi instytucje zamknięte, stosując kontrolę i kary jako typowe mechanizmy sankcjonujące[1168]. Taka organizacja nie budzi zaufania. Jak pisze Henryk Mizerek *"nauczania nie można sprowadzić do serii wystandaryzowanych procedur, które łatwo monitorować i nadzorować. Nosi ono raczej znamiona sztuki niż rzemiosła. Tym bardziej, że sens współczesnej edukacji nie sprowadza się już do kwestii, jak nauczyć czegoś, co reglamentuje podstawa programowa. Problem leży w czymś znacznie trudniejszym – w nauczaniu tego, jak się uczyć. Trudno też pominąć szerszy społeczny i kulturowy kontekst, w jakim pracuje dzisiejsza szkoła"*[1169].

Każda szkoła ma również swój szeroki kontekst. Składa się na niego całokształt sytuacji gospodarczo-politycznej, polityka oświatowa, prawo oświatowe, program szkolny, system kontroli i oceny. Zupełnie inny jest kontekst nauczania w szkołach w bogatych dzielnicach, dobrze wyposażonych, z tradycjami niż w szkołach w dzielnicach, gdzie wiele rodzin utrzymuje się z zasiłku. Szkoły i klasy homogeniczne społecznie mogą stwarzać okoliczności pozytywnych lub negatywnych wpływów środowiskowych[1170]. Otoczenie kulturowo i etnicznie jednorodne stwarza inny kontekst niż otoczenie wielokulturowe[1171]. Roman Dolata wymienia zjawiska społeczne i edukacyjne wpływające na zróżnicowanie szkół ze względu na wyniki nauczania:

- segregacje cywilizacyjne
- procesy autoselekcji na progu szkoły
- procesy selekcji na progu szkoły
- efekt rówieśników (na szeroko rozumiane osiągnięcia mają wpływ jego rówieśnicy z którymi uczęszcza do szkoły)

[1166] W.W. Skarbek, *Wybrane zagadnienia …*dz.cyt., s. 51
[1167] P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji*…dz.cyt., s. 33
[1168] M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Aletheia, Warszawa 1993.
[1169] H. Mizerek, *Ewaluacja edukacyjna. Interdyskursywne dialogi i konfrontacje*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017, s. 172
[1170] Por. M.J. Szymański, *Nierówności edukacyjne …*dz.cyt. s. 19-34, P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
[1171] D. Tuohy, *Dusza szkoły*... dz.cyt., s. 43

- zróżnicowana efektywność nauczania[1172].

Ponadto można uznać, że start życiowy i zawodowy człowieka zależą od statusu społecznego rodziny i warunków edukacyjnych[1173]. Szkoła to obecnie jedna z najbardziej wpływających na ludzi instytucji. Jak zauważają Scott Davies i Neil Gruppy, w porównaniu do religii, struktur społecznych czy gospodarczych edukacja jest relatywnie młodą instytucją. Rozwija się jednak z ogromną prędkością i ma coraz większe znaczenie dla porządku społecznego[1174]. Szkoła winna dawać coś więcej niż tylko poczucie ciągłości i więź z doświadczeniem codziennym. Przede wszystkim jest to specyficzny rodzaj społeczności, w której dzięki zastosowaniu inteligencji jednostka może doznawać przeżyć odkrywczych, dokonywać skoków intelektualnych w nie znane sobie, dotychczas nie wyobrażane obszary doświadczenia, nie będące bezpośrednią kontynuacją doświadczeń wcześniejszych[1175].

Funkcja przekazywania	Funkcja interpretowania	Funkcja samorealizacyjna
Wiedza istnieje w formie ogólnych dyscyplin znanych jako przedmioty, które zostały rozwinięte w przeszłości i obecnie są poszerzane	Wiedza istnieje w świadomości znawców i w ich zdolności do organizowania myśli i działania; przedmioty są jednymi z wielu dostępnych zasobów	Wiedza istnieje w teraźniejszości i przyszłości ponieważ istniejąca wiedza przedmiotowa uważana jest za ograniczoną w zestawienie ze współczesnymi złożonymi problemami
Osiągnięcia uczniów są cenione o ile odpowiadają one standardom i kryteriom przedmiotów	Ceniona jest działalność uczniów zmierzająca do interpretacji rzeczywistości, tak więc kryteria pochodzą zarówno od ucznia, jak i od nauczyciela	Ceni się osiągnięcia uczniów w przyswajaniu technik uczenia się rozwijania wiedzy oraz zrozumienia
Zadanie nauczyciela to poprawianie osiągnięć uczniów według znanych nauczycielowi kryteriów przedmiotowych	Zadanie nauczyciela, rozumiane jest jako organizowanie dialogi, w którym uczniowie mogą zmodyfikować swoją wiedzę przez interakcje z innymi ludźmi i przedmiotami rozumianymi jako zasoby	Zadanie nauczyciela rozumiane jest jako organizowanie doświadczeń uczenia się tak, aby uczniowie stopniowo nauczycieli się samodzielnie podejmować wszystkie decyzje o uczeniu się
Oceniony będzie produkt końcowy w formie egzaminu, prawdopodobnie pisemnego, nadzorowanego przez nauczyciela lub egzaminatora, a jeśli konieczne będzie limitowanie, przyjęty będzie system odwołujący się do norm	Ocenianie będzie odbywało się podczas całego kursu jako sposób monitorowania i stopniowego modyfikowania wiedzy, faza po fazie, w miarę możliwości będzie to ocenianie odnoszące się do kryteriów	Ocenianie będzie stopniowo przychodziło spod kontroli nauczyciela pod kontrolę uczniów, w miarę jak oni uczą się efektywnie oceniać swoje uczenie się; będzie to cały czas ocenianie oparte na kryteriach

[1172]R. Dolata, *Międzyszkolne zróżnicowanie wyników nauczania w szkołach podstawowych i gimnazjalnych*, [w:] *Edukacja. Równość …*dz.cyt., s. 52-63
[1173] B. Smolińska-Theiss, *Lepiej urodzeni – lepiej kształceni,* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. …* dz.cyt., s. 423
[1174] P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji*…dz.cyt., s.33
[1175] J. S. Bruner, *O poznawaniu…,* dz.cyt.

T. Gołaszewski dostrzega w szkole ze względu na sposób realizacji procesu dydaktycznego funkcje przekazywania, interpretowania i/lub samorealizacji[1176]. Szkoły[1177] powinny odpowiadać na zróżnicowane potrzeby swoich uczniów, realizując różne style i tempo uczenia się, tworząc tym samym szkołę dla ucznia, z właściwym programem nauczania, przygotowaniem organizacyjnym, strategiami nauczania, wykorzystaniem zasobów oraz współpracy ze środowiskiem lokalnym, bo tylko taki jej model zapewni każdemu dziecku odpowiednie wykształcenie. Tworzenie przemyślanej, efektywnej sieci wsparcia powinno odpowiadać wielości specjalnych potrzeb edukacyjnych spotykanych w każdej szkole, bo:

- jeśli chce się dać dzieciom równe szanse, należy traktować je w sposób zróżnicowany
- każde dziecko ma indywidualne cechy charakterystyczne, zainteresowania, zdolności, programy edukacyjne powinny uwzględniać zróżnicowanie tych cech indywidualnych i potrzeb
- Każdemu dziecku należy stworzyć szansę na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego i doświadczenia „bycia sobą wśród innych".

Szkoły o otwartej[1178] orientacji sprzyjają zwalczaniu stygmatyzacji, ostracyzmu, dyskryminacji, tworzą przyjazne społeczności uczniowskie, w których podstawa nauczania staje się zasada trzech A (age, attitude, ability); oznacza to respektowanie przy podejmowaniu działań edukacyjnych wieku dziecka, jego mocnych i słabych stron, posiadanych umiejętności ale i trudności w nabywaniu określonych kompetencji[1179]. Dla jednostek szkoła jest miejscem zdobywania doświadczenia i wiedzy, miejscem nawiązywania relacji społecznych, kształtowania planów na przyszłość. Dla społeczeństw jest to narzędzie organizacji życia społecznego, dokonującej się w kilku wymiarach: przez kreowanie postaw i orientacji życiowych jednostek, powiązanie karier edukacyjnych ze sferą gospodarki, edukacji szkolnej z procesami politycznymi i społeczeństwem obywatelskim, więzią narodową i poczuciem wspólnoty ze społecznością lokalną. Edukacja instytucjonalna łączy z jednej strony realizację kształtowania ładu społecznego

[1176]W.W. Skarbek, *Wybrane zagadnienia …*dz.cyt., s. 147
[1177] Więcej na temat szkoły w edukacji środowiskowej[w:]M. Winiarski, *Rodzina-szkoła-środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa 2000.
[1178] Podstawowymi właściwościami modelu szkoły otwartej są: przyjazne dziecku środowisko uczenia się, organizacja uczenia się bazująca na swobodnej pracy uczniów, metody nauczania poprzez doświadczenia, odkrywanie i praktykę, atmosfera i klimat sprzyjający uczeniu się, formy aktywności edukacyjnej m.in. współdecydowanie o treściach, eksperymentowanie, Wymierne efekty uczenia się. B. Śliwerski*, Jak zmieniać szkołę. Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej,* Impuls, Kraków 2008, s.34-36
[1179] H. Krauze-Sikorska*, Praca z dziećmi …*dz.cyt., s. 482-483

i jednoczesnego budowania podmiotowości i realizacji indywidualnych potrzeb jednostek[1180]. W rzeczywistości, w której obecnie żyją młodzi ludzie, nie jest potrzebne przyswajanie wiadomości. Wystarczy, że wiedzą, gdzie szukać. Szkoła powinna wprowadzić ucznia w świat kształcenia, uczyć jak podtrzymywać ciekawość świata i dzięki wiedzy, umiejętnościom podnosić kompetencje do kształtowania otoczenia własnej grupy, społeczności[1181]. Oznacza to wprowadzenie ich w rozumienie świata i siebie oraz kształtowanie u nich postaw, umiejętności i kompetencji umożliwiających świadome i aktywne działanie[1182].

Bogusław Śliwerski stwierdza jednoznacznie, że „*najważniejszą rolą szkoły XXI wieku będzie rozwijanie samodzielności, aktywności, innowacyjności i różnych technik komunikowania się*"[1183]. Aldona Kopik podkreśla, że „*każde dziecko musi mieć poczucie, że nauka w szkole ma sens, jest interesująca, daje zadowolenie. Musi odnaleźć własną drogę do wiedzy, zgodną z jego naturalnymi predyspozycjami. Nauczyciel musi wspierać dzieci, stwarzać im okazje do doświadczenia i odkrywania, do budowania poczucia własnej wartości, które wynika z przeżywania własnych sukcesów*"[1184]. Szkołę, która odpowiadałaby kształtowi współczesnego świata można scharakteryzować, jako taką, która uczy jak się uczyć samodzielnie, jak segregować i interpretować informacje, brać odpowiedzialność za proces własnego rozwoju, traktować uczenie się nie jako stan „na tu i teraz", ale jako proces towarzyszący obecnie przez całe życie, dzięki któremu możemy polepszać jego jakość[1185].

Jakość edukacji zależy od jakości działań podejmowanych przez szkołę. Termin jakość edukacji trzeba wiązać z rozwojem szkoły ukierunkowanym na rozwój ucznia i rozwój zawodowy nauczyciela[1186]. Henryk Mizerek wyróżnił następujące równoważne koncepcje jakości w edukacji:
- traktowana jako doskonałość (w obszarach: uczenie się i nauczanie, wizja i przywództwo, partnerstwo, udzie, kultura i etos[1187])
- opisywana w kontekście wyników kształcenia

[1180] P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji*…dz.cyt., s. 33
[1181]B. Tołwińska, *Motywacja dzieci do uczenia się (problemy dzieci, rola dorosłych)*, [w:] *Wielowymiarowość przestrzeni …* dz.cyt., s. 195.
[1182] Cz. Banach, *Zadania i cechy …*dz.cyt., s. 105-116.
[1183] B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 320
[1184] Por. A. Kopik, *Wsparcie sześciolatka …*dz.cyt.,, s. 154-168
[1185]B. Tołwińska, *Motywacja dzieci…*dz.cyt., s. 195
[1186] J. Dzaszykowska, *Jakość życia dziecka w perspektywie pedagogicznej*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły…*dz.cyt., s. 15-35
[1187] H. Mizerek, *Ewaluacja edukacyjna…*dz.cyt., s. 177

- opisywana na podstawie wyników audytu, przeglądu (kontroli, wizytacji)
- analizowana w aspekcie misji,
- traktowana jako kultura
- opisywana jako transformacja[1188].

W praktyce „jakość edukacji"[1189] oznacza zmierzanie w kierunku dobrej szkoły, która zapewnia jej członkom wielostronny rozwój, egzystencję w społeczeństwie, a co za tym idzie, wprowadza w życie sensownie, pozwala na docieranie do prawdy, wzrastanie w dobru i odczuwanie piękna. Podejście to wyraźnie wskazuje na fakt, iż w przypadku dziecka kształtowanie osobowości jest niejako połowicznym celem szkoły, bowiem podstawą jej działań jest uczynienie go odpowiedzialnym za własny rozwój, przygotowanie do autokreacji i wykorzystanie zasobów osobowościowych na wszystkich etapach rozwoju, w różnych sytuacjach i okolicznościach codziennego życia. Na tej podstawie można postawić tezę, iż od jakości edukacji będzie zależała jakość jego życia, przy czym zakłada się, że tę zależność można odwrócić[1190]. Małgorzata Randak-Jezierska uważa, że jeśli szkoła ma ambicje kształtowania osobowości człowieka, wówczas uczy go, jak się uczyć i gdzie szukać wiedzy i stwarzać okoliczności, w których uczeń:
- próbuje się otworzyć na otaczający świat i ludzi
- nie boi się własnego zdania i własnej odmienności
- nie boi się wypowiadać na interesujący go temat
- uczy się argumentacji i aktywnego słuchania
- poznaje bariery komunikacyjne i uczy się je przezwyciężać
- rozwija krytycyzm
- ma odwagę zadawania pytań i mówienia, że czegoś nie rozumie
- staje się asertywny
- staje się tolerancyjny
- rozwija zaufanie do siebie, innych, świata, itp.[1191].

Droga rozwoju szkoły w kontekście podnoszenia jakości w obszarze nauczania i uczenia się wyróżnia się m.in.: traktowaniem uczenia się jako procesu indywidualnego rozwoju każdego z uczniów; promocją aktywnego uczenia się, uwzględnianiem indywidualnych potrzeb i właściwości

[1188] Tamże, s. 174
[1189] Por. I. Nowosad, *Singapur…*dz.cyt., s.106
[1190] J. Dzaszykowska, *Jakość życia dziecka …*dz.cyt., s. 15-35
[1191] M. Randak-Jezierska, *Gestaltowskie spotkanie…*dz. cyt., s. 169-186

uczenia się każdego z uczniów, dokumentowaniem osiągnięć uczniów i refleksja nad nimi; komunikowaniem wyników nauczania[1192].

Richard Arends wskazuje na badania, które pokazały jak środowisko klasy wpływa na motywację uczniów. Ustalono, że jeżeli środowisko to charakteryzuje się życzliwością, wzajemnym szacunkiem i pozytywną atmosferą to zdecydowanie bardziej sprzyja to wytrwałości uczniów w pracy niż środowisko nieżyczliwe, skłócone, pozbawione szacunku. Uczniowie ujawnili, tym samym, potrzeby w zakresie akceptacji, poczucia własnej wartości a także przynależności do grupy. Arends wskazuje sprawdzone badawczo efektywne strategie motywowania uczniów i kształtowania wspólnoty dydaktycznej: przede wszystkim wiara nauczycieli w możliwości uczniów, pozytywna atmosfera, zainteresowanie uczniem i jego pasją, wspomaganie rozwoju grupy i wzmacnianie jej spójności[1193]. Motywacja jest centralnym elementem każdej działalności człowieka i opisuje, dlaczego dana osoba decyduje się na określoną aktywność[1194]. Mogą to być zajęcia takie jak gra w piłkę nożną, gotowanie lub odrabianie lekcji. Zmotywowani uczniowie odkrywają własne zainteresowania i ciekawość, pobudzają i rozwijają się, co może mieć pozytywne skutki w m.in. samoocenie i zwiększeniu ogólnego dobrostanu[1195].

W naukach psychologicznych motywacja jest ujmowana jako „*ogół procesów pobudzania, podtrzymywania i regulowania aktywności, zmierzających do osiągnięcia jakiegoś celu*”[1196]. Podstawowym warunkiem rozwoju jest wewnętrzna motywacja zainteresowanego stawaniem się coraz bardziej kompetentnym. Wewnętrzna motywacja do uczenia się jest szczególnie pożądaną cechą. Wyniki prowadzonych badań[1197] wskazywały, że uczniowie posiadający wysoki poziom tej motywacji odnosili w szkole większe sukcesy, osiągnięcia, mieli niski poziom lęku związanego ze szkołą, pozytywnie oceniali swoje kompetencje, mieli wysoki poziom samoregulacji. Waldemar Kozłowski podkreśla kluczową rolę rodziny w kształtowaniu wewnętrznej motywacji dziecka do uczenia się. Znacząca szczególnie jest rola matek, których działania stymulujące ciekawość, wytrwałość, wysiłek, dążenie do doskonalenia oraz inspirowanie do realizacji trudnych zadań wymagających wysiłku i cierpliwości sprzyjają budowie wewnętrznej motywacji do uczenia się

[1192] H. Mizerek, *Ewaluacja edukacyjna…*dz.cyt., s. 177
[1193] E. Filipiak, A. Mroczkowski, *Edukacja szkolna i pozaszkolna. Wczesna faza dorastania, wiek 11/12-14/15,* Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 33
[1194] Zob. W. Kozłowski, *Szkolna motywacja wewnętrzna*, Edukacja, 2006/1 (93), s. 25-39.
[1195] *Trivsel i skolen…,* dz.cyt.
[1196] D. Amborska-Głowacka, *Motywacja*[w:]*Encyklopedia Xxi w.*, t. III, Warszawa 2004.
B. Tołwińska, *Motywacja dzieci…*dz.cyt., s. 196
[1197] A.E. Gottfried za W. Kozłowski, *Szkolna motywacja…*dz.cyt..

wynikającej z ciekawości świata i pozytywnych emocji wynikających z angażowania się[1198]. Motywację mogą wspomagać lub osłabiać w szkole różne czynniki. Christopher Day wymienia m.in. warunki pracy nauczycieli, warunki w klasie, kulturę szkoły czy rolę dyrektora szkoły. Powinien on, dyrektor, odznaczać się umiejętnościami interpersonalnymi, aby wspierać uczenie się nauczycieli. Jak podkreśla Bożena Tołwińska, jego postawa może stymulować lub osłabiać zaangażowanie nauczycieli w procesie ustawicznego kształcenia i rozwoju[1199].

Ewa Filipiak i Joanna Szymczak pokazały badania nad motywacją, w których zidentyfikowano warunki sprzyjające umacnianiu wewnętrznej motywacji, takie jak: akceptacja, poczucie własnej wartości, odkrywanie zainteresowań, szacunek dla odczuć i pomysłów, przynależności do grupy, nawiązywania więzi z rówieśnikami w szkole, możliwości wyboru i współdecydowania, zaangażowania w przebieg zajęć, poczucia sprawstwa, autonomii i odpowiedzialności osobistej pozytywnych indywidualnych relacji z nauczycielem zachęcających do wysiłku zadań, poczucia kompetencji, uznania dla wysiłku i sukcesów, okazji do współdziałania, zrozumienia strategii uczenia się precyzyjnych informacji zwrotnych i wsparcia ze strony nauczycieli[1200]. Określono sześć podstawowych składników poczucia własnej wartości, o których warto pamiętać w kontekście analizy sytuacji uczniów:

1. Bezpieczeństwo fizyczne, gdy nic nam nie zagraża i dobrze się czujemy we własnym ciele.
2. Bezpieczeństwo emocjonalne, gdy nie doświadczamy strachu ani poniżania.
3. Świadomość własnej tożsamości, gdy potrafimy sobie odpowiedzieć: kim jestem?
4. Poczucie przynależności do grupy.
5. Kompetencja, czyli świadomość, że coś umiemy zrobić.
6. Misja czyli, że nasze życie ma sens i kierunek[1201].

Szkoła będąca przestrzenią do nauki przyjazną dziecku to miejsce, w którym uczniowie, zdaniem Anny Karpińskiej, „*czują się jak u siebie, o którym wiedzą, nie z oficjalnych deklaracji, lecz z codziennej praktyki, że została zorganizowana dla nich, że są podmiotem troski, a nie przedmiotem manipulacji*". Szacunek i akceptacja indywidualności każdego ucznia nadają humanistyczny wymiar tożsamości szkoły[1202], gdyż właśnie wtedy możliwy jest jego rozwój,

[1198]B. Tołwińska, *Motywacja dzieci…*dz.cyt., s. 196
[1199] Tamże, s. 199
[1200] E. Filipiak, R. Gerlach, K. Jakubiak, *Współczesne problemy nauk pedagogicznych w wybranych krajach Europy Środkowowschodniej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2006, s.9-10.
[1201] J. Rafał-Łuniewska, *Wspieranie dziecka …*dz.cyt.
[1202]A. Karpińska, *Przestrzeń edukacyjna przyjazna dziecku…*dz.cyt., s. 167-168

aktywność, samodzielność, wierzy on w sprawczość i własne siły, ma motywację do pozytywnych zmian, a jednocześnie nauczyciel uzyskuje poczucie skuteczności[1203]. Zastosowanie poniżej wymienionych zasad udzielania indywidualnego wsparcia pomaga w budowaniu dobrych relacji między uczniem a nauczycielem: najpierw chwalić, potem wymagać; im więcej nauczycieli danej klasy stosuje uzgodnione działania, tym większy i szybszy będzie sukces oraz, gdy to jest możliwe, należy włączać w działania także rodziców ucznia, aby nauczyciele i rodzice mogli wspólnie dążyć do zamierzonego celu[1204].

Grupy rówieśnicze, o których roli autorka wspominała wcześniej, ustalają w szkole normy, które wpływają na osiągnięcia w szkole, jak i dobrostan szkoły. Kluczowym w tym przypadku wydają się być negatywne wpływy rówieśników w grupach, które socjalizują do norm antysystemowych, w tym antyszkolnych oraz społeczności uczniów, którym zależy na rozwoju i nauce, gdzie członkowie grupy unikają ryzykownych zachowań, rzadko porzucają edukację szkolną oraz częściej osiągają pozytywne wyniki w nauce[1205].

Nauczyciel towarzyszący uczniom w szkole jest kluczową osobą w motywowaniu do nauki poprzez zaspokajanie podstawowych potrzeb przynależności, kompetencji i autonomii o czym była już mowa wcześniej. Autonomię uczniów można wspierać, uznając ich uczucia i perspektywę, a także zachęcając do samodzielnego myślenia i rozwiązywania problemów. Na przebieg interakcji w klasie mają wpływ aspiracje i potrzeba osiągnięć ucznia, a także jego poczucie podmiotowości. Konsekwencją respektowania podmiotowości ucznia w interakcjach szkolnych jest zwiększenie jego poczucia odpowiedzialności i poczucia autonomii. Rośnie przy tym rola jego wartości, norm, postaw, zainteresowań. Równocześnie zmniejsza się wpływ zewnętrznych bodźców w postaci nagród, kar, wymagań[1206]. Działania autonomiczne zależą od jednostki, jej motywacji, woli i biorą pod uwagę osobiste znaczenie. Aktywność uczniów, np. za pośrednictwem samorządu również pomagają zaspokoić potrzeby dzieci i młodzieży w zakresie autonomii i kompetencji, a tym samym mogą mieć bezpośredni wpływ na ich zadowolenie ze szkoły. Kontrolowane działania mogą być odbierane jako presja i wymagania, np. osiąganie wysokich ocen, aby poczuć się godną osobą. Zewnętrza motywacja nie stanowi gwaranta trwałości. Wsparcie i opieka nauczyciela są ważne dla

[1203] A. Wojnarska, *Kompetencje komunikacyjne nieletnich*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013, s. 61-64
[1204]Por. R. Riebish, H. Luszczynski, *Diagnoza typów uczniów*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Sopot 2014.,s. 83
[1205] *Trivsel i skolen…,* dz.cyt.
[1206] M. Nowicka, *Sprawność komunikacyjna* …dz.cyt., s.56-57

uczniów[1207]. Ponadto badania longitudinalne pokazują, że postrzeganie przez uczniów troski o nauczyciela ma znaczenie dla stopnia samooceny, przynależności szkolnej i pozytywnego nastawienia do szkoły[1208]. Aby zrozumieć działanie ucznia nauczyciel, wychowawca powinien przeanalizować kontekst tego działania oraz znaczenie poszczególnych zdarzeń, czyli tego, co się rzeczywiście zdarzyło czy mogło zdarzyć, nauczyciel powinien dążyć do zrozumienia, umieć zinterpretować kontekst tego „czegoś", a nie wyjaśniać, kiedy to, aby coś zrozumieć, trzeba „ustalić związek przyczynowo-skutkowy"[1209]. Edukacja o tyle wspomaga rozwój, o ile stosuje dobre metody strukturowania wiedzy, czyli takie, które owocują upraszczaniem procedur działania, generowaniem nowych propozycji w przypadku natrafiania na trudności oraz wzrostem zdolności manipulowania wcześniej opanowanymi informacjami; inaczej mówiąc, dobra edukacja 1. bierze pod uwagę gotowość ucznia i do niej dopasowuje swe propozycje, 2. w odpowiedni sposób strukturuje nowe doświadczenie (Bruner wprowadził pojęcie organizacji spiralnej) i 3. umożliwia i jednocześnie zachęca ucznia do ekstrapolacji i wypełniania luk (wykraczanie poza dostarczone informacje)[1210].

Jerome Bruner był amerykańskim psychologiem i pedagogiem, który znacząco przyczynił się do rozwoju teorii edukacji. Jego teorie dotyczące edukacji skupiają się na roli nauczyciela w kształtowaniu wiedzy i umiejętności uczniów oraz na znaczeniu kontekstu w procesie uczenia się. Według Brunera, proces uczenia się zależy od sposobu, w jaki informacje są przedstawione uczniowi. Bruner wyróżnił trzy sposoby reprezentowania informacji: reprezentacja enaktywna[1211] (np. akcja i ruch), reprezentacja ikoniczna (np. obraz) i reprezentacja symboliczna (np. słowo, liczba). Bruner uważał, że nauczanie powinno być dostosowane do poziomu rozwoju umysłowego ucznia. W swojej teorii podkreślał znaczenie odkrywania w procesie uczenia się, a także roli nauczyciela jako mentora, który pomaga uczniom w rozumieniu złożonych koncepcji poprzez wykorzystanie różnych metod nauczania, takich jak storytelling czy ćwiczenia praktyczne.

[1207] *Trivsel i skolen…,* dz.cyt.
[1208] *Trivsel i skolen...,* dz.cyt. oraz J. Hattie, *Visibly learning from reports…*.dz.cyt.; M. J. Zimmer-Gembeck i inni, *Relationships at school…*dz.cyt.
[1209] J. Bruner, *Kultura edukacji*, …dz.cyt.
[1210] J. Bruner, *Kultura edukacji*, …dz.cyt.
[1211] "Enaktywne" to pojęcie, które odnosi się do sposobu, w jaki ludzie reprezentują i interpretują swoje otoczenie, a także do sposobu, w jaki kształtują swoje postrzeganie i rozumienie rzeczywistości poprzez aktywne angażowanie się w nią. W koncepcji enaktywnej, człowiek nie jest jedynie pasywnym odbiorcą świata zewnętrznego, ale aktywnie wpływa na swoje doświadczenie poprzez interakcję ze środowiskiem i kształtowanie swoich reprezentacji percepcyjnych.

Według Jerome S. Brunera, system edukacji powinien być zawsze budowany w powiązaniu z psychologią kulturową. Twierdził on, że każdy proces poznawczy zachodzący w mózgu jest w pewnym stopniu uzależniony od kontekstu kulturowego, w którym funkcjonuje dana jednostka. Szkoła jest wprowadzeniem w życie umysłowe, jest również formą życia, nie tylko przygotowaniem do życia. Jest jednak specyficzną formą życia, starannie, obmyśloną po to by w maksymalny sposób wykorzystać owe plastyczne lata[1212].

Bruner wskazuje, że jedną z najbardziej radykalnych propozycji jakie wyłoniły się z psychokulturowego podejścia do edukacji, jest postulat ponownego zdefiniowania klasy jako (…) „*społeczności wzajemnego uczenia się, w której nauczyciel jedynie dyryguje przebiegiem debaty. Zauważmy, że wbrew opiniom tradycyjnych krytyków społeczności te nie redukują roli nauczyciela ani jego „autorytetu". Nauczyciel raczej przyjmuje na siebie dodatkową funkcję zachęcania innych do podzielenia tegoż autorytetu*"[1213]. Tworzenie przez nauczyciela środowiska sprzyjającego uczeniu się dzięki współpracy związane jest z organizowaniem procesu uczenia się w taki sposób, aby uczniowie: mieli poczucie bezpieczeństwa – akceptacja ucznia przez środowisko rodzinne, nauczyciela i rówieśników, mieli poczucie sensu wspólnie podejmowanych działań - poczucie kompetencji, doświadczali powiązania między własnym wysiłkiem a uzyskiwanym efektem – z poczuciem sprawstwa[1214]. Wyłoniono cztery zasady mające na celu wzmocnienie kompetencji uczniów do uczenia się: 1. uczniowie muszą rozumieć, czego mają się uczyć i czego się od nich oczekuje, 2. uczniowie muszą otrzymywać informacje zwrotne, które mówią im o jakości pracy lub wykonania, 3. uczniowie muszą otrzymać porady, jak mogą się poprawić, oraz 4. uczniowie muszą być zaangażowani we własną pracę edukacyjną, między innymi poprzez ocenianie własnej pracy i własnego rozwoju[1215].

Spostrzeganie możliwości własnego sprawstwa – inaczej poczucie podmiotowości – zależy od przeświadczenia jednostki, że jej działanie może w znacznym stopniu wpłynąć na otaczające ją zjawiska [1216]. Każda grupa zadaje sobie jako jedne z pierwszych dwa pytania: „kim jesteśmy?" i

[1212] J. S. Bruner, *O poznawaniu…*dz.cyt., s,154; Por. J.S. Bruner, *Procesy edukacyjne jako działanie społeczne: Studium antropologiczne*. Warszawa: PWN, 1972; J.S. Bruner, *Rzecz o nauczaniu.* Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1987; J.S. Bruner, *Kultura edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
[1213] J. Bruner, *Kultura edukacji*, …dz.cyt., s. 40
[1214]M. Nowicka, *Sprawność komunikacyjna…*dz.cyt., s.56-57
[1215] *Trivsel i skolen…,* dz.cyt.
[1216]M. Nowicka, *Sprawność komunikacyjna…*dz.cyt., s.56-57

„dlaczego tu jesteśmy?". Kiedy na te pytania odpowiadają na nauczyciele, odpowiedzi wskazują w jakich związkach z otoczeniem pozostaje szkoła. W odpowiedziach zawarte są:
- funkcjonujący w danej szkole obraz jej funkcji w społeczeństwie
- powiązania szkoły z innymi instytucjami
- sposób w jaki wytycza się granicę między szkołą a światem zewnętrznym[1217].

Diagnoza sytuacji szkolnej dziecka prowadzona bywa najczęściej w dwóch obszarach:
- diagnozy środowiska wychowawczego tworzonego przez szkołę
- diagnozy funkcjonowania dziecka w różnych rolach szkolnych[1218].

Aby zrozumieć co wpływa na dobre samopoczucie uczniów w szkole, konieczne jest zastosowanie holistycznej perspektywy, aby naświetlić znaczenie różnych czynników środowiskowych dla dobrego samopoczucia, a także interakcji między jednostką a środowiskiem. Teoria ekologii rozwojowej Bronfenbrennera pokazuje, w jaki sposób czynniki społeczne związane z opieką społeczną i ramami finansowymi mają wpływ na priorytety poszczególnych szkół, a tym samym na doświadczenia uczniów. Teoria samostanowienia jest wykorzystywana do podkreślenia, w jaki sposób szkoła, zaspokajając trzy podstawowe potrzeby ludzi: autonomię, kompetencje i przynależność, może promować zarówno uczenie się, jak i dobre samopoczucie w szkole[1219]. „*Rozwój jednostki jest procesem holistycznym, a nie akumulacją odrębnych umiejętności lub kompetencji. Wiedza jednostki jest rozumiana jako całościowa integracja wielu doświadczeń edukacyjnej, a nie suma informacji ze wszystkich przedmiotów akademickich, funkcjonujący w patchworkowy sposób*"[1220].

Klimat społeczny może pozytywnie lub negatywnie wpływać na procesy związane z edukacją, wychowaniem, profilaktyką czy też resocjalizacją[1221]. W teoretycznych rozważaniach nad klimatem społecznym można za Sławomirem Śliwą wyróżnić kilka następujących stanowisk:
- pojęcie klimat społeczny może być stosowany zamiennie z pojęciem kultura organizacyjna. Klimat społeczny jest związany z kulturą organizacyjną, ponieważ to właśnie kultura organizacyjna wpływa na klimat w danym miejscu pracy. W organizacjach, gdzie panuje otwarta

[1217] D. Tuohy, *Dusza szkoły..,* dz. cyt., s.27
[1218] J. Wnek-Gozdek, O. Wyżga, *Diagnozowanie sytuacji…*dz.cyt., s. 43
[1219] *Trivsel i skolen…,* dz.cyt.
[1220] Za: I. Nowosad, *Singapur…*dz. cyt., s.507
[1221] S. Śliwa, *Klimat szkoły przyjazny profilaktyce na pierwszym etapie edukacyjnym* [w:] *Edukacja i/a mózg. Mózg a/i edukacja. Education and brain. Brain and education*, red. M. Kowalski, I. Koszyk, S. Śliwa, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016, s. 147-148

i przyjazna kultura, zwykle wychodzi to na dobre dla klimatu społecznego, a ludzie czują się bardziej zintegrowani i zmotywowani do pracy. Z drugiej strony, w organizacjach, gdzie kultura jest oparta na rywalizacji i braku zaufania, klimat społeczny może być toksyczny i negatywnie wpływać na morale pracowników oraz ich efektywność w pracy. Dobre relacje międzyludzkie, wzajemne wsparcie oraz zaangażowanie w pracę są kluczowe dla pozytywnego klimatu społecznego i skutecznego funkcjonowania organizacji.

- klimat społeczny bywa używany jako synonim ideologii organizacyjnej, określającej cele i wartości, do których dana instytucja aspiruje, wywierając odpowiedni nacisk na swoich członków w celu zapewnienia sobie sukcesu organizacyjnego
- przez klimat społeczny może być rozumiany jako zbiór subiektywnych spostrzeżeń dotyczących sytuacji wychowawczych, organizacyjnych, skutków formalnej i nieformalnej struktury zbiorowości instytucjonalnej, stylu kierowania a także innych czynników kształtujących postawy oraz motywacje członków społeczności w obrębie instytucji[1222].
- klimat społeczny to subiektywna ocena członków grupy lub organizacji dotycząca atmosfery, która panuje w danym środowisku. Można powiedzieć, że jest to rodzaj nastroju, jaki panuje w danej społeczności i odzwierciedla ona ogólny ton i charakter relacji międzyludzkich. Klimat społeczny może mieć wpływ na zachowania i postawy ludzi, a także na ich motywację i zaangażowanie w wykonywanie zadań. W kontekście organizacji klimat społeczny może odnosić się do ogólnego nastroju i kultury pracy, relacji między pracownikami i zarządzających, atmosfery zaufania i wsparcia, a także sposobu komunikacji wewnątrz organizacji.
- według niektórych badaczy klimat społeczny utożsamiany jest z „osobowością" instytucji, która jest kompozycją rozmaitych zachowań jej uczestników[1223].

Klimat społeczny[1224] składa się zdaniem wymienionego badacza z nastroju, atmosfery, temperatury i zasad relacji międzyludzkich. Ważne są również widoczne formy przedstawiania i manifestowania opinii członków organizacji, kryteriów oceny i uznawania wartości, system postaw i zachowań pracowników oraz ich moralność. Zastosowanie definicji klimatu organizacji

[1222] Tamże.
[1223] Tamże, s.147-148, L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodyczne*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 1995, s. 103, Por. A.W. Halpin, D.B. Croft, *Klimat organizacyjny szkół.* Wydawnictwo Żak, Warszawa 1992.
[1224] Wymiary i wskaźniki klimatu społecznego różnych środowisk m.in. instytucji wychowawczo-korekcyjnych, społeczności szkolnych, społeczności rodzinnych pokazuj] L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna…*dz. cyt., s. 107.

na gruncie szkoły, można opisać jako „*sposób spostrzegania przez nauczycieli i uczniów środowiska swojej pracy lub nauki oraz wpływ tej percepcji na ich zachowania*”[1225].

Terminy „kultura szkolna”, „klimat szkolny/szkoły” i „środowisko szkolne” są często używane zamiennie, gdyż znaczenie tych terminów koncentruje się na doświadczeniu uczniów, rodziców i personelu szkolnego w kontekście szkoły oraz normy, cele, wartości, relacje międzyludzkie, praktyki nauczania i uczenia się oraz struktury organizacyjne w szkole (zgodnie z National School Climate Centre)[1226]. Klimat szkoły jest w literaturze zdefiniowany i opisany z różnych punktów widzenia. Najczęściej klimat bywa określany takimi pojęciami jak: np. atmosfera szkoły, duch szkoły, etos szkoły, kultura szkoły, warunki szkoły, środowisko szkoły, subkultura grupowa, system socjalny szkoły[1227]. Tym niemniej klimat szkoły (którego istotą jest subiektywność i ulotność) można traktować też jako składnik kultury szkoły (będącej konstruktem bardziej obiektywnym i długotrwałym)[1228]. Pojęcie kultury może obejmować w takim podejściu nie tylko sposób odczuwania swojej organizacji, ale założenia, wartości i normy, które kształtują tożsamość organizacji i specyficzne standardy dla praktyk. Osoby analizujące kulturę koncentrują się w większym stopniu na strukturze organizacyjnej, nie zaś na wrażeniach i oczekiwaniach[1229]. Koncepcja natury umysłu, która czerpie inspirację z faktu ewolucyjnego, że umysł nie mógłby istnieć poza kulturą to kulturalizm. Symboliczność, z uwagi na jej kluczowe znaczenie jest dzielona przez wspólnotę, chroniona, rozwijana i przekazywana kolejnym pokoleniom, które dzięki owej transmisji zachowują swą kulturową tożsamość i styl życia[1230].

W. Waller, socjolog edukacji przekonywał, że „*każda szkoła ma kulturę, która jest tylko jej właściwa, z całą gamą rytuałów, obrzędów, kodów moralnych, które nadają kształt zachowaniom i relacjom międzyludzkim. Rodzice i dzieci, wizytatorzy i goście wykrywają to niepowtarzalne, trudne do zdefiniowania zjawisko kultury organizacyjnej szkoły*”[1231]. Zdaniem Inetty Nowosad

[1225] S. Śliwa, *Klimat szkoły…*dz.cyt., s.147-148.
[1226] J. Gładyszewska-Cylulko, *Psychologiczne aspekty języka i mowy*, [w:] *Dzieci o specjalnych potrzebach komunikacyjnych. Diagnoza-edukacja – terapia*, red. B. Winczura, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
[1227]E. Petlák, *Klimat szkoły klimat klasy*, Wydawnictwo akademickie „Żak”, Warszawa 2007., s. 17-18
[1228] D. Szczecińska, 2010, *Kultura organizacyjna efektywnej szkoły*, [w:] I. Nowosad, *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, adres internetowy: http://www.wpsnz.uz.zgora.pl/erasmus/files/ksiazka_pl.pdf ; dostęp [14.04.2023]
[1229]Tamże.
[1230]J. Bruner, *Kultura edukacji*, …dz.cyt., s. 15-16
[1231] I. Nowosad, *Kultura szkoły. Rozważania na temat jakości i efektywności szkoły*, [w:] *Edukacja Kultura Sztuka – spoistość a integracja*, red.: A. Rzymełka-Frąckiewicz, T. Wilk, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016.,s.19-20

„*każda praca badawcza dotycząca kultury szkoły zawiera własne definicje robocze wyprowadzane z przyjętej przez autora wizji tejże kultury szkoły*”[1232]. Tym niemniej warto przyjrzeć się niektórym z nich. „*Kultura szkoły rozumiana jest jako specyficzna modyfikacja kultury organizacyjnej. Obejmuje niepisane zasady i tradycje, normy i oczekiwania, które mają wpływ na wszystko: na to, jak ludzie się zachowują i ubierają co mówią a także – czy współpracują czy mają do siebie zaufanie, jak oceniają siebie i prace innych. Te podstawowe założenia kultury szkoły lokują się w podejściu deskryptywnym oraz koncepcji kultury jako konstruktu norm i wartości*”[1233]. W rozwoju szkoły kultura szkoły stanowi tło procesów. Może ona sprzyjać rozwojowi lub go hamować. W przychylnej zmianom kulturze szkoły pojawiają się innowacje i działania służące doskonaleniu[1234].

Kultura szkoły może być postrzegana jako element osobowościowo i tożsamościowo wprowadzania w elementy dziedzictwa kulturowego, identyfikowania z intuicją edukacyjną, jej przeszłością i tradycjami, wiązania uczniów z celebrowaną symbolika i rytuałami. Termin „kultura szkoły” bywa używany dla wyeksponowania specyfiki placówki, jak to określa Dorota Klus-Stańska „szkoła z własną twarzą”[1235]. W węższym ujęciu można za Joanną Gładyszewską-Cylulko stwierdzić, że kultura szkoły stanowi konfigurację przekonań, wartości, norm i wzorców zachowań związanych z akceptowanymi w szkole sposobami oddziaływania uczniów. Kultura szkolna odnosi się jednak również do sposobu, w jaki nauczyciele i inni pracownicy współpracują, oraz zestawu przekonań, wartości i założeń, które podzielają[1236].

Inetta Nowosad podkreśla, że „*kultura szkoły nie jest monolitem (...) jest ona zarówno produktem, jak i procesem. Pozostaje zatem związana ze świadomością czasu i istnienia w czasie za sprawą różnych form pamięci przeszłości i sposobów jej utrwalania. Jako produkt zawiera zgromadzoną mądrość tych, którzy żyli wcześniej (przed nami). Jako proces jest stale odnawiana i ponownie tworzona*”[1237]. I kontynuując rozważania wymieniona badaczka pisze, że „*kultura szkoły zwraca uwagę na szczególne aspekty szkolnego życia i wydobywa znaczenie tego „kim jesteśmy” i „w jaki sposób robimy tu różne rzeczy. Wyraża najgłębsze potrzeby i oczekiwania członków*

[1232]I. Nowosad, *Kultura szkoły w rozwoju …*dz.cyt.., s. 88
[1233] Tamże, s. 20
[1234] I. Nowosad, *Społeczne uwarunkowania efektywności szkoły. W stronę rozwoju szkoły*, [w:] *Tożsamość i edukacja. Społeczne konstrukcje i reprezentacja*, red. A. Cybal-Michalska, Z. Melosik, T. Gmerek, W. Segiet, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018,s. 134
[1235] D. Klus-Stańska, *Dzień jak co dzień…*dz.cyt., s. 305
[1236]J. Gładyszewska-Cylulko, *Psychologiczne aspekty…*dz.cyt., s.19
[1237] I. Nowosad, *Kultura szkoły w rozwoju …*dz.cyt., .s. 20

społeczności oraz wyznacza sposób nadania znaczenia tworzonemu wspólnie doświadczeniu. (…) Ukazuje kształtowanie związków i zachowań tworzących rytuały, ceremonie i mity, które przekazują wartości i jednocześnie budują przekonania. Istotna jest wiara członków społeczności szkolnej w to, co działa i jest skuteczne, i oddzielenie od tego, co takie nie jest. Te wspólne stanowiska mogą sugerować, że kultura szkoły tworzy złożoną sieć norm, wartości, tradycji, wierzeń, zachowań, ceremonii, rytuałów, mitów i symboli, które stanowią serce szkoły lub inaczej – jej duszę". Wartość poznawcza kultury szkoły pozwala na holistyczny opis różnych zjawisk, pozwala poznać naturę stosunków i relacji w szkołach[1238]. Środowisko szkolne konsekwentnie kieruje się normami, wartościami, przekonaniami, rytuałami, symbolami, ceremoniami i zbiorowymi opowieściami, które przyczyniają się do rozwoju lub kultury szkoły. Z czasem powstają pisemne i niepisane oczekiwania, które wpływają na ideologię, wizję, misję i zachowanie interesariuszy w społeczeństwie szkolnym. Znajomość wpływu kultury szkolnej jest niezwykle ważna w pracy nauczycieli, gdyż z niej wypływa na co zwracają uwagę, jak identyfikują się ze szkołą, etykę pracy i sukces, jaki osiągają w odniesieniu do swoich celów. Kultura szkolna wpływa również na społeczność klasy i poszczególnych uczniów[1239].

Badania przywołane przez Inettę Nowosad wyizolowały dziewięć czynników sprzyjających w kształtowaniu sprzyjającej rozwojowi kultury szkoły: wewnętrzny nacisk na poprawę funkcjonowania, istnienie autonomii szkoły, wspólna wizja, gotowość stania się organizacją uczącą się, istniejąca historia procesów ukierunkowanych na poprawę i doskonalenie, poczucie własności, silne kierownictwo, stabilna kadra nauczycielska i czas[1240]. Autorka popiera zdanie Rolanda Bartha, według którego kultura szkoły ma niekwestionowany wpływ na jej uczestników. „*Ma znacznie większy wpływ na życie i naukę w szkole niż państwowy nadzór nad edukacją, władza lokalna, a nawet większy niż kiedykolwiek dyrektor szkoły może mieć*"[1241].

Beata Adrjan scharakteryzowała Model Scheina, który pokazuje kulturę w postaci trójkąta, który ma trzy warstwy. Warstwa górna składa się z widocznych wytworów (zwanych też przez autora artefaktami). Kolejna to normy i wartości, podzielane i uzewnętrzniane przez członków społeczności, częściowo widoczne i uświadamiane. Schein za najbardziej pojemną warstwę uważa tą na którą składają się założenia, niewidoczne i nieuświadamiane, które wynikają z podstaw

[1238] Tamże, s. 21
[1239] I. Nowosad, *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, Impuls , Kraków 2019, s. 20
[1240] I. Nowosad, *Społeczne uwarunkowania …*dz.cyt., s. 134
[1241] M. Czerepaniak-Walczak, *Proces emancypacji kultury szkoły*, Wolters Kluwer, Warszawa 2018., s. 15

kultury. Założenia zostały uporządkowane przez Scheina w czterech obszarach: założenia dotyczące związków z otoczeniem, natury ludzkiej, prawdy i czasu, oraz założenia dotyczące związków między ludźmi. Model Scheina stanowi „matrycę badawczą" służącą m.in. do opisu kultury szkoły:

1. Związek szkoły z otoczeniem

a. Funkcjonujący w szkole jej obraz (misja / wizerunek);

b. Powiązanie szkoły z innymi instytucjami;

c. Sposób, w jaki wytycza się granice między szkołą a światem zewnętrznym.

2. Założenia o naturze ludzkiej

a. Relacje między nauczycielem a uczniami w procesie kształcenia;

b. Udział ucznia/rodzica/nauczyciela w życiu szkoły;

c. Model ucznia preferowany w szkole.

3. Założenia, dotyczące prawdy i czasu

a. Prawda jako wartość obiektywna/subiektywna;

b. Historia, którą rządzi przypadek/porządek;

c. Czas, koncentracja na przeszłości, teraźniejszości/przyszłości.

4. Założenia, dotyczące związków między ludźmi

a. Dystrybucja statusu;

b. Dystrybucja władzy;

c. Życie społeczne.[1242]

Kultura szkolna odnosi się do sposobu, w jaki nauczyciele i inni pracownicy współpracują, oraz zestawu przekonań, wartości i założeń, które podzielają. Pozytywny klimat szkolny i kultura szkolna promują zdolność uczniów do nauki[1243]. Podsumowując kultura szkoły to złożony system wartości, przekonań, norm i postaw, które są charakterystyczne dla danej szkoły. Kultura szkoły kształtuje tożsamość szkoły i wpływa na zachowania i postawy jej członków, czyli uczniów, nauczycieli, personelu administracyjno-technicznego i rodziców. Kultura szkoły jest wynikiem wpływu różnych czynników, takich jak tradycje, historia, społeczność lokalna, cele edukacyjne, wartości, zasady, normy i cele. Inną dominującą kulturą w szkole może być koncentracja na uczniu

[1242] B. Adrjan, *Miejsce nauczyciela w kulturze szkoły*, Forum Oświatowe, 2015, 27(2), s. 95–102, pobrane z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/318, dostęp [10.07.2020]

[1243] J. Gładyszewska-Cylulko, *Psychologiczne aspekty* ...dz.cyt., s. 19

jako jednostce i wspieranie indywidualnego rozwoju. W strukturę szkoły wbudowane są funkcje opiekuńcze i doradcze; uczniom pomaga się w systematycznej analizie doświadczeń i przeżyć, a w efekcie pomaga się kierować własnym dobrem. Program nauczania i program zajęć pozalekcyjnych są przygotowane z myślą o tym, by jak najwięcej uczniów osiągnęło pułap swoich możliwości[1244].

Z kolei klimat szkoły to subiektywna ocena uczuć, emocji i atmosfery panującej w szkole przez uczniów, nauczycieli i personel szkoły. Klimat szkoły może być pozytywny lub negatywny, a jego ocena zależy od percepcji i odczuć poszczególnych członków społeczności szkolnej[1245].

W innych podejściach klimat szkoły osadza się w kontekście bezpieczeństwa, np. klimat jako jakość i charakter życia szkolnego, obejmujący normy, wartości i oczekiwania wspierające poczucie bezpieczeństwa społecznego, emocjonalnego i fizycznego[1246]. Krzysztof Ostaszewski *wyróżnia cztery główne obszary klimatu społecznego, na które składają się: jakość relacji społecznych; cechy środowiska kształcenia i wychowania, bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne oraz charakterystyka środowiska fizycznego[1247]. Natomiast Beata Adrjan za Schmidtem wskazuje, że na klimat społeczny składa się zaangażowanie nauczycieli, restrykcyjność, współdecydowanie, relacje uczeń – uczeń i etykietyzacja. Oprócz klimatu społecznego funkcjonuje również w tym przypadku kultura procesu dydaktycznego, gdzie bierze się pod uwagę jakość infrastruktury, praktyczność nabywanej przez uczniów wiedzy, podmiotowe traktowanie ucznia i nastawienie na wyniki szkolne. Należy zauważyć, że każda organizacja wykształca swoją własną kulturę czy klimat; każde może mieć odrębny zakres znaczeniowy[1248]. Klimat szkoły zwykle odzwierciedla kulturę szkoły, ale może się zmieniać w zależności od okoliczności, np. w wyniku zmian kadrowych, zmian programów nauczania, czy innych wydarzeń. zatem kultura szkoły to system

[1244]D. Tuohy, *Dusza szkoły*... dz.cyt., s.142-143

[1245] Por. A. Sobkowiak, *Kultura i klimat szkoły w świetle badań empirycznych.* Przegląd Pedagogiczny, 2015, 2, 25-36.; E. Żytko, *Kultura organizacyjna szkoły.* Studia Pedagogiczne, 2007, 20, 153-163.; H. Truszkowska, *Kultura organizacyjna a klimat szkoły.* [w:] B. Łaguna, M. Dyrdal, B. Śliwerski (red.), *Praktyka zarządzania szkołą,* s. 69-78. Wydawnictwo Adam Marszałek, 2007.; M. Zalewska, *Kultura szkoły a klimat szkoły – czy to to samo?* 2017 https://pomocdydaktyczna.pl/kultura-szkoly-a-klimat-szkoly-czy-to-to-samo/; dostęp [12.05.2023]

[1246] J. Cohen, E.M. McCabe, N. M. Michelli, T. Pickeral, *School climate: Research, policy, practice, and teacher education.* Teachers College Record, 2009, 111, 180−213.

[1247] K. Ostaszewski, *Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży*, Edukacja, 2012, nr 4 (120), s.23) za: S. Śliwa, *Klimat szkoły…*dz.cyt., s.147-148.

[1248] B. Adrjan, *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 41

wartości i norm charakterystycznych dla danej szkoły, podczas gdy klimat szkoły to subiektywna ocena uczuć, emocji i atmosfery panującej w szkole przez jej członków[1249].

Jeden z pierwszych, którzy podjęli się definiowania klimatu szkolnego był Helmut Fend w latach siedemdziesiątych XX-wieku.[1250]. Zdefiniował on klimat szkolny jako subiektywne odczucia uczniów i nauczycieli na temat szkoły, wynikające z poziomu zadowolenia z pracy, relacji interpersonalnych, poczucia bezpieczeństwa i innych czynników wpływających na ich codzienne doświadczenia. Według Fenda, klimat szkolny jest kluczowy dla jakości procesu edukacyjnego, ponieważ wpływa na motywację uczniów, zaangażowanie w naukę oraz ich poziom osiągnięć. Fend zwraca uwagę na to, że klimat szkolny jest złożonym zjawiskiem, zależnym od wielu czynników, takich jak styl przywództwa dyrektora, stosunek nauczycieli do uczniów, relacje między uczniami, standardy dyscypliny i bezpieczeństwa oraz warunki lokalowe szkoły. Definicje określają co łącznie odpowiada za klimat[1251]. Elementy te są nazywane czynnikami – zmiennymi składającymi się na podstawowe wymiary zwane dymensjami[1252]. Fend sprowadza dyskusję nad klimatem szkolnym do trzech nurtów:

- charakterystyki emocjonalnej tonacji całościowej atmosfery wychowawczej konkretnej szkoły
- charakterystyki panujących w danym środowisku wychowawczy norm i wartości
- opisu subiektywnie odbieranych środowisk nauczania[1253].

Michael Rutter, w swoich badaniach skupiał się m.in. na problematyce szkolnej i jej wpływie na rozwój dziecka. Jego badania wskazywały, że istotne znaczenie dla rozwoju dziecka w szkole ma m.in. styl nauczania, który powinien być dostosowany do indywidualnych potrzeb uczniów, a także atmosfera panująca w klasie, relacje międzyludzkie oraz poziom wsparcia emocjonalnego, jakie dzieci otrzymują w szkole. Rutter podkreślał także konieczność uwzględnienia czynników społeczno-kulturowych, takich jak warunki życia rodzinnego czy kulturowe oczekiwania wobec edukacji, które mogą wpływać na sukces szkolny uczniów. Charakter grupy społecznej, która ma zasady, wartości i normy zachowań unaocznia etos szkoły. Rutter, jak zauważa Nowosad zwrócił szczególna uwagę na rangę oczekiwań i informacji

[1249] Por. A. Sobkowiak, *Kultura i klimat szkoły …*dz.cyt.
[1250] R. Otręba, *Klimat szkolny w perspektywie badań międzynarodowych szkół grupy wyszehradzkiej*, [w:] *Edukacja jako odpowiedź…* dz.cyt., s.248.
[1251] Por. H. Fend, *Klimat szkolny a jakość szkoły*, [w:] *Pedagogika jako nauka i praktyka. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001, s. 253-271; R. Otręba, *Klimat szkolny …*dz.cyt., s.248
[1252] L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna…*dz.cyt.,, s. 104, por. B. Adrjan, *Kultura szkoły…*dz.cyt., s. 47.
[1253] R. Otręba, *Klimat szkolny …*dz.cyt., s.248

zwrotnych, które jego zdaniem są kluczowe w zachowaniu uczniów i utrwalają zasadnicze założenia sprzyjających – lub nie – osiąganiu przez szkoły wysokiej jakości[1254]. Według Michaela Ruttera elementami klimatu szkolnego są:

- włączenie pochwały i nagradzania jako głównych pedagogicznych sankcji w miejsce krytyki i kary
- odpowiedzialność i współdecydowanie uczniów
- wysoka ocena dobrych osiągnieć uczniów
- komfort materialny i osobowy dla ucznia: każdy uczeń ma w szkole dorosłą osobę, do której może zwrócić się o pomoc
- nauczyciel jest dobrym wzorem postępowania
- dobrze przygotowane lekcje
- dobra współpraca wśród nauczycieli[1255].

Marek Kulesza proponuje aby dokonać następujących rozróżnień między klimatami szkolnym i klimatem psychologicznym – wyrażającym subiektywne odczuci jednostki i ilustrujący jej sposób percepcji szkolnej rzeczywistości:

- klimat agregowalny – średnie postrzeganie klimatu przez grupę osób tej samej szkoły
- klimat kolektywny – określający spostrzeganie środowiska w danej organizacji przez grupę osób powiązanych ze sobą procesami interakcyjnymi[1256].

W wąskich definicjach wymieniane są: klimat jako ideologia organizacyjna – cele i wartości szkoły, klimat jako „nastrój", stan psychiczny, jako klimat społeczny typowy dla klasy, klimat jako wszystkie reguły życia w klasie, klimat jako pośrednik między uczniami i nauczycielami. Innymi kryteriami definiowania klimatu szkoły są kultura procesu dydaktycznego oraz aspekt społeczny, a więc klimat społeczny. W definicjach szerszych są wymieniane: relacje między osobami i środowiskiem, klimat społecznych jako kultura szkoły z jej wartościami normami, poglądami, klimat jako zespół subiektywnych punktów widzenia uczestniczących jednostek wzajemne stosunki między pracownikami szkoły[1257]. Surzykiewicz rozumie klimat jako sumę „mało mówiących wskaźników" czynników twardych, na które składa się: wielkość szkoły,

[1254] M. Rutter, *Psychologia edukacyjna.* Gdańsk: GWP, 1999, I. Nowosad, *Kultura szkoły w rozwoju …*dz.cyt.., s. 33
[1255] M. Rutter, *School effects on pupil progress: Research findings and policy implications.* Child Development, 1983, 54(1), 1-28.
[1256] R. Otręba, *Klimat szkolny …*dz.cyt., s.249
[1257] E. Petlák, *Klimat szkoły…*dz.cyt.,.s.17-18

- liczba i skład uczniów, doświadczenia zawodowo-dydaktyczne nauczycieli, elementów „dających się łatwo opisać i statystycznie opracować", oraz czynników miękkich, do których zalicza się: wzorce, oczekiwania, interakcje i relacje, których poznanie możliwe jest drogą pośrednią, poprzez ustalenie subiektywnych spostrzeżeń, opinii i ocen[1258]. Klimat szkoły obejmuje wiele wymiarów w różnym stopniu uwzględnianych przez badaczy. Wśród najważniejszych aspektów klimatu wymienia się następujące:
- Jakość relacji społecznych, m.in. relacje między uczniami, nauczycielami, dyrektorem, rodzicami; troska obojętność szacunek, agresja, zaufanie, nieufność, poniżanie, lekceważenie, poczucie przynależności, udział w podejmowaniu ważnych decyzji;
- Cechy środowiska kształcenia i wychowania, m.in. metodyka i tempo prowadzenia zajęć, presja na osiągnięcia, poziom rywalizacji, tworzenie warunków dla rozwijania zainteresowań, relacje między uczniami a nauczycielami, poziom wspierania uczniów przez nauczycieli, etykietowanie, faworyzowanie, egzekwowanie dyscypliny;
- Bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne, m.in. poziom zaufania do nauczycieli, zaangażowanie nauczycieli w rozwiązywanie konfliktów, a także działania w kierunku ograniczenia agresji rówieśniczej takie jak ochrona czy monitoring
- Charakterystyka środowiska fizycznego szkoły, m.in. wielkość, wygląd, wyposażenie[1259].

Heinz G. Holtappels i Ulrich Meier definiują klimat szkoły jako subiektywne odczucia uczniów, nauczycieli oraz personelu administracyjno-technicznego wobec szkoły, jej norm, wartości, celów, metod nauczania, relacji międzyludzkich oraz warunków organizacyjnych i technicznych. Według autorów, klimat szkoły jest kluczowy dla jakości procesu edukacyjnego, ponieważ wpływa na motywację uczniów, ich zaangażowanie w naukę oraz ich poziom osiągnięć. Holtappels i Meier zwracają uwagę, że klimat szkoły jest złożonym zjawiskiem, wynikającym z interakcji wielu czynników, takich jak styl przywództwa dyrektora, jakość relacji między nauczycielami a uczniami, poziom dyscypliny, atmosfera w klasie oraz warunki lokalowe i organizacyjne szkoły[1260].

Klimat jako całość zbudowana z dwóch elementów: kultury procesu dydaktycznego i klimatu społecznego. Na kulturę procesu dydaktycznego składa się jakość pomieszczeń szkolnych,

[1258] Za : B. Adrjan, *Kultura szkoły…*dz. cyt., s. 47.
[1259] K. Ostaszewski, *Pojęcie klimatu szkoły…dz.cyt.* s. 23-38.
[1260] Por. H. G. Holtappels, U. Meier, *Szkoła a jej klimat.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 1997.

powiązanie treści nauczania z życiem, orientacja na ucznia w procesie nauczania i nacisk kładziony na wyniki. Klimat społeczny to: zaangażowanie nauczycieli, restrykcyjność, współdecydowanie, relacje uczeń – uczeń i etykietyzacja[1261]. W ujęciu proponowanym przez amerykańską National School Climat Council jest akcentowany aspekt percepcyjny klimatu szkoły. W tym ujęciu klimat oznacza normy, cele, wartości, relacje interpersonalne, sposoby nauczania, zarządzania oraz strukturę organizacyjna szkoły[1262]. Klimat szkoły to mówiąc syntetycznie „*sposób spostrzegania przez nauczycieli i uczniów środowiska swojej pracy lub nauki oraz wpływ tej percepcji na ich zachowania"*[1263]. W kontekście zagadnienia klimatu szkoły nie chodzi wyłącznie o to, by uczeń czuł się w szkole dobrze, by był zadowolony itp. Wyniki badań potwierdzają jednoznacznie, że od tego, jak uczeń czuje się w szkole, jaki jest jego stan emocjonalny w dużym stopniu uzależnione są wyniki jego pracy i nauki[1264].

W badaniach nad klimatem szkoły wymienia się kilka wymiarów:

- relacje między uczniami
- stosunki między nauczycielami i uczniami
- uczestnictwo uczniów w podejmowaniu decyzji istotnych dla nich sprawach
- życzliwa i wspierając współpraca
- zasady i normy obowiązujące w szkole
- pozytywne zachęty do osiągnięć szkolnych
- tworzenie warunków dla osiągania sukcesów
- a także uczestniczenie rodziców w życiu szkoły[1265].

Do wymiarów klimatu zalicza się cechy relacji społecznych (m.in. relacje interpersonalne między nauczycielami i między uczniami, poczucie przynależności do szkoły, udział nauczycieli i uczniów w podejmowaniu ważnych decyzji dotyczących życia szkoły. Ponadto zalicza się cechy środowiska kształcenia i wychowania (m.in. jakość relacji między uczniami i nauczycielami w procesie nauczania, sposoby utrzymywania dyscypliny przez nauczycieli[1266], ocenianie uczniów, nastawienie szkoły na uzyskiwanie sukcesów w nauce. Poczucie bezpieczeństwa fizycznego i

[1261] B. Adrjan, *Kultura szkoły*...dz.cyt., s. 47
[1262] S. Śliwa, *Klimat szkoły…*dz.cyt., s.147-148.
[1263] K. Ostaszewski, *Pojęcie klimatu szkoły…dz.cyt.* s. 23-38.
[1264] E. Petlák, Klimat szkoły…dz.cyt.,.s.13-14
[1265] S. Śliwa, *Klimat szkoły…*dz.cyt., s.149
[1266] Por. J. Pyżalski, *Dyscyplina stymulująca wysokie osiągnięcia uczniów*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły…*dz.cyt.,, s. 209-225, A. Kohn, *Wychowanie bez nagród i kar. Rodzicielstwo bezwarunkowe*, Wydawnictwo MIND, Podkowa Leśna 2013.

emocjonalnego w szkole (reakcje i postępowanie nauczycieli w sytuacji zachowań agresywnych w szkole, instalowanie kamer, obecność pracowników ochrony, poziom zaufania uczniów do nauczycieli oraz sposoby rozwiązywania konfliktów przez nauczycieli) również wpisują się w pojęcie klimatu społecznego[1267].

Bezpieczeństwo (emocjonalne) wynika z ciągłości opieki, przewidywalności otoczenia, konsekwentnej kontroli, stabilnego wzorca pielęgnacji i codziennych zajęć, uczciwych zrozumiałych reguł, harmonijnych relacji rodzinnych, poczucia, że dom i rodzina są zawsze na swoim miejscu[1268]. Jakość fizycznych aspektów opieki – bezpieczeństwo – czy dziecko jest chronione przed niebezpieczeństwem, czy jest uczone unikania wypadków i niebezpiecznych sytuacji[1269].

Wymiary klimatu szkoły uwzględniane w wybranych badaniach zagranicznych i polskich obejmują niżej wymienione modele. W pierwszej kolejności przedstawiono cztery obszary obejmujące:

1. Bezpieczeństwo - zasady i normy - bezpieczeństwo fizyczne - poczucie bezpieczeństwa społecznego i emocjonalnego
2. Uczenie i nauczanie - wsparcie w nauce - nauczanie umiejętności społecznych i obywatelskich
3.Relacje interpersonalne - szacunek dla różnorodności - wsparcie społeczne ze strony dorosłych - wzajemne wsparcie społeczne wśród uczniów
4. Środowisko instytucjonalne - poczucie przynależności do szkoły, społeczności - środowisko fizyczne (budynek, otoczenie) [1270].

Można również za Brandem, Felnerem, Shimem, Seitsingerem i Dumasem wskazać na następujące elementy wpisujące się w klimat szkoły:

1. Wsparcie nauczycieli (okazywanie pomocy i wsparcia uczniom, znajdowanie czasu dla uczniów, okazywanie zainteresowania)
2. Klarowność zasad i oczekiwań (znajomość zasad i konsekwencji wśród uczniów, stosowanie zasad przez nauczycieli)

[1267] S. Śliwa, *Klimat szkoły…*dz.cyt., s.149-150.
[1268]M. Herbert, *Kiedy dziecko i jego rodzice potrzebują pomocy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 56
[1269] Tamże, s. 58
[1270] J. Cohen, T. Pickeral, M. McCloskey, *The Challenge of Assessing School Climate*, December 2008/January 2009 66/4.

3. Wysokie aspiracje i zaangażowanie w naukę (poziom zaangażowania uczniów w uzyskiwanie dobrych stopni)
4. Relacje z rówieśnikami (pozytywne relacje z rówieśnikami, poczucie przynależności do grupy rówieśniczej, negatywne relacje z rówieśnikami, konflikty, walki, trudności w kontaktach)
5. Restrykcyjność szkoły (formalizm w egzekwowaniu zasad dyscypliny, srogie kary za niewielkie przewinienia, gnębienie uczniów)
6. Udział uczniów w podejmowaniu decyzji (branie pod uwagę opinii uczniów w podejmowaniu ważnych decyzji w szkole, konsultowanie z uczniami niektórych treści nauczania oraz udział uczniów w organizowaniu dodatkowych zajęć pozalekcyjnych, np. wycieczek)
7. Stosunek do odmienności kulturowych i etnicznych (modelowanie i zachęcanie do kontaktów z uczniami z innych grup etnicznych, uczestniczenie w życiu szkoły uczniów z mniejszościowych grup etnicznych, pomaganie w rozumieniu innych kultur, grup etnicznych, religii)
8. Poczucie bezpieczeństwa (stan bezpieczeństwa uczniów w szkole, w tym: kradzieże, bójki, wymuszenia, sprzedaż narkotyków itp.)[1271]

Natomiast Robert Blum wskazuje na:

1. Jakość relacji społecznych (stosunki nauczyciel–uczeń troska o dobro ucznia, stosunki pomiędzy uczniami, związki przyjacielskie, relacje między nauczycielami oraz między nauczycielami i dyrektorem szkoły, relacje między szkołą i rodzicami, oraz między szkołą i społecznością lokalną)
2. Bezpieczne i zadbane środowisko (stan budynku, klas lekcyjnych, dostępność pomocy edukacyjnych, stan bezpieczeństwa w szkole, tolerowanie agresji lub innych form dokuczania słabszym, bezpieczeństwo emocjonalne na lekcjach, akceptacja dla twórczych poszukiwań, poszanowanie odmienności np. religijnych, równość w przestrzeganiu zasad i regulaminów szkolnych)
3. Środowisko kształcenia (nastawienie na osiągnięcia w nauce szkolnej, wysokie oczekiwania przy jednoczesnym wsparciu dla uczniów, atrakcyjna interaktywna metodyka nauczania)

[1271] S. Brand, R. Felner, M. Shim, A. Seitsinger, T. Dumas, *Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety*, Journal of educational psychology, 95(3), 2003., s.570-588.

4. Udział w życiu szkoły (styl zarządzania, warunki do aktywnego uczestniczenia nauczycieli, uczniów i rodziców w życiu szkoły, autonomia nauczyciela, podział obowiązków i kompetencji, udział uczniów w zajęciach pozalekcyjnych i nieformalnej edukacji) [1272].

Cohen i Greier systematyzują natomiast elementy klimatu następująco:

1. Bezpieczeństwo (poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego, reagowanie na przejawy agresji, dbanie o fizyczne bezpieczeństwo, zasady współżycia i konsekwencje ich nieprzestrzegania)
2. Relacje (stosunek do odmiennych kultur, przekonań, poglądów, stylów życia i wartości, relacje nauczyciel-uczeń, relacje między uczniami, poczucie przynależności o szkoły, udział w podejmowaniu decyzji)
3. Kształcenie (wsparcie uczniów przez nauczycieli, metodyka nauczania, zajęcia pozalekcyjne, rozwój zawodowy nauczycieli)
4. Środowisko fizyczne (wielkość szkoły, wygląd budynku, sal lekcyjnych i otoczenia)
5. Reformy (współpraca ze środowiskiem, gotowość do wprowadzania zmian dla poprawy jakości kształcenia[1273].

Beata Adjan wymienia za Bratnickim i Wyciślakiem pięć determinantów klimatu: strukturę organizacyjną, technologię, otoczenie, sposoby postępowania wraz ze zwyczajami kierownictwa organizacji oraz wartości i cele organizacji. Charakterystycznym wymienionym porządku jest pojawienie się technologii, jako ważnego elementu wpływającego na klimat[1274]. A. Furman natomiast podaje, że dla rozwojowego klimatu charakterystyczna jest: motywacyjna siła środowiska, wolność, wspieranie pomysłów, dynamiczność środowiska, humor, zabawa, dyskusja, zaufanie, otwartość, konflikty, gotowość do ryzyka, czas na opracowanie pomysłów[1275].

Zagadnienia klimatu szkoły nie można jednak zawężać wyłącznie do uczniów, ponieważ ma ono szersze oddziaływanie. Dobry klimat pomaga wszystkim, którzy są związani ze szkołą. Erich Petlák zauważa, ze służy on:

[1272] R. Blum, *Best practices: building blocks for enhancing school enviroment*, Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health, Baltimore 2007. za: K. Ostaszewski, *Pojęcie klimatu szkoły…dz.cyt.* s. 23-38.
[1273] J. Cohen, V. Greier, *School climate research summary* – January 2010, Nowy Jork, 2010, za: K. Ostaszewski, *Pojęcie klimatu szkoły… dz.cyt.* s. 23-38. więcej: *School Climate Research Summary* - January 2010, adres internetowy: https://www.cde.state.co.us/sites/default/files/documents/pbis/bullying/downloads/pdf/scbrief_ver1no1_jan2010.pdf ; dostęp [12.04.2023]
[1274] B. Adrjan, *Kultura szkoły…* dz.cyt., s. 47
[1275] E. Petlák, Klimat szkoły…dz.cyt., s. 12-13

- uczniom, ponieważ chętnie chodzą do „dobrej szkoły i dobrej klasy", cieszą się czekając na lekcje ze swymi nauczycielami, na bycie z kolegami, cieszy ich to, ze w szkole zawsze dzieje się coś nowego.
- nauczycielom, ponieważ dobry klimat to podstawa dobrych stosunków międzyludzkich, wzmacnia zainteresowanie innowacja nauczania, stwarza dobre warunki do samorealizacji
- pozostałym pracownikom szkoły, ponieważ również oni mają udział w wychowaniu uczniów, są współtwórcami, ale też „użytkownikami klimatu" ich zadowolenia lub niezadowolenie ma również wpływ na uczniów;
- rodzicom, ponieważ życzą sobie by ich dzieci miały dobrą szkołę, dobrych nauczycieli kolegów; dobry klimat szkoły lub klasy w bardzo znaczący sposób motywuje rodziców do współpracy ze szkołą[1276]. Branicki i Wyciślak wymieniają następujące determinanty klimatu:
- strukturę organizacyjną
-technologię,
-otoczenie
- sposoby postępowania wraz ze zwyczajami kierownictwa organizacji
- wartości i cele organizacji[1277]

Zdaniem Rafała Otręby na kształt klimatu szkolnego wpływają następujące czynniki:

- Koncepcja pracy szkoły: jej wizja, misja, siły i słabości danej szkoły/placówki i kierunki jej działań
- Współpraca – jako świadome kształtowanie i atrakcyjna forma budowania pozytywnego wizerunku szkoły/placówki; do tego potrzeba otwartej komunikacji i kultury przekazywania informacji zwrotnej
- Uczcie wspólnoty – wspólne przedsięwzięcia, rytuały szkolne, świętowanie, projekty
- Troskliwa i zaangażowana praca dyrektora szkoły – jako wyraz troski o nauczycieli, ich rozwój i poszukiwanie impulsów do rozwoju[1278].

Ta lista czynników wpływających na klimat szkoły nie jest listą zamkniętą[1279]. M. Kulesza koncentruje się na relacjach w szkole:

[1276] Tamże, s. 13-14
[1277] B. Adrjan, *Kultura szkoły…* dz.cyt., s. 47
[1278] R. Otręba, *Klimat szkolny …*dz.cyt., s.253
[1279] Tamże, s. 250.

1. Relacje miedzy uczniami – mogą opierać się na zasadach konkurencyjności: egoistyczne ukierunkowanie na własne osiągnięcia, bez uwzględnienia oczekiwań innych osób; kohezji: spójność grupowa – zrozumienie, zgranie klasy, otwarcie na kontakty; więziach społecznych: ilość i jakość przyjacielskich powiązań i kontaktów w klasie outsiderów.
2. Relacje uczeń-nauczyciel – gdy opierają się na kontaktach osobistych i na zaufaniu to przejawiają się zainteresowaniem nauczyciela uczniem i jego problemami, indywidualnym podejściem do uczniów; akceptacji czyli poczuciu poważnego traktowania przez nauczycieli, możliwości współpracy z nimi; gdy relacje są oparte na restrykcjach to może się to przejawiać obiektywnością, gotowością do przyznania się do błędów nauczycieli, stosowaniem sankcji, środków dyscyplinująco-kontrolnych;
3. Klimat edukacyjno-wychowawczy – pozytywny objawia się wsparciem i zaangażowaniem nauczycieli: stopień indywidualnego podejścia do uczniów i ich problemów w nauce, wspieranie uczniów, zwłaszcza tych, którzy mają problemy w nauce, odpowiedni do możliwości uczniów dobór wymagań; współdecydowaniem: dostrzeganiem przez uczniów możliwości wywierania wpływu na procesy decyzyjne w szkole oraz dyskutowania spraw krytycznie przez nich postrzeganych; szansami na odniesienie sukcesu; ponadto bezstronnością i sprawiedliwością oceny wyników w nauce, gwarantowaniem wszystkim uczniom szans na sprostanie wymogom stawianym przez szkolę; procesy etykietowania wynikające ze stereotypowego myślenia objawiające się m.in. bezpodstawnym, przedwczesnym przypisywaniem winy uczniom, poczuciem bycia nadmiernie karanym i posiadania u innych zdecydowanie negatywnej opinii o sobie; wyobcowaniem czyli poczuciem izolacji i alienacji w szkole i klasie zarówno ze strony nauczycieli, jak i współuczniów[1280]

Maria Czerepaniak-Walczak podkreśla, że „*klimat szkoły jest bardzo ważnym czynnikiem sukcesu uczestników/uczestniczek procesów socjalizacji, wychowania i uczenia się. Jego znajomość i rozumienie ważne są ze względu na możliwość pozytywnego odziaływania na środowisko szkolne. O klimacie szkoły świadczą między innymi fakty i zjawiska, które można zaobserwować w jej materialnej i społecznej przestrzeni, takie jak rozmowy uczniów/uczennic (ściszone, swobodne), miejsca rozmów nauczycieli/nauczycielek z uczniami i rodzicami, szkolne dekoracje, ich treści i przesłania itp. Na podstawie poznania takich zjawisk można oceniać*

[1280] M. Kulesza, *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.

poczucie bezpieczeństwa fizycznego, intelektualnego i emocjonalnego jej podmiotów jako kluczowego czynnika i wskaźnika klimatu szkoły. Poczucie bezpieczeństwa decyduje bowiem, o możliwości skupienia się na realizowanych zadaniach, na uczeniu się i na relacjach międzyludzkich opartych na zaufaniu. Daje ono gwarancję wzajemnego wsparcia, przekonania, ze nikt nie zostanie pozostawiony sam"[1281]. Zatem warunkiem osiągania sukcesów dydaktycznych jest opanowanie dydaktyki lub dydaktyk przedmiotów oraz co niemniej ważne uświadomienie sobie przez nauczyciela, że przyjazna atmosfera inaczej klimat w klasie powinny zapewnić dzieciom komfort.

Erich Petlák podkreśla, że „*(...) autentyczność nauczyciela, empatia, szczerość, ale też akceptowanie każdego ucznia z jego dodatnimi, a także problemowymi stronami, oto cechy nauczyciela, które są podstawowym warunkiem tworzenia pożądanego klimatu nauczania, podstawą prowadzenia w ich pracy szkolnej"*[1282]. Nauczyciele są bowiem kluczowymi twórcami kontekstu rozwojowego uczniów. Mogą oni obrać różne ścieżki realizacji swojej misji – mogą wysoko zawiesić poprzeczkę, kłaść nacisk na treść przedmiotową i dobre oceny. Jako bezdyskusyjne traktują postępy ucznia, często skupiają się właśnie na jego błędach wskazując i korygując je. Są również nauczyciele, którzy skupiają się na pewnego rodzaju perfekcyjnym wykonywaniu zadań. Wraz z radością z sukcesów uczniów podkreślają konieczność poprawy niedociągnięć oraz wymagają pełnego podporządkowania ucznia określonej metodzie i dyscyplinie pracy. Są też na szczęście nauczyciele, którzy pracują nad kształtowaniem klimatu społecznego, który umożliwia uczniom realizować i rozwijać swoje pasje, pobudzają do pracy, ale doceniają sukcesy niezależnie od ich obszaru.

Nauczyciele ci koncentrują się na danym uczniu, a treści nauczania i osiąganiu dobrych stopni są na dalszym planie[1283]. Nauczyciel może niezależnie od wzorca pracy kształtować pogodną atmosferę pracy, minimalizuje sytuacje, które mogłyby stać się zarzewiem konfliktów i napięcia między obecnymi w klasie. Nauczyciel powinien akceptować dzieci takimi, jakimi są, zapewniać im poczucie bezpieczeństwa poprzez wyznaczanie granic, ale i jednocześnie zapewnianie wsparcia emocjonalnego i opieki. Emocjonalne bezpieczeństwo dziecka jak wspomina Renata Michalak „*wypływa ze środowiska zbudowanego na trosce, wsparciu, okazywaniu sobie pomocy i uwagi, na współuczestniczeniu, poczuciu przynależności, ochronie,*

[1281] M. Czerepaniak-Walczak, *Proces emancypacji*…dz.cyt., s. 87.
[1282] E. Petlák, Klimat szkoły…dz.cyt., s. 12
[1283] D. Tuohy, *Dusza szkoły*... dz.cyt., s.142-143

akceptacji, zachęcaniu i zrozumieniu"[1284]. Misją nauczyciela powinno być prowadzenie lekcji w sposób, który umożliwia uczniom optymalny rozwój, z uwzględnieniem ich zdolności, potrzeb, możliwości i ograniczeń. Ważnym jest uwzględnienie indywidualnych różnic między dziećmi. Dzieci i młodzież o specjalnych potrzebach edukacyjnych potrzebują szczególnie „sieci wsparcia", która pomoże im na uzyskać sukces edukacyjny[1285]. Wpływ na zachowanie nauczyciela podczas lekcji wynika z roli, którą ma wyznaczoną jako nauczyciel i jego cech osobowościowych[1286].

Istotnym czynnikiem warunkującym przebieg interakcji w klasie jest klimat, jaki tworzy zespół uczniów. Jak pisze A. Janowski: w grupie kooperującej pojawia się więcej aktów życzliwości i zadowolenia, więcej sytuacji prawidłowego rozpoznania odczuć innych ludzi oraz większe poczucie bezpieczeństwa. Natomiast w grupie współzawodniczącej może mieć miejsce większa agresywność, tendencja do samoobrony oraz obawa przed niepowodzeniem[1287]. Ewa Filipiak i Adam Mroczkowski twierdzą, że istnieje silny związek pomiędzy tym co uczniowie myślą o szkole, nauczycielach, sobie samych, jaki mają stosunek do uczenia się i przyszłość a ich wynikami w nauce. Zazwyczaj uczeń o pozytywnym nastawieniu lepiej radzi sobie z pojawiającymi się od czasu do czasu negatywnymi zdarzeniami, natomiast uczeń o nastawieniu pesymistycznym odbiera większość działań nauczyciela jako stawiane przed nim kolejnych przeszkód[1288]. T. Beňo, cytowana przez Ericha Petláka, przeprowadziła badania wśród uczniów dotyczące pozytywnego klimatu szkoły i tak dla uczniów istotne było to, że:

- nie ma sytuacji stresowych;
- mają możliwość samorealizacji;
- odczuwają, że nauczycielom zależy na nich i ich rozwoju;
- czują, że są akceptowani i traktowani indywidualnie;
- przeżywają sukcesy i radość ze swych działań;
- nauczyciel jest wobec wszystkich sprawiedliwy;
- zawsze wiedzą, czego się od nich żąda i nie są zaskakiwani nieprzewidzianymi wymaganiami[1289].

[1284]R. Michalak, *Poznawanie świata …*dz.cyt., s. 403.
[1285] Tamże.
[1286] M. Nowicka, *Sprawność komunikacyjna…*dz.cyt., s.56-57
[1287] Tamże, s.58-59
[1288] E. Filipiak, A. Mroczkowski, *Edukacja szkolna i pozaszkolna...* dz.cyt., ;Por. A. Townsend, *Nauczyciele jako „przewodnicy w uczeniu się"*, [w:] *Jakość edukacji: różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s.11
[1289] E. Petlák, *Klimat szkoły*…dz.cyt., s. 66

Wiele badań przywołanych przez Sławomira Śliwę wskazuje, że pozytywny klimat szkoły sprzyja adaptacji uczniów. Klimat może wpływać na postrzeganie wymagań i obowiązków szkolnych, wiąże się z lepszymi wynikami w nauce, wyższą motywacją do uczenia się, większym zaangażowaniem uczniów w pracę na lekcjach, wyższymi wskaźnikami frekwencji a także mniejszymi wskaźnikami „wypadania" uczniów z systemu szkolnego[1290]. Istotne są przy tym również relacje z rówieśnikami warunkujące samopoczucie dziecka. Za sprzyjanie pozytywnym relacjom uczniów odpowiada również nauczyciel[1291].

Pozytywny klimat z punktu widzenia nauczycieli charakteryzuje się:

- spokojnym i twórczym klimatem szkoły
- klimatem, w którym poszukiwane są nowe pedagogiczno-dydaktyczne sposoby traktowania uczniów
- demokratyczne zarządzanie szkołą
- szacunek dyrekcji szkoły do pracowników,
- wzajemny szacunek i respekt w relacjach międzyludzkich
- twórcza współpraca członków grona pedagogicznego
- możliwość samorealizacji (edukacja, wspieranie innowacyjnego podejścia do nauczania)
- ogólnie motywujące środowisko.

W oczach rodziców pozytywny klimat szkoły charakteryzuje się następującymi cechami:

- umożliwia sprawiedliwe traktowanie uczniów
- zapewnia wsparcie uczniów w nauce
- jest zaoferowania odpowiednia oferta pomocy ze strony nauczyciela w rozwiązywaniu problemów z nauką lub zachowaniem ucznia
- odpowiedzialnym i indywidualnym podejściem do ich dziecka
- odpowiedzialną i obiektywną oceną uczniów, udzielanie wyjaśnień dotyczących sposobu traktowania ich dziecka czy też podejmowanie działań interwencyjnych
- wysokim poziomem fachowego korzystania nie tylko dydaktycznych, ale też pozostałych kompetencji nauczyciela
- zainteresowaniem dydaktycznymi aspektami nauczania oraz jego aspektem emocjonalnym

[1290] S. Śliwa, *Klimat szkoły…*dz.cyt., s.150.
[1291]R. Michalak, *Poznawanie świata…* dz.cyt., s.430

– zainteresowaniem nieformalną współpracą z rodzicami[1292].

W celu zwiększenia współpracy rodziców ze szkołą ważne jest znalezienie działań wspierających oddzielnie roli rodziców i nauczycieli, a jednocześnie stymulujących ich wspólną odpowiedzialność za naukę i rozwój ucznia. Najlepsze efekty przynoszą działania realizowane w pozytywnym i wspierającym klimacie szkoły. Placówki oświatowe powinny również posiadać długoterminowy plan obowiązkowej, aktywnej współpracy z rodzicami[1293], gdyż to właśnie rodzice mają kluczowy wpływ na budowanie silnego i konstruktywnego środowiska, które może, gdy zachodzi potrzeba, interweniować wobec nieprawidłowych działań szkoły[1294].

W mikrosystemie rodzice odgrywają ważną rolę w procesie uczenia się dzieci i młodzieży poprzez fakt, że ich oczekiwania i wiara w możliwości swoich dzieci będą miały ogromny wpływ na proces uczenia się i motywację ucznia w szkole. Postawy rodziców, zaangażowanie i wsparcie dla szkoły wpływają na relacje dzieci z rówieśnikami i nauczycielami. Status społeczno-ekonomiczny rodziny i środowisko domowe, a także zaangażowanie rodziców w pracę dzieci w szkole również mają duże znaczenie dla nauki i dobrego samopoczucia uczniów[1295].

Pierwszorzędną zasadą edukacji wydaje się być okazywanie szacunku, motywowanie do działania i wspieranie rozwoju. Ważnym jest podkreślenie, że nie ma ludzi bez zdolności talentów, jak już określono na podstawie wcześniej wspomnianej teorii Howarda Gardnera o inteligencjach wielorakich[1296]. W dostrzeganiu dobrych stron ucznia przez nauczyciela można szukać przesłanek sukcesów w nauce[1297]. Nieprzyjazna atmosfera towarzysząca procesowi dydaktycznemu, który ma miejsce w szkole, może przyjmować różne formy. Poważnymi jej skutkami są absencje uczniów w szkole, złe samopoczucie uczniów, fobie szkolne[1298]. Fobia szkolna[1299] (skolionofobia[1300],

[1292] E. Petlák, *Klimat szkoły*…dz.cyt.,.s.66
[1293] *Trivsel i skolen…,* dz.cyt.
[1294] M. Mendel, *Pedagogika miejsca wspólnego, Miasto i szkoła*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2017., s.232
[1295] *Trivsel i skolen…,* dz.cyt.
[1296] Por. A. Kopik, *Wsparcie sześciolatka …*dz.cyt., s. 154-168
[1297]A. Karpińska, *Przestrzeń edukacyjna przyjazna dziecku…* dz.cyt., s. 167
[1298]S. Polcyn-Matuszewska, *Formy wsparcia…*dz.cyt., s. 243
[1299] Por. H. Sęk, E. Wojnowska-Zarychta, *Fobie szkolne. Charakterystyka, przyczyny, metody terapii.* Psychiatria Polska, 2014, 48(2), 283-294; M. Majewicz-Hefny, K. Krawczyk, *Fobie szkolne a trudności szkolne.* Studia Pedagogiczne, 2019, 61(1), 61-76; K. Czubak-Kochanek, B. Świątkowska, *Terapia behawioralna fobii szkolnych u dzieci i młodzieży – przegląd badań.* Polskie Forum Psychologiczne, 2020, 25(3), 465-486; B. Świątkowska, K. Czubak-Kochanek, *Fobie szkolne a jakość życia uczniów i studentów.* Psychologia Edukacyjna, 2021, 27(2), 121-136.
[1300] Skolionofobia to rodzaj specyficznej fobii związanej z lękiem przed szkołą, nauką i nauczaniem. Osoby cierpiące na skolionofobię doświadczają intensywnych uczuć lęku i niepokoju związanych z myślą o szkole, uczęszczaniu do

didaskaleinofobia[1301]) należy do zaburzeń lękowych występujących zarówno u dzieci, jak i młodzieży, związaną z edukacją szkolną. Występuje u około 1–5 procent dzieci w wieku szkolnym[1302]. Jest to przykład fobii sytuacyjnej, bo to właśnie sytuacje mające miejsce w szkole lub w związku z nią[1303].

Do przyczyn występowania fobii szkolnej można zaliczyć:

Przyczyny leżące po stronie szkoły jako instytucji opiekuńczo-wychowawczej

- występująca pomiędzy uczniami chorobliwa rywalizacja o wysokie wyniki w nauce i względy nauczycieli
- wypalenie zawodowe nauczycieli i ich zniechęcenie
- autokratyczne podejście nauczycieli do uczniów, które może być również powiązane z brakiem poszanowania ich godności
- częste kontrole wiedzy ze strony nauczycieli (w formie ustnej i pisemnej) i ciągłą ocenę posiadanych przez ucznia wiadomości
- interakcje nauczyciel-uczeń, które nie są nastawione na podmiotowość ucznia i uwzględnianie jego zainteresowań oraz brak naturalnej ciekawości poznawczej
- brak więzi koleżeńskich i/lub konflikty w grupie rówieśniczej

Po stronie rodziny ucznia jako pierwotnej komórki wychowującej jednostkę

- lęk dziecka przed reakcją rodziców na efekty uczenia się (formalna ocena) czy zachowania w szkole
- konflikty rodzinne
- przemoc przyjmująca formę przemocy fizycznej i/lub psychicznej

niej, a także podejmowaniu działań związanych z nauką, takich jak czytanie książek, pisanie prac domowych czy zdawanie egzaminów.

[1301] Didaskaleinofobia to lęk przed nauczaniem lub szkołą, który jest bardziej ogólny niż skolionofobia. Osoby cierpiące na didaskaleinofobię doświadczają niepokoju i lęku przed sytuacjami związanymi z nauką i nauczaniem, niekoniecznie związanych z konkretną szkołą. Często uniemożliwia to takim osobom skuteczne funkcjonowanie w szkole, pracy lub innych sytuacjach wymagających nabywania wiedzy. Obie fobie mają związek z lękiem przed porażką, odrzuceniem, krytyką i negatywną oceną ze strony innych, szczególnie nauczycieli, rówieśników i rodziców. Osoby cierpiące na te fobie mogą potrzebować pomocy terapeutycznej, aby radzić sobie z lękiem i osiągnąć sukces w nauce.

[1302] P. Ziółkowski, *Fobia u dzieci w wieku szkolnym*, Nauka i Społeczeństwo. Przegląd Nauk Społecznych, Technicznych, Medycznych i Pedagogicznych, 1(1), 65-80.

[1303] *Pedagogika,* red. B. Milerski, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 67.

– niekorzystna sytuacja materialna rodziny, która wymusza podejmowanie przez ucznia pracy zarobkowej[1304].

Brak przynależności i wyobcowanie w szkole może prowadzić do fobii, która ma związek z zastraszaniem. Chęć do nauki uczniów, którzy są prześladowani i nie czują się komfortowo w szkole, są niższe w porównaniu z uczniami, którzy dobrze się bawią w szkole. Metaanalizy długofalowych konsekwencji dla ofiar i sprawców nękania pokazują, że zastraszanie w szkole jest nie tylko problemem indywidualnym, ale także problemem zdrowia publicznego, który wiąże się z dużymi kosztami społecznymi. To, czy uczniowie czują się przywiązani do nauczyciela ma również pozytywny związek z doświadczeniem bezpieczeństwa w szkole. Skala zgłaszanego przez samych siebie nękania jest również mniejsza w szkołach, w których zarówno uczniowie, jak i nauczyciele doświadczają wysokiego stopnia autorytatywnej dyscypliny i wsparcia społecznego[1305]. Norweskie badania potwierdzają znaczenie posiadania przez dorosłych w szkole autorytetu moralnego w zapobieganiu przemocy i znęcaniu się w szkole. Ertesvåg i Roland stwierdzili, że szkoły, w których nauczyciele zgłaszali słabe przywództwo oraz słabą współpracę i kontakt między nauczycielami, miały więcej przypadków nękania, zastraszania i przemocy niż szkoły z silnym przywództwem i dobrą współpracą[1306].

Krzysztof Polak uznaje, że zachowania nauczycieli i dyrektorów szkół podlegają rytualizacji i symbolizacji, a ich zachowania wpisują się w osobotwórcze scenariusze życia szkolnego i pokazuje je w postaci dychotomicznych konstruktów:

1. Globalizm – partykularyzm w działaniu. Wyraża się na co dzień szczególnym nastawieniem dyrekcji czy nauczycieli na rozwiązywanie zawodowych dylematów i pokonywanie trudności. Problem polega na tym, czy tymi działaniami rządzą jakieś ogólne zasady, czy też każde konkretne zdarzenie wymagające określonego rozwiązania jest rozpatrywane indywidualnie, w sposób niezależny od zasad ogólnych.
2. Analiza – synteza refleksji nad działaniem. Czy dyrekcja szkół i nauczyciele w swoim codziennym działaniu skłonni są spoglądać na każdy problem, na każdy przypadek z perspektywy analitycznej, rozkładać go na części, najmniej możliwe fragmenty, zadania czy też raczej łączyć je w większe całości, tworzyć z nich ogólne szersze schematy

[1304] S. Polcyn-Matuszewska, *Formy wsparcia …*dz.cyt., s. 245-246
[1305] *Trivsel i skolen…,* dz.cyt.
[1306] Por. S. K. Ertesvåg, E. Roland, *Professional cultures and rates of bullying,* School Effectiveness and School Improvement, 26(2), 2015.

3. Tendencje kolektywistyczne – tendencje indywidualistyczne zawarte w szkolnych wizjach. Czy ważniejsza jest jednostka (nauczyciel, uczeń), jej rozwój, potrzeby, prawa czy też grupa (klasa), szkoła jako zbiorowość, nieustanne dbanie o jej tzw. dobre imię
4. Tendencje elitarystyczne – tendencje egalistyczne w stosunkach: dyrekcja-nauczyciele-uczniowie. Dotyka to zagadnienia stosunków władzy w szkole oraz stylu kierowania zarówno całą szkołą w skali makro, jak i pracą w uczniów przez nauczyciela odpowiedzialnego za proces kształcenia. Interesująca jest kwestia respektowania podmiotowości poszczególnych uczestników życia szkolnego, celebrowanie (bądź nie) hierarchii szkolnej, partycypacji podejmowania decyzji, autonomiczności bądź podległości i podporządkowania uczniów czy nauczycieli zarządzeniom władz szkolnych, przestrzeni pozostawionej ich swobodzie, kreatywności i woli oraz stylu kierowania[1307].

Kierownictwo będzie ponosić szczególną odpowiedzialność za rozwijanie i utrzymywanie strategii zapewniających postęp i ukierunkowaną pracę. Dyrektor szkoły jest również kluczową osobą w tworzeniu dobrej kultury szkolnej i dobrego klimatu wśród nauczycieli, uczniów i rodziców, tak aby każdy czuł się gospodarzem i chciał wspierać ulepszenia i zmiany. Dyrektor, pełniąc rolę lidera, może wpływać na proces uczenia się uczniów poprzez „nadawanie tonu" jakiemu zachowaniu oczekuje się od dorosłych i uczniów w szkole. Badania szkolne wyraźnie pokazują, że znaczenie kluczowej roli dyrektora dla kultury szkolnej jest niedoceniane[1308]. Dyrektor pomaga stworzyć ramy dla postaw, motywacji i priorytetów nauczycieli w celu wprowadzenia zmian i zdobycia niezbędnej wiedzy oraz zapewnienia rozwoju i aktualizacji kompetencji nauczycieli. Czynniki te są ważne, gdy na przykład szkoła chce promować dobre relacje uczniów z nauczycielami lub między sobą, to kierownictwo musi motywować personel do udziału w pracy promującej dobre samopoczucie i zdrowie w szkole[1309].

Bruner wspomina o programie redukcji przemocy w szkole, w którym brało udział Norweskie Ministerstwo Edukacji. Samo podniesienie problemu wyzwoliło dyskusję wśród dzieci i dotarło również do rodziców. Wykluczanie dziecka z grupy rówieśników jest pierwowzorem zachowań, które później można uznać za rutynowe, stają się, za Bourdieu, habitusem, treścią codzienności, która nadaje kształt uprzedzeniom. Biorąc pod uwagę powyższe dobra szkoła i klasa

[1307] K. Polak, *Kultura szkoły – od relacji społecznych do języka uczniowskiego,* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007, s. 20-21
[1308] Por. S. K. Ertesvåg, E. Roland, *Professional cultures…*dz.cyt.
[1309] *Trivsel i skolen…,* dz.cyt.

szkolna mogą dostarczyć dzieciom o niższym kapitale społecznym (np. ubogiemu, dziecku imigrantów) dobrych praktyk, które mogą stać się podstawą funkcjonowania społecznego[1310]. Norweskie badania Rolanda i Gallowaya pokazują, że nauczyciele, którzy mają wysoki stopień kontroli nad sytuacją uczenia się w klasie i jednocześnie wspierają swoich uczniów (stosujący autorytatywny styl nauczania) będzie w stanie zapobiec zastraszaniu. Autorzy twierdzą, że taki styl nauczania tworzy prospołeczne środowisko klasowe, a wtedy dokuczanie lub zastraszanie kolegów z klasy może być mniej akceptowane[1311].

Polityka szkoły w kwestii specjalnych potrzeb edukacyjnych powinna być określona w dokumencie sporządzonym przez pracowników szkoły. Code of Practice (DfE 1994)[1312] zaleca by zawierał on trzy grupy tematyczne:

- informacje o wsparciu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi od strony praktycznej: jakie są cele, kto koordynuje działania, na podstawie jakich procedur pomoc jest udzielana, jakiego rodzaju specjalne wyposażenie ma być do dyspozycji, w jaki sposób pomagać na poziomie klasy i szkoły (np. pomoc udzielana w klasie, podczas zajęć ze specjalistą poza klasą, zespół wspierający, nauczyciel wspomagający, asystent nauczyciela).
- informację na temat szczegółowych procedur stosowanych w danej szkole: jak wygląda proces rozpoznawania specjalnych potrzeb edukacyjnych, oceniania, ulokowania środków finansowych i źródło tych środków, jak wygląda dostęp do programu inkluzyjnego, jakie są procedury monitorowania postępów i systemy wsparcia
- informacja o kadrze oraz współpracy z instytucjami zewnętrznymi: organizacja rozwoju i szkolenia kadry, kontakt z rodzicami, nauczycielami wspomagającymi, specjalistami, innymi szkołami, służbami społecznymi, itd. [1313]

[1310] J. Bruner, *Kultura edukacji*, …dz.cyt., s. 115-116

[1311] Por. E. Roland, D. Galloway, *Classroom influences on bullying*, Educational research, 2002, 44(3): 299-312.

[1312] Code of Practice to dokument opracowany przez brytyjskie Ministerstwo Edukacji (Department for Education - DfE) w 1994 roku, który określał zasady i procedury postępowania wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Special Educational Needs - SEN) w szkołach i innych placówkach edukacyjnych. Code of Practice opisuje, jakie działania należy podjąć, aby uczniowie z SEN mieli równy dostęp do edukacji i jakie wsparcie powinno być im udzielane. W Code of Practice (DfE 1994) zawarte są między innymi zalecenia odnośnie identyfikacji uczniów z SEN, opracowywania dla nich indywidualnych planów edukacyjnych, zapewnienia odpowiedniego wsparcia nauczycieli i innych pracowników szkół oraz współpracy ze specjalistami, w tym zespołami ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych. *Code of Practice* został zaktualizowany w kolejnych latach do wersji z 2015 roku: *Code of Practice*, adres internetowy: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND_Code_of_Practice_January_2015.pdf; dostep [23.04.2023]

[1313] A. Zamkowska, *Wsparcie edukacyjne …*dz.cyt., s.111-112

Anna Zamkowska porównuje odpowiednie wsparcie edukacyjne do „pomostu" miedzy tym co uczeń wie, zna, potrafi a tym, co ma dopiero poznać. Nauczyciel powinien stawiać przed uczniem wyzwania, nowe dla niego sytuacje i dalej oczekiwać zmierzenie się z nią ucznia przy pomocy tylko z własnych zasobów wiedzy[1314]. Szczególnie ma to znaczenie obecnie, gdy przy dostępie do nieograniczonej wiedzy, ale rozproszonej, oddalonej o praktycznego, zmysłowego doświadczenia, z ograniczoną możliwością budowania relacji. Zbyszko Melosik wskazuje, że w takim świecie gubi się zdolność do uwagi i koncentracji, głębokiej refleksji, która stanowi podstawę prywatności, mądrości i postępu kulturowego[1315].

Zgodnie z inkluzyjnym modelem szkoły wszystkie jej elementy powinny zostać włączone w tworzenie środowiska gotowego do przyjęcia uczniów o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach. Whole School Approach to podejście, w którym szkoła jako całość angażuje się w tworzenie pozytywnego środowiska szkolnego i podejście do nauczania, aby zaspokoić potrzeby wszystkich uczniów. W tym podejściu, szkoła stara się integrować podejście edukacyjne, programy, systemy wsparcia, a także podejście do zarządzania i polityki szkoły, aby zapewnić spójne podejście wobec wszystkich uczniów. Zamiast skupiać się tylko na pojedynczych programach lub nauczycielach, szkoła zaczyna traktować edukację jako całościowe podejście, które obejmuje wszystkich uczniów, niezależnie od ich poziomu nauczania, umiejętności, czy potrzeb edukacyjnych. Wszystkie elementy szkoły są zintegrowane w celu zapewnienia jednolitego podejścia, które pomaga uczniom osiągnąć sukces i poczuć się zaakceptowanymi i bezpiecznymi w środowisku szkolnym. Whole School Approach jest często stosowane w szkołach, które chcą zwiększyć skuteczność swojego systemu nauczania, aby pomóc uczniom osiągnąć wyższe wyniki i wzmocnić ich motywację i zaangażowanie w naukę[1316].

W celu zapewnienia przez lokalne władze różnych form wsparcia klasy inkluzyjnej i nauczyciela stosuje się: pomoc nauczyciela wspomagającego, konsultacje z innymi nauczycielami i specjalistami oraz zespół wspierający nauczyciela w planowaniu pracy i rozwiązywaniu problemów. Linda Idol wskazuje, że aby zapewnić skuteczną interwencję w zakresie trudności w uczeniu się i zachowaniu, potrzebne jest zastosowanie różnych form działań na każdym poziomie

[1314]R. Michalak, *Poznawanie świata …*dz.cyt., s.145
[1315]Z. Melosik, *Pedagogika, wychowanie i konstrukcje tożsamości*, [w:] *Tożsamość i edukacja…*dz. cyt., s. 33
[1316] Por. K.E.S. Cooper, M. Nind, D. Allender, P. Carter, A.H. Keyes, N.J.K. Priest, S.J. Stewart-Brown, *Whole-school approaches to promoting social and emotional well-being: A scoping review.* Health Education, 2017, 117(5), 522-545; A. Zamkowska, *Wsparcie edukacyjne …*dz.cyt., s. 109

interwencji. W szczególności, autorka sugeruje, by przynajmniej jedna z tych form była zastosowana na każdym z poziomów interwencji, czyli w zapobieganiu trudnościom w uczeniu się i w zachowaniu, korekcji zaburzeń oraz koordynacji programów kształcenia[1317].

Szkoła jest przestrzenią, w której spotykają się zachowania jednostek oraz wpływy zewnętrzne, w tym środowiskowe. Wielokulturowość w szkole – w zależności od prezentowanych i przejawianych przez nauczycieli postaw – wpływa na pracę szkoły. Może ona ewoluować w kierunku mniej lub bardziej pluralistycznym w odniesieniu do zachowań, kodów kulturowych znaczeń i symboliki. Barbara Dobrowolska wskazuje, że obecność „obcych" kulturowo uczniów w szkole wyzwala działania pozwalające na wyjście poza własny system kulturowy. Może ono się dokonać jedynie dzięki nawiązaniu komunikacji międzykulturowej, w której wszyscy są równoważni, niezależnie od przynależności narodowej czy etnicznej[1318].

Norweska Komisja ds. Integracji uważa, że edukacja jest jednym z najważniejszych obszarów, na których należy się skupić, aby uniknąć ukształtowania się społeczeństwa z dużymi różnicami społecznymi. W systemie edukacji włączającej chodzi o *społeczność, demokrację, uczestnictwo, (wzajemną) odpowiedzialność, radzenie sobie i korzyści*[1319]. Na początku XXI wieku różnorodność była wdrażana poprzez włączanie i uczestnictwo, wprowadziła nowe cele dla wielokulturowej Norwegii. Jednym z celów było zapewnienie dorastającym w Norwegii dzieciom warunków pozwalających na partycypację w systemie szkolnym i edukację na równych zasadach z innymi. Jednocześnie wprowadzono rozróżnienie między imigrantami a ich dziećmi, gdzie cel jest mniej ambitny dla tych, którzy sami wyemigrowali do kraju. Komitet ds. Inkluzji uważa te podwójne standardy za niefortunne. Niedopuszczalne jest posiadanie systematycznych linii podziału w edukacji opartych na imigracyjnym pochodzeniu. Ambicje dotyczące włączenia do edukacji muszą zostać skorygowane. Celem musi być to, aby wszystkie dzieci i młodzież, zarówno te, które same wyemigrowały, jak i te, których rodzice wyemigrowali, jako grupa, opanowały szkołę i edukację na równych zasadach z resztą populacji. Zasada wspólnego systemu edukacji tradycyjnie była silna w norweskiej polityce. Edukacja i kwalifikacje powinny tworzyć wspólnotę społeczną dla wszystkich i dawać wszystkim takie same szanse w późniejszym życiu. W

[1317] L. Idol, *Effective intervention for students with learning and behavior problems.* Journal of Learning Disabilities, 1997, 30(6), 652-659. Za: A. Zamkowska, *Wsparcie edukacyjne …*dz.cyt., s. 110
[1318]B. Dobrowolska, *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły. Studium socjopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015, s. 99
[1319]*Bedre integrering*…, dz.cyt.

społeczeństwie charakteryzującym się zwiększoną różnorodnością ten system edukacji otrzymuje nowe wyzwania i nowe możliwości. Powoduje to konieczność zastanowienia się, jaka powinna być wspólna baza wartości systemu edukacji i jaką rolę może pełnić wspólny system edukacji dla integracji osób ze środowisk imigranckich. W ramach swojej pracy komisja zidentyfikowała szereg barier dla systemu edukacji włączającej. Są to m.in. różnice społeczne, wyzwania językowe oraz brak zasobów i kompetencji personelu w przedszkolach i szkołach[1320]. Jeśli wsparcie edukacji ma zostać zapewnione to wymaga, aby system edukacji w większym stopniu był w stanie rozpoznać i ułatwić bardziej złożone społeczeństwo. Kwestie różnorodności i integracji muszą być wyraźnie zakotwiczone w polityce i praktyce edukacyjnej[1321]. Popyt na różnorodność i włączenie muszą być spełniony w ogólnodostępnej placówce publicznej. Ta strategia obejmuje następujące kroki:

- dodatkowy wysiłek dla uczniów, którzy potrzebują dostosowanego kształcenia
- równych ambicji edukacyjnych dla wszystkich uczniów
- silniejsze zarządzanie wydajnością
- wczesne i kompleksowe identyfikowania potrzeb
- spójność społeczna
- ukierunkowane stosowanie metod nauczania, które mają zapewnić lepsze efekty uczenia się
- rozwój polityki oparty na wiedzy
- aktywne testowanie/wprowadzanie nowych metod nauczania[1322].

Charakterystyka wymagań stawianych w szkole w pkt.5 pt. *Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji* wyznacza działania szkoły, które dotyczą rozpoznawania potrzeb uczniów. Zawarte w części charakterystyki wskazania „*W szkole lub palcówce rozpoznaje się możliwości psychofizyczne i potrzeby rozwojowe, sposoby uczenia się oraz sytuację społeczną każdego ucznia*" zobowiązują nauczycieli szkoły do podejmowania działań w tym zakresie.

Potrzeby rozwojowe człowieka są traktowane jako siły napędowe rozwoju, które warunkują zdolności przystosowywana się do środowiska. Brak zaspokajania tych potrzeb prowadzi do

[1320] Tamże.
[1321] Por. W. Segiet, *O integracji społecznej w warunkach refleksyjnej nowoczesności*, [w:] *Tożsamość i edukacja…*dz.cyt., s. 61-76
[1322] *Bedre integrering*…, dz.cyt.

dezorganizacji w zachowaniu i może powodować zaburzenia w zachowaniu dziecka i ucznia. W rozpoznawaniu potrzeb uczniów najlepiej odnieść się do piramidy potrzeb Maslowa[1323]. Klasa szkolna może być miejscem gdzie uczniowie działają na rzecz swojego rozwoju lub punktem wywołującym lęk. Według Richarda I. Arendsa to głównie od nauczycieli zależy klimat społeczny klasy. Powinien on więc ustalać cele dydaktyczne, planować zadania i określać wymagania wobec uczniów, kierując się procesem komunikowania się podmiotowego z uczniem. Takie działania wpływają pozytywnie motywacje ucznia[1324]. Niektórzy badacze[1325] wskazują, że zwiększenie liczby nauczycieli ze środowisk migracyjnych mogłoby skutecznie zmniejszyć przepaść między migrantami i dziećmi społeczności przyjmującej. Ta polityka opiera się na założeniach, że zwiększenie różnorodności kadry nauczycielskiej będzie miało pozytywny wpływ na uczniów migrantów i wyniki kształcenia. Choć jak wskazuje Heckmann niewiele jest empirycznych dowodów na poparcie twierdzenia, że wspólne pochodzenie uczniów i nauczycieli "*zmniejsza dystans kulturowy między migrantami a szkołą*"[1326]. Populacja imigrantów musi mieć takie same efekty uczenia się w szkole i edukacji jak populacja ogólna[1327]. Ważne jest harmonijne podejście do integracji zawierające środki zapewniające kompleksowe wsparcie eliminujące trudności edukacyjne, których doświadczają dzieci migrantów. Owo wsparcie powinno obejmować kombinację różnych elementów, takich jak m.in. wsparcie językowe i dydaktyczne, zaangażowanie rodziców i społeczności oraz edukację międzykulturową.

Dostęp do wysokiej jakości miejsc wczesnej edukacji i opieki włączającej zmniejsza niekorzystną sytuację dzieci migrantów. Dane OECD i UE z 2015 roku pokazują, że dzieci uczęszczające do przedszkola mają wyższy poziom umiejętności czytania i pisania w wieku 15 lat niż dzieci, które pochodzą z porównywalnego środowiska społeczno-gospodarczego, ale nie uczęszczały do przedszkola. Udział we wczesnej edukacji, szczególnie w wieku dwóch lub trzech lat, skutecznie zmniejsza różnicę między dziećmi ze środowisk migracyjnych a ich rodzimymi odpowiednikami. Wyniki badania PISA z 2006 roku wskazywały, że w Norwegii w porównaniu z

[1323] Por. A. Jasielska, *Potrzeby według Maslowa w kontekście pracy nauczyciela*. Problemy Wczesnej Edukacji, 2020, 3(46), 21-28; I. Uchmanowicz, *Czy potrzeby Maslowa nadal są aktualne? Wyzwania i kontrowersje w XXI wieku.* Psychologia Społeczna, 2021, 16(1), 115-127.
[1324]B. Tołwińska, *Motywacja dzieci…*dz.cyt., s. 199
[1325]por. F. Heckmann, *Education and migration: Strategies for integrating migrant children in European schools and societies: A synthesis of research findings for policy-makers.* NESSE. 2016: http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf; dostęp: [01.04.2023]
[1326] Za: B. Janta, E. Harte, *Education of migrant …*dz.cyt.; por. F. Heckmann, *Education and migration…* dz.cyt.
[1327] *Bedre integrering*…, dz.cyt.

innymi państwami (na trzecim miejscu po Finlandii i Islandii) istnieją niewielkie różnice wyników uczniów pomiędzy szkołami na terenie kraju (w określonym wieku progu selekcyjnego 15 lat). Miara międzyszkolnego zróżnicowania wyników nauczania jest wskaźnikiem dla polityki oświatowej w zakresie spójności społecznej na poziomie regionalnym lub krajowym[1328]. Niestety jednak system edukacji nie zapewnia wszystkim uczniom równych szans uczenia się i dobrostanu. Wydaje się raczej, że system edukacji wzmacnia nierówności społeczne w wynikach szkolnych i zadowoleniu ze szkoły. W celu zmniejszenia obserwowanych nierówności społecznych w nauce uczniów, Norweska Dyrekcja ds. Edukacji podjęła inicjatywę *Cały dzień szkolny*, której celem jest zmniejszenie nierówności społecznych w wynikach w nauce poprzez udzielanie wszystkim uczniom pomocy w odrabianiu prac domowych w ramach zajęć pozalekcyjnych świadczenie szkolne. Z ewaluacji wynika, że uczniowie z rodzin o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym częściej proszą o pomoc nauczycieli lub innych dorosłych, którzy są obecni i dostarczają ofertę. Nie wydaje się zatem, aby sama oferta zmniejszała różnice społeczne w pracy szkolnej. W celu zmniejszenia różnic społecznych w uczeniu się i samopoczuciu w szkole może zaistnieć potrzeba uczenia się proszenia o pomoc w rozwiązywaniu określonych zadań edukacyjnych[1329]. Dzisiejsza szkoła opiera się na długiej tradycji, która jest stale rozwijana, zarówno merytorycznie, jak i strukturalnie. Ogólne prawa uczniów w zakresie dobrostanu w środowisku szkolnym zostały zapisane w ustawie z roku 2002/2003 w § 9a ustawy Prawo oświatowe, który stanowi: „*Wszyscy uczniowie szkół podstawowych i ponadpodstawowych mają prawo do dobrego środowiska psychospołecznego, które sprzyja zdrowiu, dobremu samopoczuciu i nauce*". Prawo idzie dalej w prawa uczniów w zakresie zawartości środowiska psychospołecznego, środowiska fizycznego oraz interakcji między szkołą a domem. Aby stworzyć w szkole zmianę i środowisko sprzyjające dobremu samopoczuciu, ważne są zarówno relacje z dyrekcją, nauczycielami, jak i otoczeniem. Dla dzieci i młodzieży dom i szkoła to dwie najważniejsze płaszczyzny rozwoju umiejętności społecznych i funkcjonowania. Współpraca między tymi dwoma obszarami ma zatem szczególnie duży wpływ na dobrostan dzieci i młodzieży oraz ich poczucie spójności i całości w życiu. Zgodnie z ekologicznym modelem Bronfenbrennera, partnerstwo szkoła-dom znajduje się w mezosystemie, który łączy ze sobą dwie areny rozwoju[1330].

[1328] R. Dolata, *Międzyszkolne zróżnicowanie …*dz.cyt., s. 52-63
[1329] *Trivsel i skolen…,* dz.cyt.
[1330] *Trivsel i skolen…,* dz.cyt.

Biorąc pod uwagę, że norweski system edukacyjny został uznany za inkluzywny można stwierdzić, że założenia dotyczące funkcjonowania systemu i przygotowania programu wspierają w procesie adaptacji ucznia, w tym ucznia migranta[1331].

4. Formy wsparcia edukacyjnego dzieci w Norwegii

W Norwegii każdy uczeń (czyli również uczeń z rodziny migracyjnej) ma swobodny dostęp do edukacji i może bezpłatnie kształcić się w wybranym przez siebie kierunku – również na studiach. Wszyscy uczniowie mają prawo chodzić do szkoły w pobliżu miejsca zamieszkania wraz z innymi dziećmi mieszkającymi w tej samej okolicy (szkoła sąsiedzka). Istnieje również możliwość ubiegania się o przyjęcie do szkoły innej niż lokalna. Władze gminy decydują o zmianie szkoły, badając przyczyny wnioskowania o zmianę (np. przeprowadzka, nieradzenie sobie w szkole). Jeśli dziecko nie radzi sobie w szkole, do której uczęszcza, szkoła ma obowiązek wesprzeć dziecko, by mogło lepiej radzić sobie. Jeśli uczeń ma mniej niż 15 lat, rodzice składają wniosek w imieniu dziecka[1332].

W następstwie raportu grupy ekspertów ds. integracji społecznej dzieci i młodzieży, Norweskie Stowarzyszenie ds. Edukacji przyjęło 12 zasad kompleksowego systemu wsparcia edukacyjnego. Zasady są skierowane do wszystkich zainteresowanych i holistycznie obejmują kompetencje i ochronę wszystkich dzieci w wieku przedszkolnym, uczniów i dorosłych w kontekście edukacji:

1. Wszystkie przedszkolaki i uczniowie muszą mieć opiekę wykwalifikowanych nauczycieli z wysokimi odpowiednimi kompetencjami.
2. Dzieci w wieku przedszkolnym korzystające ze specjalnej pomocy edukacyjnej oraz uczniowie objęci kształceniem specjalnym powinny w miarę możliwości uczestniczyć w edukacji powszechnej.

[1331]Raport OECD stwierdzający inkluzywność norweskiego systemu edukacji jest elementem serii „OECD Reviews of Migrants Education". Równoległą analizę systemu edukacji w kontekście imigrantów przeprowadzono także w krajach takich, jak Austria, Dania, Holandia, Irlandia oraz Szwecja. Głównym celem serii jest zidentyfikowanie wyzwań systemu edukacji danego kraju w odniesieniu do potrzeb imigrantów oraz zaprezentowanie sugerowanych kierunków rozwoju polityki imigracyjnej każdego z nich.

[1332] *De yngste barna i skolen, adres* internetowy: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/de-yngste-barna-i-skolen/; dostęp [01.04.2023]

3. Nauczyciele ponoszą podstawową odpowiedzialność za przygotowanie, wdrożenie i kontynuację wszechstronnej pracy edukacyjnej i zawodowej z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi w przedszkolu i szkole.
4. Kierownictwo ponosi ogólną odpowiedzialność edukacyjną i administracyjną, w tym zarządzanie dostępnymi zasobami, które zapewniają elastyczny system wsparcia edukacyjnego i zapewniają prawa i obowiązki wynikające z przepisów prawa i regulacji.
5. System wsparcia wychowawczego w przedszkolu musi obejmować co najmniej nauczyciela pedagogiki specjalnej. Edukacyjny system wsparcia w szkole musi składać się co najmniej z pielęgniarki środowiskowej, pracownika socjalnego/doradcy i pedagoga specjalnego z kompetencjami pedagogicznymi/nauczyciela ze specjalnymi kompetencjami pedagogicznymi.
6. Pracą w systemie wsparcia edukacyjnego na poziomie gminy kieruje koordynator.
7. Gmina musi albo posiadać niezbędną multidyscyplinarną wiedzę fachową albo poradnię pedagogiczno-psychologiczną albo posiadać umowy dające dostęp do ekspertyz.
8. Poradnictwo lokalne budowane jest w oparciu o usługę poradni pedagogiczno-psychologicznej, która musi mieć sformalizowany charakter współpracy z innymi służbami np. ośrodkami zdrowia i Urzędem ds. Dzieci. Usługa musi być bezpłatna i niezależna.
9. Wielodyscyplinarna współpraca w zakresie poradnictwa jest zorganizowana przez jednego lub więcej koordynatorów (osoby kontaktowe).
10. Krajowe standardy kadrowe i wymagania kompetencyjne muszą być uwzględnione w poradniach pedagogiczno-psychologicznych.
11. Indywidualne prawo ucznia do specjalnej pomocy edukacyjnej i kształcenia specjalnego jest przyznawane na podstawie jednego orzeczenia i jest uruchamiane po ocenie eksperckiej dokonanej przez przedstawicieli poradni pedagogiczno-psychologicznej.
12. Współpraca władz miejskich, powiatowych, regionalnych i państwowych powinna być sformalizowana[1333].

Zgodnie z art. 68 ustawy o dzieciach rodzice są odpowiedzialni za opiekę nad dzieckiem do ukończenia przez nie 18 roku życia, dlatego mają oni prawo do informacji o dziecku do osiągniecia pełnoletniości. Jednocześnie dzieci mają prawo do prywatności, ochrony i bycia wysłuchanymi, a

[1333] *Utdanningsforbundets 12 prinsipper for et helhetlig pedagogisk støttesystem,* adres internetowy: https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/medlemsgrupper/fas/utdanningsforbundets-12-prinsipper-for-et-helhetlig-pedagogisk-stottesystem.pdf ; dostęp [22.03.2023]

od siódmego roku życia mają prawo do samodzielnego decydowania w sprawach natury osobistej. Zorganizowanie edukacji i norweskie zapisy prawne szczególnie chronią podmiotowość dziecka i jego autonomię[1334]. Artykuł 12 Konwencji o prawach dziecka daje dziecku prawo do wyrażania opinii i bycia wysłuchanym. Dzieci mają prawo wpływać na nauczycieli jakie informacje szkoła może udostępniać rodzicom. Może to dotyczyć na przykład czatów, rozmów lub e-maili między nauczycielem a uczniem lub zwierzeń dotyczących relacji osobistych. To szkoła decyduje, co jest najlepsze dla dziecka w każdym indywidualnym przypadku. Jeżeli szkoła podejrzewa, że dziecko jest narażone na przemoc, znęcanie się lub zaniedbywanie lub ma poważne trudności w zachowaniu pracownicy mają obowiązek zgłaszać się do Urzędu ds. Dziecka. Może wówczas nie informować rodziców. Uczniowie i rodzice muszą otrzymać wystarczającą ilość informacji, aby móc ocenić, czy ich prawa zostały zapewnione i co muszą zrobić, aby te prawa zostały spełnione (art. 9 Ustawy o systemie oświaty). Oznacza to, że muszą być odpowiednio wcześnie poinformowani i zaproszeni do współpracy[1335]. Rodzice mogą pomóc w zbadaniu tego, co się stało, co jest przyczyną ewentualnych nieprawidłowości w zachowaniu dziecka, i dlatego są ważnym źródłem informacji dla szkoły. Kiedy rodzice angażują się w codzienne szkolne życie swoich dzieci, dzieci radzą sobie lepiej w szkole. W norweskiej ustawie oświatowej par. 9 A-8 reguluje partycypację uczniów w pracach środowiska szkolnego. Stanowi on między innymi, że uczniowie powinni być zaangażowani w planowanie i realizację systematycznej pracy na rzecz zdrowia, środowiska i bezpieczeństwa w szkole. Przepis ten dotyczy również zajęć pozalekcyjnych. Każdy uczeń ma prawo do wyrażania opinii o szkole[1336].

Szkoła musi dać uczniom możliwość wyrażenia tego, co myślą. Muszą być wysłuchani zarówno w sprawach, które dotyczą ich osobiście, jak i uczniowie mogą zabrać głos w sprawach, które dotyczą grup uczniów lub całej szkoły. Dyrektor ma obowiązek zapoznać się z opinią uczniów w zakresie nauczania, organizowania środowiska szkolnego i funkcjonowania szkoły. Uczniowie zasiadający w radzie uczniowskiej, szkolnej komisji ds. środowiska lub komisji współpracy mają możliwość wykorzystania czasu szkolnego na zebrania i przygotowanie się do zebrań. Samorząd uczniowski może np.: brać udział w ustalaniu zasad panujących w szkole,

[1334] *Samarbeid med skolen,* adres internetowy: https://foreldreutvalgene.no/fug/dialog-i-skolehverdagen/; dostęp [18.05.2023]
[1335] *Grunnskolen i Norge*, adres internetowa: https://www.norden.org/no/info-norden/grunnskolen-i-norge; dostęp [12.04.2023]
[1336] Tamże.

zgłosić złe warunki lub awarie, wyrazić opinię na temat nauczycieli. Jeśli więc uczeń nie jest zadowolony z jakiegoś aspektu funkcjonowania szkoły, może poruszyć tę kwestię w radzie uczniowskiej. Wszystkie szkoły muszą mieć szkolną komisję środowiskową, która dba o dobre środowisko szkolne oraz zwiększa udział uczniów, rodziców, szkoły i personelu w pracy na rzecz szkoły. Dyrektor jest zobowiązany wysłuchać opinii szkolnej komisji ds. środowiska, w sprawach dotyczących prowadzenia szkoły. Szkolna komisja ds. środowiskowa składa się z uczniów, rodziców i przedstawicieli szkoły. W szkole podstawowej (klasy 1-10) uczniowie i rodzice stanowią większość składu komisji.

Wszystkie szkoły muszą mieć spisany regulamin. Reguły porządkowe to zasady określające, jak uczniowie powinni się zachowywać. Szkoła musi angażować uczniów przy ustalaniu zasad porządku i następnie musi również przekazać wszystkim uczniom informacje o zasadach oraz sankcjach za ich złamanie[1337]. Pracownikom szkoły nigdy nie wolno karać fizycznie ani znęcać się nad uczniami. Oznacza to między innymi, że szkole nigdy nie wolno bić ucznia, zawstydzać, mówić poniżających komunikatów czy śmiać się z ucznia. Jeśli uczeń otrzymał karę bez złamania regulaminu szkoły lub jeśli szkoła nałożyła sankcje niezgodne z regulaminem lub niezgodne z szeroko rozumianym prawem dziecko może odwołać się do dyrektora szkoły. Szkoła nie może stosować wobec uczniów kar zbiorowych. Kara zbiorowa ma miejsce wtedy, gdy szkoła karze więcej uczniów niż tych, którzy zrobili coś złego. Jeśli szkoła ustanowi zasady, które mają zastosowanie do wszystkich uczniów w szkole, nie będzie to kara zbiorowa, ale jeśli szkoła ustanawia zasady, które mają zastosowanie tylko do jednej grupy uczniów lub jednego poziomu, to odpowiedzialność i kara jest zbiorowa, co jest niedopuszczalne. Szkoła może ustanowić zasady dotyczące korzystania z telefonów komórkowych podczas godzin lekcyjnych. Zasady te muszą być zawarte w regulaminie szkolnym.

Ważnym jest okazywanie szacunku dziecku i wrażliwość na jego potrzeby, chronić jego prywatność i bezpieczeństwo. Na przykład szkoła nie może przechowywać telefonu komórkowego po godzinach lekcyjnych. Nauczyciel musi zwrócić telefon komórkowy, kiedy uczeń wychodzi ze szkoły. Szkoła nie może również wymagać od rodziców, aby je odebrali. Ma to zastosowanie nawet wtedy, gdy szkoła ma taką zasadę w swoim regulaminie. Nauczyciel nie może sprawdzić zawartości telefonu komórkowego, przeszukać kieszeni ani przeszukać torby. Dzieje się tak

[1337] *Skole*, adres internetowy: https://www.barneombudet.no/for-barn-og-unge/dine-rettigheter/skole; dostęp [16.05.2023]

dlatego, że nikt nie może tego zrobić, jeśli prawnie nie jest upoważniony. Uczeń ma prawo do prywatności i nie musi dzielić się z innymi tajemnicami, zdjęciami ani informacjami o sobie lub swojej rodzinie. Wyjątki od reguły oczywiście istnieją. Nauczyciel może sprawdzić kieszenie i sprawdzić torbę, jeśli istnieje poważne ryzyko utraty życia lub zdrowia. Przykładem tego jest sytuacja, w której istnieje uzasadnione podejrzenie, że uczeń przynosi do szkoły broń np. nóż lub narkotyki[1338].

Dbałość o dobre samopoczucie dzieci nie jest czczą zasadą. Odzwierciedla się ona właściwie na każdym kroku. Na przykład niektórzy uczniowie uważają, że branie prysznica w szkole może być dla nich niezręczne z różnych powodów. Szkoła nie może zmuszać uczniów umycia się po lekcjach wychowania fizycznego. Jeśli uczeń chce wziąć prysznic, ale czuje się nieswojo robiąc to w obecności innych, może porozmawiać o tym z nauczycielem. Nauczyciel powinien znaleźć wtedy rozwiązania, które pozwolą wziąć prysznic w sposób, który będzie dla ucznia komfortowy[1339].

Na stronach ministerstwa odpowiedzialnego za edukację wyznaczone są zasady kształcenia i zalecenia dla nauczycieli. Zakłada się, że zabawa i nauka są ze sobą ściśle powiązane. Oba obszary są od siebie zależne i wypełniają codzienne życie dzieci treściami ważnymi dla ich rozwoju. Najlepsze efekty uczenia się osiąga się, gdy procesy uczenia się poznawczego i emocjonalnego przebiegają równolegle. Nauczyciel musi zatem zarówno planować uczenie się, jak i ułatwiać uczenie się w sytuacjach pojawiających się niejako przy okazji[1340]. Programy nauczania w szkole podstawowej kładą nacisk na potrzebę najmłodszych dzieci do nauki poprzez zabawę, eksplorację i podejście praktyczne. Dla najmłodszych dzieci w szkole zabawa jest niezbędna do dobrego samopoczucia i rozwoju, ale także w edukacji jako całości. Zabawa daje możliwość kreatywnej i skutecznej nauki i ma wartość samą w sobie. Dzieci mogą wyrażać siebie przez zabawę, dlatego jest ona cenna zarówno dla samego dziecka, jak i dla obserwującego uczniów nauczyciela. Zapewnienie dzieciom doświadczenia z przedmiotami na kilka różnych sposobów pomaga im w dalszym rozwoju gry. Wśród zaleceń Dyrekcji ds. Edukacji dla nauczycieli pojawiają się te poświęcone najmłodszym uczniom. Kształcenie musi opierać się na punkcie widzenia dzieci, a nauczyciel musi pobudzać chęć uczenia się. Dobre samopoczucie,

[1338] Tamże.
[1339] Tamże.
[1340] *De yngste barna…,* dz.cyt.

bezpieczeństwo, zabawa, nauka i rozwój społeczny to elementy spójnej całości edukacji dla najmłodszych. Jednocześnie ważne jest, aby szkoła ułatwiała organizację i rutynę, które mogą przyczynić się do wytworzenia dobrych nawyków. Stanowi to podstawę uczenia się, aby mogli później wybrać różne strategie uczenia się różnych przedmiotów w zależności od sytuacji[1341].

Dzieci w Norwegii zdecydowanie więcej czasu poświęcają na zdobywanie praktycznych umiejętności, które są niezbędne w dorosłym życiu, a mniej na przyswajanie wiedzy teoretycznej. Edukacja w Norwegii skupia się również na rozwijaniu umiejętności społecznych. Dzieci stawiane są w ekspozycji społecznej jako sytuacji całkowicie naturalnej, przygotowują prezentacje, referaty, uczestniczą w dyskusjach, uczą się sztuki retoryki, negocjacji i argumentacji, a także występują publicznie. Norwescy uczniowie mają okazję zdobywać wiedzę w życzliwej, przyjacielskiej atmosferze, a podczas lekcji czują się znacznie swobodniej, niż dzieci w Polsce[1342].

Renia Hannolainen w swoim felietonie na temat początków jej syna w norweskiej szkole pisze następująco: „*Ogromny luz na lekcjach, brak presji i stresu związanego z nauką. Panuje humor, życzliwość i przyjacielska atmosfera. Dzieci mówią do nauczycieli po imieniu. A jednocześnie, pomimo tego luzu, na lekcjach w ogóle nie ma problemu z dyscypliną i pracą w ciszy – potrafią to wypracować bez tej surowości, do której przywykliśmy w polskiej szkole. Mają jasne zasady, granice i obustronny szacunek, ale bez podkreślania władzy i hierarchii w relacji uczeń-nauczyciel*”[1343]. Główną misją szkoły jest zapewnienie, aby dzieci otrzymały edukację wysokiej jakości, by mogły wesprzeć ich tak aby mogli wykorzystać pełnię swoich możliwości niezależnie od statusu ekonomicznego i społecznego. Szkoły, które dbają o dobry klimat sprzyjający rozwojowi osobistemu i dobremu samopoczuciu pomagają uczniom osiągnąć cele edukacyjne[1344]. Szkoły, które chcą zapobiegać przedwczesnemu kończeniu nauki i/lub ograniczać ten problem oraz promować sukces edukacyjny wszystkich uczniów muszą opracować strategiczną wizję edukacji włączającej skoncentrowanej na uczniu. W ramach zaleceń Norweskiej Dyrekcji ds. Edukacji określa się, że klasa jako element systemu społecznego określa warunki rozwoju i uczenia się uczniów, zarówno pod względem społecznym, jak i edukacyjnym. Jednym z najważniejszych

---

[1341] Tamże.

[1342] *Por. Jak wygląda system szkolnictwa w Norwegii?,* adres internetowy: https://policealna.gowork.pl/blog/jak-wyglada-system-szkolnictwa-w-norwegii-etapy-norweskiej-szkoly/; dostęp [16.04.2023]

[1343] Szkoła w Norwegii + początki naszego syna w norweskiej szkole, adres internetowy: https://ronja.pl/szkola-w-norwegii/ , dostęp [16.04.2023]

[1344] *Skolekultur, og skoleklima*, adres internetowy: https://www.schooleducationgateway.eu/no/pub/resources/toolkitsforschools/subarea.cfm?sa=6&c=642; dostęp [26.05.2023]

elementów tego systemu społecznego jest interakcja między nauczycielem a uczniem. To nauczyciel jest odpowiedzialny za pozytywne funkcjonowanie klasy, w tym poprzez własne relacje z uczniami oraz poprzez regulację interakcji między uczniami. Aby uczniowie odnosili się do siebie z szacunkiem i życzliwością, warunkiem koniecznym jest, aby też nauczyciel był zawsze uprzejmy, życzliwy i pełen szacunku w swoich kontaktach z grupą uczniowską i poszczególnymi uczniami, także w sytuacjach konfliktowych. Nauczyciel - profesjonalista ma największą władzę w klasie, co oznacza, że jego zachowaniu wobec uczniów można stawiać szczególne wymagania. Nauczyciel jest również bardzo ważnym wzorem do naśladowania, jeśli chodzi o interakcje społeczne w szkole.

Uczniowie zauważają, w jaki sposób nauczyciel odnosi się do różnych uczniów i wykorzystają to jako punkt odniesienia dla tego, jak sami mogą pozwolić sobie na zachowanie wobec siebie nawzajem. Na przykład stwierdzono, że jeśli nauczyciel ma negatywną, odrzucającą lub ignorującą postawę wobec ucznia, może to przyczynić się do odrzucenia tego samego ucznia przez innych uczniów. Nauczyciele, którzy okazują szacunek i włączają uczniów kładą również dobry fundament pod pozytywne interakcje między uczniami. Odrzucając lub ignorując zachowanie wobec ucznia, co podkreśla się w zaleceniach, może przyczynić się do odrzucenia tego samego ucznia przez innych uczniów. Uczniowie, którzy nawiązują pozytywne relacje z nauczycielami, są zarówno bardziej aktywni na zajęciach, jak i bardziej lubiani przez innych uczniów niż uczniowie, którzy mają mniej pozytywne interakcje z nauczycielem. Jednym z powodów, dla których interakcja między nauczycielem a uczniem przebiega gorzej, może być zirytowanie nauczyciela przez uczniów, którzy nie są zaangażowani i/lub przeszkadzają w lekcjach. Istnieje zagrożenie, że to właśnie tacy uczniowie są preferencyjnie obiektem nadużyć ze strony nauczycieli. Gdy nauczyciel ma negatywną relację z uczniem, badania obserwacyjne pokazują, że nauczyciel częściej wyraża negatywne uczucia w interakcji z tym uczniem niż z innymi uczniami. Dyskredytujące komentarze ze strony nauczyciela pod adresem ucznia mają wyraźny związek z negatywnymi ocenami ucznia i dalszym stwierdzeniem, że postrzegają ucznia jako trudnego we współpracy. Może to również wpłynąć na rozwój ucznia, ponieważ nie jest on zaangażowany w pracę grupową i tym podobne przez innych uczniów.

Nauczyciele muszą więc być bardzo świadomym negatywnych relacji między nauczycielem a uczniem. Uczniowie mający trudności w zachowaniu często mają wysoki poziom konfliktu w relacji z nauczycielem, a jednocześnie są najmniej lubiani przez innych uczniów w

klasie. Jednak uczniowie, którzy wykazali się wieloma negatywnymi zachowaniami, ale mimo to mieli pozytywne relacje z nauczycielem, byli znacznie bardziej lubiani przez innych uczniów niż uczniowie z taką samą liczbą negatywnych zachowań i negatywny stosunek do nauczyciela. Wydaje się zatem, że relacja nauczyciel-uczeń ma większe znaczenie dla interakcji społecznych z innymi uczniami niż rzeczywisty poziom negatywnych zachowań ucznia. Uczniowie z uwewnętrznionymi trudnościami (lęk i/lub depresja) stają się czasem „niewidzialni" dla swoich nauczycieli. Są to uczniowie, którzy również walczą o włączenie w relacje z rówieśnikami. Kiedy uczniowie widzą, że nauczyciel nie zwraca uwagi na konkretnego ucznia, zwiększa to prawdopodobieństwo, że uczeń będzie miał również problemy w relacjach z rówieśnikami. Podkreślanie kluczowej roku nauczycieli przez władze ma charakter zaleceń i jest promowane wśród nauczycieli komunikacji jako jednej z podstawowych umiejętności[1345].

Nauczyciel jest najważniejszym czynnikiem wpływającym na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego dzieci i młodzieży w szkole, a ścisła obserwacja uczniów ma kluczowe znaczenie dla zapewnienia im dobrych warunków do nauki. Głównym celem norweskich szkół jest zapewnienie wszystkim uczniom prawa do równej edukacji. Niemniej jednak norwescy uczniowie od wielu lat nie mają takiego samego dostępu do ważnego zasobu - nauczycieli. Liczba nauczycieli w placówkach oświatowych faktycznie różniła się o ponad 300 procent między porównywalnymi gminami – a nawet więcej między szkołami, dopóki Storting w 2017 roku nie zdecydował się wprowadzić minimalnego standardu liczby nauczycieli w każdej szkole proporcjonalnie do liczby uczniów.

Od 2019 roku norma została zaostrzona: na jednego nauczyciela w klasach 1–4 musi przypadać maksymalnie 15 uczniów a w klasach 5–10 na jednego nauczyciela przypada 20 uczniów. Warto zaznaczyć, że chodzi tu o wymagania minimalne dla stanowisk nauczycielskich w szkole, a nie maksymalne. I że nie ustalono żadnego pułapu wielkości klas/grup. Oznacza to, że szkoły mogą mieć znacznie większe grupy na niektórych lekcjach, a mniejsze na innych – lub wybrać bardzo małe klasy/grupy[1346]. Oczywiście na jakość oferty edukacyjnej składają się również inne elementy: kompetencje nauczycieli, kierownictwo szkoły, środowisko pracy, pomoce dydaktyczne i sprzęt. Ale jeśli podkreśla się kluczową rolę nauczycieli, którzy mają widzieć,

[1345] P. Haug, *Evaluering av…, dz.cyt.*

[1346] *Gi elevene nok lærere*, https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/gi-elevene-nok-larere/; dostęp [16.04.2023]

poznawać, monitorować uczniów i zapewniać im dostosowane indywidualnie szkolenie, to muszą mieć ograniczona liczbę uczniów. Szczególnie małoletni z największymi trudnościami w nauce odnoszą korzyści z nauczania w mniejszych grupach. Mniejsze klasy mają szczególnie korzystny wpływ na uczniów z mniejszości językowych, wychowanków, których rodzice mają niski poziom wykształcenia oraz na chłopców. Właśnie te grupy uczniów są szczególnie narażone na niepowodzenia w nauce w norweskich szkołach[1347].

Zarządzający szkołą powinien zapewnić zatrudnienie nauczycieli posiadających niezbędne kompetencje do zapewnienia opieki i sprostaniu potrzebom nowoprzybyłych uczniów na teren gminy. Dotyczy to w szczególności zatrudniania nauczycieli dwujęzycznych oraz nauczycieli posiadających doświadczenie w nauczaniu uczniów języków mniejszości (język norweski jako drugi język, dydaktyka nauczania drugiego języka, pedagogika wielokulturowości itp.). W celu zapewnienia odpowiedniego pod względem kompetencji personelu zarządzający szkołą powinien rozważyć, czy nie byłoby celowe utworzenie sieci nauczycieli, którzy uczą uczniów języków mniejszościowych w danym okręgu[1348].

W Norwegii nie ma wymagań dotyczących znajomości języka norweskiego ani wiedzy przedmiotowej, aby zostać przyjętym do szkoły średniej II stopnia. Ważne jest, aby uczniowie ci byli dalej monitorowani i otrzymali dobrą ofertę, na przykład oferty wstępne w szkole średniej II stopnia. Ustawa oświatowa pozwala gminie, po indywidualnej ocenie, przyznać uczniowi dodatkowy rok w szkole podstawowej, nawet jeśli wiekowo odpowiada już nauce w szkole średniej. Czasami będzie to szkoła podstawowa dla dorosłych. Daje to uczniowi więcej czasu na rozwinięcie znajomości języka norweskiego i wiedzy przedmiotowej przed przyjęciem do szkoły średniej II stopnia. Nawet jeśli uczeń uczęszczał do zwykłej norweskiej szkoły podstawowej tylko przez krótki czas, ma prawo do dyplomu uprawniającego do podjęcia nauki w szkole średniej II stopnia[1349].

Dziecko idąc do szkoły podstawowej otrzymuje nieodpłatnie dostęp do przyborów szkolnych i podręczników. Dzieci pracują na tabletach – w pierwszej klasie wszystkie je dostają od szkoły i tam mają większość materiałów do nauki. Każdy, kto ma stwierdzone specjalne potrzeby, które mogą być zaspokojone, choćby częściowo przez sprzęt powinien go dostać.

[1347] Tamże.
[1348] *Ny rapport om nyankomnes opplæringstilbud,* adres internetowy: https://nafo.oslomet.no/ny-rapport-om-nyankomnes-opplaeringstilbud/ ; dostęp [12.04.2023]
[1349] Tamże.

Szczególnie jeśli zostały zlecone przez poradnię pedagogiczno-psychologiczną i/lub szkołę, np. prawo do pomocy cyfrowych, takich jak sprawdzanie pisowni. Uczeń wraz ze szkołą przesyła wniosek do NAV Ny arbeids- og velferdsforvaltning, który w dosłownym tłumaczeniu oznacza „Urząd Pracy i Opieki Społecznej". W ramach różnego rodzaju pomocy socjalnej, którą można uzyskać z NAV jest również pomoc w zakresie zakupu sprzętu. We wniosku do NAV osoba kontaktowa w szkole musi udokumentować, że komputer lub tablet (dla starszych dzieci) jest potrzebny do realizacji programu edukacyjnego w szkole. Jeśli komputer jest potrzebny do odbycia dostosowanej edukacji to zarządzający szkołą ma obowiązek go zapewnić. Uczniowie mający trudności z czytaniem są również uprawnieni do korzystania z pomocy dydaktycznych, takich jak książki audio i książki cyfrowe. Zapewnienie ich jest obowiązkiem szkoły. Rodzice mogą również zarejestrować swoje dzieci do dostępu do audiobooków[1350].

Uczniowie otrzymują w szkole do dyspozycji wszystkie niezbędne rzeczy takie jak: zeszyty, długopisy, ołówki, gumki do mazania, przybory do geometrii, farby, pisaki, kredki, pędzle i inne. Wszelkie materiały wymagane na zajęciach praktycznych również udostępniane są przez szkołę. Podręczniki szkolne wypożyczane są uczniom na okres jednego roku bezpłatnie i powinny zostać zwrócone w jak najlepszym stanie. Chodzi o zapewnienie wszystkim dzieciom podobnych warunków, bez względu na sytuację ekonomiczną ich rodzin[1351]. Rodzice muszą zapewnić dziecku jedynie niezbędne elementy wyprawki szkolnej takie jak: plecak, piórnik, pojemnik na śniadanie i butelkę na napój. W większości szkół podstawowych nie ma stołówek. Dzieci mają obowiązek przynoszenia do szkoły tzw. matpake, drugiego śniadania, w którego skład najczęściej wchodzi kanapka oraz owoc. Funkcjonuje niepisana zasada nieprzynoszenia do szkoły słodyczy. W trakcie przerw dzieci otrzymują dodatkowo owoce oraz napoje: sok lub mleko. Rodzice również muszą zapewnić rzeczy, które są pozostawiane w szafce szkolnej: obuwie na zmianę, obuwie nieprzemakające – najlepiej kalosze, kurtkę przeciwdeszczową, ubrania na zmianę w specjalnym pokrowcu: koszulki, spodnie, skarpety oraz strój do ćwiczeń i strój kąpielowy. Informacje na temat wyprawki szkolnej są przekazywane rodzicom na piśmie, w zależności od potrzeby również w językach mniejszościowych.

Uczniom szkoły podstawowej przysługuje bezpłatny transport autobusem szkolnym, jeśli:

[1350] *Lån skolelydbøker…,* dz.cyt.
[1351] *Dine rettigheter i skolen,* adres internetowy: https://dysleksinorge.no/rettigheter-skole/; dostęp [28.03.2023]

- droga do szkoły jest długa (uczniowie z I klasy mają długą drogę do szkoły, jeśli do szkoły jest więcej niż 2 km; od klasy 2 włącznie do szkoły musi być co najmniej 4 km; w przypadku uczniów szkół ponadgimnazjalnych co najmniej 6 kilometrów. Odległość do szkoły należy obliczyć z miejsca zamieszkania. Niektóre dzieci, które mają dwa domy, ponieważ ich rodzice nie mieszkają razem, mają prawo do transportu szkolnego z obu domów.
- trasa jest niebezpieczna, są na niej utrudnienia zagrażające bezpieczeństwu
- uczeń jest uczniem z niepełnosprawnościami
- uczeń doznał urazu.

Bezpłatny transport szkolny oznacza, że gmina, w której mieszka dziecko musi zapłacić za dojazd do i ze szkoły[1352].

Gminy mają również obowiązek zapewnienia dzieciom z klas 1-4 opiekę przed i po lekcjach. To samo dotyczy dzieci ze specjalnymi potrzebami w klasach 1-7. Program zajęć pozalekcyjnych jest dobrowolny. Korzystanie ze świetlicy szkolnej (SFO- Skolefritidsordning) odbywa się na wniosek rodziców. Celem jest zagwarantowanie opieki nad dzieckiem w godzinach pracy rodziców. Zajęcia w świetlicy koncentrują się na organizowaniu przedsięwzięć o charakterze sportowo – kulturalnym, dostosowanym do grupy wiekowej. W większości gmin uczestnictwo dzieci w zajęciach realizowanych w świetlicy jest częściowo odpłatne.

W Norwegii nie ma regularnych składek na komitet rodzicielski – każdy z rodziców zobowiązany jest do uiszczenia jednorazowej płatności, w wysokości 100 koron. Wszelkiego rodzaju wycieczki szkolne są wyjazdami nieodpłatnymi, rodzice wręcz nie mają możliwości ich finansowania, mogą jedynie samodzielnie zorganizować wyjazd, np. przy pomocy własnych środków transportu. Dzieci biorą udział w różnych formach wycieczek. Ważne, żeby przedstawiciele szkoły dobrze i zrozumiale informowali o takich wyjazdach, czym one są, jak się odbywają i dlaczego są potrzebne. Jednocześnie szkoła musi być otwarta na pytania rodziców. Na zlecenie Dyrekcji ds. Edukacji przygotowano przewodnik dla nauczycieli jak informować rodziców o wycieczkach kilkudniowych, wycieczkach jednodniowych i nocnych.

Norweska szkoła jest prawnie zobowiązana do promowania zdrowia, dobrego samopoczucia i nauki uczniów. Oznacza to, że otoczenie szkoły musi pozytywnie wpływać na zdrowie i samopoczucie uczniów, a nie tylko spełniać minimalne wymagania. Dlatego konieczne jest na

[1352] *Skole*…, dz.cyt.

przykład posiadanie odpowiednich przestrzeni na zewnątrz, które stymulują aktywność fizyczną i interakcje społeczne, oraz zaaranżowane środowisko wewnętrzne, które ułatwia dobre warunki do nauki. Bezpieczeństwo, zdrowie i dobre warunki do nauki muszą być brane pod uwagę podczas planowania, budowy, organizacji i funkcjonowania szkoły. Szkoła musi być miejscem pracy dla uczniów dostosowanym do ich potrzeb[1353]. Jeśli na przykład w klasie jest zbyt duszno, na ścianach w szkole jest grzyb, jest za gorąco lub za zimno, może to być zarówno niebezpieczne dla zdrowia, jak i spowodować, że uczniowie nie będą w stanie skoncentrować się i prawidłowo uczyć. Nie ma jednak konkretnych zasad określających dobre środowisko fizyczne w szkole. Norweska Dyrekcja ds. Zdrowia wydała kilka ogólnych zaleceń dotyczących warunków w szkołach obejmujące:

- czyste sale lekcyjne
- czyste toalety w dobrym stanie
- wystarczającą ilość świeżego powietrza w pomieszczeniach
- zapewnienie optymalnej temperatury powietrza w pomieszczeniach (zimą temperatura ma wynosić od 20 do 24 °C, a latem od 23 do 26 °C) [1354].

Dzieci mają również prawo do dostosowanego miejsca pracy. Oznacza to między innymi, że ławka szkolna i krzesło powinny być dostosowane do warunków fizycznych ucznia. Jeśli warunki w szkole nie są wystarczająco dobre, to uczeń lub jego rodzice mają prawo poprosić dyrektora, o działania naprawcze. Jeśli dyrektor nie reaguje lub szkoła nie rozwiązuje problemu, można złożyć skargę do zarządzającego szkołą.

W norweskich szkołach nie obowiązuje mundurek szkolny. Wskazany jest natomiast strój schludny, adekwatny do warunków pogodowych i klimatu panującego w Norwegii. Zdarza się, że dzieci i nauczyciele często chodzą w samych skarpetkach, wszyscy są ubrani na sportowo, często w ubrania trekkingowe, jakby przyszli na wycieczkę. Jest to zrozumiałe z uwagi na to, że dzieci spędzają przerwy bawiąc się na szkolnym podwórku niezależnie od pogody, również w deszczu czy podczas opadów śniegu. Jak mówi norweskie powiedzenie: nie ma złej pogody, są tylko złe

[1353] *Elev-, lærling og mobbeombudene er regionale ombud som skal passe på rettighetene til barn og ungdom i barnehage og grunnskole, samt elever og lærlinger i videregående opplæring,* adres internetowy: https://www.elevombudene.no/; dostęp [15.05.2023]

[1354] *Helse og miljø i barnehager, skoler og skolefritidsordninger*; adres internetowy: https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/praktisk-inneklimaarbeid-i-barnehager-og-skoler/Anbefalinger%20for%20praktisk%20inneklimaarbeid%20i%20barnehager%20og%20skoler.pdf/_/attachment/inline/c2db2a7a-9a65-441d-b22a-b3c824d30d66:5d0739bca771988c576d7f2412d31e7c47e137a7/Anbefalinger%20for%20praktisk%20inneklimaarbeid%20i%20barnehager%20og%20skoler.pdf; dostęp [12.04.2023]; *Dine rettigheter…,* dz.cyt.

ubrania (det finnes ikke dårlig vær, bare dårlige klær). W programie zajęć dużo jest aktywności ruchowych oraz lekcji realizowanych regularnie w terenie podczas wypraw do lasu czy parku. Szkoła musi zadbać o to, aby wszyscy uczniowie uczestniczyli w aktywnościach fizycznych. Uczeń z obniżoną sprawnością funkcjonalną może uzyskać najwyższą ocenę z wychowania fizycznego w zależności od postępów i zaangażowania.

Szkoły mają różne sposoby organizacji zajęć i przerw. Nie ma żadnych reguł określających, jak długo powinna trwać lekcja ani jak długo powinna trwać przerwa. Planując dzień szkolny szkoła powinna pamiętać o komforcie uczniów. Najważniejsze jest to, że zarówno dorośli, jak i uczniowie potrzebują przerw. Uczniowie muszą mieć tyle przerw, ile potrzebują na odpoczynek, aby zaczerpnąć świeżego powietrza, być aktywnymi fizycznie i zjeść przynajmniej jeden większy posiłek w ciągu dnia. Koncentracja przez dłuższy czas jest bardzo męcząca. Uczniowie i szkoła muszą współpracować, aby znaleźć rozwiązania pasujące do ich szkoły[1355]. Często w szkołach nie ma dzwonków, jest tylko melodyjka na początku dnia, kiedy to nauczyciel zaprasza dzieci do sali. Nauczyciel sam organizuje sobie dzień i pracę, a dzieci nie zrywają się na dźwięk dzwonka i nie czekają na niego, co pozwala na ukończenie prac w odpowiednim dla dzieci czasie, a wtedy biegnie on spokojnie i naturalnie[1356].

O tym, kiedy są wakacje i dni wolne od szkoły, decyduje zarządzający szkołą. Wszystkie norweskie dni ustawowo wolne od pracy liczą się jako dni wolne. Gmina może również udzielić uczniowi urlopu na okres do dwóch tygodni, jeżeli jest to uzasadnione[1357].

Rodzice cotygodniowo otrzymują plan zajęć dziecka na dany tydzień zawierający informację o realizowanych zagadnieniach i podejmowanych działaniach. Rodzice zobowiązani są do zapoznania się z tym planem i do pomocy dziecku w realizowaniu zadań domowych. Plan tygodniowy może być realizowany na różne sposoby np.

1. dwustronny plan tygodniowy składający się z czterech części: zawiera co nauczyciel omawia w tym tygodniu – uczeń wypełnia samodzielnie, prace domowe podzielone według tematów, wiadomości dla rodziców, pytania, na które uczniowie muszą odpowiedzieć: Jak minął tydzień, czy byłeś dręczony, czy ty kogoś zaczepiałeś, czy widziałeś, jak ktoś był dręczony itp.; uczniowie podpisują, czy czytano im; ocena nauczyciela dotycząca tego, jak

[1355] *Skole…*, dz.cyt.
[1356] *Dine rettigheter…,* dz.cyt.
[1357] *Grunnskolen i Norge…*, dz.cyt.

przebiegał ostatni tydzień. Nauczyciel w każdy pierwszy lub ostatni dzień tygodnia przegląda plan z uczniami, aby sprawdzić, czy odrobili pracę domową.

2. plan dwustronny, w którym podane jest krótkie podsumowanie minionego tygodnia, przegląd tego, co będzie w programie w nadchodzącym tygodniu, bardzo szczegółowy plan pracy domowej na cały tydzień; w ramach podsumowania uczeń musi również przemyśleć, nad czym pracował, co było jego zdaniem dobre; sprawdzenie zadania domowego, rodzice muszą podpisać, że zrobili to, czego się od nich oczekuje; nauczyciel podsumowuje plan tygodniowy i pisze komentarz dla danej osoby.
3. sześciostronicowy plan tygodniowy: pierwsza strona zawiera podsumowanie tego, jak radzi sobie uczeń; druga strona dotyczy oceny poprzedniego zadania domowego; trzecia strona zawiera informacje co będzie się działo na lekcjach w przyszłym tygodniu; czwarta strona pokazuje zadania domowe na bieżący tydzień; piąta strona jest na informacje zwrotne od uczniów; strona szósta to informacje ogólne – numer telefonu do szkoły, nauczyciela itp.; w każdy pierwszy lub ostatni dzień tygodnia nauczyciel omawia z uczniem plan tygodniowy[1358].

Dla każdego ucznia istnieją indywidualne plany tygodniowe. Plan wypełnia nauczyciel, który musi ustalić jasne, ale realistyczne wymagania. Praca domowa jest dostosowana do każdego ucznia. Plan wypełnia samodzielnie uczeń w określonych granicach. Ważny jest dialog dotyczący efektów uczenia się i rozwoju relacji uczeń-nauczyciel. Nauczyciel ocenia tygodniową pracę, do rodzica jest napisany komentarz/informacja zwrotna. Jest on wysyłany do domu i musi być podpisany przez rodziców. Co ważne rodzice mogą pisać we własnym języku, jeśli nie znają norweskiego. Rodzice mogą łatwiej śledzić, co dzieci robią w szkole. Harmonogram tygodniowy można przeglądać w czasie trwania tygodnia[1359].

Szkoła i nauczyciele mogą wybrać, czy chcą zadawać uczniom pracę domową, czy nie. Jeśli szkoła zdecyduje się zadawać pracę domową to musi jej ilość zaplanować w taki sposób, by zapewnić wszystkim dzieciom i młodzieży prawo do wypoczynku i czasu wolnego. Szkoła nie może zatem zadawać tak dużej lub tak trudnej pracy domowej, aby uczniowie nie mieli czasu na relaks i robienie innych rzeczy w wolnym czasie. Jeśli uczeń uważa, że ma za dużo pracy domowej,

[1358] *Håndbok om samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen Broer mellom hjem og skole,* adres internetowy: https://www.minskole.no/DynamicContent//Documents/539-966dbf97-3c90-475e-9462-cdcf77b2f127.pdf; dostęp [16.05.2023]
[1359] Tamże.

może porozmawiać o tym z nauczycielem kontaktowym. Nauczyciel kontaktowy może następnie omówić to z innymi nauczycielami, aby wspólnie mogli znaleźć rozwiązanie, które jest dla ucznia najlepsze. Może też poprosić o pomoc w tej sprawie rodziców[1360].

W przypadku uczniów klas od 1 do 4 istnieje możliwość skorzystania z bezpłatnej pomocy w nauce (leksehjelp) realizowanej w postaci dodatkowych zajęć. Wszyscy uczniowie szkół podstawowych mają prawo do bezpłatnej pomocy w odrabianiu lekcji. Skorzystanie z pomocy jest dobrowolne. Gmina decyduje o tym, jak powinna być zorganizowana pomoc w odrabianiu lekcji, kto i jak będzie pomagał. Istnieje możliwość zorganizowania pomocy w odrabianiu lekcji w ramach zajęć pozalekcyjnych. Jeśli pomoc w odrabianiu lekcji jest częścią programu zajęć pozalekcyjnych, opłata za świetlicę musi zostać zmniejszona, aby spełnić wymóg, aby pomoc w odrabianiu lekcji była bezpłatna. Jeżeli gmina w ramach świetlicy oferuje więcej godzin pomocy w odrabianiu lekcji niż wynika to z ustawy, gmina może obciążyć rodziców za te godziny. Pomoc w odrabianiu prac domowych w prywatnych programach pozalekcyjnych również musi być bezpłatna (opłacona przez gminę) [1361].

Wszyscy uczniowie mają prawo do oceniania. Plan dla każdego przedmiotu określa, czego dziecko się nauczy, są to tak zwane cele kompetencji i one podlegają ocenie. Ocenę, którą uczeń otrzymuje w połowie roku szkolnego, nazywa się oceną śródokresową. Istnieje różnica między uczniami szkoły podstawowej a uczniami szkoły średniej i dalszej edukacji w zakresie tego, co się z tym wiąże. Na poziomie podstawowym nie wolno dostawać ocen, natomiast na poziomie średnim i dalszym nauczyciele są zobowiązani do ich wystawiania. Warunkiem zaliczenia jest uczęszczanie na zajęcia i uczestniczenie w zajęciach. Uczniowie muszą dokonywać samooceny i pomóc ocenić własną pracę. Nauczyciele muszą rozmawiać z uczniem w regularnych odstępach czasu i spotykać się poruszając temat rozwoju i wskazówek dotyczących doskonalenia sposobu pozyskiwania wiedzy i umiejętności. To programy nauczania określają, kiedy wystawiana jest ocena końcowa. Uczeń może zażądać wyjaśnienia, dlaczego dostał daną ocenę. Po raz pierwszy w gimnazjum stosuje się stopnie jako pomoc w nauce i podstawę przyjęcia do szkoły średniej II stopnia[1362]. Niskie oceny nie sprawiają, że uczeń nie otrzyma promocji do kolejnej klasy lub będzie on musiał powtarzać cały rok ze względu na niezaliczenie jednego przedmiotu. W sytuacji, gdy dziecko w

[1360] *Skole*…, dz.cyt.
[1361] *Grunnskolen i Norge…,* dz.cyt.
[1362] *Skole*…, dz.cyt.

danym semestrze nie poradziło sobie z matematyką, ma ono szansę nadrobić zaległości przez uczęszczanie na zajęcia do klasy niżej. Analogicznie, uczeń szczególnie uzdolniony, może realizować dany przedmiot w klasie wyżej.

Uczniowie, którzy nie przychodzą do szkoły, mogą stracić możliwość otrzymania oceny. Jeśli istnieje takie ryzyko, szkoła musi poinformować o tym ucznia i rodziców. Z oceny z przedmiotu mogą być zwolnieni uczniowie, którzy mają Indywidualny Plan Nauczania (IEP) z danego przedmiotu w szkole podstawowej. To rodzice decydują, czy wystąpić do dyrektora o zwolnienie. Nie zaleca się zwolnień z języka angielskiego, norweskiego i matematyki w szkole podstawowej. Dzieje się tak głównie dlatego, że w szkole ponadgimnazjalnej nie można uzyskać zwolnienia z przedmiotów innych niż nieobowiązkowych. Możliwe jest uzyskanie dyplomu z oceną „nie zaliczony" z maksymalnie dwóch przedmiotów łączonych. Są to przedmioty obowiązkowe, które są realizowane na każdym poziomie nauczania szkolnego, m.in. języki norweski i angielski, matematyka oraz nauki ścisłe. Zasada ma zastosowanie do szczególnych przypadków, w których występują poważne trudności[1363].

Nauczyciele powinni aktywnie włączyć się z diagnozę dotyczącą odmowy chodzenia do szkoły. Sprawa jest traktowana bardzo poważnie i sprawdzane są następujące aspekty:
- czy w szkole są rzeczy, które powodują nieobecność ucznia?
- co szkoła może zrobić, aby uczeń poczuł się lepiej, aby zredukować stres, dyskomfort i niepewność?
- jaka jest atmosfera nauki w klasie?
- Jakie są relacje ucznia z innymi uczniami?
- Czy uczeń był ofiarą bullyingu?
- Czy uczeń może mieć problem, która wymaga diagnozy?
- Czy uczeń ma diagnozę, która wymaga od szkoły dostosowań i ułatwień innych niż oferowane dotychczas?
- Czy w domu panują warunki utrudniające chodzenie do szkoły[1364]?

Interakcja między uczniem a systemem wokół ucznia ma kluczowe znaczenie, podobnie jak warunki w szkole i w domu. Zarówno indywidualne warunki, jak i warunki w środowisku

[1363] *Dine rettigheter…,* dz.cyt.
[1364] *T. Havik,* https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/skolevegring-hva-kan-laerere-og-foresatte-gjore: dostęp [11.01.2022]

pomagają wyjaśnić, dlaczego niektórzy uczniowie nie chcą uczęszczać do szkoły. Gdy uczeń obawia się pójścia do szkoły, odmawia chodzenia do szkoły rodzice powinni wcześnie skontaktować się ze szkołą, aby wspólnie znaleźć dobre rozwiązania dla młodego człowieka[1365].

Edukacja specjalna w Norwegii oznacza dodatkową pomoc w jednym lub kilku przedmiotach. Jaki rodzaj pomocy zostanie udzielony zależy od potrzeb ucznia i możliwości danej gminy. Może to być na przykład: nauczyciel, który pomaga uczniowi przez kilka godzin w tygodniu, inne zadania i cele nauczania, nauczanie w małych grupach lub samodzielnie z nauczycielem. Edukacja specjalna powinna pomóc dobrze się uczyć i cieszyć się szkołą. Uczeń i rodzice mają prawo wyrazić swoją opinię na temat tego, jak powinno wyglądać kształcenie specjalne. Szkoła musi przywiązywać dużą wagę do prośby ucznia, na przykład, czy potrzebuje pomocy w klasie, czy poza nią. Czasami może się zdarzyć, że nauczyciel wejdzie na chwilę do klasy i pomoże uczniowi lub nauczyciel i uczeń opuszczają salę lekcyjną. Szkoła musi współpracować z uczniem i rodzicami nad tym, jak zorganizować kształcenie specjalne[1366]. Jeśli rodzice lub uczeń nie są pewni czy dziecko ma prawo do kształcenia specjalnego, powinni powiedzieć o tym w szkole, która wówczas zwróci się do poradni psychologiczno-pedagogicznej z prośbą o sprawdzenie, czego dziecko potrzebuje. Eksperci z poradni po diagnostyce sporządzają raport, który przekazują szkole. Raport stwierdza, że ekspert uważa, że uczeń wymaga specjalnego wsparcia lub że nie ma takiej potrzeby. Dyrektor przekazuje decyzję na piśmie. W orzeczeniu albo stwierdza się, że zostanie on/a objęty/a kształceniem specjalnym, albo nie zostanie objęty/a.

Szkoła ma obowiązek dostosować kształcenie do wszystkich uczniów. Wychowankowie nie muszą mieć diagnozy ani indywidualnej decyzji. Nauczyciel musi dostosować metody tak, aby były odpowiednie dla każdego ucznia[1367]. Dostosowanie metod może oznaczać np., że:

- nauczyciel rozmawia z uczniami by dowiedzieć się, jak najlepiej się uczą.
- uczniowie mogą procować na różne sposoby, aby mogli pokazać, co potrafią
- nauczyciel dostosowuje trudne zagadnienia do możliwości uczniów
- uczniowie mogą korzystać z tekstów i książek, które im odpowiadają
- uczniowie mają wystarczająco dużo czasu na pracę we własnym tempie

---

[1365] Tamże.
[1366] *Utdanningsprogrammene*, adres internetowy: https://www.vilbli.no/nb/nb/no; dostęp [15.05.2023]
[1367] LOV-1998-07-17 obowiązuje od 27.11.1999, roku szkolnego 1999/2000; ostatnie zmiany na dzień 3 maja 2022 2021.06.11, adres internetowy: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_1; dostęp [03.05.2022]

- nauczyciel przeplata nauczanie przy tablicy, pracę w grupie i samokształcenie
- uczniowie mogą na zmianę mówić, pisać, korzystać z komputerów, gazet i tak dalej.

Edukacja dostosowana oznacza również, że ci uczniowie otrzymują zadania w odpowiednim dla nich stopniu trudności. Jeśli uczeń nie otrzymuje edukacji dostosowanej, to on lub rodzice mogą poinformować o tym dyrektora. Nowoprzybyli uczniowie muszą mieć takie same możliwości rozwoju edukacyjnego w środowisku integracyjnym, jak wszyscy inni uczniowie. Niezależnie od tego, jak zorganizowana jest oferta edukacyjna, nowoprzybyli uczniowie muszą otrzymać ofertę zarówno z języka norweskiego, jak i przedmiotowego. Potrzebują dostępu do treści różnych przedmiotów szkolnych poprzez dostosowane językowo nauczanie. Oznacza to, że wszyscy nauczyciele, którzy uczą nowoprzybyłych uczniów, muszą myśleć o komunikacji. Jednocześnie nauczyciele mogą zapewnić uczniom możliwość używania ich języka ojczystego „do myślenia" i uczenia się.

To szkoła i nauczyciel są odpowiedzialni za dostosowanie metod nauczania i jeśli adaptowane szkolenie nie przyniesie wystarczająco dobrych rezultatów, dzieci mają prawo do kształcenia specjalnego. Jak wspomniano, to ocena ekspercka należy do poradni pedagogiczno-psychologiczna. Gdy uczniowie otrzymują kształcenie specjalne, szkoła jest zobowiązana zapewnić taką samą liczbę godzin jak inni uczniowie na tym samym poziomie – ani więcej, ani mniej. Szkoła musi również udzielić uczniowi pomocy w osiągnięciu realistycznych celów z przedmiotu. Ważne jest, aby nie były one ani przeceniane, ani niedoceniane.

Ważne jest również, aby kształcenie specjalne odbywało się zgodnie z liczbą godzin zalecaną przez poradnię pedagogiczno-psychologiczną. Uczniowie mogą skorzystać z następujących ułatwień: zapowiedziane testy i egzaminy, zwolnienie z oceniania z przedmiotów, z których uczeń posiada kształcenie specjalne w szkole podstawowej, zwolnienie z celów pobocznych w szkole średniej, zwolnienie z drugiego języka obcego i możliwość korzystania z pomocy komputerowych oraz innych dostosowanych pomocy dydaktycznych. W zakresie testów i egzaminów dopuszczalne są również: korzystanie z komputera z oprogramowaniem do korekcji i/lub mowy, przedłużony czas, połączona pisemna/ustna forma testu, odczytanie na głos zadań, korzystanie z programu zamiany mowy na tekst[1368].

[1368] *Dine rettigheter…,* dz.cyt.

Odsetek uczniów, którzy otrzymują specjalne norweskie kształcenie, różni się znacznie w poszczególnych gminach. Spośród największych gmin Oslo ma najwyższy odsetek uczniów otrzymujących specjalne norweskie wykształcenie – 20 procent. Ponad połowa orzeczeń o szkolnictwie specjalnym dotyczy ponad 190 godzin rocznie. W ostatnich latach obserwuje się stały wzrost odsetka osób otrzymujących kształcenie specjalne w klasach zwykłych, co jest pożądanym zjawiskiem. 48 procent uczniów, którzy otrzymują kształcenie specjalne, otrzymuje je głównie w klasie. W 2013 roku odsetek ten wyniósł 28 procent. Z tych niemal 50 procent 39 procent kształcenie specjalne pobiera głównie w grupach, a 13 procent głównie indywidualnie. Sposób organizacji kształcenia specjalnego zależy między innymi od liczby uczniów ze specjalnymi potrzebami w szkole oraz od dostępnej kadry pedagogicznej. Jest to związane z wielkością szkoły.

Niektóre ze średnich szkół prowadzą kształcenie specjalne głównie w klasach „zwykłych", podczas gdy szkoły duże częściej prowadzą kształcenie specjalne w grupach. Może to wynikać z faktu, że duże szkoły często mają więcej uczniów o podobnych potrzebach. W odrębnych szkołach dla kształcenia specjalnego odsetek osób, które otrzymują główną część nauczania w grupach, wynosi 74 procent[1369]. Niektórym uczniom może wystarczyć kształcenie specjalne na kilka godzin w tygodniu lub krócej, albo praktyczna pomoc w postaci np. asystenta lub dodatkowej pomocy dydaktycznej. W przypadku innych uczniów całe kształcenie może wymagać osobnego zorganizowania. Ponad połowa uczniów, którzy mają przyznane kształcenie specjalne ma 190 lub więcej godzin nauczania specjalnego w ciągu roku szkolnego, co oznacza, że ponad 30 procent swojego nauczania przeznacza na właśnie to kształcenie. Duże sumy pieniędzy są przeznaczane co roku na wsparcie i integrację osób z trudnościami w uczeniu się (læresvake lub lesesvake). Nie tylko organizuje się dodatkowe aktywności dla osób z tego typu problemami, lecz także w szkołach są zatrudniani dodatkowi asystenci, których zadaniem jest opieka nad dziećmi z autyzmem, zespołem Downa i innymi zaburzeniami[1370].

Uczeń ma prawo czuć się dobrze i bezpiecznie w szkole. Oznacza to, że dziecko ma prawo do ochrony przed wszelkimi formami naruszenia, zastraszania lub dyskryminacji. Jeśli ktoś jest nękany w szkole lub w drodze do szkoły, obowiązkiem dyrektora jest podjęcie działań niwelujących i zapobiegających przemocy. Szkoła musi poinformować ucznia i rodziców o

[1369] *Utdanningsspeilet 2021,* adres internetowy: https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/grunnskole/; dostęp [16.05.2022]
[1370] A. Kurek, *Szczęśliwy jak*…dz.cyt., s.125

prawach, jaki przysługują jeśli dziecko nie czuje się bezpiecznie i dobrze w szkole. Każdy, kto pracuje w szkole, musi upewnić się, że w szkole panuje dobra atmosfera. Jeśli pojawią się podejrzenia, że ktoś źle się czuje, np. dlatego, że jest szykanowany, musi zgłosić to dyrektorowi. Uczniowie mogą przejawiać zachowania wskazujące na problemy, np. brak aktywności (minimalne zaangażowanie, apatia, zasypianie), nadaktywność (nadmierna pobudliwość, przerywanie) aktywny opór (pasywno-agresywna izolacja, negatywizm, odmawianie, przeszkadzanie), agresja (sarkazm, upokarzanie innych, znęcanie się, terroryzowanie, zastraszanie, stosowanie gróźb, czynne znieważanie), nieodpowiedzialność – rozumiana jako niedostateczność poznawcza i zaburzenia emocjonalne (brak koncentracji uwagi, nieudolność w zrozumieniu, w zapamiętywaniu, dziwaczne zachowania[1371]. Dyrektor jest zobowiązany do natychmiastowego podjęcia działań zgodnie z zasadami:

- każdy, kto mówi, że ona lub on nie czuje się dobrze musi być potraktowany poważnie
- należy zatrzymać tych, którzy przeszkadzają innym
- należy zbadać, co się stało i co należy zrobić
- należy porozmawiać z zaangażowanymi uczniami o tym, co się stało i co należy zrobić, aby wszystko wróciło do normy
- należy sporządzić plan tak szybko, jak to możliwe, co dyrektor zrobi, aby rozwiązać sprawę[1372].

Jeśli dyrektor nie zareaguje wystarczająco w oczach ucznia i/lub rodziców mogą oni zgłosić sprawę do zarządzającego szkołą. Następnym organem odwoławczym jest Dyrekcja ds. Edukacji. Od 1 sierpnia 2017 roku obowiązuje rozdział 9a Ustawy o edukacji, który również mówi o obowiązku reagowania. Termin „bezpieczne i dobre środowisko szkolne" oraz związane z tym prawa nie są ograniczone przez przyczynę samopoczucia uczniów. Decydujące jest, jak uczeń doświadcza przebywania w szkole, czyli jak uczeń się czuje, gdy przebywa w szkole, w świetlicy szkolnej czy na zajęciach, których celem jest pomoc w nauce. Kiedy uczeń mówi, że środowisko szkolne nie jest bezpieczne i dobre, szkoła musi, w miarę swoich własnych możliwości, zapewnić uczniowi bezpieczne i dobre środowisko szkolne[1373]. Do zapobiegania mobbingowi są zobowiązani wszyscy pracownicy szkoły i nie tylko. W ramach systemu działają również poradnie

[1371] A. P. Goldstein, E. McGinnis, *Skillstreaming. Kształtowanie młodego człowieka. Nowe strategie i perspektywy nauczania umiejętności prospołecznych*, Katolicka Fundacja Pomocy Osobom Uzależnionym i Dzieciom KARAN, Warszawa 2001, s. 155
[1372] *Skole…,* dz.cyt.
[1373] *Elev-, lærling og …,* dz.cyt.; (Wyciąg z ustawy o systemie oświaty rozdz. 9A)

psychologiczno-pedagogiczne, które są angażowane w najpoważniejszych przypadkach, można jednak także uzyskać poradę i poprosić o wskazówki. Ponadto służby: policja, która może np. skierować do rady ds. mediacji, Rzecznik Praw Dziecka, któremu dzieci same mogą zadawać pytania lub zwrócić się do rzecznika, lekarza rodzinnego, który może skierować do psychiatry dziecięcego i młodzieżowego, Państwowy Urząd Ds. Edukacji (po jednym oddziale w każdym okręgu). Ich zadania obejmują m.in. informowanie i wskazówki dla gmin, nadzorowanie i rozpatrywanie skarg. Jednocześnie działają Służba Ochrony Praw Dziecka (barneverntjenesten), do której można zgłosić problem na poziomie gminnego oddziału.

Ponadto można się zgłosić do Voksne For Barn – „Dorośli dla dzieci" organizacji pozarządowej non-profit, która od 1960 roku działa na rzecz dobrego zdrowia psychicznego i bezpiecznych warunków wzrostu dla wszystkich dzieci., Zapewnia porady i wskazówki dla dorosłych niepokojących się sytuacją dzieci[1374].

W Norwegii jest również powołany Pełnomocnik Rzecznika Praw Dziecka ds. mobbingu, który udziela porad i wskazówek dzieciom, młodzieży, rodzicom i szkołom, aby chronić prawo ucznia do bezpiecznego i dobrego środowiska szkolnego. W ramach jego obowiązków są:

wspieranie i doradzanie dzieciom, uczniom i rodzicom w sprawach związanych z zastraszaniem

stworzenie dialogu i działań następczych, również po załatwieniu sprawy

udzielanie informacji i szkoleń dzieciom, uczniom, rodzicom i pracownikom przedszkoli i szkół (prace profilaktyczne)

współpraca z dziećmi i młodzieżą oraz podmiotami pracującymi z dziećmi i młodzieżą na różnych szczeblach (np. samorządy uczniowskie, samorządy młodzieżowe, gminy, właściciele żłobków i szkół, PPT, szkolna służba zdrowia, policja, organizacje wolontariackie).

Rzecznik współpracuje z rzecznikiem uczniów ds. środowiska szkolnego w szkołach ponadgimnazjalnych.

Szkolna służba zdrowia jest bezpłatnie dostępna uczniom szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. W ramach szkolnej opieki zdrowotnej można skorzystać z pomocy pielęgniarki środowiskowej, a czasem także lekarza szkolnego, fizjoterapeuty i psychologa. Osoby tam pracujące są zobowiązane do zachowania poufności. Pielęgniarka ma uprawnienia do rozmów na tematy, które chcą poruszyć uczniowie, a ponadto może informować o:

[1374] *Voksne for Barn*, https://vfb.no/, dostęp [04.12.2022]

- tym jak zapewnić sobie dobre samopoczucie
- spaniu i nawykach związanych ze snem
- diecie i nawykach żywieniowych
- aktywności fizycznej i bezruchu
- higienie jamy ustnej
- aktywności seksualnej
- używkach (tabaka, papierosy, alkohol i narkotyki)
- przemocy, znęcaniu się i zaniedbaniu
- dostępie do pomocy medycznej
- mediach społecznościowych
- innych istotnych tematach dla ucznia; może omawiać np.: przyjaźń, miłość i inne uczucia, smutek, konflikty, zastraszanie, relacje rodzinne, problemy w domu, codzienność szkolną i przyczyny nieobecności, trudności w nauce, ćwiczenia i dążenia do „idealnego wyglądu ciała" i dojrzewanie, zapobieganie ciąży, choroby weneryczne, orientację i tożsamość płciową[1375].

Wszyscy uczniowie są również ważeni i mierzeni w klasach 1, 3, 8, a w niektórych przypadkach także w pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej. Ponadto w razie potrzeby przeprowadzane są ukierunkowane badania. Pomiary masy ciała i wzrostu dostarczają ważnych informacji o rozwoju, wadze i stanie zdrowia uczniów i są niezbędne do wykrycia niekorzystnego rozwoju masy ciała[1376].

Dzieci w wieku szkolnym, które właśnie przybyły do Norwegii, mają prawo i obowiązek nauki w szkole podstawowej, jeżeli istnieje prawdopodobieństwo, że będą przebywać w Norwegii dłużej niż trzy miesiące[1377]. Nowoprzybyli uczniowie to zróżnicowana grupa z różnymi doświadczeniami edukacyjnymi, ale zazwyczaj łączy ich to, że nie znają jeszcze dobrze języka norweskiego. Aby ta grupa miała równe szanse rozwoju zawodowego i społecznego, potrzebne są specjalne kursy językowe. System nauczania w Norwegii jest określany jako przychylny dla emigrantów[1378].

[1375] *Grunnskolen i Norge…,* dz.cyt.
[1376] *Samarbeid med skolen…,* dz.cyt.
[1377] W związku z tym, że cała edukacja w publicznych szkołach podstawowych jest w Norwegii bezpłatna i finansują ją gminy, nie może być tu mowy o przeszkodach finansowych. Istnieje również wiele prywatnych szkół podstawowych. Alternatywą dla szkoły podstawowej jest prywatna edukacja domowa.
[1378] *Por. Jak wygląda system szkolnictwa …. dz.cyt.*

W 2023 roku opublikowano raport *Nauka języka norweskiego, rozwój zawodowy i nowe znajomości – czy to możliwe w tym samym czasie?* Raport jest częścią projektu *Badania ofert szkoleniowych dla nowoprzybyłych uczniów*, który jest realizowany na zlecenie Norweskiej Dyrekcji ds. Edukacji. Z raportu wynika, że potrzebny jest system, w którym dbanie o potrzeby językowe, edukacyjne i społeczne uczniów oraz równowaga między nimi są punktem wyjścia do stworzenia warunków do dobrej edukacji. Ponieważ nowoprzybyli uczniowie stanowią dość niejednorodną grupę o różnych doświadczeniach szkolnych i migracyjnych, nauczyciele muszą stosować różne podejścia, aby zaspokoić potrzeby edukacyjne uczniów. Kompetencje nauczyciela, wspieranie dobrej atmosfery w klasie i umiejętność improwizacji w nauczaniu są kluczowe dla jakości kształcenia. Ponadto jako czynnik sukcesu, w raporcie, podkreśla się dostęp do wsparcia w języku ojczystym w postaci wielojęzycznych zasobów z różnych przedmiotów oraz wielojęzycznych nauczycieli i asystentów. W sprawozdaniu wskazano, że przewidywalność, wsparcie i bezpieczeństwo są ważniejsze niż inne rodzaje usług oraz że konieczny jest dobrze przemyślany plan zapewnienia równowagi między integracją językową, szkolną i społeczną, aby nowo przybyli uczniowie mogli stać się pełnoprawnymi członkami społeczności szkolnej. Podsumowując, zachęca się władze oświatowe do rozszerzenia dostępu do edukacji formalnej w zakresie drugiego języka oraz oceny formalnych wymagań dotyczących kompetencji nauczycieli dla nauczycieli, którzy mają kontakt z nowo przybyłymi uczniami w norweskich szkołach[1379].

Aby zapewnić nowoprzybyłym dzieciom dobry start w Norwegii i dobre możliwości stania się w miarę szybko równoprawną częścią społeczności, konieczne jest holistyczne myślenie o uczniu. Młody człowiek to znacznie więcej niż uczeń w szkole, dlatego ważne jest, aby spojrzeć na całą sytuację życiową ucznia. To, jak dzieci i młodzież przeżywają fazę osiedlania się w nowym kraju, w dużej mierze zależy od pochodzenia ich rodziny i powodów, dla których opuścili kraj ojczysty. Niektórzy uczniowie mogą napotkać wyzwania, z którymi personel zwykłej szkoły nie jest w stanie poradzić sobie samodzielnie. Dlatego ważne jest, aby dyrekcja szkoły ułatwiała współpracę, zarówno wewnątrz szkoły, z domem, jak i z różnymi organami miejskimi i wolontariackimi. Władze szkoły są zobligowane zatem ułatwiać dobrą współpracę między nauczycielami, którzy uczą nowoprzybyłych uczniów, nauczycielami kontaktowymi,

[1379] *Ny rapport…,* dz.cyt.

nauczycielami dwujęzycznymi, nauczycielami specjalnymi języka norweskiego i innych przedmiotów. Dyrekcja musi również zadbać o to, aby rodzice uczniów otrzymywali dobre i zrozumiałe informacje o ofercie szkoły: w tym o specjalnych kursach językowych oraz o zwykłej ofercie szkoły[1380].

Pierwsze spotkanie z uczniem i rodzicem/rodzicami lub opiekunem/opiekunami może odbywać się na różne sposoby. Wspólnym mianownikiem zgodnie z zaleceniami jest bezpieczna i dobra atmosfera, w której uczniowie i rodzice zdobywają informacje o szkole, a szkoła poznaje ucznia. Chociaż istnieją sprawdzone procedury takich zebrań, w każdym przypadku mogą występować różnice. Szkoła powinna, w razie potrzeby, zapewnić tłumacza podczas rozmów rekrutacyjnych jeśli obecni na spotkaniu nie posługują się językiem norweskim ani angielskim. Istnieje prawny zakaz wykorzystywania dzieci jako tłumaczy[1381]. Treść tych spotkań jest okazją zarówno do udzielania, jak i otrzymywania informacji. Szkoła udziela informacji na temat praktycznych rzeczy, takich jak jedzenie, odzież i niezbędny sprzęt, treści nauczania, a zwłaszcza o planie na najbliższe dni. Podczas spotkania mogą być omówione bardzo szczegółowe kwestie dotyczące pierwszych dni dziecka w szkole. U niektórych dzieci i młodzieży proces wdrażania trwa zbyt krótko i może to stanowić poważne wyzwanie. Dlatego personel na różnych poziomach edukacji musi ze sobą współpracować, aby ułatwić uczniom przejście do grupy klasowej realizujące program bez dodatkowego wsparcia.

Jednym ze środków zapewniających płynne przejście są wspólne spotkania, na których obecni są uczniowie, nauczyciele i rodzice, którzy mogą wymieniać istotne informacje. Podczas spotkania rodzice mają możliwość zadawania pytań i poruszania kwestii, co do których nie są pewni lub co ich zastanawia, mają okazję do poruszenia spraw, które mogą być nieznane rodzicom np. dotyczące metod nauczania, treści przedmiotów, oceniania, sprawdzania wiedzy i umiejętności, współpracy z różnymi instytucjami. Przed zakończeniem spotkania szkoła i rodzice uzgadniają następne spotkanie i sposób, w jaki mogą być w kontakcie. Po spotkaniu jest czas na zwiedzanie szkoły. Nauczyciele dwujęzyczni bardzo pomagają zapewnić dobrą komunikację między szkołą a domem, gdyż zazwyczaj znają zarówno kulturę rodziców, jak i norweską. Jeżeli w szkole nie ma nauczycieli mówiących w języku rodziców, szkoła powinna zapewnić pomoc tłumacza. Personel

[1380] *Ny rapport…,* dz.cyt.
[1381] *Broszura informacyjna dzieci w rodzinach wielojęzycznych,* adres internetowy: https://morsmal.no/wp-content/uploads/2022/08/Barn-i-flerspraklige-familier-%E2%80%93-polsk.pdf; dostęp [16.03.2022]

szkolny powinien starać się pozyskać informacje o uczniu, jego pochodzeniu, informacje o edukacji szkolnej, jak i innych istotnych obszarach, w tym o zainteresowaniach dziecka i sposobie spędzania wolnego czasu. Nauczyciel powinien zapytać o umiejętności językowe ucznia. Rodzice są zobowiązani do przekazania odpowiednich informacji, aby szkoła mogła wywiązać się ze swoich zobowiązań w zakresie przestrzegania praw dziecka. Wszyscy pracownicy szkoły mają obowiązek zachowania poufności w sprawach dotyczących uczniów, na przykład, jeśli:

- dziecko ma trudności w nauce
- dziecko potrzebuje adaptacji
- dziecko potrzebuje lub otrzymuje specjalne wsparcie
- dziecko jest z niepełnosprawnościami
- dziecko cierpi na długotrwałą lub przewlekłą chorobę[1382].

Rodzice powinni wspierać i zachęcać swoje dzieci do nauki i dobrego działań sprzyjających dobremu samopoczuciu w szkole. W ramach tego szkoła oczekuje od rodziców monitorowania ucznia w domu i w dialogu ze szkołą[1383]. Inny model spotkania to spotkanie w grupie i biorą w nim udział osoby, które będą miały wpływ na nowoprzybyłego ucznia: dyrektor, nauczyciel kontaktowy, nauczyciel języka norweskiego, jak i inne odpowiednie osoby. W tym przypadku również tłumacz może odgrywać ważną rolę. Możliwe jest też przydzielenie opiekuna środowiskowego. Jeśli uczniowie rozpoczynają naukę w pierwszej klasie, szkoła może zorganizować również osobne dni dla rodziców posługujących się językami mniejszościowymi, podczas których mogą oni spotkać się z nauczycielami języka ojczystego/nauczycielami dwujęzycznymi w celu uzyskania bardziej szczegółowych informacji o szkole.

Przy przenoszeniu ucznia do zwykłej klasy musi być weryfikacja dostarczająca informacji o znajomości języka norweskiego przez ucznia. Uczeń, który odbył kursy wprowadzające, z reguły nadal potrzebuje specjalnego wsparcia językowego. Dobre procedury rozpowszechniania informacji mogą zapewnić, że uczeń otrzyma pomoc na odpowiednim poziomie i będzie miał możliwość do korzystania postępów swojej pracy.

Wiele dzieci może odczuwać lęk związany ze szkolnymi wymaganiami związane z rozpoczęciem nauki w szkole i z tego tytułu. Dziecko powinno być wspierane w pozyskiwaniu

[1382] *Opplæringspakken Ny i norsk,* adres internetowy: https://nafo.oslomet.no/grunnskole/saerskilt-sprakopplaering/opplaeringspakken-ny-i-norsk/; dostęp [15.04.2023]
[1383] *Samarbeid med skolen…,* dz.cyt.

przyjaciół. Rodzice powinni pozwalać dziecku zapraszać do domu po szkole koleżanki i kolegów z klasy, nie wykluczać żadnego dziecka, pozytywnie wyrażać się o innych uczniach, nawiązywać kontakty z innymi rodzicami. Szkoła ponosi nadrzędną odpowiedzialność za środowisko psychospołeczne, ale rodzice są ważnymi ogniwami wspierającymi osiągnięcie celu bezpiecznej i integracyjnej codzienności szkolnej dla uczniów. Wielu rodziców martwi się też o mobbing, który może dotknąć ich dzieci[1384].

Ważnym elementem wpływającym na funkcjonowanie dziecka w szkole jest współpraca rodziców ze szkołą. Opiekunowie uczniów są zobowiązani do uczestnictwa 2 razy w roku spotkaniach wszystkich rodziców w ramach zebrania klasowego i 2 razy w roku w indywidualnych spotkaniach rodziców. Spotkania te są obowiązkowe i w razie konieczności rodzice otrzymują zwolnienie od pracodawcy na czas przebiegu zebrania w szkole. W związku z tym, że ważną płaszczyzną współpracy z rodzicami są zebrania rodziców szkoła jest zobowiązana zadbać o to, aby rodzice otrzymali zaproszenie na spotkanie w języku, którym się posługują. Na stronie morsmål.no znajdują się dwujęzyczne zaproszenia, które można pobrać zarówno w formacie Word, jak i PDF. Poza pisemnym zaproszeniem, dobrą pomocą może być telefon nauczyciela, najlepiej dwujęzycznego, z informacją o zebraniu rodziców. Ważne jest, aby zaproszenie skierowane do rodziców zawierało informację, że w razie potrzeby będzie obecny tłumacz.

Rodzice nowoprzybyłych uczniów stanowią niejednorodną grupę. Dotyczy to zarówno czasu pobytu w Norwegii, znajomości norweskiego szkolnictwa, znajomości języka norweskiego, umiejętności posługiwania się innymi językami oraz wykształcenia. Rodzice mogą być zaskoczeni, że odgrywają ważną rolę w edukacji swoich dzieci. Niektórym rodzicom może być trudno zrozumieć rzeczy, które są uważane za oczywiste przez nauczycieli i rodziców, którzy sami uczęszczali do norweskich szkół. Rodzice potrzebują pełnych informacji o szkole, aby móc współpracować. Szkoła musi pytać rodziców o doświadczenia, wiedzę o własnych dzieciach i poglądy. Zakłada się szkoła i rodzice mają ten sam cel: dziecko ma mieć optymalne warunki do nauki i rozwoju. W zaleceniach dla rodziców znalazły się dbałość o punktualne stawianie się w szkole, zapewnienie śniadania i odpowiedniego stroju. Ponadto rodzice mogą wspierać dziecko w wykonywaniu prac domowych. Obowiązkiem rodziców jest poinformowanie o nieobecnościach dzieci na lekcjach, uczestniczenie w spotkaniach rodziców i wywiadach rozwojowych, udział w

[1384] *Voksne for Barn*, https://vfb.no/; dostęp [01.04.2022]

wydarzeniach społecznych w szkole. Szkoła sygnalizuje rodzicom każdą nieobecność dziecka, złe zachowanie i zbyt małe postępy edukacyjne. Rodzice natomiast mają obowiązek zgłaszania i wyjaśniania każdej nieobecności nauczycielowi oraz w razie potrzeby zwracania się z prośbą o pozwolenie na nieobecność dłuższą niż 3 dni i stały kontakt z wychowawcą[1385]. Możliwe formy kontaktu rodzica z wychowawcą: sms, e-mail, telefon, informacja w dzienniczku ucznia[1386]. Opiekunowie uczniów powinni rozmawiać z nimi o planie lekcji i zapytać dzieci o życie szkolne. Powinni również tworzyć też pozytywną atmosferę wokół szkoły mówić pozytywnie o szkole, nauczycielu, innych uczniach i ich rodzicach. Ważnym jest również informowanie nauczycieli i problemach dzieci w przyswajaniu wiedzy i problemach w komunikacji[1387]. Norweska szkoła w oczach polskich migrantów jawi się odmiennie od szkoły, która znają z Polski. Rodziców często zaskakują wymagania, jakie stawiają im norweskie placówki. Brak zaangażowania w życie szkoły, niestawianie się na wywiadówki i konsultacje może być odebrane jako zaniedbanie dziecka i spowodować zainteresowanie służb socjalnych. Szkoły w Norwegii mają nieco inny program nauczania. Największe różnice widać w kwestii edukacji seksualnej czy religii – w Skandynawii dzieci uczą się o historii i wartościach dotyczących różnych wyznań. Norweskim nauczycielom często zarzuca się zbytni luz i bezpośredniość, co wpływa na zachowania uczniów.

Rodzice wywodzący się z mniejszości językowych często mają pytania, w jaki sposób mogą wspierać rozwój językowy swoich dzieci oraz jakich języków używać w rodzinie. W odpowiedzi na potrzeby rodziców powstała broszura pod tytułem: *Dzieci w rodzinach wielojęzycznych* i jest dostępna w wielu różnych językach[1388].

Zasady dobrej współpracy dom-szkoła zostały określone w publikacji Helge Winsvold i Whyn Lam „Rodzice języków mniejszościowych – zasób edukacji uczniów w szkole", które miały ułatwić kontakt rodziców z norweskimi placówkami oświatowymi i brzmią następująco: 1. Wszystkie rodziny chcą dla swoich dzieci jak najlepiej.

2. Wszystkie dzieci mają prawo do pełnego wykorzystania swojego potencjału.

3. Matka i ojciec są pierwszymi i stałymi nauczycielami swoich dzieci.

4. Skuteczne szkoły mają wspierające środowisko uczenia się.

[1385] *Samarbeid med skolen…,* dz.cyt.
[1386] https://ronja.pl/szkola-w-norwegii/
[1387] *Samarbeid med skolen…,* dz.cyt.
[1388] *Broszura*…, dz.cyt.

5. Rodziny i szkoły cenią wysoką jakość edukacji i szanują wiedzę nauczycieli.

6. Rodziny i szkoły cenią różnorodność rodzin i wykorzystują ją jako zasób do budowania partnerstwa i bliskich społeczności.

7. Współpraca dom-szkoła opiera się na wzajemnej odpowiedzialności, szacunku i zaufaniu.

8. Zaangażowanie dyrektorów szkół jest kluczowe dla budowania, utrzymywania i odnawiania współpracy.

9. Współpraca dom-szkoła wpływa na motywację i uczenie się uczniów.

10. Współpraca między domem a szkołą wzmacnia spójność między szkołą a jej środowiskiem lokalnym, ponieważ szkoły poznają rodziny uczniów i środowisko lokalne.

11. Współpraca obejmuje wszystkie organizacje wspierające rodziny i szkoły[1389].

Systematyczna i dobra współpraca szkoły z rodzicami odbywa się poprzez:

- regularną obserwację każdego ucznia i dialog z rodzicami.
- rozmowy rozwojowe między uczniem, nauczycielem kontaktowym i rodzicami
- zebrania rodziców i imprezy integracyjne.

Z nauczycielem kontaktowym rodzice mogą porozmawiać o:

- rozwoju edukacyjnym i społecznym ucznia.
- harmonogramie prac domowych i sprawdzianów
- specjalnych potrzebach lub potrzebie zbadania tych potrzeb
- dobrym samopoczuciu w środowisku szkolnym i klasowym.
- sprawach, które rodzic chce, aby nauczyciel kontaktowy poruszył z dyrekcją/ kolegami/ nauczycielami przedmiotów.

W niektórych sprawach konieczny jest kontakt z władzami szkoły, między innymi

- jeśli współpraca i dialog z nauczycielem kontaktowym nie funkcjonują w ocenie rodziców prawidłowo
- jeśli rodzice chcą ubiegać się o zwolnienie z nauczania lub z udziału w wydarzeniach mających charakter religijny
- jeśli rodzice chcą ubiegać się o urlop dla dziecka na określony czas (na przykład z powodu wyjazdu do kraju pochodzenia w okresie obowiązkowych zajęć szkolnych);
- jeśli rodzice uważają, że pracownicy szkoły łamią prawo

[1389] *Håndbok om samarbeid…,* dz.cyt.

- jeśli nauczyciele nie traktują ucznia z należytym szacunkiem
- jeśli rodzice zgłosili mobbing, prześladowanie, a personel szkoły nie podjął dalszych działań[1390].

Thomas Nordahl zrealizował projekt „Rodzice posługujący się językami mniejszościowymi – pomoc w edukacji uczniów w szkole", który miał następujące cele:

1. rodzice wywodzący się z mniejszości powinni mieć zwiększone bezpieczeństwo i należy wzmocnić ich rolę jako rodziców, tak aby dzieci mogły dobrze funkcjonować w wielokulturowym społeczeństwie
2. wiedza i świadomość powinny przyczynić się do wzmocnienia pozycji rodziców, aby byli przewodnikami i zasobami dla swoich dzieci
3. projekt miał ambicję dostarczyć nauczycielom wiedzy o innych kulturach w celu stworzenia warunków do lepszego kontaktu między nauczycielami a rodzicami, co z kolei powinno zapewnić lepszą współpracę
4. projekt miał przyczynić się do opracowania kompleksowej strategii włączania osób z mniejszości językowych na wszystkich poziomach poprzez zacieśnienie współpracy między domem a szkołą[1391].

Badania międzynarodowe i norweskie pokazują, że zaangażowanie rodziców prowadzi do lepszych wyników w szkole. Jest to również główny temat koncepcji „uczenia się w rodzinie" i „nauczania opartego na społeczności". W Norwegii do podobnych wyników doszli m.in. Thomas Nordahl i Asbjørn Birkemo[1392]. Badanie Pisa z 2003 roku wykazało, że z wynikami w szkole pozytywnie koreluje wykształcenie rodziców, kompetencje kulturowe w domu, zasoby edukacyjne w domu, czas poświęcany na odrabianie lekcji, chęć czytania i nawyki czytelnicze (znaczące więcej dla dzieci większości niż dzieci mniejszości).[1393]

Raport Andersa Bakkena[1394] wskazuje, że różnice w wykształceniu i statusie społecznym mogą być głównymi powodami, dla którego rodzice mają problem w kontaktach ze szkołą, a nie nieznajomość języka. Wyzwaniem wydaje się być ułatwienie współpracy, tak aby była ona jak najbardziej praktyczna w stosunku do ograniczonego czasu, jaki mają rodzice i nauczyciele. Powody, dla których rodzice nie wydają się być zaangażowani:

[1390] *Samarbeid med skolen…,* dz.cyt.
[1391] *Håndbok om samarbeid…,* dz.cyt.
[1392] A. Birkemo, *Læringsmiljø og utvikling*; T. Nordahl, *Det vanskelige samarbeidet*, NOVA, Rapport 13/02, 2002.
[1393] *Håndbok om samarbeid…,* dz.cyt.
[1394] A. Bakken, *Minoritetsspråklig ungdom i skolen*, NOVA-rapport 15/03, 2003.

1. Niektórzy mają wiele dzieci i nie mają opiekunki, więc nie mogą chodzić na spotkania.
2. Niektórzy pracują wieczorami w systemie zmianowym lub rotacyjnym i nie mogą brać wolnego, aby chodzić na spotkania.
3. Niektóre osoby czują się nieswojo na spotkaniu ze szkołą z powodu złych doświadczeń z młodości i unikają chodzenia do szkoły.
4. Niektórzy stawiają na pierwszym miejscu inne rzeczy, takie jak praca w godzinach nadliczbowych, opieka nad dziećmi, gotowanie itp., ponieważ nie widzą pożytku ze spotkań.
5. Niektórzy są zestresowani nową i nieznaną sytuacją życiową, martwią się o krewnych w swoim kraju i nie traktują spotkań z rodzicami jako priorytetu.
6. Niektórym brakuje sieci społecznościowej, która może zapewnić bezpieczeństwo i motywację do chodzenia na spotkania.
7. Niektórzy uważają, że i tak nie mogą nic zrobić dla dzieci w tym rejonie, ponieważ nie znają języka i dlatego zostają w domu.
8. Niektórzy mają braki w wykształceniu, przez co czują się bezsilni w kontaktach z nauczycielami. Uważają, że nauczyciele wiedzą najlepiej.
9. Niektórzy boją się, że źle zrozumieją to, co się do nich mówi i że nie będą w stanie wyrazić tego, czego chcą po norwesku.
10. Niektórzy ludzie nie wiedzą, po co mają przychodzić na zebrania, ponieważ uważają, że szkoła nie jest ich obowiązkiem[1395].

Najważniejszą rzeczą, jaką mogą zrobić nauczyciele, jest zbudowanie zaufania i poznanie rodziców, co najłatwiej można osiągnąć poprzez osobiste spotkania. Niektórzy wzywają rodziców na spotkanie, inni rozpoczynają od wizyty domowej, podczas której rodzice mogą w bezpiecznych warunkach porozmawiać o swoim dziecku. Nauczyciel może łatwiej dostosować nauczanie do uczniów, gdy znają oni rodzinę i jej sytuację. O wiele łatwiej jest też nawiązać dialog, gdy rodzice mogą używać swojego języka. Łatwiej jest poruszać drażliwe tematy w języku ojczystym i łatwiej znaleźć zrozumienie z kimś, kto ma to samo pochodzenie kulturowe. W takich warunkach rodzice mają dużo lepsze możliwości zrozumienia programów nauczania i sposobu pracy szkoły[1396].

Oprócz chodzenia do szkoły ważne jest, aby nowoprzybyli uczniowie mieli możliwość nawiązywania relacji z innymi rówieśnikami. Uczestnictwo w zajęciach rekreacyjnych ma

[1395] *Håndbok om samarbeid…,* dz.cyt.
[1396] Tamże.

pozytywny wpływ zarówno na rozwój, jak i integrację nowoprzybyłych uczniów w Norwegii. W norweskich szkołach niekiedy organizuje się integracje uczniów po lekcjach. Uczniowie są dzieleni na grupy liczące od sześciu do siedmiu uczniów, w których są jak najbardziej wymieszani, tak aby ci, którzy wcześniej się nie znali, mogli się poznać. W mniejszych grupach łatwiej było skłonić uczniów do przedyskutowania trudnych tematów, takich jak np. zastraszanie. Co tydzień wszyscy uczniowie spotykają się w domu jednej z rodzin od 17 do 19, aby odrobić lekcje i coś zjeść. Rodzina goszcząca powinna wymyślić też inne zajęcia, takie jak pieczenie, gotowanie, słuchanie bajek czy robótki ręczne. W każdy poniedziałek rodzina odpowiedzialna za zajęcia w danym tygodniu informuje o spotkaniu w dogodnym dla nich terminie. Zazwyczaj głównym zajęciem jest praca domowa. Rodzice, którzy nie mogą się tym zająć, znajdują dorosłych na zastępstwo. Uczniów przyprowadzają i odbierają rodzice, aby rodzice różnych uczniów mogli się poznać. Co jakiś czas grupy mogą się zmieniać, aby więcej osób mogło się bliżej poznać[1397].

Dla uczniów na etapie szkolnym, którzy używają innego języka niż norweski lub saamski, dostępne są dodatkowe zajęcia z języka norweskiego. Wsparcie dla dzieci jest udzielane aż do momentu, gdy zdobędą wystarczające kompetencje do pełnego uczestnictwa w lekcjach przedmiotowych. To obowiązkiem szkoły jest ocenienie możliwości ucznia w kontekście pełnej integracji w zajęciach. Nauczyciele w Norwegii, zgodnie z założeniem, powinni być świadomi kulturowego kontekstu swoich uczniów, zrozumieć ich zwyczaje i tradycje. To wyzwanie, zwłaszcza w klasach i szkołach o dużej różnorodności narodowościowej dzieci. Dzieci imigrantów w Norwegii mają także prawo do nauki w ich rodzimym języku (morsmålsopplæring) lub nauki w dwóch językach (tospråklig fagopplæring). W takich przypadkach dziecko otrzymuje wsparcie od dwujęzycznego nauczyciela. Nowo przybyli imigranci do Norwegii rozpoczynają swoją edukację od intensywnych kursów języka norweskiego, znanych jako "Velkomstklasser," które są organizowane przez gminę i prowadzone w wybranych szkołach. Warto zaznaczyć, że nie wszyscy młodzi imigranci decydują się na naukę w liceum, ale ci, którzy ukończą drugi stopień edukacji, często kontynuują naukę na poziomie wyższej uczelni. Specjalna edukacja w języku norweskim różni się od zwykłej edukacji w języku norweskim i obejmuje dostosowaną edukację języka norweskiego jako drugiego języka w osobnej grupie lub jako zajęcia adaptacyjne w ramach zwykłego przedmiotu: język norweski. Wielkość gminy, położenie geograficzne, liczba

[1397] Tamże.

nowoprzybyłych uczniów, rozmieszczenie szkół w gminie oraz kompetencje to czynniki, które wpływają na sposób organizacji zajęć wprowadzających. Poniżej znajdują się przykłady różnych organizacji usług wprowadzających ze szkół i gmin:

- umieszczenie ucznia w zwykłej klasie,
- zajęcia wprowadzające lub zajęcia powitalne,
- oferta częściowo zintegrowana,
- szkoła/klasa/grupa wprowadzająca.

Oddzielna edukacja w Norwegii musi być ofertą tymczasową, dopóki uczniowie nie osiągną wystarczającej biegłości w języku norweskim, aby kontynuować normalną naukę w szkole. W razie potrzeby tacy uczniowie mają również prawo do nauki języka ojczystego, dwujęzycznego szkolenia lub obu.

W przypadku gdy kształcenie w języku ojczystym i dwujęzyczne kształcenie przedmiotowe nie może być prowadzone przez własną kadrę nauczycielską, gmina w miarę możliwości umożliwia inne kształcenie dostosowane do potrzeb uczniów. Zgodnie z par. 2, pkt. 8 ustawy o systemie oświaty o prawie do specjalnej edukacji językowej decyduje znajomość języka norweskiego przez ucznia, a nie długość pobytu w Norwegii. Niektórzy uczniowie, korzystający z tej oferty to nowoprzybyli, inni mieszkają w Norwegii od wielu lat lub całe życie.

Kierownictwo poszczególnych szkół powinno ułatwiać współpracę między nauczycielami i rozkłady zajęć, które dają uczniom możliwie najlepiej dostosowaną ofertę. Przewodnik Dyrekcji ds. Edukacji charakteryzuje oferty wprowadzające dla nowoprzybyłych uczniów języków mniejszości zawiera przegląd przepisów i różnych form organizacji ofert wprowadzających. Gmina musi zbadać umiejętności uczniów w zakresie języka norweskiego przed podjęciem decyzji o specjalnej edukacji językowej. Takie testowanie musi być również przeprowadzane wśród uczniów, którzy zgodnie z instrukcją przechodzą specjalne szkolenie językowe, jako podstawa do oceny, czy uczniowie mają wystarczającą biegłość w języku norweskim, aby kontynuować normalną edukację w szkole[1398].

Oprócz oddzielnej edukacji z języka norweskiego, specjalne kształcenie językowe może obejmować dwujęzyczną edukację przedmiotową i naukę w języku ojczystym. Specjalne kształcenie językowe może odbywać się w ramach oferty wprowadzającej lub jako zajęcia

[1398] *Opplæringspakken…,* dz.cyt.

adaptacyjne w ramach zwykłego kształcenia. Nie określono, ile lat uczniowie mogą otrzymać specjalne nauczanie języka, ale musi to być rozwiązaniem przejściowym, dopóki uczniowie nie osiągną wystarczającej znajomości języka norweskiego, aby móc kontynuować zwykłą edukację. Oddzielne nauczanie języka norweskiego i nauczanie przedmiotów dwujęzycznych odbywa się w ramach normalnej liczby godzin, podczas gdy nauczanie języka ojczystego zapewniane jest dodatkowo do normalnej liczby godzin. Pakiet szkoleniowy New in Norwegian[1399] ma na celu wspieranie nauki nowoprzybyłych uczniów w języku norweskim w okresie przejściowym. Przeznaczony jest on dla nowoprzybyłych uczniów klas 1-2, którzy rozpoczynają bezpośrednio zajęcia w zwykłych klasach, ale szkoła może również skierować część uczniów klas 3 i 4. Treści są również istotne na kursach wprowadzających, gdzie pakiet zawiera między innymi materiał do rozmowy powitalnej, intensywne kursy języka norweskiego oraz szereg przydatnych zasobów do wykorzystania w kształceniu językowym.

Kształcenie przedmiotowe dwujęzyczne to nauczanie jednego lub kilku przedmiotów (np. matematyki, nauk ścisłych, nauk społecznych) w języku norweskim i języku ojczystym ucznia lub innym języku, który uczeń zna. Nauczanie prowadzone jest przez nauczycieli dwujęzycznych, przy czym obowiązuje program nauczania poszczególnych przedmiotów. Celem jest, aby nauczanie dwujęzyczne przyczyniało się do postępów w nauce, podczas gdy uczniowie uczą się języka norweskiego. Dwujęzyczny nauczyciel ma możliwość podkreślania i rozwijania doświadczeń i wiedzy ucznia. Kształcenie dwujęzyczne musi funkcjonować jako wsparcie, aby uczeń czerpał korzyści z kształcenia przedmiotowego. Może ono odbywać się przed zwykłym nauczaniem, w trakcie zwykłego nauczania lub po nim. Te trzy warianty można łączyć i dostosowywać do treści nauczania i potrzeb uczniów. Wielu uczniów musi wcześniej zrozumieć materiał w swoim języku ojczystym, co może dać uczniom możliwość zrozumienia materiałów w języku norweskim. Używając języka ojczystego, dwujęzyczny nauczyciel przedmiotu może wprowadzić ucznia w temat, którego ma się uczyć w bardziej konkretny i zrozumiały sposób, podsumować ważne treści i skupić się na kluczowych słowach i pojęciach, które są ważne dla danego tematu. Zatem dwujęzyczne kształcenie przedmiotowe to kształcenie, w którym język ojczysty uczniów jest używany samodzielnie lub razem z językiem norweskim w ramach zwykłych godzin

[1399] *Pakiet szkoleniowy New in Norwegian*, adres internetowy: https://nafo.oslomet.no/grunnskole/saerskilt-sprakopplaering/opplaeringspakken-ny-i-norsk/; dostęp [16.05.2023]

lekcyjnych. W przypadku braku personelu, który mógłby zapewnić kształcenie w języku ojczystym lub dwujęzyczne szkolenie zawodowe, gmina musi w miarę możliwości zaoferować inne dostosowane szkolenia[1400].

Edukacja w języku ojczystym to edukacja, która musi opierać się na programie nauczania języka ojczystego, który jest niezależny od wieku i oparty na poziomie nauczania. Nauka języka ojczystego jest prowadzona przez dwujęzycznego nauczyciela i może odbywać się w szkole lub w innej szkole poza zwykłymi godzinami pracy. Przed rozpoczęciem edukacji należy ocenić, który poziom programu nauczania języka ojczystego należy przyjąć jako punkt wyjścia. Nauka języka ojczystego jest szczególnie istotna dla uczniów, którzy muszą nauczyć się czytać i pisać bez znajomości języka norweskiego. Nauka czytania powinna opierać się na ustnym opanowaniu języka, dlatego powinna odbywać się w języku, którym ustnie włada się najlepiej. Dla wielu uczniów będzie to ich język ojczysty. Nauczanie czytania w wielojęzycznej i wielokulturowej klasie wymaga dodatkowej wiedzy specjalistycznej. Takie klasy można znaleźć w prawie wszystkich gminach w Norwegii.

Uczniowie uczęszczający do norweskich szkół pochodzą z ponad 200 różnych krajów, a w szkołach zarejestrowanych jest ponad 300 języków ojczystych oprócz norweskiego. Uczniowie mniejszości językowych osiągają gorsze wyniki niż uczniowie większości językowej w testach mierzących umiejętność czytania. Czytanie jest podstawową umiejętnością we wszystkich przedmiotach i dlatego ważne jest, aby wszyscy nauczyciele posiadali kompetencje w zakresie nauki czytania w edukacji wielojęzycznej i wielokulturowej[1401].

Ponadto wprowadza się strategii promowania aktywności oralnej uczniów w postaci prostych rozwiązań w zakresie wypowiedzi ustnych, prezentacji czy pracy w grupach. Nauczyciel może stosować system „pytań i odpowiedzi" na lekcjach, zwracać uwagę na to, w jakim stopniu i jak uczeń toleruje odpowiadanie na pytania, może ustalić znaki niewerbalne, w których uczeń może wyrazić, czy jest gotowy odpowiedzieć, czy nie, dyskretnie przekazywać informację zwrotną na temat odpowiedzi ucznia, która nie wyróżnia ucznia bardziej niż on sam tego chce, wspólne odpowiedzi klasy na pytania nauczyciela. Odnośnie prezentacji nauczyciel powinien stopniowo dostosowywać wymagania w ramach strefy komfortu ucznia, prezentować zespołowo, umożliwić

[1400] *Trekantsamarbeid og ordbank,* adres internetowy: https://nafo.oslomet.no/ressurser/filmer/trekantsamarbeid-og-ordbank/; dostęp [16.04.2023]
[1401] *Hefte: Mangfald i språk og tekst*, adres internetowy: https://www.uis.no/nb/lesesenteret/hefte-mangfald-i-sprak-og-tekst; dostęp [17.03.2023]

przedstawienie krótkich i dobrze sformułowanych wypowiedzi, ograniczyć liczbę słuchaczy itp. W pracach w grupie można przydzielić rolę w dyskusjach grupowych w oparciu o mocne strony dziecka, tworzyć grupy i pary uczące się, w których uczeń czuje się bezpiecznie itp. Ważne by nauczyciel podchodził do ucznia indywidualnie i empatią, ale też uwzględniał zdanie dziecka dotyczące formy pomocy[1402].

W przypadku, gdy szkoła nie posiada nauczycieli dwujęzycznych, nadal możliwe jest zapewnienie uczniom wsparcia w języku ojczystym lub innych językach, które uczeń zna w ramach specjalnych lektoratów językowych. Jeśli kilku uczniów w tej samej klasie/grupie mówi tym samym językiem, mogą na przykład wspierać się nawzajem. Ponadto istnieje wiele wielojęzycznych zasobów online, z których mogą korzystać zarówno nauczyciele dwujęzyczni, jak i nauczyciele innych przedmiotów: morsmål.no : strona internetowa z wielojęzycznymi zasobami w 15 językach; skolekassa.no: zasoby do nauki czytania i pisania w pięciu językach, Słownik obrazkowy: https://nybildetema.oslomet.no/#/nob : wielojęzyczny cyfrowy słownik obrazów podzielony tematycznie[1403].

Oddzielne kursy językowe są organizowane w różny sposób w całym kraju, ale tam, gdzie jest pewna liczba osób z mniejszości językowych, często organizowane są oddzielne grupy lub klasy. Niektóre szkoły mają własne programy wprowadzające dla nowoprzybyłych uczniów, inne realizują zwykły program lub przez część czasu realizują dostosowane nauczanie[1404].

To, jak długo uczeń potrzebuje usług wprowadzających, będzie się znacznie różnić w indywidualnych przypadkach. Niezależnie od tego, czy uczniowie będą kontynuować naukę w tej samej szkole, czy zostaną przeniesieni do szkoły rejonowej, korzystne jest, aby wcześnie poznali klasę, do której się przenoszą. W wielu gminach oferta jest zorganizowana tak, aby uczniowie przynależeli od początku do danej klasy, ale w całości lub w części realizowali program w ramach edukacji wprowadzającej. Dla uczniów, którzy mają całe nauczanie w klasie wstępnej, można zorganizować wizytacje w klasie zwykłej, uczestnictwo w zajęciach sportowych i kulturalnych. Organizacja kształcenia powinna przyczynić się do tego, aby nowoprzybyli uczniowie mieli możliwość poznania norweskojęzycznych uczniów w tym samym wieku, aby mogli doświadczyć przynależności i bycia częścią społeczności. Aby uczniowie mogli jak najlepiej

[1402] G. Nyborg, *Teachers' strategies for enhancing shy children's engagement in oral activities: necessary, but insufficient?*, International Journal of Inclusive Education, 2020.
[1403] *Opplæringspakken…,* dz.cyt.
[1404] Tamże.

wykorzystać nauczanie, ważne jest uwzględnienie ich języka ojczystego i wcześniejszej wiedzy. Ich rozwój edukacyjny nie może być wstrzymany do czasu, aż zdobędą wystarczające umiejętności języka norweskiego, aby móc skorzystać z nauczania przedmiotowego prowadzonego w języku norweskim[1405]. System edukacji w Norwegii nie stwarza możliwości uczęszczania do polskiej szkoły w klasycznym systemie 5-dniowym. Istnieje jednak możliwość kształcenia uzupełniającego w języku ojczystym realizowanego w sobotnich/weekendowych szkołach. Uczęszczanie na zajęcia z języka polskiego oraz wiedzy o Polsce jest bezpłatne lub ewentualnie płatne częściowo.

Komitet Østberg zwraca uwagę, że przed szkołą stoi wyzwanie rozpoznawania, dalszego rozwijania i wykorzystywania kompetencji wielojęzycznych, z którymi przychodzą do szkoły uczniowie wywodzący się z języków mniejszości. W debatach akademickich szkoła norweska jest często krytykowana za niedocenianie językowej i kulturowej różnorodności populacji. Wskazuje to na niedopasowanie ogólnych procesów kulturowych w kierunku zwiększonego pluralizmu, a państwową polityką edukacyjną w kierunku asymilacji językowej. Edukacja uczniów posługujących się językami mniejszości nie wydaje się mieć takiego samego statusu jak inne formy edukacji. Zgodnie z Ustawą o oświacie, prawo do nauczania języka ojczystego i dwujęzycznego nauczania przedmiotowego ma zastosowanie, gdy jest to konieczne i tylko do czasu, gdy uczeń posiądzie wystarczającą znajomość języka norweskiego, aby móc uczestniczyć w normalnym nauczaniu. Dwie strategie narodowe *Język otwiera drzwi i Równa edukacja w praktyce!* zawierały założenia, że uczniowie, którzy nie potrzebowali specjalnego kształcenia z języka norweskiego, mieli możliwość dalszego rozwijania dwujęzyczności poprzez naukę języka ojczystego jako drugiego języka. Kolejna próba z językami pozaeuropejskimi jako językiem obcym miała na celu przyczynienie się do większej różnorodności i zakresu nauczania języków obcych. Ocena prób pokazuje, że istnieje wielka potrzeba dalszych inwestycji w wielojęzyczność w szkołach[1406].

Dobre środowisko społeczne jest ważne dla nauki, dobrego samopoczucia i rozwoju osobistego uczniów. Nauczyciele, którym udaje się nawiązać dobre relacje z uczniami, np. okazując szacunek dla własnych inicjatyw uczniów, osiągają lepsze wyniki w nauce uczniów, w przedmiotach, pewności siebie, motywacji i kompetencjach społecznych. Jeśli nauczyciele mają dominujący styl przywództwa, który nie pozwala na współpracę i zaangażowanie uczniów, u

[1405] *Hefte: Mangfald*…, dz.cyt.
[1406] *Bedre integrering*…, dz.cyt.

uczniów w większym stopniu rozwinie się niska motywacja i słaba pewność siebie. Autorytarni nauczyciele, którzy domagają się posłuszeństwa, reagują gniewem i uciekają się do kar i przymusu, nie przyczyniają się do trwałej poprawy środowiska w klasie. Uczenie się w społeczności ma pozytywny wpływ na uczenie się uczniów. Uczestnictwo we wspólnocie społecznej jest również niezbędnym warunkiem szkolenia uczniów w zakresie współpracy z różnymi ludźmi, wyrażania własnych opinii w pozytywny sposób i rozwiązywania konfliktów. Stała przynależność daje również dzieciom i młodzieży możliwość rozwijania przyjaźni z rówieśnikami w klasie i grupie[1407]. W swoim przeglądzie norweskiej edukacji, OECD[1408] wskazuje działania Norwegii przeciwko bullyingowi oraz na rzecz pozytywnego i integracyjnego środowiska uczenia się jako wzór dla innych krajów. Norweskie szkoły charakteryzują się dobrym środowiskiem społecznym, choć podobnie jak w innych krajach nordyckich, w klasach panuje zbyt duży hałas i strata czasu. Z Ankiety przeprowadzonej wśród uczniów w 2007 roku wynika, że dużo czasu poświęca się na zajęcia inne niż nauka. Około 30 procent uczniów szkół podstawowych i ponadgimnazjalnych twierdzi, że często lub zawsze przeszkadzają im inni uczniowie, którzy hałasują i niepokoją się podczas sesji pracy. 10 procent twierdzi, że przeszkadza innym uczniom w klasie podczas pracy. Co trzeci uczeń zgłasza też, że nauczyciel musi długo czekać, zanim uczniowie się uspokoją i będzie można rozpocząć lekcję. Niepokój i hałas są szczególnie dokuczliwe na początku zajęć, przy zmianie zajęć i kiedy uczniowie muszą się pakować. Istnieje jednak duże zróżnicowanie między klasami. Nauczyciele spędzają dużo czasu na tworzeniu uporządkowanej społeczności z dobrym środowiskiem pracy. Kilku nauczycieli biorących udział w ankiecie poświęciło dużo czasu i wysiłku na przedstawianie, wyjaśnianie i omawianie zasad, negocjowanie z uczniami, aby skłonić ich do wykonania zadań i zachęcanie do rozwiązywania konfliktów. Jeśli nauczyciele będą uważać, że wszyscy uczniowie mogą się uczyć, a nie tylko niektóre grupy uczniów o dużym potencjale uczenia się, znajdzie to odzwierciedlenie w rozwoju uczniów.

Włączający klimat, który charakteryzuje większość norweskich szkół, zapewnia dobrą podstawę do rozmów między nauczycielami i uczniami oraz do przekazywania informacji zwrotnych, które promują chęć uczenia się i ciekawość uczniów. Informacje zwrotne, które

[1407] *Kvalitet i skolen*, adres internetowy: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=3; dostęp [12.01.2022]
[1408] *Norwegia*, https://eurydice.org.pl/systemy-edukacji-w-europie/norwegia, dostęp [12.05.2021]

promują uczenie się i doskonalenie, na ogół wydają się być niewystarczające w kształceniu podstawowym[1409].

Szkoły, które osiągają szczególnie dobre wyniki, charakteryzują się wspólną kulturą szkolną, w której nauczyciele i dyrekcja pracują nad wspólnymi celami, a podstawowe wartości można odnaleźć w praktycznej pracy z uczniami. Aby móc kierować szkołą we właściwym kierunku, dyrektor musi mieć wgląd w pracę edukacyjną i pedagogiczną. Dyrektor musi znać metody pedagogiczne i to, co charakteryzuje skuteczne nauczanie różnych grup uczniów, posiadać wiedzę z zakresu pracy programowej i oceniania uczniów oraz umiejętność ustalania i przestrzegania zasad porządku i zachowania[1410].

Podsumowując system edukacyjny jest zorganizowany w sposób wpierający ucznia i rodzinę, by szkoła stała się dostępna dla każdego. Pomoc w postaci bezpłatnej pomocy w nauce, przesyłanie cotygodniowego planu lekcji rodzicom, transport szkolny, wyposażenie w podręczniki i przybory szkolne, opieka nad dziećmi w świetlicy sprawiają, że rodzice są odciążeni z konieczności zapewnienia podstawowego wyposażenia i mają ułatwioną organizację związaną z chodzeniem dziecka do szkoły. Dbałość o dobrostan każdego ucznia, o rozwój społeczny i współpracę w atmosferze równości sprzyjają zaufaniu uczniów do instytucji. Uczniowie w razie potrzeby mają pomoc asystenta, lub nauczyciela wspomagającego. Norweskie szkoły stosują system oceniania oparty na ciągłej ocenie uczniów, co pozwala nauczycielom na szybsze zauważenie problemów z nauką i szybszą reakcję na nie oraz bieżące informowanie rodziców. Niektóre szkoły korzystają z programów mentoringowych, w ramach których starsi uczniowie lub absolwenci szkoły średniej młodszej szkoły.

Norweskie szkoły kładą duży nacisk na indywidualne podejście do uczniów. Nauczyciele powinni starać się dostosować swoje podejście do potrzeb i możliwości uczniów, aby pomóc im w osiągnięciu najlepszych wyników. Każdy uczeń ma możliwość umówienia się na konsultacje z nauczycielem, w celu analizy problemów z nauką, zadawanych zadań czy egzaminów. W niektórych szkołach tworzone są grupy wsparcia, w których uczniowie, którzy mają problemy z nauką, mogą spotykać się i uczyć razem pod okiem nauczyciela. Dobrze wyposażone biblioteki, w których uczniowie mogą znaleźć materiały pomocne w nauce i zdobywaniu wiedzy oraz programy

[1409] *Kvalitet i skolen…*, dz.cyt.
[1410] K. Leithwood, J. Sun, *The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research*, Educational Administration Quarterly, 48(3), 2012.

komputerowe, aplikacje mobilne czy gry edukacyjne, które mają na celu ułatwienie i usprawnienie procesu nauki są bardzo ważnym elementem systemu. Rodzice-migranci mogą liczyć na informatory dla nowoprzybyłych w językach mniejszości, w tym w języku polskim i w razie potrzeby obecność tłumacza podczas kontaktów ze szkołą.

Dla dzieci z mniejszości językowych zorganizowana jest w różnej formie nauka języka norweskiego, nauka języka polskiego, spotkania międzykulturowe, aby pomóc im dostosować się do nowego środowiska edukacyjnego i osiągnąć sukces w nauce. Szkoły mogą oferować klasy językowe, w których dzieci migrantów mogą uczyć się języka norweskiego, dzięki czemu będą mieli łatwiejszy dostęp do treści edukacyjnych i będą mogli lepiej porozumiewać się z nauczycielami i kolegami z klasy. Szkoły organizują warsztaty kulturowe, na których dzieci migrantów dzielą się swoimi kulturowymi doświadczeniami z innymi uczniami i nauczycielami. To pomaga zrozumieć ich kulturę pochodzenia i pomaga w integracji z nowym środowiskiem.

Nauczyciele powinni być otwarci na potrzeby dzieci migrantów i zawsze gotowi pomóc im w trudnych momentach, gdyż mogą one potrzebować dodatkowego czasu lub pomocy w zrozumieniu materiału edukacyjnego, a nauczyciele powinni być w stanie zapewnić im taką pomoc. Szkoły również powinny zapewnić dzieciom migrantów pomoc psychologiczną, ponieważ przeprowadzka do nowego kraju może być stresująca i trudna emocjonalnie. Dzieci powinny mieć dostęp do psychologa, który pomoże im radzić sobie z różnymi problemami i wyzwaniami. Ważnym elementem, który sprawia, że uczniowie czują się dobrze w szkole jest klimat szkoły, który obejmuje wiele wymiarów. Wśród najważniejszych aspektów klimatu są[1411]: jakość relacji społecznych, m.in. relacje między uczniami, nauczycielami, dyrektorem, rodzicami; troska, szacunek, zaufanie, poczucie przynależności i udział w podejmowaniu ważnych dla ucznia i jego rodziny decyzji; cechy środowiska kształcenia i wychowania, m.in. metodyka i tempo prowadzenia zajęć, brak presji na osiągnięcia, zapobieganie rywalizacji, dobre relacje między uczniami a nauczycielami, poziom wspierania uczniów przez nauczycieli; bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne, m.in. poziom zaufania do nauczycieli, zaangażowanie nauczycieli w rozwiązywanie konfliktów, a także działania w kierunku ograniczenia agresji rówieśniczej; charakterystyka środowiska fizycznego szkoły, m.in. wielkość, wygląd, wyposażenie. Z założeń programowych

[1411] K. Ostaszewski, *Pojęcie klimatu szkoły…dz.cyt.* s. 23-38.

wynika, że dbałość o pozytywny klimat szkoły powinien być priorytetem zarządzających szkołą i jej personelu.

V. Założenia empirycznych badań własnych

1. Perspektywa badawcza

W części empirycznej pracy zostanie przedstawiony projekt przeprowadzonych badań własnych. W celu uzyskania przejrzystości prezentowanej koncepcji badań zaprezentowany zostanie również przegląd literatury dotyczącej jakościowego wywiadu pogłębionego, który został wybrany jako metoda zbierania danych oraz przegląd literatury odnoszącej się do metody zastosowanej w celu analizy danych zebranych w wywiadach czyli metody analizy uzyskanych treści. Niezwykle istotnym dopełnieniem obrazu przeprowadzonych badań własnych będzie opis grupy osób wybranych dla przeprowadzenia badań oraz informacji na temat organizacji i przebiegu badania. Autorkę interesowało wyjaśnienie i zrozumienie badanego zjawiska jakim są formy wsparcia edukacyjnego udzielanego dzieciom polskim migrantów w norweskiej szkole na poziomie obowiązkowym. W związku z tym, badaczka zdecydowała się na zaprojektowanie i realizację badań własnych w obszarze nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. W pedagogice można stosować w badaniach rygor metodologii i metody badań ilościowych, jak i jakościowych w zależności od określonego celu[1412]. Wybór badań w paradygmacie jakościowym, które są określane jako miękkie, elastyczne, subiektywne, studia przypadków, spekulowane, ugruntowane w rzeczywistości stoi w opozycji do badań ilościowych określanych jako twarde, ustrukturyzowane, obiektywne, wolne od wartościowania sondaże, testujące hipotezy i abstrakcyjne[1413]. Dla realizacji badań własnych przyjęto perspektywę badań jakościowych, ulokowanych w paradygmacie społecznego konstruktywizmu, z uwagi na to, że głównym celem projektowanych badań było poznanie form wsparcia edukacyjnego dzieci polskich migrantów w norweskich szkołach na poziomie obowiązkowym. Przedmiotem badań stały się opinie osób badanych, celowo dobranej do badań grupy, które z racji własnych doświadczeń mogły udzielić odpowiednich informacji.

Pedagogika jest nauką teoretyczną i jednocześnie praktyczną[1414]. Teresa Bauman postrzegająca pedagogikę jako naukę praktyczną, wskazuje, że jej podstawą jest „*phronesis, czyli*

[1412] R. Pachociński, *Pedagogika porównawcza: podręcznik akademicki,* Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s.18.
[1413] D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, PWN, Warszawa 2007, s. 52.
[1414] Nauki stosowane; Stanisław Palka po stronie teoretyczności osadza problemy badawcze i rodzaje badań pedagogicznych: badania metateoretyczne/metodologiczne, problemy i badania teoretyczne, problemy i badania

zdolność do użycia sądów w sytuacjach, które wymagają refleksji i wyborów"[1415]. Arystoteles przywołany przez T. Bauman określał *phronesis „jako rozważny wybór, niezbędny w sytuacji obmyślania środków do realizacji celu jakim jest określone dobro praktyczne. Nie są więc nauki praktyczne wyłącznie prostymi wskazówkami postępowania w konkretnych warunkach i okolicznościach, bo człowiek działający napotyka na swej drodze przeróżne trudności, którym musi zaradzić*"[1416]. Swoje myślenie o badanych opiniach rodziców-imigrantów na temat zjawiska wsparcia edukacyjnego autorka, przyjmując perspektywę badań jakościowych, usytuowała w paradygmacie społecznego konstruktywizmu. Migracje jako zjawisko powszechne, masowe, zgłębiane są najczęściej przy pomocy podejścia ilościowego. Podejście jakościowe, które pozwala na indywidualną analizę jest zazwyczaj w tym obszarze traktowane pomocniczo. Jednak zastosowanie podejścia paradygmatu badań jakościowych w badaniach nad migracjami, dające możliwość pogłębionych badań indywidualnych migrantów znajdujących się z danej sytuacji w określonych okolicznościach może dostarczyć wiedzy na temat zagadnienia w skali mikro[1417]. W metodologii badań jakościowych każdy indywidualny przypadek należy traktować jako jedyny w swoim rodzaju, wyjątkowy. W wyniku tak przeprowadzonych badań opis stanowi efekt czyjejś narracji[1418]. Dariusz Kubinowski wskazuje w badaniach pedagogicznych prowadzonych w paradygmacie jakościowym, iż mimo niewątpliwego czerpania z dorobku różnych dziedzin „*perspektywa pedagogiczna – wyraźnie manifestowana w większości badań jakościowych uprawianych przez pedagogów – posiada swoją wyjątkową specyficzność. (…) Synergia badań jakościowych i perspektywy pedagogicznej pozwala na unikalne w świecie nauki osiąganie korzyści poznawczych i aplikacyjnych specyficznego rodzaju*"[1419].

---

teoretyczno-praktyczne oraz problemy i badania praktyczne. S. Palka, *Problemy badawcze w pedagogice a praktyka badawcza pedagogów*, [w:] *Praktyka badań pedagogicznych*, red. T. Bauman, Impuls, Kraków 2013, s.61-68.

[1415] T. Bauman, *Badanie empiryczne jako źródło i tworzywo wiedzy pedagogicznej*, [w:] *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, red. D. Kubinowski, M. Chutorański, Impuls, Kraków 2017, s. 136-137.

[1416] Bauman, T. (2017), *Badanie empiryczne…*, dz.cyt., s. 136-137.

[1417] I. Grabowska-Lusińska, M. Okólski, *Migracja z Polski po 1 maja 2004 r.: jej intensywność i kierunki geograficzne oraz alokacja migrantów na rynkach pracy krajów Unii Europejskie*, Centre of Migration Research, Warszawa 2008.

[1418] H. Muszyński, *Metodologiczne vademecum badacza pedagoga,* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, s. 221-222.

[1419] D. Kubinowski, *Istota jakościowych badań pedagogicznych – wprowadzenie.* Jakościowe Badania Pedagogiczne Tom I Numer 1, Poznań 2018 s. 10.

Jednym z typów metodologii nauk o edukacji, teorii naukowego badania zjawisk edukacyjnych, jest doświadczanie empiryczne ludzkiego istnienia i funkcjonowania jako istoty[1420]. Magdalena Piorunek opisując badania jakościowe wskazuje, że metody te „*badają konstruowaną przez ludzi, subiektywnie doświadczaną, rzeczywistość społeczną odtwarzaną w toku specyficznej, często bezpośredniej, interakcji pomiędzy badającym a badanym. Pozwalają [one] na opis i próbę zrozumienia 'pojedynczych' rzeczywistości, pokazują świat, jakim bywa on w odbiorze jednostkowym, świat 'znaczeń' zawartych w życiu społecznym*"[1421].

Metodologia badań empirycznych w pedagogice zajmuje się opisem, pomiarem i wyjaśnianiem zjawisk edukacyjnych z perspektywy doświadczenia. Źródłem poznania, w tym wypadku, są doświadczenia zmysłowe. Empiryzm dostarcza treści poznawczych umysłowi poprzez doświadczenie: ważnym jest źródło wiedzy naukowej i metody jej zdobywania[1422]. Wiedza naukowa bazująca na wynikach bezpośredniego obserwowania świata i doświadczaniu, czerpanie ze źródeł pozwala na szersze rozpoznanie badanej sytuacji w mikroskali, stanowi o niewątpliwej wartości empiryczności[1423]. Sławomir Banaszak zwraca uwagę na to, że wpływ teorii na zmianę może zostać zablokowany przez starania uogólniania wyników badań empirycznych poza teorie średniego zasięgu[1424], a celem badań jakościowych jest właśnie osadzenie teorii w ramach doświadczenia. Jak podkreśla T. Bauman zasady metodologiczne należy bezwzględnie stosować w celu przybliżenia się do prawdy[1425].

Metody stosowane w badaniach jakościowych mogą dostarczyć „głębszej" wiedzy na temat zjawisk społecznych. W badaniach tego typu należy odwołać się do dotychczasowych teorii na wskazany temat, jednak te odwołania pełnią funkcję pomocniczą. Nie należy wychodzić tu od z góry ustalonych założeń teoretycznych. Niektórzy z badaczy, tacy jak m.in. Uwe Flick stoją na stanowisku, że nie należy stawiać w tym przypadku hipotez badawczych[1426]. Przesłanki

---

[1420] J. Gnitecki, *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych,* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 131.

[1421] M. Piorunek, A. Skowrońska-Pućka, J. Kozielska, *Rodzina–młodzież–dziecko. Szkice z teorii i praktyki pomocy psychopedagogicznej i socjalnej,* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, s. 8-9; K. T. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana,* PWN, Warszawa 2000.

[1422] J. Gnitecki, *Wstęp do ogólnej …*dz.cyt., s. 141.

[1423] L. Sołoma, *Metody i techniki badań socjologicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002, s.11.

[1424] S. Banaszak, *Teoria i empiria – kilka uwag metodologicznych i praktycznych*, [w:] *Pedagogika jako …* dz.cyt., s. 83-94.

[1425] T. Bauman, *Badanie empirycznej…*, dz. cyt., s. 143.

[1426]U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s.14, do którego odwołuje się m.in. A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie*….dz.cyt., s.276.

teoretyczne w badaniach jakościowych wymagają, zdaniem Mieczysława Łobockiego, korekty, doprecyzowania lub przeformułowania[1427]. Badania jakościowe potrzebują zaplanowania i organizacji w związku z tym, że dąży się tu do zgromadzenia jak największej liczby danych o pojedynczym przypadku.

Danuta Urbaniak-Zając w swoim artykule dotyczącym roli teorii w pedagogicznych badaniach empirycznych podkreśla, że „*rezygnacja z formułowania hipotez nie jest jednoznaczna ze zlikwidowaniem ukierunkowanego spostrzegania czy uwolnienia się spod wpływu uprzedniej wiedzy (różnych teorii) podczas organizacji procesu badawczego i interpretacji danych*"[1428]. Przyjęcie odpowiedniej procedury badawczej umożliwia pozyskanie a następnie opracowanie materiału badawczego. Procedura badawcza może być rozumiana jako zespół wytycznych określających etapy badań, wskazanie metod i różnych technik oraz narzędzi badawczych[1429].

2. Cel i przedmiot badań

W nauce istotnym jest dochodzenie do prawdy. Z tego punktu widzenia i przy tak obranym celu, pierwszym i podstawowym, dobór procedur badawczych, które stanowią plan postępowania badawczego – organizacji badań, etapów badania, sposobu prowadzenia badań, kolejności stosowanych metod i technik jest kluczowy[1430]. Precyzując cel badań w naukach społecznych należy określić jego typ. Cel może mieć charakter poznawczy lub praktyczny, albo łączyć oba te typy. Badania ukierunkowane na cele praktyczne można realizować w ramach paradygmatu zarówno obiektywistycznego, jak i interpretatywnego. Obydwa rodzaje są potrzebne by optymalnie działać na rzecz rozwoju i oddziaływać na relacje międzyludzkie oraz wychowawczo-kształceniowe (edukacyjne)[1431]. Przy precyzowaniu celów badawczych, które stanowiły podstawę koncepcji badań własnych autorka kierowała się - za Heliodorem Muszyńskim – następującymi zasadami formułowania celów badań:

- każdy cel musi zawierać się w temacie;

[1427] M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych. Skrypt przeznaczony dla studentów pedagogiki, psychologii oraz wyższych szkół pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003, s. 101.
[1428] D. Urbaniak-Zając, *Rola teorii w pedagogicznych badaniach empirycznych. Sygnalizacja zagadnienia,* [w:] *Praktyka badań pedagogicznych…*dz.cyt.; por. *Badania jakościowe w pedagogice*, red. D. Urbaniak-Zając, E. Kos, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
[1429] J. Apanowicz, *Metodologia ogólna,* Wydawnictwo Bernardinum, Gdynia 2002, s.38.
[1430] S. Korczyński, *Przygotowanie pracy dyplomowej z pedagogiki*, Difin, Warszawa 2013, s. 31
[1431]T. Bauman, *Badanie empirycznej…*, dz.cyt., s. 143.

- cel badań musi być zakresowo węższy w stosunku do ich ujętego w temacie przedmiotu;
- wszystkie cele powinny być zbliżone do siebie w ramach obszaru badawczego;
- i powinny, w miarę możliwości wyczerpywać zakres wyznaczony ich tematem[1432].

Przy formułowaniu celów badawczych w badaniach jakościowych należy wskazać precyzyjnie i jednoznacznie cel badania[1433]. Biorąc pod uwagę powyższe wskazania autorka za główny cel badań obrała poznanie opinii badanych osób na temat form wsparcia udzielanego dzieciom migrantów w norweskiej szkole i ich wykorzystanie przez dzieci, ich rodziców i nauczycieli oraz poznanie (wyrażanych w badanych opiniach) potrzeb rodziców-imigrantów w tym zakresie. W związku z tym, autorka zaplanowała pozyskanie opinii na ten temat od polskich migrantów, rodziców dzieci realizujących edukację obowiązkową w szkole norweskiej. Opinie rodziców dotyczyły codzienności ich dzieci w szkole w Norwegii, form wsparcia, które są zagwarantowane przez norweski system oświatowy oraz możliwości i umiejętności ich wykorzystania przez rodziców w celu wspomagania swoich dzieci w procesie edukacyjnym w norweskiej szkole. Zidentyfikowanie tych form wsparcia, które przez badanych zostały wskazane jako najlepsze, może stać się przyczynkiem do dalszych badań w tym obszarze w celu identyfikacji najskuteczniejszych form wsparcia edukacyjnego dla dzieci z rodzin migracyjnych.

Przedmiotem badań wykonanych dla potrzeb niniejszej rozprawy doktorskiej, czyli wycinkiem rzeczywistości ujętym w określonej perspektywie badawczej są opinie badanych osób na temat form wsparcia edukacyjnego dzieci polskich migrantów w norweskiej szkole. Tak więc dla autorki opinie wyrażane przez badane osoby stają się przestrzenią poszukiwanej w sposób naukowy społecznie skonstruowanej prawdy, zgodnie z którą, rodzice rozumieją i oceniają zjawisko edukacyjnego wsparcia, wyrażając swoje poglądy na temat jego form, dane procesy zjawiska czy narzędzie oraz przekonania rodziców na temat wsparcia edukacyjnego.

3. Problemy badawcze

Według Stefana Nowaka problem badawczy "*to tyle, co pewne pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie"*[1434]. Jerzy Brzeziński podkreśla, że sformułowanie problemu badawczego stanowi początek każdego badania naukowego. To on określa związki

[1432] H. Muszyński, *Metodologiczne …*dz.cyt., s. 83-84.
[1433] M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych…*dz. cyt., s.104.
[1434] M. Łobocki*, Wprowadzenie do metod badań pedagogicznych,* Wydawnictwo Impuls, Kraków 2007, str. 103.

między różnymi zmiennymi[1435]. Problem badawczy zdaniem Jerzego Apanowicza, „*to w rezultacie stan naszej niewiedzy w obrębie danej wiedzy*”[1436]. To pytanie, które kieruje uwagę na obszary, gdzie brakuje informacji. Rozwiązanie tego problemu wymaga konkretyzacji za pomocą szczegółowych pytań badawczych[1437]. Głównym problemem badawczym, który autorka sobie stawia jest uzyskanie wiedzy w obszarze: *form wsparcia edukacyjnego dzieci polskich imigrantów w norweskiej szkole w opiniach badanych osób***.** Problem główny przygotowywanej rozprawy doktorskiej, zapisany w formie pytania, brzmi następująco:

Jakie formy wsparcia edukacyjnego otrzymują uczniowie – polscy migranci na poziomie edukacji obowiązkowej w Norwegii w opiniach badanych osób?

Na jego podstawie wyłoniono szczegółowe problemy badawcze i zapisano w formie pytań dopełnienia. W oparciu o szczegółowe pytania badawcze przygotowane zostały następnie dyspozycje do wywiadów prowadzonych z osobami wybranymi do badania.

Pierwszy szczegółowy problem badawczy w formie pytania brzmi:

Jakie formy wsparcia edukacyjnego dzieci są znane rodzicom, polskim imigrantom w Norwegii? W celu uzyskania materiału badawczego w tym obszarze autorka przygotowała następujące dyspozycje do wywiadów:

Jak poradziliście sobie w początkowym okresie migracji?

Jaką pomoc otrzymuje dziecko w nauce ze strony szkoły? Czy Pani/Pana dziecko korzysta z bezpłatnej pomocy w nauce?

Jak w szkole zorganizowana jest opieka pozalekcyjna? W jakich sytuacjach dziecko z niej korzysta? Czy lubi te formy zajęć?

Czy Pani/Pana dziecko miało/ma asystenta ucznia? Jak wyglądała, wygląda jego rola?

Czy podczas spotkań szkolnych korzystacie z pomocy tłumacza/asystenta na spotkaniach z rodzicami?

Jeśli otrzymuje Pani/Pan co tydzień plan lekcji, jak to Pani/Pan ocenia?, Jak ocenia Pani/Pan organizację transportu szkolnego?, Jak ocenia Pani/Pan wyposażenie w podręczniki i przybory szkolne?

W jaki sposób pozyskuje Pani/Pan informacje na temat postępów szkolnych dziecka?

Które z działań szkoły ocenia Pani/Pan jako szczególnie dobre dla dzieci migrantów?

[1435] J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych,* PWN, Warszawa 1996, s.216.
[1436] J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*…dz.cyt., s. 44 -46.
[1437] Por. A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo …*dz.cyt.

Które z działań szkoły ocenia Pani/Pan jako szczególnie nie dobre dla dzieci migrantów?
Czy miał/a Pan/i kontakt z Barneverne? Jak Pan/i ocenia tę instytucję?

Drugi szczegółowy problem badawczy został sformułowany następująco: **W jaki sposób badane osoby dowiadują się o formach edukacyjnego wsparcia dla ich dzieci?** Dyspozycje do wywiadów sformułowano w następujący sposób:
Jak Pani/Pana dziecko było przygotowywane do życia w Norwegii, do nauki w szkole norweskiej? Z jakimi trudnościami w szkole zmagało lub zmaga się Pani/Pana dziecko? Co Panią/Pana niepokoi w zachowaniu dziecka? Z jakimi trudnościami w nauce spotyka się Pani/Pana dziecko? W jaki sposób sobie radzicie z tym problemem? Jaką rolę w tym kontekście odgrywa szkoła, nauczyciele, rówieśnicy?

Trzeci problem badawczy koncentrował się na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: **na jakie potrzeby dzieci polskich imigrantów, w opiniach badanych osób, odpowiadają oferowane formy wsparcia edukacyjnego na poszczególnych etapach kształcenia?** W celu uzyskania materiału badawczego autorka przygotowała następujące dyspozycje do wywiadów zawierające prośby o podzielenie się refleksjami na następujące tematy:
Proszę opowiedzieć o tym, jak była podejmowana decyzja o wyjeździe do Norwegii?
Jak długo zmierzacie tutaj zostać?
Jak poradziliście sobie w początkowym okresie migracji?
Jak oceniacie Państwo swoje warunki bytowe?
Jaka była Pani/Pana znajomość języka norweskiego w chwili przyjazdu do Norwegii? Jak uczycie się Państwo teraz języka norweskiego?
W jakim języku mówicie w domu?
Jak Pani/Pana dziecko uczy się języka norweskiego?
Jak Pani/Pana dziecko było przygotowywane do życia w Norwegii? do nauki w szkole norweskiej? Gdzie chodzą dzieci do szkoły? Proszę opisać szkołę, klasę do której dziecko chodzi? Czy w klasie są inne polskie dzieci, inni migranci? Proszę o nich opowiedzieć.
Jakie elementy norweskiej szkoły ocenia Pani/Pan jako szczególnie dobre i dlaczego? A jakie negatywnie i dlaczego?
Za co (jako rodzic ucznia) lubi Pani/Pan norweską szkołę?
Z czym (jako rodzic ucznia) ma Pani/Pan problem w norweskiej szkole?

W jakim stopniu edukacja w Norwegii zapewnia optymalny rozwój dziecka? Jego talentów, uzdolnień?

Jakie są zainteresowania dziecka? Jak ocenia Pani/Pan możliwości rozwoju indywidualnych zainteresowań dziecka w szkole? Jakie działania wymieniłaby Pani/Pan jako sprzyjające rozwojowi zainteresowań dziecka? Jakich działań oczekuje Pan/Pani ze strony szkoły?

Z jakimi trudnościami w szkole zmagało lub zmaga się Pani/Pana dziecko? Co Panią/Pana niepokoi w zachowaniu dziecka? Z jakimi trudnościami w nauce spotyka się Pani/Pana dziecko?

W jaki sposób sobie radzicie z tym problemem? Jaką rolę w tym kontekście odgrywa szkoła, nauczyciele, rówieśnicy?

Jakie potrzeby dziecka są zaspakajane przez szkołę? Jakie potrzeby dziecka mogłyby być lepiej zaspokojone przez szkołę?

Czy jest Pani/Pan zadowolony ze szkoły dziecka? Dlaczego? Czy nie jest Pani/Pan zadowolony ze szkoły dziecka? Dlaczego?

Czy miał/a Pani/Pan kontakt z Barneverne? Jak Pani/Pan ocenia tę instytucję?

Przygotowane i sformułowane w powyższy sposób problemy i pytania badawcze oraz przygotowane na ich podstawie dyspozycje do wywiadów stanowiły dla autorki punkt wyjścia do przeprowadzonych badań, czyli sposób na zebranie materiału badawczego, który w dalszej części badań został poddany analizie i interpretacji.

4. Metody i techniki zbierania danych

Wśród badaczy w obszarze metodologii nauk pedagogicznych i nauk o edukacji nie ma zgody odnośnie rozumienia, metod, technik badań i narzędzi badań. I tak, według Stefana Nowaka[1438] metodą badawczą jest „*określony, powtarzalny i wyuczany sposób – schemat lub wzór – postępowania, świadomie skierowanego na realizację pewnego celu poprzez dobór środków odpowiednich do tego celu*”[1439]. Ten sam autor proponuje także inne definiowanie, gdzie metoda to: „*właściwy sposób szukania optymalnie zasadnych i optymalnie dokładnych odpowiedzi na pytania interesujące badacza*”[1440] lub „*metody badawcze to typowe i powtarzalne sposoby zbierania, opracowywania, analizy i interpretacji badań empirycznych, służące do uzyskiwania*

[1438] S. Nowak, *Metodologia badań społecznych,* PWN, Warszawa 1985, s.22.
[1439] Tamże, s. 19.
[1440] Tamże, s. 55

maksymalnie uzasadnionych odpowiedzi na stawiane w nich pytania”[1441]. S. Banaszak nazywa metodą: „*taki sposób rozwiązania problemu naukowego, który zawiera założenia ontologiczne i epistemologiczne dotyczące przedmiotu objętego poznaniem*”[1442]. I w tym przypadku mamy w metodzie zawarte kolejne etapy i zasady postępowania. Według J. Apanowicza metoda badawcza "jest to sposób pracy badawczej charakteryzujący się zarówno określonymi czynnościami postępowania (procedurą badawczą), jak i zastosowaniem odpowiednich narzędzi badawczych. Istota metody badawczej powinna zmierzać do skoordynowania sposobu postępowania z zakładanym celem badań"[1443].

Ze względu na mnogość metod badawczych w literaturze przedmiotu ustalana jest typologia metod badawczych. John W. Creswell dzieli metody badawcze na ilościowe, jakościowe i mieszane[1444], co potwierdza Leszek F. Korzeniowski, który proponuje podział metod, uwzględniając sposób pozyskania informacji, na:

- jakościowe (uzyskiwane są tu przede wszystkim odpowiedzi na pytania „dlaczego?”, np.: wywiad niestandaryzowany, obserwacja uczestnicząca);
- ilościowe (uzyskiwane są tu przede wszystkim odpowiedzi na pytania „ile?”, np.: ankieta, wywiad standaryzowany);
- triangulacji (metoda mieszana wykorzystująca dwie lub więcej metod jakościowych lub ilościowych, przy zastosowaniu porównania lub syntezy uzyskanych wyników)[1445].

Zdaniem m.in. Aleksandra Kamińskiego i Tadeusza Pilcha technika badań to czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzonych informacji, opinii i faktów[1446] m.in., obserwacje, wywiady, badanie dokumentów itd. Przez narzędzie zaś T. Pilch rozumie przedmioty służące realizacji wybranej techniki np. kwestionariusze, ankiety[1447]. S. Banaszak konkretyzuje i podaje techniki: problematyzacji, konkretyzacji, operacjonalizacji, doboru próby, technikach otrzymywania danych

[1441] Tamże,
[1442] S. Banaszak, *Jakość i ilość. O wzajemnym uzupełnianiu się i wykluczaniu podejść badawczych*, [w:] *Podejście metodologiczne w pedagogice. Koncepcje – Badania – wyniki*, red. A. Budniak, M. Mnich, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019, s. 17-30.
[1443] J. Apanowicz, *Metodologia ogólna …* dz.cyt., s. 44 -46.
[1444] J.W Creswell, *Projektowanie badań …,*s. 41.
[1445] L. F. Korzeniowski, *Podstawy nauk o bezpieczeństwie,* Difin, Warszawa 2012, s. 44-49.
[1446] Zob.: A. Kamiński, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Wrocław 1970; T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
[1447] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych,* Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.

czy technikach analizy[1448]. Na innym stanowisku stoją badacze, którzy jak m.in. M. Łobocki interpretują oba pojęcia w inny sposób. M. Łobocki uważa, iż techniki badawcze są bliżej skonkretyzowanymi sposobami realizowania zamierzonych badań. Są one podporządkowane metodom badawczym, pełniąc wobec nich służebną rolę. Na metodę badań może składać się kilka technik badawczych[1449]. Metodom podporządkowują oni techniki badań, m.in. metodzie analizy dokumentów – techniki klasyczne analizy, analizę jakościową i ilościową, analizę wypracowań, metodzie dialogowej: rozmowę indywidualną lub grupową[1450]. Strategie postępowania badawczego mogą zatem wyglądać następująco: metoda – techniki – narzędzia; lub metoda – techniki lub metoda – narzędzia[1451]. Niektórzy zaliczają analizę/badanie dokumentów do metod badawczych (M. Łobocki,) a niektórzy do technik badawczych (T. Pilch)[1452]. Głównymi, według M. Łobockiego, metodami stosowanymi w badaniach jakościowych są: obserwacja, analiza tekstów i dokumentów, wywiady, ich nagrywanie i transkrybowanie[1453].

Wywiad jest zaliczany do metod badawczych lub technik, a ściślej technik opartych na komunikowaniu się badającego z respondentem. Techniki można łączyć, na przykład wywiady z obserwacją[1454].

Przygotowując niniejsze badanie autorka, w pierwszej kolejności, dokonała przeglądu literatury dotyczącej procesów migracyjnych, które były dla uczniów i rodziców tłem do znalezienia się w takim, a nie innym miejscu rzeczywistości społecznej, szkolnej, rodzinnej określonej jednostki. Ważnym w tym opisie są również polityka migracyjna, organizacja systemu szkolnego, założenia programowe oświaty. Przy ocenie trafności wyboru badań należy zadbać i sprawdzić czy badania dostarczą wiedzy na temat tego co badacz chciał zbadać i czy istnieje możliwość zrobienia tego dokładnie[1455]. Miles Huberman jednoznacznie stwierdza, że „*wiedza o tym, co chcemy odkryć, przynajmniej początkowo, nieuchronnie prowadzi do pytania jak chcemy*

[1448] S. Banaszak, *Jakość i ilość…*dz.cyt, s. 17-30.
[1449] Por. M. Łobocki, *Metody i techniki …*dz.cyt., s. 115.
[1450] Tamże.
[1451] W. W. Szczęsny, *Metodyka badań pedagogicznych i pisania prac dyplomowych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008, s. 44.
[1452] K. Żegnałek, *Metodologia badań dla autorów prac magisterskich i licencjackich z pedagogiki*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie, Warszawa 2010, s.88-211.
[1453] M. Łobocki, *Metody badań …*dz.cyt., s. 101.
[1454] D. Silverman, *Interpretacja …*dz.cyt.,, s. 39.
[1455] M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych,* Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003, s. 101.

zdobyć informację"[1456]. Z uwagi na określony cel i przedmiot badań oraz sposób sformułowania głównego problemu badawczego i problemów szczegółowych, dla zebrania materiału badawczego autorka wykorzystała metodę wywiadu jakościowego, która pozwoliła na zastosowanie techniki badawczej jaką jest wywiad na wpół-ustrukturyzowany z pytaniami otwartymi. Opracowanym narzędziem badawczym stały się dyspozycje do wywiadu - sformułowane tematy, które można omówić z osobą biorącą udział w badaniu w dowolny sposób. Zaletą tej techniki jest możliwość dostosowywania przebiegu rozmowy do potrzeb obu stron.

Projekt wywiadów jakościowych na wpół-ustrukturyzowany z pytaniami otwartymi jest elastyczny, etapowy i ewolucyjny, a nie sztywny i niezmienny. Pytania mogą być modyfikowane w toku przedsięwzięcia badawczego (ewolucyjność wywiadu jakościowego)[1457], co powala na bieżące modyfikowanie przebiegu badania. Według T. Pilcha „*wywiad jest rozmową badającego z respondentem lub respondentami według opracowanych wcześniej dyspozycji lub w oparciu o specjalny kwestionariusz*"[1458]. Andrzej Góralski charakteryzując wywiad wskazuje, że jest to metoda gromadzenia danych przez bezpośredni kontakt słowny z osobą udzielającą informacji dotyczących problemów, które interesują badacza[1459]. Stanisław Gerstmann w podręczniku „Rozmowa i wywiad w psychologii" podkreśla, że wywiad jest zorganizowany dla ściśle określonego celu i ogranicza się do ustalonego zakresu treści. Wywiad nie jest „zwyczajną" rozmową, jest porozumiewaniem za pomocą mowy dwóch osób, które pełnią określone role: prowadzącego rozmowę i udzielającego informacji, którzy na siebie wzajemnie oddziałują. Ich rola może ulegać zmianie podczas trwania procesu, ale powinno to wynikać z celowego zabiegu prowadzącego wywiad[1460]. Ostateczny rezultat wywiadu, jego charakter i wartość uzyskanego materiału są wynikiem tej złożonej interakcji[1461]. Jan Lutyński omawiając tę technikę badawczą dzieli wywiad na standaryzowany (kwestionariuszowy, skategoryzowany), w którym badacz kieruje się z góry ustaloną liczbą jednakowych pytań oraz niestandaryzowany (pogłębiony,

[1456] Za D. Silverman, *Prowadzenie badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s.150.
[1457] Za E. Babbie, *Badania społeczne …dz.cyt.*, s. 327.
[1458] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1977, s.133.
[1459] A. Góralski, *Metody badań pedagogicznych w zarysie*, Universitas Rediviva, Warszawa 1984, s. 38; L. Sołoma, *Metody i techniki…*dz. cyt., s. 62.
[1460] S. Gerstmann, *Rozmowa i wywiad w psychologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985, s. 32-33.
[1461] Możemy wyróżnić rodzaje wywiadów z uwagi na różne kryteria, i tak:
- według kolejności pytań – wywiady standaryzowane i niestandaryzowane
- według treści zadawanych pytań – ustrukturyzowane i nieustrukturyzowane.

swobodny), który jest luźną rozmową na określony temat[1462]. Pogłębione wywiady indywidualne są jedną z podstawowych technik badań jakościowych; są jak pisze. S. Kvale „przestrzenią konstrukcji wiedzy"[1463]. Głównym celem jest uzyskanie szczegółowych opinii i informacji od konkretnych osób spełniających, określone przez badacza, kryteria doboru badanych (próby). Zaletą tej techniki jest brak negatywnego wpływu ze strony innych osób, co może mieć miejsce w wywiadach grupowych, gdzie rozmówcy mogą brać pod uwagę zdanie innych, czuć skrępowanie w wypowiadaniu niepopularnych sądów, nie odwoływać się do indywidualnych osobistych doświadczeń i opinii itp. Wywiad umożliwia badaczowi „przeniknięcie" w rzeczywistość badanego i poznania jego opinii, zdania wyrażonego w swobodnej narracji z udziałem badacza wytyczającego wątki do podjęcia. Wywiady częściowo prowadzone umożliwiają otwarcie na szerokie spektrum w opowieści badanej osoby, dają możliwość zadawania dodatkowych pytań. Wywiady tego typu są zawsze skoncentrowane na jednym z następujących obszarów:

- na problemie
- na materiale
- na subiektywnych teoriach
- informacjach[1464].

Autorka zastosowała w swoich badaniach wywiad skoncentrowany na problemie. Osoby uczestniczące w badaniach miały okazję opowiedzenia o swoich doświadczeniach i opiniach w odpowiedzi na pytania zadane przez autorkę[1465]. Standardowe zasady prowadzenia wywiadów są kwestią bardzo złożoną. S. Kvale wskazuje, że „*nie ma powszechnie uznanych procedur badań jakościowych a badanie z użyciem wywiadu jest rzemiosłem, a jeśli jest dobrze wykonane może być sztuką. Zróżnicowanie podejść do wywiadów badawczych odbija pełne spektrum odcieni ludzkich*

[1462] J. Lutyński, *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 2000, s. 152; Por. Z. Gostkowski, J. Lutyński, *Analizy i próby technik badawczych w socjologii,* tom. IV*, Wywiad kwestionariuszowy w świetle badań metodologicznych*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1972.
[1463] S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 37; S. Kvale podkreśla, że naukowy status wywiadu był podważany, gdyż uważano, że taka technika może być interesującym wprowadzeniem do badań naukowych, ale sama w sobie taką techniką nie jest. S. Kvale, *Interviews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego,* Trans Humana, Białystok 2004, s. 68.
[1464] K. Rubacha*, Metodologia badań nad edukacją,* Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 140.
[1465] S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów...,* dz.cyt., s. 151; Trudno wskazać jednoznaczne kryteria, oceniające czym jest „dobry wywiad", ani pod względem naukowym ani etycznym. Możemy jedynie ocenić kryteria jakości pod kątem: długości ważnych odpowiedzi badanego i jego różnorodności oraz czy badacz wyjaśnia sens wypowiedzi respondenta.

rozmów. Formy i analizy wywiadu, mogą być tak różne, jak różne są formy odczytania tekstu"[1466]. Z uwagi na to, że jest to forma elastyczna „*wiele decyzji metodologicznych trzeba podejmować na bieżąco w trakcie wywiadu*"[1467]. S. Kvale wyróżnił siedem stadiów wywiadu badawczego, które należy uwzględnić planując ten typ badania:

1. Ustalenie tematu/tematyzacja – kwestie „dlaczego" i „co" odnośnie badania należy wyjaśnić przed kwestią „jak" tj. kwestią metody
2. Projektowanie/ planowanie
3. Prowadzenie wywiadów
4. Transkrypcja
5. Analiza
6. Weryfikacja
7. Pisanie sprawozdania/raportu[1468].

S. Kvale wymienia dwanaście aspektów rozumienia w jakościowym wywiadzie badawczym, które mogą mieć wpływ na proces badawczy i które, stanowiły bazę wyjściową dla autorki: świat przeżywany, sens, jakościowy, opisowy, konkretny, rozmyślna naiwność, koncentracja na temacie niejasność opisów, przemiana, efekt wrażliwość, interakcja międzyosobowa, pozytywne przeżycia[1469].

Pogłębione wywiady indywidualne umożliwiają badaczowi spojrzenie na świat rozmówcy i poznania np. jego motywacji czy wartości, których nie można poznać w inny sposób. W tym kontekście warto przywołać porównanie S. Kvale, w którym metaforycznie opisuje strategie badacza: górnika i podróżnika. Górnik-badacz ma za zadanie odkrycie ukrytych pod ziemią złóż wiedzy, „*z czystego doświadczenia podmiotu badacz wydobywa bryłki wiedzy, niezanieczyszczone przez żadne sugerujące pytania*"[1470]. Inną koncepcję wytwarzania wiedzy obrazuje metafora podróżnika. Badacz-podróżnik rozmawia z różnymi osobami, w różnych miejscach i zadając pytania zachęca innych do odkrywania ich światów i rzeczywistości. Badacz-podróżnik przeprowadzając wywiad i interpretując dane bierze udział w budowaniu wiedzy. Wywiad jest zatem badaniem, który wydobywa wiedzę zastaną, gdy przyjmujemy perspektywę

[1466] S. Kvale, *Interviews. …*dz.cyt., s. 24-25
[1467] Tamże.
[1468] Tamże, s. 95
[1469] Tamże, s. 40-46
[1470] S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów…*dz.cyt., s. 53.

badacza-górnika, a podróżnik niejako bierze udział w jej konstruowaniu[1471]. Dawid Silverman omawia trzy wersje danych pochodzących z wywiadów. Po pierwsze według pozytywizmu możemy mieć dostęp do „faktów", opisów rzeczywistości; według emocjonalizmu badani dzielą się autentycznymi doświadczeniami. I po trzecie według konstrukcjonizmu prowadzący wywiad i respondent są zaangażowani w proces konstruowania znaczeń[1472].

Małgorzata Nicpoń i Radosław Marzęcki stwierdzili, że „*działanie człowieka zależy od społecznego konstruktu rzeczywistości, w której on funkcjonuje. To być może trywialne spostrzeżenie, akcentujące wagę indywidualnych sposobów rozumienia, pojmowania i interpretowania otoczenia jako swoistego środowiska działania ludzkiego, narzuca obserwatorom życia społecznego pewną perspektywę opisu i wyjaśniania zasad rządzących tym życiem. Nie musi to bynajmniej oznaczać, że ta narzucona perspektywa jest jedyną i słuszną, ale z pewnością konieczną i uzupełniającą*"[1473]. W podejściu epistemologii postmodernistycznej[1474] wywiad jawi się jako miejsce tworzenia wiedzy. Wiedza kreowana jest zgodnie z postmodernistyczną koncepcją, w której ważne są: konwersacyjność, narracyjność, językowość, kontekstualność i interrelacyjna natura wiedzy[1475]. I to właśnie konstrukcjonizm społeczny/ konstruktywizm społeczny, który umożliwia przedstawienie rzeczywistości w taki sposób jak to wynika z wytworu działalności ludzi, a nie gotowej i niezależnej od człowieka rzeczywistości został wybrany przez autorkę jako najbardziej adekwatny do przedmiotu i celów badania[1476].

Wyniki charakteryzowanych badań własnych nie są reprezentatywne dla jakiejkolwiek grupy. Uzyskana wiedza dotyczy jedynie określonego przypadku, sytuacji mikro. Sharan B. Merriam charakteryzując pojedynczy przypadek wskazuje, że jest on „*pewną całością, która posiada granice, może to być program, instytucja, osoba, proces lub jednostka społeczna*", który posiada następujące cechy: ma charakter partykularny – dotyczy konkretnego zjawiska; ma charakter deskryptywny (przynosi bogaty opis tego zjawiska); wreszcie ma charakter heurystyczny

[1471] Tamże, s. 54-55.
[1472] D. Silverman, *Interpretacja…*, dz.cyt., s. 114-126.
[1473] M. Nicpoń, R. Marzęcki, *Pogłębiony wywiad indywidualny w badaniach politologicznych,* [w:] *Przeszłość, teraźniejszość, przyszłość : problemy badawcze młodych politologów*, red. D. Mikucka-Wójtowicz, Libron, Kraków 2010, s. 245.
[1474] Wśród różnych epistemologicznych ujęć wywiadów możemy znaleźć zarówno koncepcje pozytywistyczne, które opisują proces prowadzenia wywiadów jako gromadzenia faktów, jak i koncepcje postmodernistyczne, traktujące wywiad jak formę społecznego konstruowania wiedzy. Por. S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów…*, dz.cyt. s.58.
[1475] Tamże, s. 56.
[1476] M.K. Zwierżdżyński, *Konstruktywizm a konstrukcjonizm.* Principia, 2012 (56), 117-135.

(daje wgląd w postrzeganie tego zjawiska przez uczestników badań)[1477]. Pracując nad materiałem badawczym autorka wybrała analizę narracji respondentów. D. Silverman wskazuje, że „*wywiady, tak jak każda rozmowa są uwikłane w kulturową rzeczywistość, dostarczają bogatego źródła danych, dają dostęp do tego, jak ludzie relacjonują zarówno swoje kłopoty, jak i swoje szczęście*"[1478]. D. Silverman kontynuuje rozważania, że „*takie teorie nie mogą dziwić, gdyż dowody są na to, że są prawdziwe, (…) tylko jeśli będziemy się kierowali mylącymi 'korespondencyjnymi' teoriami prawdy okaże się, że stwierdzenia podające w wywiadzie badacze muszą traktować jako 'potencjalnie wierne' czy też 'zaburzone sprawozdania rzeczywistości*"[1479].

Celem wywiadu jest zrozumienie i próba odsłonięcia znaczenia głównych aspektów świata codziennego życia badanych. Jak charakteryzuje S. Kvale jakościowy wywiad badawczy jest podobny zarówno do wywiadu filozoficznego, jak i do wywiadu terapeutycznego, ale nie ma na celu dowiedzenia tez ani też nawiązania bliskiej relacji charakteryzującej wywiad terapeutyczny[1480]. Przeprowadzający wywiad badacz rejestruje i interpretuje zdania oraz sposób wypowiedzi, gesty, wyraz twarzy, emocje swoich rozmówców. Im więcej opisów sytuacji, tym badacz ma możliwość dotarcia do konkretnych znaczeń, a nie ogólnych opinii. Wypowiedzi mogą zawierać sprzeczności, być różnie interpretowane, być wyrazem osobowości i temperamentu rozmówcy. Wiedza, która powstaje podczas wywiadu wynika z interakcji pomiędzy dwiema osobami i zmiana badacza może prowadzić do uzyskania innych danych nawet od tego samego rozmówcy. Podczas wywiadu badacz powinien być otwarty i wrażliwy na nowe odkrycia, nowe spojrzenie i interpretację zjawisk przez rozmówcę[1481]. Mieczysław Łobocki wymienił typy błędów, które mogą się pojawić podczas rozmowy. Jako kluczowe dla poprawności jest unikanie:

[1477] Cyt. za: A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo…* dz.cyt., s. 278.
[1478] D. Silverman, *Interpretacja …*dz.cyt., s. 293.
[1479] Tamże.
[1480] S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów…*, dz.cyt., s. 58.
[1481] S. Gudkova, *Wywiad w badaniach jakościowych,* [w:] *Badania jakościowe. Metody i narzędzia,* tom 2, red. D. Jemielniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 117; Steinar Kvale w swoim podręczniku dotyczącym prowadzenia wywiadów scharakteryzował kwalifikacje osoby prowadzącej wywiad, które są niezbędne do przeprowadzenia badania w sposób poprawny i posiadający wartość badawczą. Są to: dobra znajomość wiedzy na temat przedmiotu wywiadu, nadawanie porządku rozmowie, wyraża się klarownie, jest delikatna, wrażliwa, otwarta, potrafi kierować wywiadem, jest krytyczna, pamięta co respondent mówi w toku wywiadu i jest w stanie przedstawić badanemu interpretacje jego słów w celu potwierdzenia ich poprawnego zrozumienia. S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów,* dz.cyt., s. 140; Agnieszka Springer opisuje kompetencje badacza w wywiadzie indywidulanym wskazując na oraz bardzo dobrą znajomość badanej sytuacji. A. Springer, *Pogłębiony wywiad indywidualny,* [w:] M. Kaczmarek, I. Olejnik, A. Sringer, *Badania jakościowe*, CeDeWu, Warszawa 2013, s. 119.

dyrygowania[1482], bagatelizowania[1483], monologizowania[1484], emigrowania[1485], fiksacji[1486], egzaminowania[1487] i działania na przekór[1488].

Język wywiadu przypomina język potoczny, więc zadawane pytania z założenia były proste i zrozumiałe. W trakcie wywiadu indywidualnego badaczka zachowała odpowiedni dystans i nie utrzymywała ciągłego kontaktu wzrokowego, gdyż mogło to wywoływać niepotrzebne zmieszanie lub zdenerwowanie osoby badanej. Wywiad miał na celu uchwycenie nie tylko wymiaru faktograficznego, lecz także znaczeniowego, emocji i wiarygodności wypowiedzi respondentów[1489]. Rolą badacza jest przeprowadzenie procesu począwszy od zaplanowania badania, przez proces gromadzenia informacji, ich analizowania, aż po selekcjonowanie i sprawdzanie zebranych danych.

Stanisław Juszczyk proponuje by po wstępnym przedstawieniu się badacz przeprowadzający wywiad zastosował następujące zasady, które autorka – po odpowiedniej modyfikacji z uwagi na wybór wywiadu wpół-ustrukturyzowanego z pytaniami otwartymi - starała się stosować:

1. Można posługiwać się kwestionariuszem, ale powinno się z niego korzystać w sposób elastyczny, dostosowany do potrzeb badania (z uwagi na to, że wywiad nie miał postaci wywiadu ustrukturyzowanego autorka używała przygotowanych dyspozycji do wywiadu traktując je jako motywy przewodnie w prowadzonych rozmowach)
2. Wywiad powinien być przeprowadzany w nieformalnej i przyjemnej atmosferze, a osoba prowadząca wywiad powinna unikać stwarzania wrażenia, że przeprowadza quiz albo egzamin
3. Pytania należy czytać wolno, aby zostały zrozumiane przez respondenta - w tym przypadku: tematy rozmowy były przez autorkę przedstawiane w sposób jasny i prosty

[1482] Tzn. sugerowanie gotowych rozwiązań por. M. Łobocki, *Metody i techniki …*dz.cyt. s. 291
[1483] Tzn. nieliczenie się z problemem zajmującym respondenta por. M. Łobocki, *Metody i techniki …*dz.cyt. s. 292
[1484] Tzn. zbyt częste wypowiadanie się, słowotok, por. M. Łobocki, *Metody i techniki …*dz.cyt. s. 291
[1485] Tzn. Rozmówcy przestają się słuchać, por. M. Łobocki, *Metody i techniki …*dz.cyt. s. 292
[1486] Tzn. Odgrywanie ról, niepartnerski styl prowadzenia rozmowy, por. M. Łobocki, *Metody i techniki…*, dz.cyt. s. 293.
[1487] Tzn. zadawanie pytań w takich sposób, że rozmowa przypomina przesłuchanie lub egzamin por. M. Łobocki, *Metody i techniki …*dz.cyt. s. 293
[1488] Tzn. przerywanie wypowiedzi rozmówcy wbrew jego woli, por. M. Łobocki, *Metody i techniki …*dz.cyt.,.s. 294
[1489] S. Gudkova, *Wywiad w badaniach...*, dz.cyt., s. 117.

4. Należy zadać wszystkie pytania, które znalazły się w kwestionariuszu – autorka dostosowywała poruszane w rozmowie tematy do okoliczności wynikających z wypowiedzi rodziców uczestniczących w badaniach
5. Pytania, które zostały źle zrozumiane lub źle zinterpretowane, powinny być powtórzone i wyjaśnione – w przypadkach kiedy zachodziła taka konieczność autorka udzielała wyjaśnień dotyczących tematu prowadzonej rozmowy, używanych sformułowań i terminów[1490].

Earl Babbie podkreślił, że „*wywiad jakościowy jest interakcją między prowadzącym wywiad a respondentem. Prowadzący ma w nim ogólny plan badania, lecz nie jest to konkretny zestaw pytań, które należy zadać z użyciem konkretnych słów i ustalonym porządku*"[1491]. I kontynuując wskazuje, na elastyczność, jako mocną stronę. Odpowiedzi na pierwsze pytania mogą kształtować dalszy bieg rozmowy. Autorka przeprowadzając wywiady kierowała się zaleceniami E. Babbie'go, który przekonująco zaznacza: „*Tu nie chodzi po prostu o zadawanie wcześniej przygotowanych pytań i zapisywanie odpowiedzi. Przeciwnie, musisz zadać pytanie, wysłuchać uważnie odpowiedzi, zinterpretować jej znaczenie dla twoich ogólnych celów, a następnie sformułować kolejne pytanie, którego celem będzie pogłębienie wcześniejszych odpowiedzi lub skierowanie uwagi rozmówcy ku bardziej interesującemu cię obszarowi. Mówiąc krótko, powinieneś być zdolny do słuchania, myślenia i mówienia prawie jednocześnie*"[1492].

Podczas wywiadu badaczka powinna zadawać pytania w sposób neutralny, natomiast interpretacja materiału wywiadu nie pozostała bez jej indywidualnego wpływu[1493]. Kolejną trudnością, która mogła się pojawić to ryzyko, że osoba badana będzie starała się ukazać siebie jako „lepszą", „poprawną". Interpretacja takich odpowiedzi jest również wyzwaniem przed którym staje badacz. Subiektywności jednak nie da się w badanach jakościowych uniknąć. Autorka zastosowała w badaniach podejście indywidualne, co oznacza traktowała każdego rozmówcę z uwagą i respektem, szacunkiem i ciekawością badawczą. Ważnym było również poinformowanie

[1490] S. Juszczyk, *Badania jakościowe w naukach społecznych szkice metodologiczne,* Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 145-146.
[1491] E. Babbie, *Badania społeczne …dz.cyt.*, s. 327.
[1492] Tamże, s. 328.
[1493] Agnieszka Gromkowska-Melosik podkreśla, że „*sukces osoby przeprowadzającej wywiad ma miejsce wówczas gdy nie narzuca ona własnych sposobów myślenia czy kategorii interpretacji świata lub sposobów jego kwalifikacji*", A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo* średnie…., dz. cyt., s. 282.

o prawdziwym celu podejmowanych badań, traktowanie badanych jak partnerów i osoby w pełni kompetentne[1494].

Autorka zwróciła się do badanych o wyrażanie opinii na tematy konkretnych rozwiązań i o wskazanie tych czynników, które wspierają konkretne dziecko. Opinie rodziców na temat stosowanych form pomocy przy wejściu, a następnie funkcjonowaniu, w norweskim systemie edukacyjnym na poziomie edukacji obowiązkowej stanowią jedynie wycinek wiedzy na temat systemu oświaty i wsparcia edukacyjnego oferowanego objętych edukacją uczniów. Tym niemniej wyniki przeprowadzonych badań mogą stanowić głos w dyskusji na temat wyjaśnienia powiązań między edukacją i społeczeństwem w badanym obszarze. Gwałtowny napływ migrantów do kraju fiordów, a w przypadku polskich migrantów, również ich dzieci do systemu szkolnego, spowodował konieczność wprowadzenia zmiany w organizacji kształcenia, wprowadzenie nowych narzędzi wsparcia uczniów. A to właśnie uczniowie są najważniejszym podmiotem systemów szkolnych jak podkreśla Jan Prucha w swym podręczniku[1495]. Nieprzypadkowo więc to właśnie formy wsparcia edukacyjnego uczniów stanowią główny punkt odniesienia w analizach zarówno informacji na temat systemu edukacji norweskiej jak i wyrażanych przez rodziców opinii, pozyskiwanych przez. Autorkę przy zastosowaniu techniki wywiadu pogłębionego wpół ustrukturyzowanego z pytaniami otwartymi, prowadzonego w oparciu o przygotowane dyspozycje do wywiadu[1496].

5. Dobór osób do badań i organizacja badań

W tak zaprojektowanych badaniach bardzo istotny jest, świadomy i celowy dobór badanych osób. Termin „dobór próby" sugeruje wybieranie „właściwych" badanych"[1497]. Dobór próby badawczej do wywiadów, czyli dobór jednostek sprowadza się do znalezienia osób spełniających kryteria określone przez badacza, które mają doświadczenia istotne z uwagi na cel badania. Dobór może zostać dokonany z uwagi na specyficzne cechy osób, np. zawód, płeć, wiek, czas pracy,

[1494] M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii…*dz.cyt., s. 103.
[1495] J. Prucha, *Pedagogika porównawcza. Podręcznik akademicki,* PWN, Warszawa 2004, s. 97.
[1496] Ze względu na sposób prowadzenia wywiadu można wyróżnić: wywiad swobodny, częściowo kierowany, kierowany, skategoryzowany. Por. E. Grabowska, *Wywiad*, [w:] *Metody badań pedagogicznych w zarysie,* red. A. Góralski, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2009, s. 38.
[1497] Por. A. Gromkowska-Melosik, *Podstawy metodologiczne badań*, [w:] *Ukraińskie uchodźczynie wojenne. Tożsamość, trauma, nadzieja*, red. A. Boroń, A. Gromkowska-Melosik, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2022, s. 149-166

specyficzne doświadczenie życiowe[1498]. Jak podkreśla Uwe Flick przeprowadzając badania jakościowe zdobywa się coraz lepszą wiedzę na temat osób, które spełniają kryteria doboru i dalsza procedura może ulegać dopasowaniu. Badacz w toku badania orientuje się, kto może prezentować odmienny punkt widzenia w porównaniu do pozostałych osób[1499]. Earl Babbie określa dobór nieprobabilistyczny (nielosowy) jako metodę doboru za pomocą dostępnych danych, doboru celowego, metodę kuli śnieżnej (w której każdy badany może zostać poproszony o wskazanie kolejnych osób, które mogłyby wziąć udział w badaniu)[1500]. W opisywanym badaniu autorka skupiła się na eksperckim doborze badanych, czyli -na odnalezieniu i pozyskaniu do badań osób, które będą najbardziej wartościowym źródłem wiedzy jaka potrzebna jest do odpowiedzi na postawione pytania badawcze.

Uczestnikami badań byli polscy migranci, których dzieci (w czasie przeprowadzenia badania) uczestniczyły w edukacji szkolnej na poziomie obowiązkowym w Norwegii. Istotą doboru próby osób biorących udział w badaniach było posiadanie statusu polskiego migranta w pierwszym pokoleniu, który jako swoje miejsce życia wskazuje Norwegię i posiadanie dzieci uczestniczących w edukacji obowiązkowej w Norwegii. Dziecko/dzieci miało/y być uczennicą/uczniem norweskiej szkoły od co najmniej 3 miesięcy. Z punktu widzenia badania istotnym była długość wspólnego przebywania rodziny w Norwegii, to czy uczeń korzystał z norweskiego przedszkola, jaka była znajomość języka norweskiego przez dzieci i znajomość języka norweskiego przez rodziców. Biorąc pod uwagę, że temat dotyczy ważnego i krytycznego momentu w życiu uczniów autorka liczyła na zgodę na badanie, współpracę i udzielanie szczerych odpowiedzi zgodnie z rzeczywistym stosunkiem respondentów do opiniowanych aspektów. Autorka dokonała założenia, że tak dobrana grupa osób będzie wiarygodnym źródłem informacji, osoby te będą miały motywację do podzielenia się swoimi opiniami, a także nie będą podawały fałszywych i niezgodnych ze stanem faktycznym i własną opinią danych. Z drugiej strony jednak autorka obawiała się jednocześnie braku szczerości ze strony rozmówców, powierzchownych opisów i opinii, braku swobody wypowiedzi[1501]. Elżbieta Grabowska w swoim opracowaniu dotyczącym wywiadu wskazała jako przyczyny świadomego i nieświadomego podawania fałszywych danych:

[1498] U. Flick, *Projektowanie* ..dz. cyt., s. 139-140.
[1499] Tamże, s. 63.
[1500] Por. E. Babbie, *Badania społeczne …dz.cyt.*, s. 205-206.
[1501] M. Łobocki, *Wprowadzenie do …*dz.cyt., s. 105.

- brak zrozumienia pytań
- brak zrozumienia celu badań
- zapominanie
- nadmiernie emocjonalny stosunek do tematu, co może cechować m.in., rodziców w wypowiedziach na temat ich dzieci
- zła wola
- świadome wprowadzanie w błąd w celu postawienia siebie lub innych osób w innym świetle
- chęć uzyskania aprobaty przeprowadzającego badanie[1502]. Jednak przewidując i chcąc zaradzić tym okolicznościom autorka podjęła starania w celu wyeliminowania wszystkich przyczyn na które mogła mieć wpływ lub weryfikowała prawdziwość podawanych informacji, między innymi przy stosowaniu informacji zwrotnych, dopytywanie. Starała się o zapewnienie serdecznej atmosfery oraz dyskrecji.

W trakcie planowania badań ważnym było zaplanowanie miejsca i czasu przeprowadzania wywiadów a w konsekwencji sposobu w jaki będzie można dotrzeć na miejsce. Początkowo autorka planowała pozyskanie potencjalnych uczestników za pośrednictwem instytucji edukacyjnych dla Polaków w Norwegii, portali społecznościowych i kanałami nieformalnymi (z wykorzystaniem znajomych). Poszukiwanie osób do badań na stałe przebywających w Norwegii było utrudnione z uwagi na odległość (autorka mieszka w Polsce), było zajęciem czasochłonnym i często kończącym się niepowodzeniem. Z uwagi na to, że autorka szacowała czas rozmowy z jednym badanym na co najmniej 60 minut[1503] przeprowadzenie wszystkich wywiadów na miejscu w Norwegii byłoby przedsięwzięciem wysoko kosztochłonnym[1504]. Tym niemniej można wymienić następujące zalety wywiadu osobistego:
- elastyczność procedury zadawania pytań; można je wyjaśniać
- badacz swobodniej decyduje o kolejności zadawania pytań
- ograniczona jest możliwość unikania odpowiedzi przez respondenta
- istnieje możliwość uzyskania dodatkowych informacji

oraz jego wady:

[1502]E. Grabowska, *Wywiad…,* dz.cyt.
[1503] Średni czas trwania wywiadów przeprowadzanych przez autorkę to 75 min.
[1504] Por. M. Kaczmarek i inni, *Badania jakościowe*…dz.cyt., s. 116-122.

- wysokie koszty (szczególnie w przypadku badań prowadzonych na terenie innym od kraju zamieszkania)
- stronniczość badacza, duży wpływ na udzielane odpowiedzi
- brak anonimowości może powodować ograniczenia w swobodzie udzielania odpowiedzi[1505].

W poszukiwaniu osób do przeprowadzenia wywiadów pomocne okazało się pośrednictwo Polskiej Szkoły Sobotniej im. Św. Jana Pawła II w Oslo i Polskiej Szkoły w Bergen oraz pośrednictwo portali społecznościowych na profilach grupowych dedykowanych polskim migrantom w Norwegii (m.in. MojaNorwegia, Polacy w Kristiansand, Polacy w Norwegii, We love Norway), kanałami nieformalnymi (za pośrednictwem znajomych i pozyskanych już wcześniej osób, które wzięły udział w badaniu – metoda kuli śnieżnej) oraz podczas wydarzeń gromadzących Polaków w Norwegii (wybory do Parlamentu Europejskiego – w pomieszczeniach przy lokalu wyborczym, podczas pikniku z okazji Dnia Dziecka zorganizowanym przez Polonię w Oslo). Nie bez znaczenia dla pozyskania respondentów było, zdaniem autorki, afiliowanie jej przy Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Reputacja uczelni, jednego z najlepszych i największych uniwersytetów w Polsce stanowiło dla niektórych respondentów dodatkową zachętę do udziału w badaniu[1506]. Wpływ na niepowodzenia pozyskiwania badanych przez autorkę miał brak osobistej znajomości środowiska imigrantów w Norwegii i problemy z ustaleniem dogodnego dla pozyskiwanych do badań rodziców, terminu i miejsca spotkania. Zaproponowanie ponad godzinnego spotkania i rozmowy zniechęcało wielu potencjalnych rozmówców, którzy tłumaczyli odmowę brakiem czasu, aktywnością zawodową, zaangażowaniem w opiekę nad dziećmi itp. Z uwagi na wysokie koszty pobytu w Norwegii i pracę zawodową autorka odbyła jedynie dwa tygodniowe pobyty w Oslo i Bergen w celu przeprowadzenia badań. Był to zbyt krótki czas na ustalenie wielu spotkań. Ponadto przeprowadzenie jednego dnia czterech wywiadów trwających między 60 a ponad 120 minut, wymagających pełnego zaangażowania, koncentracji, otwartości i skupienia było wyczerpujące. Kilkoro spośród pozyskanych do wywiadów rodziców prosiło o przełożenie spotkania z uwagi na niespodziewane okoliczności, co nie zawsze było możliwe[1507].

[1505] S. Juszczyk, *Badania jakościowe …*dz. cyt., s. 146.
[1506] M. Punch, *Politics and Ethics in Qualitative Research,* [w:] *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues,* red.: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, Sage Publications, Thousands Oaks 1998, s. 163.
[1507] Por. Z. Sawiński, *Zasady doboru osób w badaniu*, [w:] *Podręcznik socjologicznych badań ankietowych. Ankieter w procesie badawczym*, red. P. Daniłowicz, Z. Sawiński, F. Sztabiński, P. B. Sztabiński, A. P. Wejland, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1992, s.27- 42.

Ustalenie wielkości próby stanowiło ważny etap pracy. Wśród naukowców toczy się dyskusja na temat tego, jaka wielkość próby jest odpowiednia dla takich przedsięwzięć. W literaturze przedmiotu[1508] pojawia się pojęcie nasycenia jako najważniejszy czynnik, o którym należy pomyśleć, rozważając decyzje dotyczące wielkości próby w badaniach jakościowych. Nasycenie jest definiowane przez metodologów jako moment, w którym proces zbierania danych nie oferuje już żadnych nowych lub istotnych danych. Innym sposobem na stwierdzenie tego jest to, że kategorie pojęciowe w projekcie badawczym można uznać za przesycone, gdy gromadzenie świeżych danych nie powoduje już nowych spostrzeżeń teoretycznych ani nie ujawnia nowych właściwości podstawowych kategorii teoretycznych. Nasycenie zależy od wielu czynników i nie wszystkie są pod kontrolą badacza. Niektóre z nich to: Jak jednorodna lub niejednorodna jest badana populacja? Jakie są kryteria wyboru? Ile pieniędzy jest w budżecie na przeprowadzenie badania? Czy istnieją kluczowe stratyfikatory (np. koncepcyjne, demograficzne), które są kluczowe dla dogłębnego zrozumienia badanego tematu? Jaka jest oś czasu, przed którą stoi badacz? Jak bardzo doświadczony jest badacz w umiejętności określenia, kiedy faktycznie osiągnął nasycenie? Czy autor/ka przeprowadza próbę teoretyczną i dlatego jest zainteresowany zapewnieniem głębi istotnych pojęć oraz badaniem szeregu pojęć i cech, które są uważane za krytyczne dla pojawiających się odkryć[1509]? Shari L. Dworkin określa minimalną wielkość próby wymagana do osiągnięcia nasycenia i nadmiarowości w badaniach nad teorią ugruntowaną z wykorzystaniem wywiadów pogłębionych na 25–30 uczestników. Liczba ta jest uważana za odpowiednią, ponieważ:

[1508] Por. M. Mason, *Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews*, "Forum: Qualitative Social Research", 2010, 11(3).; K. Charmaz, *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis. Sage Publications*, London 2006; B. G. Glaser, A. L. Strauss, *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, Aldine Publishing Co., Chicago 1967; A. L. Strauss, J. M. Corbin, *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*, CA: Sage Publications, Thousand Oaks 2007.
[1509] B. G. Glaser, A. L. Strauss, *The discovery …,* dz.cyt.

1. może pozwolić na dokładne zbadanie cech, które odnoszą się do pytań badawczych i rozróżnienie pojęciowych kategorii zainteresowań,
2. maksymalizuje możliwość zebrania wystarczającej ilości danych w celu wyjaśnienia zależności między kategoriami pojęciowymi i identyfikować zmienność procesów oraz
3. maksymalizuje szanse, że w danych zostały zbadane przypadki negatywne i hipotetyczne przypadki negatywne[1510].

Podczas gdy niektórzy eksperci od badań jakościowych unikają odpowiedzi na pytanie „ile" wywiadów „wystarczy", rzeczywiście istnieje zróżnicowanie w tym, co jest sugerowane jako minimum[1511]. Autorzy sugerują od 5 do 50 uczestników jako adekwatne[1512]. Wszystkie te prace angażują się w niuansowane debaty, odpowiadając na pytanie „ile" i często odpowiadają niejasnym, ale praktycznym „to zależy". Mówi się, że ważne są liczne czynniki, w tym „*jakość danych, zakres badania, charakter tematu, ilość przydatnych informacji uzyskanych od każdego uczestnika, wykorzystanie danych cieniowanych oraz metoda jakościowa i zaprojektowanie badania*"[1513]. Inni twierdzą, że pytanie „ile" może być błędnym pytaniem, że rygoryzm metody „zależy od opracowania zakresu odpowiednich kategorii pojęciowych, nasycenia (wypełnienia, poparcia i dostarczenia powtarzających się dowodów) dla tych kategorii"[1514] i pełnego wyjaśnianie danych[1515].

Biorąc po uwagę powyższe rozważania autorka określiła optymalną liczebność próby w tym projekcie badań jakościowych na 20-25 osób. Z uwagi na obszerność materiału badawczego i cel badań, który pozwoli na rozpoznanie zjawiska, a nie jego kwalifikację. Powiększanie grupy i tym samym ilości materiału badawczego nie miało uzasadnienia. Autorka założyła, że grupa 20-25 osób pozwoli na identyfikację większości zagadnień dotyczących badanej problematyki.

[1510] S. L. Dworkin, 2012, *Sample Size Policy for Qualitative Studies Using In-Depth Interviews*, "Archives of Sexual Behavior" nr 41, s. 1319 – 1320, adres internetowy: *https://doi.org/10.1007/s10508-012-0016-6*, dostęp [30.12.2021]
[1511] Por. R R. Galvin, *How many interviews are enough? Do qualitative interviews in building energy consumption research produce reliable knowledge?*, Journal of Building Engineering, 2015, G. Guest, A. Bunce and L. Johnson, *How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability, Field Methods, 2006,* https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1525822x05279903 [dostęp 30.12.2021]
[1512] Por. S. Baker, R. Edwards2, *How many qualitative interviews is enough, 2012* https://www.researchgate.net/publication/277858477_How_many_qualitative_interviews_is_enough [dostęp 30.12.2021]
[1513] J. M. Morse, *Determining sample size,* Qualitative Health Research, 2012, 10, 3–5.
[1514] Por. M. Q. Patton, *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice,* SAGE Publications, 2014.
[1515] Tamże.

Wywiady zostały przeprowadzone osobiście przez autorkę w Norwegii, w okresie maj-czerwiec 2019 roku, czas trwania wywiadów od 54 minut do 1h 51 min. Autorka przeprowadziła 19 wywiadów z rodzicami i 1 wywiad z 24-letnią kobietą, która była uczennicą w szkole podstawowej i średniej w Norwegii.

Przed przystąpieniem do wywiadów autorka posiadła znajomość podstawowych norweskich określeń związanych z edukacją, które mogły w tej formie pojawić się z wywiadach. Przed przystąpieniem do wywiadu każda osoba była informowana kim jest badaczka, była zapoznawana z celem badania, otrzymywała informacje o poufności zebranych danych oraz kodowania danych identyfikacyjnych („metryczkowe") (załącznik nr 1).

Uzyskanie świadomej zgody każdego z rodziców na udział w badaniu było warunkiem niezbędnym do jego przeprowadzenia i wykorzystania wyników. Warunkami świadomej zgody są:
- ważne jest podanie informacji na temat badania, które mogą być istotne do podjęcia decyzji o wzięciu udziału w badaniu
- upewnienie się, że osoby – respondenci znają istotę badania
- zapewnienie dobrowolności i uzyskanie zgody[1516].

Autorka kierowała się tym, że, za W. Weberem, nie można być tylko biernym słuchaczem, ale należy koncentrować się na wypowiedziach badanego, akceptować je wewnętrznie i dawać jej do zrozumienia swoje poszanowanie dla jego integralności jako jednostki autonomicznej, umożliwiać mu swobodę i samorzutne wypowiadanie się[1517]. Tak jak wskazuje David Silverman „*w badaniach jakościowych ważną kwestią jest raczej 'autentyczność' niż rzetelność*"[1518]. „*Aby móc zbliżyć się do zrozumienia badanego trzeba dać mu przestrzeń, w związku z tym najbardziej efektywnym sposobem zbliżenia się tego celu są pytania otwarte*"[1519]. Pytanie otwarte stanowi zachętę dla badanego do swobodnego udzielenia odpowiedzi, pozwala na uzyskanie wiedzy na temat kontekstów i punktów odniesienia opinii badanego[1520]. Celem autorki było pozyskanie jak najbardziej autentycznych wypowiedzi odnoszących się do opisywanego przypadku a nie pozyskiwanie opinii na temat sytuacji jako takiej. Autorka przeprowadzając wywiady okazywała aprobatę i szacunek dla osoby i ciekawość dla jej/jego opinii będąc w pełni świadomą, że większość

[1516] D. Silverman, *Interpretacja …*dz.cyt., s. 293
[1517] Za: M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych…*dz. cyt., s. 254)
[1518] D. Silverman, *Interpretacja…*dz.cyt., s. 41
[1519] Tamże.
[1520] Za: M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych…*dz.cyt.
.

decyzji podczas badań ma wymiar etyczny i zależy od osobistej rzetelności i uczciwości badacza[1521]. Stanisław Juszczyk proponuje by po wstępnym przedstawieniu się badacz przeprowadzający wywiad zastosował zasady, które autorka starała się, zgodnie z zaleceniami, wdrożyć. Zatem autorka posługiwała się dyspozycjami do wywiadu, ale korzystała z nich w sposób elastyczny uzupełniając je dodatkowymi pytaniami wynikającymi z narracji badanej osoby. Wywiady były przeprowadzane w nieformalnej i przyjemnej atmosferze, która sprzyjała udzielaniu szczerych, wyczerpujących odpowiedzi[1522]. W wyniku przeprowadzenia wywiadów autorka uzyskała od niektórych rodziców informacje dotyczące trudnych ich sytuacji osobistych, czasem intymnych związanych zarówno z sytuacją własną, jak i członków ich rodzin. W tym kontekście zachowanie etyczne dotyczące z jednej strony uzyskania świadomej zgody na udział w badaniu oraz z drugiej na zapewnieniu pełnej anonimowości osób przy opisywaniu i interpretacji uzyskanych danych i opisywanych osób jest niezbędne. Imiona badanych osób zostały zmienione oraz zostały pominięte materiały szczegółowo opisujące sytuację rodzinną i zdrowotną rodziców niemającą bezpośredniego odniesienia do badanego obszaru a umożliwiające identyfikację badanych. Materiał badawczy w postaci nagrań wywiadów zostanie zniszczony po pełnym wykorzystaniu nagrań do celów naukowych i nie będzie udostępniony osobom trzecim ani publikowany. Opinie indywidualnych podmiotów nie stanowią podstawy do uogólnień, które w tym przypadku nie może mieć miejsca.

Charakterystyka grupy osób badanych po zakodowaniu:

1. Żaneta, 42 lata, obywatelstwo polskie, wykształcenie wyższe, aktywna zawodowo, od 9 lat w Norwegii, miejsce zamieszkania w Polsce: Rzeszów, w Norwegii mieszka w małej miejscowości na wyspie na zachodnim wybrzeżu, znajomość języka norweskiego ocenia na dobrą, gospodarstwo domowe składa się z dwóch osób matki i ojca dzieci (Polaka); dzieci: syn 22 lata, córka 23 lata studiują i nie mieszkają z rodzicami
2. Gosia, 37 lat, obywatelstwo polskie, wykształcenie wyższe, aktywna zawodowo, od 7 lat w Norwegii, miejsce zamieszkania w Polsce: Częstochowa, później Irlandia z której przeprowadziła się z rodziną do Norwegii, w Norwegii mieszka w małej miejscowości 60 km od Bergen, znajomość języka norweskiego ocenia na dobrą, gospodarstwo domowe składa się z matki, ojca dzieci Polaka i dwójki dzieci: syn 12 lat, syn 8 lat
3. Krystyna, 30 lat, obywatelstwo polskie, wykształcenie wyższe, aktywna zawodowo, od 8 lat w Norwegii, miejsce zamieszkania w Polsce: Olsztyn, w Norwegii mieszka w Bergen, znajomość języka norweskiego ocenia na dobrą, gospodarstwo domowe składa się z matki, ojca dzieci Norwega i dwójki dzieci: syn 7 lat, córka 5 lat
4. Wiktoria, 41 lat, obywatelstwo polskie, wykształcenie średnie, aktywna zawodowo, od 13 lat w Norwegii, miejsce zamieszkania w Polsce: miasto w woj. pomorskim, w Norwegii mieszka w małej miejscowości na wyspie w południowo-wschodniej części Norwegii, znajomość języka norweskiego ocenia na dobrą, gospodarstwo domowe składa się z matki, ojca dzieci Polaka i dwójki dzieci: syn 13 lat, syn 4,5 roku

[1521] S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów,* dz.cyt., s. 71.
[1522] S. Juszczyk, *Badania jakościowe …*dz. cyt., s. 146.

5. Zyta, 45 lat, obywatelstwo polskie, wykształcenie wyższe, aktywna zawodowo, od 8 lat w Norwegii, miejsce zamieszkania w Polsce: miasto w województwie pomorskim, w Norwegii mieszka w Bergen, znajomość języka norweskiego ocenia na dobrą, gospodarstwo domowe składa się z matki, ojca dzieci Polaka i dwójki dzieci: syn 13 lat, syn 14 lat
6. Jacek, 37 lat, Amelia 37 lat, obywatelstwo polskie, wykształcenie wyższe, aktywni zawodowo, od 11 lat w Norwegii, miejsce zamieszkania w Polsce: Skarżysko-Kamienna, w Norwegii mieszkają w Bergen, znajomość języka norweskiego oceniają na dobrą, gospodarstwo domowe składa się z matki, ojca i dwójki dzieci: syn 5 lat, córka 8 lat
7. Wojciech, 43 lata, obywatelstwo polskie, wykształcenie średnie, aktywny zawodowo, od 8 lat w Norwegii, miejsce zamieszkania w Polsce: Zbąszynek, w Norwegii mieszka w Bergen, znajomość języka norweskiego ocenia na podstawową, gospodarstwo domowe składa się z matki Polki, ojca i dwójki dzieci: syn 12 lat, córka 14 lat
8. Anna, 37 lat, obywatelstwo polskie, w trakcie zmiany na norweskie, wykształcenie wyższe, aktywna zawodowo, od 9 lat w Norwegii, miejsce zamieszkania w Polsce: miasto w województwie pomorskim, w Norwegii mieszka w Bergen, znajomość języka norweskiego ocenia na dobrą, gospodarstwo domowe składa się z matki, ojca młodszego dziecka Niemca i dwójki dzieci: córka 4 lat, córka 9 lat, dziewięciolatka ma ojca Norwega
9. Daria, 40 lat, obywatelstwo polskie, wykształcenie średnie, aktywna zawodowo, od 14 lat w Norwegii, miejsce zamieszkania w Polsce: miasto w województwie mazowieckim, w Norwegii mieszka w Oslo, znajomość języka norweskiego ocenia na dobrą, gospodarstwo domowe składa się z matki, ojca dzieci Polaka i dwójki dzieci: córka 6 lat, córka 11 lat
10. Edyta, 30 lat, obywatelstwo polskie, wykształcenie wyższe, aktywna zawodowo, od 5 lat w Norwegii, miejsce zamieszkania w Polsce: Wrocław, w Norwegii mieszka w małej miejscowości, wcześniej przez 4 lata w Oslo, znajomość języka norweskiego ocenia na dobrą, gospodarstwo domowe składa się z matki, ojca dzieci Polaka i dwójki dzieci: syn 2 miesiące, córka 7 lat
11. Monika, 50 lat, obywatelstwo polskie, wykształcenie średnie, aktywna zawodowo, od 25 lat w Norwegii, miejsce zamieszkania w Polsce: Przysucha województwo mazowieckie, w Norwegii mieszka w Oslo, znajomość języka norweskiego ocenia na dobrą, gospodarstwo domowe składa się z matki, dwóch synów 17 lat i 23 lata, ojciec synów jest Norwegiem
12. Kalina, 54 lat, obywatelstwo polskie, wykształcenie wyższe, aktywna zawodowo, od 12 lat w Norwegii, miejsce zamieszkania w Polsce: miasteczko w Wielkopolsce, w Norwegii mieszka w Oslo, znajomość języka norweskiego ocenia na dobrą, gospodarstwo domowe składa się z matki; córka 24 lata rodzica są Polakami
13. Justyna, 36 lat, obywatelstwo polskie, wykształcenie średnie, aktywna zawodowo, od 11 lat w Norwegii, miejsce zamieszkania w Polsce: Kwidzyń, w Norwegii mieszka w Oslo, znajomość języka norweskiego ocenia na dobrą, gospodarstwo domowe składa się z matki, ojca dzieci Marokańczyka i trzech synów: 10, 7 i 6 lat
14. Natasza, 40 lat, obywatelstwo polskie, wykształcenie wyższe, aktywna zawodowo, od 9 lat w Norwegii, miejsce zamieszkania w Polsce: Warszawa, w Norwegii mieszka w małym miasteczku pod Oslo, znajomość języka norweskiego ocenia na dobrą, gospodarstwo domowe składa się z matki, ojca dziecka Nepalczyka i syna 5,5 roku
15. Hania, 34 lata, obywatelstwo polskie, wykształcenie wyższe, aktywna zawodowo, od 7 lat w Norwegii, miejsce zamieszkania w Polsce: Warszawa, w Norwegii mieszka w Oslo, znajomość języka norweskiego ocenia na dobrą, gospodarstwo domowe składa się z matki, ojca dzieci Polaka i dwójki dzieci: syn 6,5 roku i 9 córka miesięcy
16. Lena, 38 lat, obywatelstwo polskie, wykształcenie wyższe, aktywna zawodowo, od 14 lat w Norwegii, miejsce zamieszkania w Polsce: Szczecin, w Norwegii mieszka w Bergen, znajomość języka norweskiego ocenia na dobrą, gospodarstwo domowe składa się z matki, Partnera matki Polaka i syna 11 lat, ojcem chłopca jest Norweg
17. Zuzanna, 39 lat, obywatelstwo polskie, wykształcenie średnie, aktywna zawodowo, od 6 lat w Norwegii, miejsce zamieszkania w Polsce: duże miasto, w Norwegii mieszka w małym miasteczku[1523], znajomość języka norweskiego ocenia na dobrą, gospodarstwo domowe składa się z matki i trzech synów: 9, 12 i 13 lat, córka 20 lat nie mieszka z rodziną;

[1523] Informacje mają charakter bardzo ogólny na prośbę badanej.

18. Mateusz, 46 lat, obywatelstwo polskie, wykształcenie średnie, aktywny zawodowo, od 6 lat w Norwegii, dzieci od 4 lat w Norwegii, miejsce zamieszkania w Polsce: Warszawa, w Norwegii mieszka w Bergen, znajomość języka norweskiego ocenia na dobrą, gospodarstwo domowe składa się z matki Polki, ojca i dwóch córek 18 i 7 lat
19. Renata, 34 lata, obywatelstwo polskie, wykształcenie wyższe, aktywna zawodowo, od 10 lat w Norwegii, miejsce zamieszkania w Polsce: Przemyśl, w Norwegii mieszka w Bergen, znajomość języka norweskiego ocenia na dobrą, gospodarstwo domowe składa się z matki, ojca dzieci Polaka i dwóch synów 8 i 2 lata
20. Irmina, 24 lata, obywatelstwo polskie, wykształcenie wyższe, aktywna zawodowo, od 10 lat w Norwegii, miejsce zamieszkania w Polsce: Wadowice, w Norwegii mieszka w kilkutysięcznej wiosce na małej wyspie, znajomość języka norweskiego ocenia na dobrą; uczęszczała do szkoły podstawowej i średniej i Norwegii.

Wywiady w osobistym kontakcie były przeprowadzane w miejscach dogodnych dla badanych. Autorka była zapraszana do miejsc zamieszkania uczestników badań, miejsc pracy, spotykała się z badanymi w miejscach publicznych, w szkołach polskich w Oslo i Bergen, szkołach norweskich w Oslo, w plenerze, na placach zabaw, w kawiarniach[1524]. Dojazdy w różne miejsca, w tym do miejscowości podmiejskich Oslo i Bergen były czasochłonne i kosztowne.

Każdy z rodziców udzielił autorce jednego dobrowolnego, nieodpłatnego wywiadu. Wywiady są bardzo zróżnicowane pod względem dynamiki, treści, potencjału kulturowego, kompetencji językowych, stylu mówienia. Poza jednym wyjątkiem wywiady były nagrywane na dyktafon. W związku z tym, że autorka nie uzyskała zgody na nagrywanie wywiadu od jednej osoby, sporządzała na bieżąco notatki. Wywiady odbywały się w przyjaznej atmosferze i rodzice reprezentowali otwartą postawę i chęć dzielenia się swoimi doświadczeniami i opiniami, opowieściami o, niekiedy, bardzo bolesnych, trudnych sytuacjach osobistych, intymnych związanych zarówno z ich losami, jak i członków ich rodzin. W trzech wywiadach u badanych osób pojawiły się silne emocje, którym towarzyszyły łzy a nawet płacz na wspomnienia związane z krytycznymi doświadczeniami ich dzieci. W pozostałych przypadkach narracja była prowadzona w atmosferze pozytywnej, czasem wesołej i czy nawet żartobliwej. Przygotowując się do przeprowadzenia wywiadów autorka brała pod uwagę fakt zróżnicowania grupy badanych rodziców pod względem temperamentu, osoby nieśmiałe i osoby wylewne. Prowadzenie wywiadów było początkowo trudniejsze niż później, wymagało większego zaangażowania autorki w zachęcanie do wypowiedzi, gdyż osoby badane odpowiadały na pytania zdawkowo lub unikały odpowiedzi. Autorka miała obawy, że jej pytania dodatkowe będą miały charakter sugerujący rozmówcy jakiej odpowiedzi oczekuje. W przypadku osób ekstrawertycznych autorka

[1524] Por. P. B. Sztabiński, *Prowadzenie wywiadu,* [w:] P. Daniłowicz, Z. Sawiński, F. Sztabiński, P. B. Sztabiński, A. P. Wejland, *Podręcznik socjologicznych …*dz.cyt., s.127-137.

mobilizowała rozmówcę do koncentrowania się na temacie i nie rozwijania wątków pobocznych, ale bez urażenia rozmówcy i nie przerywania mu[1525].

Z uwagi na jakościowy charakter badań autorka ograniczyła zbieranie materiału badawczego, gdyż za wskazaniami S. Kvale badania jakościowe z użyciem wywiadu, są z założenia dokładniejsze i należy z nich pozyskiwać maksymalnie dużo informacji i danych do analiz. Norweski psycholog podkreśla, że „*bardziej korzystne dla wyników badań byłoby przypisane więcej czasu na przygotowanie wywiadów i ich analizę, zamiast zwiększania liczby wywiadów w każdym badaniu. Jak się wydaje niektóre badania jakościowe z użyciem wywiadu zdają się być projektowane zgodnie z założeniami metodologii badan jakościowych - im więcej wywiadów, tym większa generalizacja i możliwość oszacowania istotności wyników – tym są bardziej naukowe przeciwnie, prezentowane tu podejście kładzie nacisk raczej na jakość, a nie na ilość wywiadów*"[1526].

Przed przystąpieniem do rozmów z badanymi przygotowała dyspozycje do przeprowadzenia wywiadów częściowo ustrukturyzowanych (załącznik nr 2). Podczas przeprowadzania wywiadów autorka, posługiwała się przygotowanymi dyspozycjami, ale zadawała pytania w kolejności wynikającej z prowadzonej rozmowy, zachowywała elastyczność, otwartość i szacunek dla rozmówcy.

Z analizy literatury przedmiotu wynikają definicje pojęć, którymi posługuje się autorka w swoich rozważaniach. Precyzja w posługiwaniu się pojęciami pozwala na zrozumienie intencji autora. Herriott Firestone cytowana przez Johna Creswella pisze: „*słowa języka potocznego mają wiele różnych znaczeń. Jak inne symbole, zyskują siłę wyrazu przez łączenie znaczenia ze szczególnym kontekstem. (…) Język naukowy zdecydowanie pozbawia słowa owej wieloznaczności na rzecz precyzji*"[1527]. Na potrzeby swoich badań, autorka przeprowadziła analizę literatury przedmiotu z obszaru systemu społecznego Norwegii i norweskiego systemu edukacji. Ponadto przeanalizowała dane statystyczne zarówno polskich, jak i norweskich instytucji rządowych publikujących dane. Instytucje te gromadzą olbrzymie ilości danych, które są opracowywane przez ekspertów i publikowane w różnych formach – danych statystycznych i ich opracowań. Publikacje instytucji publicznych oraz ich interpretacje mogą budzić pewne wątpliwości wynikające z braku

[1525] Por. M. Kaczmarek, I. Olejnik, A. Springer, *Badania jakościowe – metody i zastosowania*, CeDeWu, Warszawa 2013, s. 113-138.
[1526] S. Kvale, *Interviews…*dz.cyt., s. 110
[1527] Cyt. za J. W. Creswell, *Projektowanie badan…*dz.cyt, s. 65.

zaufania do sposobu obiektywnego prezentowania i analizowania danych oficjalnych. Z drugiej strony z uwagi na wszechstronność i różnorodność baz danych, zbieranie informacji, które wiąże się z wysoką kosztochłonnością i korzystanie z technik wielozmiennych stanowią bogate źródło wiedzy. Jak podsumowuje charakterystykę statystyki w naukach społecznych Earl Babbie „*testy statystyczne odwołują się do wielu założeń dotyczących charakteru danych oraz sposobu losowania próby, które w zasadzie prawie nigdy nie są do końca spełnione w realnych warunkach badań społecznych. Mimo to testy statystyczne mogą być bardzo pomocne w analizie i interpretacji danych empirycznych*"[1528].

John Creswell udzielając rad mniej doświadczonym adeptom nauki podkreśla, że w badaniach jakościowych główną wiedzę pozyskuje się od uczestników badania. Literatura przedmiotu natomiast ma charakter pomocniczy osadzając badanie w określonych ramach[1529].

6. Analiza materiału badawczego i opracowanie danych

Dla analizy pozyskanego w wyniku przeprowadzonych wywiadów materiału badawczego zastosowano analizę treści. Proces interpretacji uzyskanych danych jest jednym z ważniejszych elementów pracy badacza, który wykorzystującego metodę wywiadu jakościowego[1530]. Badacz staje się częścią swoich badań, dokonuje segregacji słów, zestawień, organizuje je na zasadzie podobieństw lub przeciwieństw, porównań, tworzy analizy i schematy, wzory[1531]. Analiza treści wywiadów stanowi podstawę dla interpretacji danych pozyskanych poprzez przeprowadzenie badań własnych. Wymaga etapowania pracy polegającej na kilkukrotnej lekturze materiału badawczego, wnioskowaniu, odnoszeniu się do wynikających z problemu głównego – problemów szczegółowych[1532] Autorka za radą Grahama Gibbsa[1533] przy opracowywaniu materiału badawczego robiła podsumowania, streszczenia, wykazy i notatki. Wywiady zostały zarejestrowane na nośniku pamięci lub odnotowane. Dane źródłowe z przeprowadzonych wywiadów zostały poddane transkrypcji i zweryfikowane pod względem zastosowania dyspozycji

[1528] E. Babbie, *Badania społeczne …dz.cyt.*, s. 509.
[1529] Tamże.
[1530] A. Fontana, J. H. Frey, *Wywiad. Od neutralności do politycznego zaangażowania,* [w:] *Metody badań jakościowych tom 2,* red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 81-128.
[1531] M. B. Miles, A. M. Huberman, *Analiza danych jakościowych,* Transhumana, Białystok 2007, s. 8.
[1532] K. Szczepaniak, *Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych,- refleksje metodologiczne,* „Acta Universitatis Lodziensis, folia sociologica" 42, 2012, s. 83-112.
[1533] G. Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s.23

do wywiadu, prawidłowości i rzetelności sporządzenia transkrypcji. Wywiady zostały zanonimizowane – wykluczono z opracowania informacje mogące ułatwić identyfikację konkretnych rodzin osób, z którymi przeprowadzono wywiady. Transkrypcja nagrań wywiadów to zmiana formatu danych na plik tekstowy, który wymaga zachowania dokładności wierności i uwag w postaci interpretacji zachowania respondenta, tonu głosu, tempa, emocjonalnego ładunku wypowiedzi itd. Jak podkreśla G. Gibbs bardzo mało osób w mowie potocznej wypowiada się z poprawnością gramatyczną i trzeba to również uwzględnić w transkrypcji. Żadna transkrypcja nie może być w pełni dokładna, jeśli ma stanowić materiał do badań[1534]. Oryginalne dane zostały zachowane[1535].

W badaniach jakościowych wyłanianie kategorii opisu następuje, na podstawie wyznaczonych problemów szczegółowych, podczas wstępnego zapoznawania się z materiałem badawczym.

Przy przystępowaniu do analizy treści, jako podstawy dla interpretacji zebranych danych, zastosowano realistyczne podejście polegające na rzeczowym i wyważonym opisie poszczególnych kontekstów dotyczących form wsparcia edukacyjnego dzieci polskich migrantów w norweskim systemie szkolnym[1536].

Przeprowadzenie analizy treści pozyskanego materiału badawczego wymaga posortowania odpowiedzi zgodnie z wyłonionymi kategoriami. Oznacza to, że każde zapisane w wyniku transkrypcji wywiadów stwierdzenie musi zostać przeanalizowane pod kątem treści i umieszczone pod odpowiednim nagłówkiem, wraz z innymi, które są znacząco do siebie podobne. Następnie pogrupowane zostają w bardziej ogólne nagłówki zbiorcze, aby uzyskać opis odnoszący się do ich charakteru, zakresu i częstotliwości występowania w transkrypcjach wypowiedzi.

Analiza danych z wywiadów pogłębionych na wpół ustrukturyzowanych odbywała się w kilku etapach. Początkowo, już podczas wywiadów, autorka dokonywała elastycznego doboru kolejności dyspozycji do wywiadu wzbogacając je, w zależności od rozmówcy o pytania dodatkowe w celu pozyskania pełniejszego obrazu wypowiadanych przez badanych rodziców opinii. Następnie autorka dokonała odsłuchu nagrań oraz ich transkrypcji.

Tak więc opracowanie, analiza i interpretacja materiału badawczego została podzielona przez Autorkę na następujące etapy:

[1534] M. B. Miles, A. M. Huberman, *Analiza danych…*dz.cyt., s. 37
[1535] K. Szczepaniak, *Zastosowanie analizy …*dz.cyt., s. 83-112.
[1536] R. A. Hinde, J. Stevenson-Hinde, *Związki interpersonalne…*dz.cyt., s. 45-71

1. Segregowanie materiału na podstawie elementów definiujących instytucjonalne formy wsparcia;
2. Klasyfikowanie, kategoryzowanie i porządkowanie tych "elementów definiujących" do wyłonionych pól badawczych;
3. Strukturyzacja narracji opisujących treści wywiadu w odniesieniu do pól badawczych;
4. Interpretacja danych z wywiadu w powiązaniu z teoriami zaprezentowanymi w części teoretycznej pracy.

Analiza danych bywa nazywana kunsztem, sztuką, umiejętnością, do której osiągnięcia należy dążyć. Jak wspominają Matthew B. Miles i A. Michael Huberman w podsumowaniu podręcznika pt.: Analiza danych jakościowych „*podstawowym rekwizytem analizy jakościowej zdaje się być odrobina kreatywności, zawzięte i systematyczne dochodzenie (prawdy), dobra wrażliwość na kwestie teoretyczne i giętkość poznawcza – zdolność do szybkiej zmiany sposobu interpretacji czy sposobu przekształcenia danych i wykorzystania innego, bardziej zachęcającego podejścia wobec badań"*[1537]. Tak opisane zadanie wywołuje respekt i pokorę zarówno wobec opisanych zasad postępowania badawczego, celu badawczego, przedmiotu badań, jak i analizy danych. Każdy etap postępowania badawczego niesie ze sobą trudności i pułapki. Nie istnieją bowiem jednorodne badania jakościowe, lecz zróżnicowane ujęcia badanych zjawisk. Christian Lüders i Jo Reichertz przywołani przez Uwe Flicka określają różnorodność perspektyw badawczych w mające na celu: „*odczytywanie subiektywnych znaczeń, opis działań i środowisk społecznych oraz rekonstrukcję głębinowych struktur leżących u podłoża znaczeń i działań*[1538]".

Sposób prowadzenia wywiadu jako rozmowy pozwolił osobom badanym na pełne wyrażanie swoich odczuć, przekonań, wyjaśnienia motywów oraz opis indywidualnych sytuacji stanowiących tło dla badanego obszaru. Autorka badała sytuację mikro i ona podlegała opisowi, odkryciu i interpretacji. Analiza materiału badawczego została dokonana pod kątem pytań badawczych, ale również dodatkowych informacji, które znalazły się w materiale, a są cenne, zdaniem autorki, do zaprezentowania szerokiego kontekstu będącego przedmiotem rozważań. Ważnym również było odniesienie danych poznawczych do danych metrycznych respondenta. Kolejnym etapem było przygotowanie materiału badawczego do analizy. Dane były ze sobą zestawiane na zasadzie podobieństw i różnic[1539]. Autorka analizując dane, cały czas pamiętała, że

[1537] M. B. Miles, A. M. Huberman, *Analiza danych…*dz.cyt., s. 323
[1538] Cyt. Za U. Flick, *Projektowanie* ..dz.cyt., s.92
[1539] D. Silverman, *Prowadzenie …*dz.cyt., s. 191-213

ma do czynienia z materiałem, który nie daje obrazu zjawisk jako takich jedynie indywidualnych doświadczeń poszczególnych przypadków. Steinar Kvale komentując wątpliwości dotyczące różnych interpretacji tego samego fragmentu materiałów wskazuje na wymóg obiektywizmu nie jest równoznaczny z jednoznacznością. Ważne jest rozpatrywanie odpowiedzi respondenta w kontekście pytań zadawanych przez badacza lub wcześniejszych wypowiedzi. Żadna z interpretacji nie może być traktowana jako ostateczna i jedynie prawdziwa[1540].Wymóg dążenia do prawdy w badaniach prowadzonych w paradygmacie społecznego konstruktywizmu skłania autorkę do dociekliwości i odkrywania sensu wypowiedzi, które nadała im badana osoba.

Materiał badawczy został podzielony na wypowiedzi rozmówców obejmujące:
1. Wsparcie uczniów i rodziców uczniów przez nauczycieli; 2. Klarowność zasad i oczekiwań wobec uczniów, które obowiązują w szkole; 3. aspiracje nauczycieli i uczniów; 4. Relacje uczniów z rówieśnikami; 5. Dyscyplina (w rozumieniu restrykcyjności); 6. Udział uczniów w podejmowaniu decyzji; 7. Stosunek personelu szkoły do odmienności kulturowych i etnicznych, 8. Poczucie bezpieczeństwa uczniów i rodziców; 9. Organizacja nauki języka norweskiego; 10. Rola nauki języka ojczystego rodziców; 11. Zagadnienie dwujęzyczności/wielojęzyczności dzieci polskich migrantów w Norwegii; 12. Uzyskiwanie informacji i wsparcie organizacyjne rodziców i uczniów. Każdy z powyższych obszarów został scharakteryzowany w dalszej części pracy.

7. Interpretacja materiału badawczego

Analiza i interpretacja zebranych materiałów pozwala na odkrywanie nowych sensów rzeczywistości. Słownik języka polskiego wyróżnia znaczenia dotyczące interpretacji, które określa jako m.in. wydobycie i wyjaśnienie sensu czegoś, przypisywanie czemuś jakiegoś znaczenia[1541]. Zadaniem autorki było zatem wydobycie i wyjaśnienie sensu wypowiedzi osób badanych udzielonych podczas przeprowadzonych wywiadów. Autorka w trakcie wywiadów prowadzonych z rodzicami zadawała pytania otwarte, które pozwalały im na swobodne wypowiedzi. Podczas prac na interpretacjami zebranych w ten sposób obszernych danych autorka zwracała uwagę na:

[1540] S. Kvale, *Interviews…*dz.cyt. s. 213-231
[1541] *Słownik języka polskiego*, adres internetowy: https://sjp.pwn.pl/sjp/interpretacja;2561831.html; dostęp [30.12.2021]

- znaczenie zarówno używanych przez rodziców słów, jak i kulturowo-społeczny kontekst całości ich wypowiedzi,
- ogólną atmosferę rozmowy i stan emocjonalny badanych osób.

VI. Formy wsparcia edukacyjnego dzieci polskich imigrantów w norweskiej szkole w opiniach polskich rodziców-imigrantów. Analiza i interpretacja badań własnych.

Użycie metody wywiadów jakościowych z dobraną do niej techniką wywiadów pogłębionych na wpół-ustrukturyzowanych z pytaniami otwartymi umożliwiło uzyskanie materiału badawczego jakim są opinie badanych osób na temat form wsparcia edukacyjnego udzielanego dzieciom polskich migrantów w norweskiej szkole. Metoda i dobrana do niej technika umożliwiły pozyskanie materiału ujawniającego subtelne niuanse i konteksty w omawianym obszarze, które są trudne do uchwycenia za pomocą innych metod badawczych.

Wielokrotna lektura transkrypcji wywiadów pozwoliła autorce na analizę i w jej wyniku uporządkowanie materiału badawczego zgodnie z nakreślonymi przez problemy szczegółowe obszarami problemowymi w następujący sposób[1542]:

1. Wsparcie uczniów i rodziców uczniów przez nauczycieli i pozostały personel szkoły. Składają się na to udzielanie pomocy uczniom, znajdowanie czasu dla uczniów, okazywanie im zainteresowania, dzielenie się spostrzeżeniami z rodzicami.
2. Klarowność zasad i oczekiwań wobec uczniów, które obowiązują w szkole. Ważnymi aspektami są, czy istnieje znajomość zasad wśród uczniów i konsekwencji ich nieprzestrzegania, a także czy nauczyciele stosują się do zasad.
3. Wysokie aspiracje nauczycieli i uczniów, zaangażowanie dzieci i młodzieży w proces kształcenia, chęć uzyskiwania dobrych wyników. Istotnym elementem tego pola jest również udzielanie wsparcia dydaktycznego uczniom przez personel szkoły.
4. Relacje uczniów z rówieśnikami, poczucie przynależności, sposoby rozwiązywania konfliktów w grupie rówieśniczej.
5. Dyscyplina (w rozumieniu restrykcyjności) w okolicznościach szkolno-wychowawczych, stosowanie kar, „gnębienie" uczniów, formalizm w egzekwowaniu zasad dyscypliny.
6. Udział uczniów w podejmowaniu decyzji, w tym branie pod uwagę opinii uczniów w podejmowaniu ważnych decyzji w szkole, konsultowanie z uczniami niektórych treści nauczania.

[1542] por. z: A. Gromkowska-Melosik, *Podstawy metodologiczne badań…*, dz.cyt., s.158, Por. K. Szczepaniak, *Zastosowanie analizy …*dz.cyt., s. 83-112.

7. Stosunek personelu szkoły do odmienności kulturowych i etnicznych, zachęcanie przez nauczycieli i asystentów do kontaktów z uczniami z innych grup etnicznych, uczestniczenie w życiu szkoły uczniów z mniejszościowych grup etnicznych, pomaganie w rozumieniu innych kultur, grup etnicznych, religii. W tym obszarze mieszczą się również możliwości prezentowania swojego pochodzenia np. „polskości" i działania na rzecz integracji kulturowej.
8. Poczucie bezpieczeństwa uczniów i rodziców, na które składają się stan bezpieczeństwa uczniów w szkole, w tym: kradzieże, bójki, wymuszenia, sprzedaż narkotyków itp.[1543]; niniejszy punkt na potrzeby niniejszej pracy obejmie również kwestie adaptacji społecznej i mobbingu.

Znajomość języka kraju przyjmującego jest ważna dla migrantów między innymi ze względu na integrację społeczną. Umiejętność posługiwania się językiem norweskim pozwala migrantom na nawiązywanie kontaktów, porozumiewanie się w codziennych sytuacjach, uczestniczenie w życiu społeczności lokalnej i zrozumienie lokalnych zwyczajów i norm. Znajomość języka rodziców również ma swoje znaczenie m.in. dla utrzymania więzi rodzinnych i kulturowej tożsamości. Oba aspekty językowe odgrywają istotną rolę w życiu migrantów i wpływają m.in. na ich poziom samodzielności i sukcesu edukacyjnego. Z uwagi na ważkość obszaru związanego z komunikacją i znajomością języków: norweskiego, w jego różnych wersjach i dialektach, języka rodziców (polskiego, wielu aspektów dwu/polijęzyczności) wyłoniono kolejne obszary:
9. Organizacja nauki języka norweskiego, również w kontekście dwóch wersji języka norweskiego i dialektów, najlepsze zdaniem badanych rozwiązania oferowane w Norwegii.
10. Rola nauki języka ojczystego rodziców - języka polskiego i posługiwanie się nim; stosunek dzieci do nauki języka polskiego i szeroko pojętej polskości oczami rodziców.
11. Zagadnienie dwujęzyczności/wielojęzyczności dzieci polskich migrantów w Norwegii oraz rola innych języków (niż polski i norweskie) w codziennym życiu dzieci.

Wsparcie informacyjno-organizacyjne dotyczące edukacji i szkoły dla rodziców migrantów jest ważne, ponieważ pozwala im zrozumieć i poradzić sobie z systemem edukacyjnym kraju przyjmującego. Na przykład informacje na temat procedur, programu nauczania, terminów egzaminów pomagają rodzicom lepiej zorientować się w systemie szkolnym, umożliwiają aktywne uczestnictwo w życiu szkoły i wspieranie rozwoju edukacyjnego swoich dzieci wraz z

[1543] S. Brand i inni, *Middle school…,* dz.cyt.

nauczycielami w celu zapewnienia optymalnych warunków do kształcenia. Wsparcie informacyjno-organizacyjne dotyczące edukacji i szkoły dla rodziców migrantów ma ważne znaczenie, w związku z tym zostanie ono przedstawione w kolejnym polu badawczym:
12. Uzyskiwanie informacji i wsparcie organizacyjne rodziców i uczniów w kontekście edukacji szkolnej.

Analiza zebranych danych pozwoliła autorce na przystąpienie do interpretacji, opierając je na teoretycznych podstawach przedstawionych w pierwszej części niniejszej pracy. W wyniku tego procesu udało się jej odpowiedzieć na główne pytanie badawcze, *jakie formy wsparcia edukacyjnego otrzymują uczniowie – dzieci polskich migrantów na poziomie edukacji obowiązkowej w Norwegii w opiniach badanych osób*. Należy jednak zaznaczyć, że badania przeprowadzone przez autorkę miały charakter jakościowy, stanowią zbiorowe studium przypadku, co oznacza, że nie pozwalają na dokonywanie uogólnień ani generalizowanie wyników. Dodatkowo, próba badawcza nie była reprezentatywna. Niemniej jednak podjęty temat form wsparcia edukacyjnego dla dzieci migrantów, według autorki, stanowi istotny głos w dyskusji związany z badaniami na temat procesów integracji/inkluzji imigrantów.

1. Wsparcie uczniów i rodziców uczniów przez nauczycieli i pozostały personel szkoły.

Personel szkoły angażuje się na rzecz wsparcia uczniów i rodziców poprzez różnorodne działania. Wśród nich można wymienić udzielanie pomocy uczniom, poświęcanie czasu na indywidualne rozmowy, wykazywanie zainteresowania ich postępami i rozwojem oraz dzielenie się spostrzeżeniami z rodzicami dotyczącymi zachowania i rozwoju ucznia. W Norwegii istotnymi elementami w rzeczywistości szkolno-wychowawczej są indywidualizm, kolektywizm i współpraca. Indywidualizacja w procesie kształcenia opiera się na dostosowaniu przez nauczycieli i pozostały personel szkoły procesów przebiegających w szkole do zróżnicowanych potrzeb i możliwości uczniów. Wspomniane już wcześniej badania przeprowadzone przez Joannę Wnek-Gozdek i Olgę Wyżgę wskazują, że indywidualizacja często polega na dostosowaniu treści nauczania, różnicowaniu zadań, odpowiednim wydłużeniu czasu na realizację ćwiczeń do możliwości ucznia oraz oferowaniu zajęć pozalekcyjnych, które rozwijają kompetencje społeczne. Dodatkowo, poprzez oferowanie dodatkowej pomocy asystenta stymuluje się pewność siebie

uczniów[1544]. Wsparcie nauczycieli, w wypowiedziach badanych, stanowi ważny element sprzyjający pozytywnemu obrazowi kształcenia uczniów, budowaniu zaufania uczniów i rodziców do personelu szkoły oraz uważności na pojawiające się problemy:

…od samego początku traktuje się dziecko jako młodego człowieka. Nie traktuje się dzieci przedmiotowo. Każde dziecko jest regularnie, codziennie analizowane przez nauczycieli, asystentów – wszystkich dorosłych, którzy mają z tym dzieckiem styczność. (...) dzieci, które mają problemy – a problemy mogą być naprawdę bardzo, bardzo różne – od razu są wychwytywane i uruchamiana jest od razu machina, jak tym dzieciom pomoc. (Monika)

To znaczy, wiadomo, że jak dziecko ma jakieś trudności, to trzeba mu pomóc. To właśnie nie zależy tylko od tego, czy człowiek jest obcokrajowcem czy nie, tylko równie dobrze to może być norweskie dziecko. (...) wiem, że w określonych sytuacjach mogę się zwrócić o pomoc do tej innej czy instancji. (Natasza)

…dziadkowie nie wierzyli, że oni się zachowują, jak dorośli. Ja powiedziałam: „nie", po prostu tam się tak dzieci zachowują, że rozmawia się z nim jak z dorosłym, bo oni byli poważni, bo oni byli wygadani, bo nauczyciel nigdy, przenigdy nie powiedziałby: „ty wiesz, kim ja jestem, zamknij się, pisz na tablicy", tylko nauczyciel siada koło ucznia (...) i na przykład nauczyciel poda jakieś zdanie, a dziecko mówi, ale ja się z tobą nie zgadzam i wtedy siada nauczyciel – to nie raz dzieci opowiadały – i mówi: „opowiedz mi o tym". I wtedy jakby odkłada książki i zaczyna się w klasie dyskusja. Czyli jakby te dzieci są dopuszczane do głosu – mega plus; je się szanuje – mega plus; daje się im dużą odpowiedzialność, ale też dużą swobodę popełniania błędów, bo nie ma niańczenia (to też ten typ rodzicielstwa, który mi odpowiadał). (Żaneta)

Badani rodzice przedstawili również rozwiązania systemowe, które zostały uruchomione po zidentyfikowaniu problemów dziecka i/lub z dzieckiem. W opinii Moniki i Zyty procedury mające pomóc uczniom, które są uruchamiane w odpowiedzi na potrzeby uczniów sprawdziły się. Badane miały do przedstawicieli szkoły pełne zaufanie, co wyraziły w następujący sposób:

No i zaczęły się spotkania. (...) Najpierw tylko z wychowawcą. Nieraz tylko moje, nieraz ja i syn. (...) Pan dyrektor uczestniczył również… no i taka szkolna pielęgniarka przyjeżdżała też. Było raz spotkanie z osobą z gminy (...). Skończyło się na tym, że dostaliśmy serię spotkań właśnie w dwóch miejscach: jedno to był psycholog (nie przy szkole, tylko przy szpitalu) – tam woziłam Jakke'go[1545] przez jakiś czas raz w tygodniu. I jeszcze była seria 2-5 spotkań, gdzie ja też uczestniczyłam w nich – też na zasadzie takiej psychologii dziecięcej tam próbowali pomóc mu w jakiś sposób.(…) No i ta szkoła jednak próbowała pomóc. Oni już o wszystkim wiedzieli. (…) *Pan dyrektor miał umowę z Jakke'm, co też na przykład – nie potrafię porównać z Polską szkołą – dla mnie było imponujące, że dyrektor dużej szkoły, do której chodziły dzieci największych snobów w Norwegii, miał umowę z Jakke'm, że kilka razy w tygodniu potrafił brać go na rozmowę i to była męska rozmowa. Jakke uwielbiał chodzić do niego na te męskie rozmowy, zamykali się w gabinecie i rozmawiali. (...)ja miałam wrażenie, że te rozmowy to była najlepsza terapia dla Jakke'a. (...) [dyrektor] Znał sprawę od podszewki i w taki bardzo humanitarny sposób. On nie zamykał się tam z nim w tym gabinecie, żeby na niego nakrzyczeć i nagrozić, i mu powiedzieć, jaki to on jest niegrzeczny, tylko w jakiś inny sposób do niego docierał. (...)Ja nie miałam wątpliwości, że tam się nic nie dzieje, co się nie powinno dziać. Ja widziałam to po dziecku. On po prostu inny wychodził z tego gabinetu.* (Monika)

... ja na przykład tak przyznam się szczerze, to mam spory problem z tym starszym synem, jak zmienił szkołę. (...)Pamiętam to wszystko. (...) zmienił szkołę i zaczęło się dziać bardzo dużo rzeczy. Automatycznie dostałam wiadomość ze szkoły. (...) Były spotkania najpierw moje z nauczycielami, później jeszcze taka pani, która się tak ekstra zajmuje dziećmi, później spotkania z synem, rozmowy, ułożenie planu, co powinniśmy zrobić, co by było dla niego najlepsze. Rozmawialiśmy najpierw sami, później zaprosiliśmy syna, żeby przyszedł na tę rozmowę. Ustalałyśmy tak

[1544] J. Wnek-Gozdek, O. Wyżga, *Dignozowanie sytuacji* …dz.cyt., s. 53
[1545] Zdrobnienie od imienia Jakob

jakby zasady, które będą obowiązywały, po czym ustalałyśmy następną datę spotkania. I to tak na naszym spotkaniu omawialiśmy, czy się dostosował do tych wszystkich zasad, które były.(...) [kontakt] jest cały czas naprawdę.(Zyta)

W wypowiedziach badanych rodziców można też zauważyć pozytywne zaskoczenie rozmiarem działań na rzecz uczniów potrzebujących pomocy, brakiem bagatelizowania problemów dzieci oraz dużym zaangażowaniem pracowników szkoły co ilustrują poniższe wypowiedzi:

...wiesz, co? No więcej czasu jej poświęcały, starały się jej tłumaczyć, jeżeli były takie momenty, gdzie była agresja jakaś z jej strony, wynikająca z niezrozumienia, z takiej frustracji – one zawsze ją tak wzięły na bok i w jakiś tam swój sposób – nie do końca wiadomy – próbowały z nią rozmawiać, próbowały ją uspokajać, tłumaczyć. No i przy czym też bardzo dużo czasu poświęcały dla niej, jeśli chodzi o naukę języka (...) Efekt był taki, że ona tak na dobrą sprawę po miesiącu już się czuła w miarę komfortowo. (Mateusz)

To jest malutka szkoła – ma tylko dwustu trzech (chyba) uczniów, także malusia. Wszyscy się znają, bo jest to mała mieścinka. Nauczyciele są fantastycznie i mamy trzech asystentów dla każdej nauczycielki, jeżeli chodzi o klasy pierwsze. Klasa jej liczy tylko dwadzieścioro dwoje uczniów z czego jest czterech nauczycieli, więc fantastycznie. (Edyta)

Przeprowadziłam się do miasta. No i to był przeskok międzygalaktyczny. Dzieci poszły do szkoły multikulturowej – też norweskiej, też zwykłej, publicznej i tak dalej, ale takiej szkoły, gdzie około 30%, może 40% uczniów stanowią cudzoziemcy – wszyscy cudzoziemcy z każdego zakątka świata. I szkoła zupełnie na inne rzeczy nastawiona. Pierwszą rzecz, którą moje dzieci dostały, to były lekcje norweskiego, dodatkowe. Dostały asystenta do pomocy w odrabianiu lekcji, dlatego, że pojawiła się różnica [w poziomie zaawansowania]. (Zuzanna)

Rozmówczynie wskazały również na fakt indywidulanego wsparcia, które otrzymują dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zarówno w klasach integracyjnych, jak i szkole specjalnej, co oceniły pozytywnie. Renata przedstawiła w swojej wypowiedzi mieszane uczucia w kontekście włączania dzieci z niepełnosprawnościami do grupy uczniów.

….czasem uważam, że jak to dzieci już rosną i widać, że te dzieci [z niepełnosprawnościami] trochę opóźniają stopień nauczania i wszystko. No to też jest takie trochę niedobre. No powinno być inaczej. No nie oszukujmy się, powinno być indywidualne bardziej. Ale to też zauważam, że też ma dziecko wtedy swojego nauczyciela i jest na kilka godzin jakiejś poważnej nauki brane do innego pokoju i tam dziecko robi ze swoim nauczycielem jakieś tam ćwiczenia na tyle, ile potrafi; coś sobie tam działa. To mi się podoba rzeczywiście. (Renata)

[w szkole] *były klasy integracyjne, do których chodziły dzieci z różnymi trudnościami. I te klasy są w zwykłych szkołach. I do momentu, kiedy dziecko jest w stanie chodzić i część zajęć dzieci mają z całą klasą, a część mają albo indywidualne, albo tam w mniejszych grupach z pedagogiem czy z dodatkowym asystentem. I do momentu, kiedy dzieci są w stanie funkcjonować w zwykłej szkole, to do niej chodzą. (...) Były na przykład dzieci, które chodziły do klasy integracyjnej i przykład raz albo dwa razy w tygodniu były w tej szkole specjalnej na zajęciach.* (…)[w szkole specjalnej] *każde dziecko ma indywidualny program nauczania. Ale to jest szkoła i te dzieci mają się uczyć. One mają lekcje, przy czym wiadomo, że te lekcje muszą być dostosowane do ich możliwości. (...) Ja myślę, że to jest błogosławieństwo wyższe dla rodziców, że te dzieci rzeczywiście mają przynajmniej namiastkę normalnego życia.* (Natasza)

Dyskretna pomoc uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ma wiele istotnych korzyści, m.in. umożliwia dostarczanie im indywidualnego wsparcia, pozwala uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi czuć się bardziej komfortowo i daje im możliwość skupienia się na nauce i rozwoju, bez obaw o oceny innych uczniów czy potencjalne

stygmatyzowanie. Badani rodzice zauważyli, że pomoc w szkole jest udzielana ich dzieciom dyskretnie, bez nadmiernej ostentacji, a jednocześnie zachęca uczniów do udziału w aktywnościach grupy[1546]. Ponadto pozwala się dziecku na pracę w swoim tempie, a wsparcie ma służyć temu by dziecko wykorzystało swój potencjał:

...Mój starszy syn właśnie miał taką osobę [asystenta] praktycznie przez całą podstawówkę. On tam miał chyba tygodniowo dwie i pół godziny przydzielone i że nauczyciel, który przychodził, na przykład, był na lekcji w całej klasie. Nawet uczniowie nie wiedzieli, że to jest konkretnie do niego. On po prostu chodził po klasie i sprawdzał, które dziecko na przykład czegoś nie rozumie i między innymi się pytał, czy zrozumiałeś wszystko i wtedy mu pomagał, np. jak nie zrozumiał pytania.(...) Tylko po prostu, że tak jakby ta osoba była w klasie i pomagała innym też, ale większą uwagę zwraca – powiedzmy – na moje dziecko. Więc no ja osobiście, jeśli chodzi o to, to ja jestem bardzo zadowolona(...). (Zyta)

..No bo dziecka nie można stygmatyzować [dodatkową pomocą], trzeba pomagać dyskretnie, nie można go stresować. (Wiktoria)

...na przykład jej [matce] tłumaczą, żeby dała temu dziecku iść swoim tempem; że ona idzie wolniej, ale to jest jej tempo. Zresztą to jest takie piękne, no nie? (Daria)

...bardzo duży się kładzie nacisk u nas na to, żeby właśnie asystent, który ma głównie zajmować się jakimś dzieckiem, żeby jak najwięcej próbował zajmować się tymi innymi, też dla dobra tego dziecka, przede wszystkim. (Monika)

Potwierdza to również wypowiedź Irminy, która wspomina swój pobyt w norweskiej szkole:

(…) *traktowano mnie, żeby tak na spokojnie wszystko robić. Nawet, jak było jakieś tam przedstawienie w szkole, to też dali mi rolę – tam wypisali mi karteczkę, co mam powiedzieć, jak się to wymawia i na spokojnie dawali mi czas, żebym chociaż właśnie miała taki mały udział w tym przedstawieniu.* (Irmina)

Niektórzy rodzice udzielający wywiadów uważają, że wiele zależy od konkretnej nauczycielki czy nauczyciela oraz skrócenia dystansu między uczniami a nauczycielami, m.in. przez zwracanie się do nauczycieli po imieniu również przez najmłodszych uczniów. Spoufalanie się uczniów i nauczycieli może mieć różne konsekwencje, zarówno pozytywne, jak i negatywne. Zmniejszenie dystansu może pomóc nauczycielom lepiej zrozumieć ucznia, jego potrzeby, zainteresowania i style uczenia się. To może przyczynić się do indywidualizacji nauczania i dostosowania materiałów do potrzeb ucznia. Może prowadzić do wzajemnego zaufania między uczniem a nauczycielem, co tworzy sprzyjające warunki dla otwartej komunikacji, dzielenia się myślami i problemami, a także lepszego zrozumienia i wsparcia ze strony nauczyciela. Uczniowie, którzy czują się spoufaleni z nauczycielem, często są bardziej zaangażowani, odpowiedzialni i

[1546] D. Klus-Stańska, *Dziecko w pułapce wczesnej edukacji–perspektywy krytyki adaptacyjnej i emancypacyjnej.* Kwartalnik Pedagogiczny, 2008,.214(4), 5-31.

skłonni do podejmowania wyzwań[1547]. Relacje pomiędzy uczniami i czasem nawet rodzicami a nauczycielami są dla wypowiadających się badanych bardzo ważne, co ilustrują następujące słowa:

…Ja powiem Pani tak: bardzo duże znaczenie ma nie tyle co szkoła, ale nauczyciele. (…) bardzo duże znaczenie ma nauczyciel; jaki jest nauczyciel. Jest dobry nauczyciel, to wszystko jest dobrze. Jest zły nauczyciel, no jest, jak jest, niestety. Ja mam bardzo, bardzo dobre skojarzenia. (…) *No i mówię: no i dlatego tam – moim zdaniem – dużo zależy od po prostu nauczyciela; jaki nauczyciel jest.* (Justyna)

Podoba mi się nauczycielka – ona ma po prostu serce na dłoni. Wita dzieci „przytulańcem"; musi być „przytulaniec" na powitanie i na pożegnanie, bez uściskania dzieci nie kończą zajęć, przytula rodziców. Więc w ogóle, jak to jakbym zobaczyła, to łzy mi się lały. Dziecko moje szło do pierwszej klasy, to oczywiście, to ona mówi, mama też potrzebuje wsparcia. Także bardzo dobra nauczycielka. To mi się podoba. I też zażegnują konflikty, póki co. (Amelia)

(…) *Tutaj tak jest, bo nie mówi się w Norwegii na „pan", „pani" tylko zwraca się po prostu po imieniu do wszystkich. To też jest takie pozytywne i tak się nie czuje takiego respektu do nauczycieli. Oczywiście się czuje, ale po prostu jest ten kontakt zdecydowanie łatwiejszy z nauczycielami i łatwiej prosić o pomoc, łatwiej porozmawiać sobie. (…) Jest bardzo łatwo o kontakty z każdym – tak mi się wydaje.* (Irmina)

Spoufalanie się uczniów i nauczycieli może, z drugiej strony, prowadzić do utraty obiektywności w ocenie uczniów, utraty autorytetu nauczyciela w oczach innych uczniów. To może wpływać na ogólną dynamikę klasy i utrudniać utrzymanie porządku i dyscypliny[1548]. Niektórzy badani zwracają uwagę, że spoufalanie się nauczycieli z uczniami jest dla nich jako rodziców trudne do zaakceptowania i sami znajdują sposoby na budowanie autorytetu przez próby stworzenia dystansu dziecka do nauczyciela, co pokazują wypowiedzi Leny i Kaliny:

Jedynie co, to trochę mi brakuje tego, że dzieci nie czują czasami takiego szacunku do nauczycieli - tak za bardzo nie wiem, czy to jest dobre czy niedobre tak do końca. Wydaje mi się, że trochę bardziej powinni mieć respekt. I też nie wszyscy nauczyciele potrafią sobie to wypracować. Dlatego ja uważam, że tu jest rodziców zadanie, żeby to było ok. (Lena)

Natomiast powiem tak: tendencja jest taka, że wielu rodziców z różnych krajów na przykład nie chce, żeby wychowawcą był Norweg, bo mówią, że zbyt liberalny. (Kalina)

W opozycji jest wypowiedź Żanety, która wypowiedziała się w następujący sposób.

…szybko zorientowaliśmy się z mężem, że te wartości tutejszej szkoły, to jest dokładnie to, co nam w sercu grało, o czym mówiliśmy, że w Polsce nam nie gra. Więc to, że mówi się po imieniu do wszystkich – w porządku. Znamy też inne kraje –ok. Natomiast podejście do dziecka, przeogromny szacunek do tego, że ono jest wartością samą w sobie. Ja słyszę z drugiej strony (…), że podobno to jest spoufalanie się absolutnie (…) można mówić do nauczyciela na „ty". Te dzieci zachowują tak ogromny szacunek, wymawiając samo imię, że po prostu to nas zmiażdżyło, że dyskutuje się z nimi, dziecko jest dopuszczane do głosu, że dziecko nie jest takim szczurem. My to brzydko nazwaliśmy, że dziecko jest takim szczurem w takiej machinie w Polsce – szybciej, więcej, lepiej. Pierwszy szok to kontakt, bliskość i szacunek. (Żaneta)

Kolejnym elementem dotyczącym wsparcia udzielanego przez nauczycieli jest pomoc w odrabianiu lekcji, która odbywa się w postaci dodatkowej godziny tygodniowo lub niekiedy, na co

[1547] E. Wiśniewska, *Przywództwo edukacyjne nauczyciela.* Społeczeństwo. Edukacja. Język, 4, 2016, s.103-113; A. Jankowska, *Nauczyciel (nie) godny zaufania*, Edukacja Humanistyczna nr 2 (29) 2013.
[1548] Tamże.

wskazują badane, w ramach świetlicy. Rozmówczynie zauważają, że pomoc w odrabianiu lekcji nie oznacza dbałości o poprawność ich wykonania, jakość i estetykę rezultatów, ale sam fakt pracy dziecka nad zadaniami. Jednocześnie również na to, że wsparcie jest udzielane w odpowiedzi na sygnały ze strony ucznia.

Uważam, że pomoce w odrabianiu lekcji są dobre. I chyba nie ma rzeczy, która powinna być inna. I uważam, że każda szkoła w sumie w miarę możliwości umożliwia to rodzicom. (Lena)

….oni lekcje robią. Ale to jest ta lekcyjna, ta z odrabianiem lekcji. Wtedy nauczyciel też wspomaga. Ale nie ma czegoś takiego, na przykład jakbyś chciała, żeby dziecko, np. twoje, zostało po godzinach i na przykład, żeby nauczyciel posiedział przy dziecku, to nie ma czegoś takiego. Nauczyciel musi tak to zorganizować, żeby dziecko swoje tak jakby możliwości doskonalić. (…) *każdy rodzic sam, indywidualnie sobie zgłasza czy chce do SFO*[1549]*. (...)chłopcy (...) byli zadowoleni, ponieważ tam też była pomoc, jeśli chodzi o odrabianie lekcji.* (…)*Było tam na przykład czterdzieści minut, że oni siedzieli, odrabiali sobie lekcje* [w SFO]. *Aczkolwiek nie byłam zadowolona, bo często było tak, że Kamil przychodził, na przykład zrobił lekcje i jak później to sprawdzałam w domu, to się okazało, że są błędy. I on był zły na mnie, i mówi: mama, nie, bo tak miało być, bo pani powiedziała. Ja mówię: synuś, nie, tu są błędy. Bo to Pani tylko była, ona nie pomagała im, nie sprawdzała tych lekcji, tylko po prostu tak jakby pilnowała, czy oni odrabiają. (...) I nieraz na przykład miałam z synem takie sytuacje, że on mówił: a, bo pani tam widziała, że ja zrobiłem. Ja mówię: synek, no tak, ale to jest źle zrobione. I pamiętam, że parę razy były takie sytuacje. I później byłam na wywiadówce i pamiętam, że pytałam się, dlaczego. Ona mi powiedziała, że te panie, które tam są, to one nie są po to, żeby tak jakby sprawdzić te lekcje, tylko żeby no odrobione zostały, że są odrobione.* (Zyta)

To było rewelacja. W ogóle w Nærbø w „SFU”[1550] *odrabiali lekcje. W Sørbø, w szkole nie korzystali ze SFU, bo właśnie był ten asystent (...) A tutaj korzystali z „SFU” i nie wolno im było odrabiać lekcji. Nie wolno było. Lekcje dzieci miały odrabiać w domu. (Zuzanna)*

Wypowiedzi Mateusza i Justyny pokazują, że pomoc nie zawsze jest udzielana dlatego, że dorośli uważają ją za potrzebną, tylko w sytuacji gdy uczeń zwróci się o wsparcie do dorosłych.

To znaczy, pomocy tudzież zabawek jest multum – dzieciaki mogą robić naprawdę wiele rzeczy. (...) te dzieci są zostawione same sobie; chyba że proszą o jakąś pomoc, no to wtedy rzeczywiście dziewczyny coś tam z nimi robią.(Mateusz)

To było to samo, co w szkole [SFO]. Dzieci po prostu się bawią. Na przykład było mówione, że po prostu będą miały „pomagane” w lekcjach i w ogóle. Ale na przykład, jeżeli ktoś potrzebuje czy w języku pomocy, czy coś takiego, to będą pomagać. (Justyna)

Daria natomiast opisuje dwie różne sytuacje dotyczące wsparcia uczennic, gdzie szkoła nie zapewniła „polskiego” asystenta i pomocy oraz drugą, gdzie pomoc dla dziewczynki, która nie radziła sobie podczas lekcji, była zapewniona przez szkołę.

W naszej szkole to nawet nie ma polskich asystentów, szczerze mówiąc. To tak, jak ktoś ma kłopoty, ale inne. Ta dziewczynka, co akurat była, to ona pół roku tylko chodziła do polskiego przedszkola. Ona sobie językowo nie ogarniała, ale również nie miała asystenta do pomocy. Ona miała tylko te sto godzin. A jeszcze mam inną koleżankę, ale tam to po prostu sobie nie radziła z lekcjami. Ale to już była taka, co chodziła tutaj do przedszkola, urodzona tutaj. (...) Ona dostawała pomoc. Tak, szła w trakcie chyba jakiś zajęć, bo to było w szkole. Zostawała po szkole i po prostu jej pomagali czytać, odrabiać lekcje, uczyć się z nią. (Daria)

[1549] SFO skrót pochodzący od słowa Skolefritidsordning, jest odpowiednikiem polskiej świetlicy, czyli miejscem, gdzie dzieci spędzają czas przed i po lekcjach

[1550] SFU – spolszczona nazwa skrótu SFO

Justyna zaś wskazała brak występowania pomocy z uwagi na brak zadań domowych, a Renata, Wiktoria i Lena nie widziały potrzeby uzyskania wsparcia, gdyż ich dzieci znały już język norweski w stopniu pozwalającym na kształcenie lub udzielały im same osobiście wsparcia w domu. Ilustrują to poniższe wypowiedzi badanych:

…my tego nie zgłaszaliśmy. My to komentowaliśmy; komentowaliśmy, że miała być pomoc w lekcjach, ale jak mogła być pomoc w lekcjach, jak oni w ogóle lekcji nie dają dzieciom? Więc my tak w ogóle naprawdę nie wiedzieliśmy, czego dzieci się uczą, gdzie oni są, na jakim etapie. (Justyna)

nie staraliśmy się, bo nie było takiej potrzeby z tego względu, że ja z nim siedzę w domu i się uczymy, a dodatkowo ta polska szkoła mu dużo daje. Nie, nie korzystaliśmy z tego [asystenta]. (Renata)

[syn] *nie miał takiego dodatkowego nauczyciela. Nie było takiej potrzeby chyba.*(Wiktoria)

…jemu to nie przysługiwało z racji tego, że za dobrze znał język norweski. (Lena)

W wypowiedziach rodziców można również zauważyć słowa dotyczące aktywnego poszukiwania przez rodziców wsparcia od nauczycieli dla ich dzieci. Rozmówcy przekazali, że prosili personel szkoły o pomoc, gdy ich zdaniem podopieczni jej potrzebowali. Wsparcie miało różny charakter: począwszy od większej uważności na zachowania uczniów, obserwacji dzieci przez nauczycieli, diagnozowanie dysfunkcji przez specjalistów na konkretnych rozwiązaniach pomocowych skończywszy. Odzwierciedlają to wypowiedzi Moniki, Krystyny, Leny, Renaty i Zuzanny:

To się zaczęło zaraz po rozwodzie, ale nie wiemy do tej pory, czy to rozwód był przyczyną tego, że on się zaczął dziwnie zachowywać. Stał się takim klasowym klaunem – przeszkadzał w lekcjach, robił jakieś dziwne, głupie rzeczy. Później to się zaczęło pogłębiać. Zaczął się spóźniać do szkoły, nie mogłam z nim złapać kontaktu w domu. I ja pierwsza skontaktowałam się ze szkołą jego. Chciałam im powiedzieć, chciałam, żeby wiedzieli, że ja widzę, że coś się dzieje. I dostałam odpowiedź, że cudownie, że to zgłaszam, bo oni właśnie mieli się ze mną kontaktować, bo oni też to widzą. (Monika)

Ja zgłaszałam jedną sytuację, ale to była naprawdę taka bagatela. Ja jestem taka, że zgłosiłam to bez chęci rozwijania tematu, tylko żeby one miały oko, bo wiem, jak one działają. Bo jeżeli ja zgłoszę coś takiego i ktoś inny zgłosi coś takiego na tę samą osobę, na to samo dziecko, to znaczy, że muszą więcej uwagi zwrócić akurat na to jedno dziecko: dlaczego to jedno dziecko zachowuje się w taki, a nie inny sposób; czy potrzebuje wsparcia.(…) Reakcja była nawet na spotkaniu (…) najlepszym sposobem jest powiedzenie nauczycielkom. (Krystyna)

…my jakby rozmawialiśmy, że my tutaj czujemy, że to nie jest wspaniale i oni po prostu nam pomogli. I to nie ma znaczenia, czy jesteśmy polskojęzyczni, bo pomagają również innym dzieciom. (Hania)

…dobry kontakt miałam z tymi nauczycielkami i mówiłam na bieżąco, co się dzieje w domu, żeby nie było żadnych niespodzianek. Bo jeżeli on [syn] *budził się na przykład w nocy o dwunastej i potrafił płakać, ale z takim hukiem naprawdę, histeryzując, że nie było w stanie go nic uspokoić do godziny czwartej rano. Ja też się obawiałam, że sąsiedzi zaczną sobie myśleć, co my z tym dzieckiem w domu robimy. Różnie bywa.* (Renata)

… mój syn tam średnio jest taki specyficzny – on jest bardzo pozytywny, ale specyficzny, bo ma na przykład takie coś, że jak go jakiś temat zainteresuje, to bardzo w tym temacie nurkuje, tak? Inne w ogóle pomija. Tak czasami myślałam, żeby może iść i mu zobaczyć, czy on autyzmu nie ma takiego wybiórczego. (…) słyszę od nauczycieli, że nadal myśli wolno, czyli swobodnie, czyli jego myślenie jest nieograniczone. I oni tego nie krytykują. Ja pytam, czy coś powinniśmy

zrobić w tym, że on rysuje swastykę i on pisze, że swastyka kiedyś to był symbol tam radości, coś tam, że jest tutaj i tutaj na płocie, a potem coś tam. Dla większości dzieci swastyka to jest symbol wyłącznie Hitlera i tak dalej, także po prostu może zostać źle zrozumiana. Natomiast nauczyciele mówią otwarcie: zostawmy to tak, jak jest. Dziecko ma prawo rozwijać się, dziecko ma prawo się dowiadywać, a jego wiedza wnosi dużo informacji do klasy. Więc myślę, że jest to pozytywnie postrzegane. (Zuzanna)

Pojawiły się również wśród rozmówców głosy, że nauczyciele i personel szkoły nie potrafili stanąć na wysokości zadania wobec problemów dzieci. Niektórzy uzyskali pomoc poza szkołą[1551], od Barnevernet[1552]:

... uważaliśmy, że oni [nauczyciele] po prostu są niesprawiedliwi dla naszego syna, gdzie oni wyganiają naszego syna z klasy, żeby się nie uczył, bo tam w klasie są inne dzieci, których rodzice narzekają, że Yusuf przeszkadza, że to, że tamto. To oni po prostu ratowali tamte dzieci, a moje dziecko po prostu zostało wyganiane i żadnej nauki. (...) Nasze problemy mieli, ale jak oni po prostu zaczęli poznawać problemy w naszej rodzinie z Yusufem – jakie on ma problemy i w ogóle jak to było tak naprawdę w szkole, to wtedy już kierunek został zmieniony, że trzeba dziecku pomóc i to dzięki nim dostaliśmy właśnie specjalną szkołę. Oni [Barnevernet] po prostu wysłali tylko list.(...) Na to się zgodziliśmy i poszedł tam. (Justyna)

Wsparcie uczniów i rodziców uczniów przez nauczycieli oraz pozostały personel szkoły odbywa się zarówno w formie instytucjonalnej przez realizowanie procedur, uwzględnianie indywidualnych potrzeb i jednocześnie są wskazane przez rozmówców sytuacje, w których instytucja szkoły zawiodły. Pytani rodzice zwracają uwagę na to, że bardzo dużo zależy od indywidualnej postawy poszczególnych nauczycieli a nie tylko od instytucjonalnych form wsparcia.

2. Klarowność zasad i oczekiwań wobec uczniów, które obowiązują w szkole.

Istotnym elementem są klarowność zasad i oczekiwań wobec uczniów, które obowiązują w szkole. Ważnymi są, czy istnieje znajomość zasad wśród uczniów i ich rodziców oraz konsekwencji ich nieprzestrzegania, ale również to czy nauczyciele stosują się do zasad.

W norweskich szkołach, tak jak i w szkołach na całym świecie istnieją określone zasady, których uczniowie powinni przestrzegać. Oto kilka przykładów reguł dotyczących norweskiego systemu szkolnego, który, jak już wielokrotnie wspomniano, kładzie duży nacisk na równość, tolerancję, współpracę i indywidualne podejście do uczniów, szacunek do innych, starania i zaangażowanie w rozwój, odpowiedzialność za bezpieczeństwo swoje i innych. Uczniowie

[1551] Więcej na ten temat w punkcie 8.

[1552] Barnevernet, Urząd Ochrony Praw Dziecka, norweska instytucja odpowiedzialna za ochronę praw dziecka i zapewnienie mu opieki w przypadku podejrzenia o przemoc, zaniedbanie lub inne formy zagrożenia. Jest to organ rządowy, który działa w ramach norweskiego systemu opieki społecznej i ma za zadanie monitorować i interweniować w sytuacjach, gdy dobro dziecka jest zagrożone.

powinni wykazywać szacunek i życzliwość wobec nauczycieli, kolegów z klasy oraz personelu szkoły, być skupieni na kształceniu, aktywnie uczestniczyć w zajęciach, powinni brać odpowiedzialność za swoje działania i ponosić konsekwencje za złamanie zasad. Badani rodzice zwracają uwagę na początkowy, ich zdaniem, brak jakichkolwiek konkretnych wymagań wobec uczniów, pozwalanie im na rozwój we własnym tempie, dowolność realizacji zadań, dopuszczanie zachowań, które przez polskich rodziców mogą być odbierane jako niedopuszczalne. Ilustrują to poniższe wypowiedzi badanych:

A tak to cały czas jest po prostu to, że dziecko robi co chce, uczy się, to się uczy; nie uczy się, to się nie uczy; nie ma żadnego obowiązku, tylko tyle co tam – wie pani – przyjdzie ze szkoły i siedzi. A czy umie, czy zdobywa tę wiedzę – też tak za bardzo nie skupia się na tym. (…) *za mało wiedzy. Po prostu dzieci mają „pozwolone" za dużo. W ogóle dzieci też nie są kultury uczone jako szacunku. (...) Ja nie mogę na to nic poradzić, bo zaraz obrazy, jak na przykład właśnie chcemy być bardziej stanowczy dla dzieci albo zabraniać im rzeczy, to przychodzi właśnie Barnevernet*[1553]*. Robią problemy, bo dziecko jest wolne, więc dziecko możne decydować; dziecko ma własne uczucia. Dziecko, może robić, co chce po prostu.* (…) *To tak jak mówię, tutaj dzieci są wolne, dzieci mogą robić, co chcą, tutaj po prostu nauczyciele boją się dzieci*. (Justyna)

Także, no akurat w takim jego przypadku, no nie był [syn] jakoś popychany przez szkołę ani przeze mnie też nie, żeby więcej pracować. Zresztą, moim dzieciom się nie chciało nigdy. Dla mnie często było problemem to, żeby ich zmobilizować, żeby zrobili to, co muszą zrobić właśnie. Ja byłam zadowolona, jak zrobili to minimum. (Monika)

to on sobie musi przyswoić, to jest być może dla niego za dużo odrabiać to i to. Czasem myślałam, że on musi po prostu to nadrobić. No nie, coś takiego nie funkcjonuje. Dziecko musi mieć też dzieciństwo. (Gosia)

W Norwegii istnieje specyficzny system oceniania w szkole podstawowej, który różni się od tradycyjnego modelu numerycznego czy literowego. Powodem unikanie takiego oceniania jest przekonanie, że w tym wieku dzieci powinny skoncentrować się na rozwoju umiejętności i poznawaniu nowych zagadnień, a nie na stresie związanym z ocenami. (Kalina)

Nauczyciele oceniają postępy uczniów, ich zaangażowanie, umiejętności i osiągnięcia w danym okresie, opisując je w raportach lub rozmowach z rodzicami. Celem tego podejścia jest skoncentrowanie się na indywidualnym rozwoju ucznia, jego mocnych stronach i obszarach wymagających wsparcia, zamiast skupiania się wyłącznie na wynikach końcowych.

Norwegia, według zaleceń Ministerstwa odpowiedzialnego za edukację, stawia nacisk na budowanie motywacji i pozytywnego podejścia do nauki, aby uczniowie czuli się zainspirowani i zadowoleni z procesu uczenia się. W pierwszych latach edukacji podstawowej większy nacisk kładzie się na rozwijanie umiejętności społecznych, kreatywności, współpracy i samodzielnego myślenia, niż na ocenianie. Warto zauważyć, że ten system oceniania może się różnić w zależności od regionu Norwegii i indywidualnych szkół. Niektóre szkoły mogą nadal stosować tradycyjne oceny, choć wciąż stawiają one na rozwój i wsparcie uczniów w pierwszych latach edukacji.

[1553] Urząd ds. Dziecka, więcej na ten temat w części 8 niniejszego rozdziału.

Rodzice mają ambiwalentny stosunek do braku ocen w początkowym etapie kształcenia i uzyskiwanie jedynie informacji opisowej wskazującej na rozwój jednostki bez porównywania do innych dzieci. Z jednej strony cenią sobie brak stresu i atmosfery rywalizacji wśród podopiecznych, a z drugiej strony są zaniepokojeni i niepewni rezultatów, jakie osiągają ich dzieci. Obraz tego pełnego sprzeczności stosunku do braku stopni pokazują poniższe wypowiedzi:

ostatnio, jak byłam [w szkole], to podpisywałam pierwszy raz po tylu latach kartkę i Pani napisała […], że no też jest dobrze. No mam to na kartce, ale trochę się obawiam, bo jak ona pójdzie dalej szkoły, do tego gimnazjum całego, to tam już są oceny i jak ona wtedy wypadnie. No bo wtedy, to już jest późno, to już takie duże jest dziecko i trudno jest wtedy wymóc. W pierwszej klasie trochę miałam taki problem z nią, żeby ją zmotywować do nauki. (Daria)

Nieraz na przykład jestem trochę zła, bo w podstawówce było tak, że zawsze super, super; z wszystkim, co dziecko robiło, to oni bardzo chwalą, nie ma problemu. A później nagle, kiedy dziecko idzie do tej średniej szkoły już, to nagle się okazuje, że to dziecko wcale nie jest aż tak super, super. Więc to takie troszeczkę mijanie się i to dziecko trochę też dostaje takiego szoku, że w podstawówce nie było oceniane, a tu nagle za wszystko, co zrobię, jest ocena. I to jest takie może potrzebne niektórym dzieciom.(Wiktoria)

Nie wiem, czy do końca jest takie dobre. Był system oceniania, bo są testy - procentowo. To było tak, że na przykład dziecko musiało sobie dojść do jakiegoś tam pułapu, do stu procent. I wtedy nauczyciel musiał zrobić tak, żeby to dziecko, kończąc siódmą klasę, doszło do stu procent. Jeśli jest poniżej, to oczywiście te wszystkie wyniki są wysyłane tam do średniej szkoły i później na tej podstawie też nauczyciel wie, na jakim poziomie dziecko jest, jaką posiada wiedzę. No, ale dziecko samo w sobie zawsze nie może być stresowane, zawsze jest chwalone. No to też momentami niektóre dzieci sobie nie radzą, bo zawsze były chwalone. Ale u mnie akurat, w naszym przypadku, na razie jest ok. (Zyta)

W Norwegii niektóre elementy stylu życia są traktowane przez Norwegów jako naturalne, co w oczach niektórych polskich rodziców wywołuje zaniepokojenie, obawy i czasem sprzeciw, a w innych akceptację dla proponowanych rozwiązań. Rozmówcy wskazali również, że nauczyciele motywują uczniów do robienia zadań, wykonywania prac w sposób nieinwazyjny, przyjazny, co można znaleźć w wypowiedziach Renaty i Leny.

Jeżeli chodzi o naukę, to jest we wszystkich ich granicach. Może było tak, że jeżeli na przykład nauczyciel mówi, że coś powinien więcej robić, to powinni może bardziej nacisk kłaść na to. (Lena)

To znaczy, jedynie troszeczkę czasami przeraża mnie tak stawianie na taką samodzielność. To znaczy, samodzielność jest wspaniała, że dziecko sobie w domu samo radzi, przygotuję sobie coś, samo się ubierze. Ale na przykład chodzenie, zwłaszcza taki maluszek (ona ma siedem lat) i jak ma sama gdzieś iść dalej, jechać, czy coś takiego. Ja jestem osobiście przerażona. Ale poza tym, nie wiem, czy bym się miała czymś tak obawiać. (Edyta)

…była wspaniałą wychowawczynią, bardzo taką wymagającą, że jak na Norweżkę. Młoda dziewczyna bardzo fajnie, ambitnie do nich podchodzi. Widzę, że dzieci ją uwielbiają, mają duży respekt do niej. Zawsze słyszę: ale pani Lea mówiła, że my mamy zrobić to tak, to ja to, mamo, tak zrobię; nie mogę zrobić inaczej. Więc no bardzo duży respekt mają. Jest wspaniała, naprawdę nauczyciel z powołania. Pod tym względem to tak wspaniale jest. Dużo też nauczyciel robi w tych szkołach. (…) *No tu się nie chucha i nie dmucha na dzieci. Jeżeli chodzi o warunki – wszyscy są traktowani na równi.* (Renata)

W tym kontekście rodzice przywoływali również aspekt edukacyjny i kulturowy edukacji przyrodniczej i spędzania czasu na wolnym powietrzu.

Jeszcze jeden problem [córka] *miała taki, że nie chciała wychodzić w czasie deszczu na dwór, bo nie była przyzwyczajona. A tutaj nie ma przebacz; tutaj czy pada, czy nie pada, idzie się na dwór i koniec. (...) Ja jestem jak najbardziej za. Zresztą ona się też już przyzwyczaiła. Mam kupę takich zdjęć. Dziecko umorusane w błocie od stóp do głów, banan na gębie i szczęśliwa.* (Mateusz)

Bardzo dużo w norweskim systemie jest integracji z naturą.(...) co tydzień na spacery, na dwór na różne zajęcia z naturą w terenie. Nie ma czegoś takiego jak w Polsce, że boisko szkolne jest od listopada zamknięte do kwietnia i dzieci nie wychodzą na dwór. Nie ma pojęcia, że jest zła pogoda – jest tylko zła odzież. Także fizycznie jest też ciężka praca w klasach 1-3. (Kalina)

Badani zauważyli, że stosowane są przez nauczycieli nagrody jako motywacja do oczekiwanego zachowania, zamiast skupiania się na karach za nieprzestrzeganie reguł. W tym przypadku w wypowiedzi Leny znajdujemy brak zrozumienia dla profitów za wypełnienie obowiązków, czego już nie widać w wypowiedzi Justyny.

... na przykład nagroda za to, że dzieci siedzą grzecznie w ławkach i nie rozmawiają ze sobą i nie będą odrabiać lekcji, nie będą dostawały lekcji przez cały tydzień. I zbierają punkty przez cały tydzień i jeżeli uzbierają ileś krzyżyków, to wtedy nie mają pracy w domu. (...) No ja uważam, że no pewne rzeczy są takie, że nie ma czegoś takiego, że dzieci będą na to pracować, tylko to jest szkoła a tutaj ich zadaniem jest być cicho. (Lena)

[dot. szkoły specjalnej] Codziennie mają zadania, które oni muszą zrobić. Jak zrobią, to wtedy jest trochę przyjemności dla nich – albo mogą sobie na przykład pograć na komputerze, albo coś innego, albo wyjść i pograć w piłkę, albo po prostu pójść do kina, albo coś takiego. Ale zawsze muszą najpierw zrobić ten plan, który jest dla nich ułożony. Jak to zrobią, to po prostu mają troszkę przyjemności w nagrodę; tak jakby to powiedzieć, nagroda za to, co zrobili, co musieli. (Justyna)

Zdaniem badanych nauczyciele są zbyt mało wymagający wobec uczniów, zarówno w kontekście edukacji, jak i wychowania. Uczniowie powinni okazywać im szacunek, a skracanie dystansu i mówienie po imieniu przez dzieci do nauczycieli jest dla części rodziców niezrozumiałe. Oczekiwania wobec uczniów w szkole koncentrują się z jednej strony na rozwoju we własnym tempie, a z drugiej na wykonywaniu zaleceń nauczycieli, np. odnośnie wychodzenia na zewnątrz. Norweski system szkolny z założenia ma stawiać nacisk na utrzymanie pozytywnego i sprzyjającego środowiska edukacyjnego.

3. Wysokie aspiracje nauczycieli i uczniów oraz zaangażowanie dzieci i młodzieży w proces kształcenia.

W oczach części polskich rodziców norweska szkoła jawi się jako miejsce, które nie oferuje dobrego poziomu kształcenia dzieciom, odpowiedniej atmosfery sprzyjającej rozwojowi, pobudzaniu ambicji i nabywaniu wiedzy przez uczniów. Badani często porównują norweską szkołę z tą polską, znaną z czasów swojego dzieciństwa i krytycznie podchodzą do programu szkolnego w Norwegii. Zauważają, również, bardzo duże różnice w programie i wymaganiach stawianych

dzieciom w szkole podstawowej w ojczyźnie i kraju przyjmującym. Ilustrują to poniższe wypowiedzi badanych:

Oczywiście jeżeli chodzi o poziom itd., to Polska bezapelacyjnie. (…) *To znaczy generalnie poziom zerowy. (...) To znaczy, jeżeli chodzi o naukę, to uważam, że poziom nie jest jakiś zbyt wysoki - jak porównuję z Polską, tym bardziej, że ja mam rodziców, nauczycieli i bardziej restrykcyjnie też zostałam wychowana, jeżeli chodzi o szkołę. No i też te metody, co oni mają, też mi się zbytnio nie podobają. (...) To znaczy, w sumie zaskoczona to czasami jestem, ale tak naprawdę uważam, że on ma dobre wyniki, bo wystaje troszeczkę ponad innych. (Lena)*

Jest dosyć niski poziom. Może tyle bym powiedziała. Chociaż my jesteśmy przyzwyczajeni do czegoś innego. W Polsce to jest wyścig szczurów, nie ukrywajmy. Dzieciak siedzi w szkole od siódmej czy tam od ósmej do szesnastej, potem w domu jeszcze trzy godziny odrabia lekcje. Więc troszeczkę jest aż za dużo wymagane od tych dzieci. Więc tutaj znowu wydaje mi się, że to co powinno być, totalne minimum tylko. Na przykład widzę, jak jest z matematyką, także poziom jest niższy troszeczkę. Tylko to dobrze. Z drugiej strony, tutaj każde dziecko mówi w języku angielskim, co w Polsce kuleje, bo języki obce kuleją. (Edyta)

…ja bym chciała, żeby dzieci się uczyły po prostu więcej (...) Gdy się idzie do szkoły, to po to, żeby się uczyć, prawda? (...) Ja uważam, że ten poziom edukacyjny jest za niski. Jak mówię, w Polsce dzieci w pierwszej klasie umieją więcej niż u nas te, które chodzą do piątej, szóstej klasy, a może nawet do siódmej. (…) *chcemy go dać do polskiej szkoły, żeby sobie też jeszcze bardziej zdobył wiedzę o Polsce w ogóle. No i podkształcił sobie jeszcze bardziej język. (...) W polskiej szkole jest wyższy poziom, więc ja uważam, że to jest bardzo dobrze* (Justyna)

Myśmy [Kalina jest nauczycielką w szkole podstawowej] *nawet mieli raz takie zebranie, taką radę pedagogiczną, że przyszła osoba z ministerstwa, z kuratorium i myśmy mówili, że powinni mieć przecież jakieś pojęcia podstawowe, jakieś wyrażenia, jakieś zwroty, kolory, symbole itd., bo nie ma tego (...) my apelujemy właśnie (...) i to ma być taki ogólny program norweski, żeby więcej wymagać od tych dzieci.* (Kalina)

Renata i inni badani, których wypowiedzi są cytowane poniżej wręcz podkreślają konieczność dokształcania swoich dzieci, zapewnienia im edukacji na „odpowiednim poziomie". Rodzice z uwagi na, ich zdaniem, brak wysokich aspiracji ze strony nauczycieli w norweskich szkołach, podejmują próby równoległego kształcenia dzieci wraz z edukacją szkolną, m.in. z polskich podręczników, dają im dodatkowe zadania do wykonania.

… nie tyle opieka, co poziom edukacji jest za niski *– na strasznym poziomie. Nawet teraz przykład, gdzie uczy się dziecko moje materiału z polskich szkół, z książek. Jeśli chodzi na przykład o matematykę, gdzie otwieram książkę, patrzę – to już tabliczka mnożenia. Byliśmy właśnie na takich zebraniach semestralnych w szkole. Pytam się, kiedy będzie wprowadzana mu tabliczka mnożenia, bo nie wiem, czy mam sama wprowadzać, czy mu nie mieszać w głowie. A on mówi, że tak w czwartej klasy dopiero jakieś początki. Ja mówię: ok. Mówię: bo u nas się dzieci w polskich szkołach już tego uczą. Więc jest na pewno poziom zaniżony. Oni idą wolno z nauczaniem.* (…) *Nie ma problemów z tym, żeby się uczyć, chodzić do [polskiej] szkoły. Nawet sam mówi, że czasami, mamo, ja to wolę iść do tej polskiej szkoły, bo tam się uczymy, a w tej norweskiej to my tylko się bawimy. Więc ma porównanie, szczególnie, że w tej polskiej szkole ma taką panią starej daty. Jakby mieliśmy taką wymagającą, surową i widzę po nim, że on wolałby mieć coś takiego w szkole niż takie robienie sobie, co on tam chce, kiedy chce i w ogóle. Więc to też jest takie trochę dziwne*. (Renata)

Jeżeli coś mają, np. taki sprawdzian czy coś innego, to siedzimy i przygotowujemy się do tego dodatkowo.(...) mimo iż nie ma jakiegoś nacisku ze strony szkoły. I wydaje mi się nawet, że ja trochę jestem bardziej surowa w ocenie niż nauczyciele (...) o estetykę. I jeżeli na przykład nauczyciel mi odpowiada, że piątoklasista jak zrobi błąd w godzinach albo czymś tam takim banalnym, to tak naprawdę w Polsce już w przedszkolu to na zegarku się dzieci muszą znać. (Lena)

Moje dzieci mają więcej wiedzy ogólnie.(...) Ogólnie z historii, języków. Oni po prostu piszą, czytają lepiej. (...) dzieci w polskiej szkole po prostu pięknie piszą, czytają wszystko jej. Dzieci, które chodzą do norweskiej szkoły, oni po prostu nie mają szans do tych dzieci. (Justyna)

Ja bym nie widział tu minusów [w szkole podstawowej córki]. Chociaż może minusem było to, że jak były spotkanie z rodzicami, to pierwsze, co Norwescy rodzice mówili: dlaczego tak dużo jest zadane. Kiedy ja bym wręcz wstał i powiedział, dlaczego tak mało jest zadane. Więc taki totalny luz. (...) mój syn, nawet niemówiący po norwesku, dzięki temu, że tata mu mówił: czytaj codziennie piętnaście minut książkę po norwesku, bo gdzieś się musisz tego nauczyć, czy oglądnięcie jakiegoś programu po norwesku, to poprzez tę codzienną systematyczność, dzięki też pewnie starszej siostrze, to wydaje mi się, że ma, jak na to, że przyjechał tutaj parę lat temu, dosyć wysokie noty. Czyli taki, że mają taki totalny luz. Może to tak ma działać? (Wojtek)

Niektórzy uzasadniają swoje zaangażowanie w dokształcanie dzieci, argumentując to możliwością ewentualnego powrotu z emigracji do Polski i potrzebą zapewnienia odpowiedniego poziomu wiedzy i umiejętności.

Powiem jeszcze o takiej sytuacji (...) jednej dziewczynki (fenomenalnie zdolnej) i mama wiedziała, że wrócą do Polski. (...) i ta pani co roku zamawiała komplety podręczników: matematyka, biologia, geografia i z tą córką wszystko przerabiała, bo wiedziała, że wróci. Wrócili rok temu, także bez problemów. (Kalina)

Ale ja po prostu pilnuję tego, żeby moje dzieci czytały i znały język. I my też jeździmy często do Polski. Bo to jest ważne, bo być może w przyszłości będą studiować w Polsce. Bo to też właśnie jest wyższy poziom, lepsze studia, tańsze (to też) i dlaczego ja mam zamykać im tę szansę? (Justyna)

Uważam, że tu jest duża praca rodziców poza szkołą. Przynajmniej z mojej strony, bo ja do końca nie wiem, czy my tu zostaniemy dłużej, czy nie; czy się coś pozmienia i za rok nie wrócimy, dlatego ja duży nacisk daję na edukację, naukę i pracuje dużo z dzieckiem sama, żeby się nie okazało, jak wrócimy nagle później do Polski, że będzie miał jakieś tam braki w nauce i przy tym wszystkim. Więc no nie jest pod tym względem tu to dobre.(...) tak jak mówię, dużo pracuję w domu z dzieckiem, bo tylko nauka norweskim systemem to jest zdecydowanie za mało. (Renata)

Edyta i Renata przedstawiają swój punkt widzenia w sposób niejednoznaczny. Z jednej strony chciałyby dla swoich dzieci kształcenia zgodnie z polskimi zasadami zarówno dyscypliny jak i materiału, a z drugiej strony dostrzegają walory systemu norweskiego, co wyraziły następująco:

Ja bym chyba jednak wolała polską typowo szkołę. Jednak chyba no może przez to, że po prostu tam się wychowaliśmy. Chociaż tutaj jest więcej takiej swobody, tutaj dzieci w szkole (nawet chłopcy) szyją na maszynie, gotują, są takie zajęcia, gdzie dziewczynki też muszą przybijać gwoździe. Więc to jest jakby świetne, bo pokazuje różne możliwości tego, co ten dzieciak chce robić, na przykład. Dzieciaczki mają gimnazjach później na przykład zajęcia, że wybierają sobie zawód, który im się w tym momencie podoba i idą na tygodniowe takie zajęcia do danej firmy, żeby zobaczyć, jak to wygląda, jak to funkcjonuje od wewnątrz. My tak naprawdę w Polsce no to uczymy się, uczymy, a tak naprawdę człowiek ma podjąć decyzję, gdzie chce iść na studia i nie wie, co chce robić w życiu. Więc może pod tym względem Norwegia jest fajniejsza. Nie ma takiego parcia, że masz znać wszystkie pierwiastki z chemii i wszystkie wzory matematyczne. Tu idzie to tak bardziej na luzie i dają swobodę wyboru. Nie wiem, szczerze mówiąc. (Edyta)

Zalety? No, że może dzieci naprawdę są dużo też na dworze, ruszają się, że mają czas na taki relaks; nie, że tylko siadają, jak to w polskich szkołach, (...) że siedzą cały czas. Tu pierwsza klasa tak naprawdę to jest taka, że nie ma nauki. To jest takie – można powiedzieć – przyuczanie dzieci do siedzenia w klasie. (...) Z jednej strony mi się to podoba może też, że oni tak bardziej tutaj biorą naukę na praktykę niż Polsce, gdzie to trzeba wkuć i zapomnieć. (...). To było takie wszystko na wkuwanie na pamięć. Nic jakiegoś praktycznego nie pozostawało mi w głowie. Więc powiem szczerze, że nie wiem do tej pory, co byłoby lepsze. (Renata)

Niektórzy z badanych rodziców ufają, że rozwiązania proponowane w Norwegii służą dzieciom nie tylko w zakresie ograniczenia stresu związanego z edukacją szkolną, ale również, że pozwalają na kształcenie na wysokim poziomie. Cytowani poniżej badani podkreślają, że nauka

umiejętności praktycznych i społecznych stanowi główny element rozwoju. W wypowiedziach rodzice uzasadniają swoją opinię odwołując się do różnych aspektów życia społecznego związanych z edukacją np.: wyników uczelni wyższych, zdobywania wykształcenia w uznanych za prestiżowe zawodach i profesjonalnych pracowników, którzy przyczyniają się do rozwoju Norwegii. Jednocześnie niekiedy krytykują rywalizację, która jest ich zdaniem promowana w polskich szkołach. Niżej cytowane wypowiedzi dobrze to ilustrują:

Mnie bardzo podoba się system norweski. I zarzuty ze strony Polaków, że poziom jest niższy są bezpodstawne– nie, nie jest niższy. Poziom w szkole nie jest niższy niż poziom w Polsce; jest po prostu inne podejście. Wymaga się może mniej wiedzy od dzieci (takiej przyswajalnej wiedzy), natomiast większy nacisk się kładzie na inne rzeczy. Ja nie wiem, czy ja dobrze słyszałam, ale Uniwersytet w Oslo jest jednym z najlepszych w Europie; na pewno daleko przed np. Uniwersytetem Warszawskim, Krakowskim. I ludzie muszą sobie jakoś radzić, i radzą sobie. (Monika)

…mamy znajomych, bo dzieci ich chodziły do przedszkola, więc mamy porównanie równolatków w Polsce i tutaj. No to tam się słyszy zatrważające informacje o tym, że no praca z dziećmi do dwudziestej czy do dwudziestej drugiej, że jest ten stres. Nie chcę powtarzać jakiś banałów, ale po prostu to mówią. (…) Jestem zadowolony z tej szkoły [w Norwegii]. (Wojtek)

Drugie, co nam się chyba najmocniej rzuciło w oczy, to to, że Polska naciska może na ilość (to jest masa książek, egzaminów), ale to jest teoria. Tutejsze przedmioty uczą dziecko praktyki. Jest […], jest […], dzieci gotują, dzieci szydełkują, dłutem posługują się, projektują, robią redesign. Te zajęcia polegają na tym, że dziecko po ukończeniu nawet tej obowiązkowej dziesiątej klasy to jest prawie gotowy produkt – jeszcze bez zawodu, ale umiejący mówić. A no właśnie – w Polsce uczy się: ja pracuję. Tu właściwie nie ma indywidualnych prac. Prawie wszystkie zaliczenia to są prezentacje, to są prace grupowe. (Żaneta)

Daria również odwołuje się do własnych doświadczeń w polskiej szkole i opowiada o swoim niepokoju dotyczącym zaangażowania córki w naukę, który jest niwelowany przez zapewnienia dziecka, że nie ma potrzeby dodatkowego utrwalania wiedzy w domu.

Wcześniej bałam się na przykład tego, że ten poziom taki będzie obniżony – bo tak mówią. A teraz na przykład jestem szczęśliwa, bo ona się nie uczy głupot. A my mieliśmy mózgi zapychane jakimś głupotami. Ja nic nie pamiętam z podstawówki. Nie wiem, ja to zawsze mówię, że naprawdę, że ona ma takie dzieciństwo, że po prostu jak u Pana Boga za piecem. No tak, bo ja już jej nieraz wcześniej coś tam mówiłam, że Misia, byś się pouczyła czegoś. Ona mówi: no mamo, my to wałkujemy ciągle w szkole; ja się tego nie muszę już uczyć w domu; lekcje mam. Chociaż my mamy taką – nie wiem, czy tak jest w większości szkół, bo moja koleżanka mieszka gdzieś tu w Asker i oni mają lekcje codziennie. A u nas w szkole są co tydzień zadawane; raz na tydzień są tylko lekcje do odrobienia. (…) *No i przede wszystkim to, czego uczą. Uczą się jakichś takich –wydaje mi się – przydatnych rzeczy i nie ma tyle tego materiału, co w polskiej szkole. No po co to zaśmiecać tę głowę takimi niepotrzebnymi rzeczami? Kto teraz pamięta coś z podstawówki? Pamięta Pani coś? Bo ja nic.* (Daria)

Kolejne wypowiedzi podkreślają również, to co wyraziła Daria o kształceniu dzieci w norweskiej szkole z praktycznych umiejętności, budowania relacji społecznych, kreatywnego myślenia, braku lęku przed popełnieniem błędów.

…dużo mniej nauki, głupot, których – no nie oszukujmy się – w polskiej szkole uczą się dzieciaki; sami się uczyliśmy rzeczy na „3xZ" (zakuć, zdać i zapomnieć). Tutaj raczej czegoś takiego nie ma. Tutaj, jeśli już czegoś uczą, to uczą rzeczy, które się mogą w praktyce przydać w przyszłości. (…) I tak się zastanawiałem, no czego ci ludzie się nauczą. Ale z drugiej strony mają inżynierów, mają lekarzy, mają prawników, czyli ta edukacja nie może być zła. Powiem ci,

że z perspektywy czasu wydaje mi się, że lepszy mają model nauczania niż w Polsce – mniej stresujący dla tych dzieciaków. (Mateusz)

Bo, pomijając już aspekt szkoły, że wszyscy mówią, że za niski poziom w szkole. (…) Owszem, dzieci się nie uczą jakiegoś „bzdectwa", a idą, rozwijają się w tę stronę, w którą w przyszłości będą szły. Naprawdę, nie uczą się zbędnych rzeczy, tylko uczą się ćwiczyć mózg; idą z nowoczesnymi technologiami. (Zuzanna)

To, że dzieci nie uczą się rzeczy, które – wydaje mi się – w późniejszych latach będą niepotrzebne, tak jak my. Sama, z samego swojego doświadczenia, chodząc ja do szkoły, pamiętam, że kazano nam wkuwać dużo rzeczy na pamięć, o których w tej chwili nawet nie pamiętam. A patrząc na moje dzieci, które się uczą, to uczą się dużo rzeczy praktycznych - przez praktykę, nie przez samo wkuwanie. Aczkolwiek nieraz jestem zła, że na przykład nie ćwiczą bardziej umysłu, nie uczą się czegoś na pamięć. Akurat w tej szkole norweskiej nie jest to tak mocno, nie ma takiego dużego nacisku na to.(Zyta)

Ten ich focus na umiejętności społeczne i na to, że to nie wynik jest najważniejszy, tylko to, jakim się jest dla innych. (…) *mówię polskim rodzicom, że no może i tego nie wiedzą, i tego nie wiedzą, ale kiedyś to przychodzi – no specjalistów mają lepiej wykształconych.* (Anna)

Edyta, w poniższej wypowiedzi, podkreśla również szacunek dla czasu wolnego dzieci, który mogą spędzić na zabawie.

… dzieciaki uczą się bardziej kreatywnego myślenia niż wkuwania na pamięć. Uczą się od poniedziałku do piątku – chodzi mi tutaj o lekcje domowe, zadania domowe. Piątek, sobota, niedziela ma być potem wolny, także nic się nie zadaje, nic się nie wymaga. (Edyta)

Amelia i Jacek oraz Edyta zauważają, że w szkole dzieci realizują bardzo dużo zadań, ćwiczą umiejętności, próbują wielokrotnie wykonać ćwiczenie. Podkreślają również wagę egzaminów i znajomość języków obcych.

I co jest właśnie ważne dla mnie? Też oni uczą tutaj, żeby nie bać się popełniać błędy; że każdy może popełnić błąd; że każda odpowiedź jest dobra; że jak odpowiesz źle, to nie jest to coś złego, że można coś z tej odpowiedzi wymyśleć – coś innego. Można jakieś burze mózgów zrobić. Nagle dzieci wpadają na coś innego. (Jacek) *Oni naprawdę kształcą mądrą młodzież. To nie jest tak, że oni tutaj, jak ktoś nam powiedział, że Norwegia kształci głupków czy coś takiego. Takie ktoś hasło rzucił. Ale to nieprawda. Uważam, że oni bardzo dużo się uczą i na przykład Marysia w pierwszej klasie (poszła jako sześciolatka) przerobiła cztery takie książki (to takie podstawowe) plus pod koniec roku w ogóle nauczycielka daje nam takie materiały, które zrobili w szkole do domu.* (Amelia) *Jeszcze egzamin mieli.*(Jacek) *Egzamin mieli w pierwszej klasie. Bo tu są egzaminy normalnie.*(…) *Ja, szczerze, bałabym się być w tym wieku, co moje dzieci i znowu przez to wszystko przechodzić – przez cały ten stres, ten wyścig szczurów w Polsce. (Amelia)*

Tak, że to jest wspaniałe i dużo robią w szkole. I tak naprawdę, my do tego wglądu za bardzo nie mamy. (…) *Także języki obce są na wysokim poziomie, a wydaje mi się, że teraz tak naprawdę w wielu przypadkach to jest klucz do sukcesu.* (Edyta)

Lena, wcześniej cytowana, krytycznie nastawiona do edukacji szkolnej swoich dzieci w norweskiej szkole dostrzega również jej zalety, co ilustrują następujące jej słowa:

Podoba mi się, że mają dużo aktywności fizycznej, dużo takich rzeczy praktycznych - w stylu taki, że jakieś tam przedmioty mają z natury, no to mają je na dworze. Bardzo dużo jest takich praktycznych rzeczy – że mniej teorii do wkuwania, bardziej takie wszystko jest – jak ja to mówię w pracy – „learning by doing". (…) I uważam, że to jest w sumie lepsze nawet niż w Polsce, bo im więcej praktyki, to się nawet to chyba lepiej utrwala niż wkuwanie na pamięć. …więc jakby zakłada się – rozumiem – że każdy umie gotować, ponieważ miał to w szkole, bo było gotowanie w szkole. (…) zakłada się, że to jest podstawowa umiejętność, którą każdy powinien posiadać. (Lena)

Potwierdza to również Irmina, która opowiedziała o tym następująco:

Wydaje mi się, że tutaj można się bardzo dużo nauczyć (...) i oni właśnie mają taką dużą wiedzę ogólną. (...) na przykład właśnie na lekcjach też gra się w różne gry planszowe. Wiedza jest taka bardzo ogólna i oni są bardzo dobrzy w tym i właśnie dużo grają w takie gry, i się poprzez to też uczą. No ale w szkole też pozyskują tę wiedzę na ten temat. Mnie się wydaje, że się bardzo dużo można nauczyć. I tak właśnie mają takie praktyczne zajęcia, gdzie utrwalają jeszcze bardziej tę wiedzę. (...) Jest tak po prostu spokojnie, dzieci lubią tu chodzić do szkoły, a nie, że bardziej chodzą na wagary i uciekają ze szkoły. Tu przyjemniej ta nauka idzie przyjemnie, a nie jakoś inaczej. (Irmina)

W odniesieniu do chęci kontynuacji kształcenia, zdobycia wykształcenia pojawiają się różne opinie. Kalina podkreśla różnice w aspiracjach edukacyjnych między Norwegami a dziećmi migrantów. Można znaleźć również potwierdzenie tych różnic w słowach Edyty.

... jak oni [dzieci migrantów] *kończą liceum, to jest normą, że zaczynają studia od razu. A dzieci norweskie biorą sobie rok wolnego, bo może zwiedzą świat. Ta motywacja jest dużo niższa. No i tak jak mówię: moja córka też poszła od razu, skończyła pielęgniarstwo operacyjne i pracuje. (...) zobacz, ja mam dwie prace i jeszcze studiuję. I gdybym studiowała tutaj w Norwegii i powiedziała mojemu szefowi, że chcę tu studiować, to ja bym pracowała dwa dni lub trzy, a dwa miała wolne (na przykład czwartek, piątek) i bym sto procent pensji dostawała.* (Kalina)

Ja widzę tych asystentów młodych, którzy przychodzą do pracy – tych niewykształconych, tych młodych takich Matyjasków i Oskarków, co robią sobie na przykład przerwę gdzieś roczną, chcą sobie zarobić jeszcze zanim pójdą na studia, objechać świat dookoła, więc pracują rok, żeby sobie na to zarobić. (Edyta)

Celem dydaktycznym nauczycieli wynikającym z podejścia równościowego do edukacji jest wspieranie uczniów, którzy sobie nie radzą.. Pedagodzy pozwalają na naukę zgodnie z możliwościami dziecka w danym momencie oraz zachęcają do rozwoju, do wysiłku w poznawaniu wiedzy i nabywaniu umiejętności. Polscy rodzice w swoich wypowiedziach próbują zrozumieć niechęć Norwegów do rankingów, porównywania i podsycania rywalizacji rówieśniczej. Ilustrują to kolejne wypowiedzi Kaliny, Anny i Darii.

Dzieci piszą w kwietniu sprawdziany(...) pierwsza, druga klasa: matematyka norweski i mamy rezultaty. I co jest ważne, co jest zupełnie innego niż Polsce: w Polsce, w gazetach są rankingi szkół (która szkoła wypadła najlepiej). Ale mam takie pytanie: co robi się w Polsce z tymi uczniami, którzy wypadną słabiej? Czy im się jakoś pomaga? Nie przypominam sobie. A tutaj norweskie ministerstwo rozlicza (...), co zrobił nauczyciel, żeby pomóc temu Mahmedowi, który jest poniżej granicy. To jest ważne. Świetnie, że super klasa wypadła, ale tym dzieciom trzeba pomóc. (Kalina)

Bo tutaj też jest inna sprawa, że nie chodzi w ogóle o rezultat; chodzi o proces. To ma swoje uzasadnienie i oni też nagradzają dzieci za proces; za to, ile się wkładu włożyło. (...) mamy te badania, które pokazują, że dziecko chwalone za swój wkład jest bardziej skłonne włożyć swoje siły jeszcze raz w coś – może nawet dużo trudniejszego – bo zostało nagrodzone za ten swój wkład i energię, i wysiłek; nawet jak nic nie osiągnęło, to i tak: super, patrz, jak pracowałeś, to, to i to; niż to dziecko, które za rezultat zostały nagrodzone. (...) dziecko, które jest za wkład nagradzane, będzie się starało włożyć siły jeszcze w coś nawet trudniejszego, bo to, że poprzeczka stoi wysoko, go nie przerazi, bo cały czas ma swój wkład i proces na uwadze bardziej niż rezultat. (Anna)

[córka] *może robić wszystko wolniej, ale nie czuje się gorsza w żaden sposób. I to mi się bardzo podoba.* (Daria)

Rodzice często są zaskoczeni, a czasem nawet rozczarowani, gdy nauczyciele nie stawiają takich samych wymagań uczniom, jakie oni sami uważają za naturalne w rzeczywistości szkolnej. Gosia zaznacza, że norweska nauczycielka aktywnie utrudniała jej domową pracę z synem.

... generalnie poziom tego, czego oni się tam uczą i w jaki sposób nauczyciele oceniają te prace domowe (pod względem estetyki i tak dalej), jest niski. (...) Wiem, że na przykład w Polsce oddanie nauczycielowi pogryzmolonego zeszyty to jest okazanie nawet braku szacunku nauczycielowi, że dajesz mu takie coś. A tutaj nie ma jakby problemu, bo nigdy

się nie zdarzyło, żebym dostała zwrot jakiegokolwiek zeszytu. Nawet tak robiłam, testowałam. Już mi się nawet nie chciało poprawiać syna. Mówię: dobra, zobaczymy, co powie pani. Przychodzi z powrotem i wszystko było w jak najlepszym porządku. (Lena)

… tutaj faktycznie miałam słabą taką współpracę z nauczycielką (jego tamtą, tą pierwszą). Bo prosiłam ją, żeby na przykład dawała mi książki do norweskiego (te, które on przerabia w danym momencie), to wręcz zabierała mu te książki z plecaka. To po prostu na zasadzie takiej funkcjonuje, że jest coś takiego, że ogólnie dzieci polskie dość dobrze radzą sobie w szkołach norweskich. Ale chyba funkcjonuje coś takiego, że są rodzice bardzo ambitni, którzy te dzieci jakoś w ten sposób zmuszają. I w pewnym momencie odczułam taką presję.(Gosia)

Natasza dostrzega, że dziecko powinno mieć możliwość uczenia się na odpowiednim dla siebie poziomie. W tym kontekście Renata i Wiktoria uważają, że pomaganie słabszym opóźnia edukację uczniów, którzy sobie dobrze radzą. Z tym, że Renata przyznaje w dalszych słowach, że syn dostawał trudniejsze zadania, które stanowiły dla niego odpowiednie, jej zdaniem, wyzwanie.

Po pierwsze, jest ustawa dotycząca nauczania, która obowiązuje w ogóle we wszystkich szkołach i która mówi o tym, że każde dziecko ma prawo do nauczania na swoim poziomie. (Natasza)

To będą różne poziomy nauczania dziecka. To jedno dziecko będzie potrafiło czytać, drugie nie. Jak dziecko nie będzie potrafiło lepiej czytać, to będzie odstawało trochę od innych dzieci, no to będzie miało trochę indywidualny tok nauczania. I uważam, że trochę tak hamuje te inne dzieci. (…) *ja już pierwszej klasie prosiłam, żeby on [syn] szedł, jeżeli chodzi o matematykę, żeby poziomem wyższym, bo mnie bardzo przeszkadzało. Chociaż w pierwszej klasie dzieci nawet nie umiały pisać w ogóle. Normalne cyfry to zaczęli pisać w krateczkach w książce. To nie była normalna cyfra, chociaż się uczyli w szkole, tylko po prostu mieli stawiać kreseczki z tego względu, że nie wszystkie dzieci potrafiły czy się nauczyły jeszcze pisać cyferki. Uważam, że to było takiego uwstecznianie mojego dziecka i prosiłam o to, żeby on szedł poziomem wyższym i miał dawane do domu zadania takie trudniejsze. (...) [Nauczyciele] nie robili żadnego problemu. Oni widzieli, że on rzeczywiście się nudzi na zajęciach i dostawał trudniejsze zadania i nie było żadnego problemu z tym – nie, absolutnie. (Renata)*

...trochę mi się to nie podoba z jednej strony, że oni bardziej średnią klasę obniżają do dziecka najsłabszego, a nie podwyższają do najzdolniejszego. Jest tak, że nie może być stresu, nie można się wybijać. Wszyscy muszą być jakby jednakowi pod tym względem.(…) *To znaczy, nam się wydaje, że się nie uczą, ale to jest po prostu prawdopodobnie też inny system. W końcu te dzieci później jakoś sobie radzą w przyszłości, (...) Na pewno się można przyczepić. Zawsze mogłoby być lepiej, ale wydaje mi się, że raczej tak, każdy ma możliwość pokazania się z tej najlepszej strony.* (Wiktoria)

Edyta, Amelia i Jacek natomiast zauważają, że w norweskiej szkole równość odgrywa ważną rolę, również jeśli chodzi o poziom nauczania. Wyróżnianie się, ich zdaniem, nie jest tu dobrze widziane, lecz wręcz przeciwnie. Irmina zaś opisuje swoje większe zaawansowanie w matematyce, które pomogło jej w kontakcie z rówieśnikami, którzy często prosili ją o pomoc. Z tych wypowiedzi wyłania się zróżnicowany obraz podejścia nauczycieli do poziomu zaawansowania uczniów, wspierania zarówno tych, którzy sobie nie radzą i tych bardziej zaawansowanych.

...dzieci w norweskiej szkole muszą być na jednym poziomie. Nie można się ani wybijać, ani w jedną, ani w drugą strony nie można. To jest trochę dziwne. Tak naprawdę, dopiero później coś dziecko tam może osiągać albo indywidualnie, jeżeli rodzic gdzieś go pośle. W szkole dzieci się ani jakoś nie chwali za bardzo, ani też nie karci. (Edyta)

No, ale też cała Norwegia i całe środowisko to jest właśnie stworzone na to wszystko, żeby byli wszyscy na jednym poziomie. (Jacek) Żeby wszyscy mieli taki sam start. (Amelia)

To znaczy, ja właśnie zawsze byłam dobra z matematyki i przez podstawówkę to właśnie Pani się dziwiła, jak tak można być w takim wieku dobrym z matematyki i na tym to już tak było. Nie byłam jakoś faworyzowana. Oczywiście, dążyłam do tego. Po prostu czułam, że moja klasa na przykład była dumna z tego, że po prostu mi to tak łatwo wychodzi. Właśnie częściej prosili o pomoc niż na przykład nauczycieli; żebym im pomogła. (Irmina)

Polskie matki cytowane poniżej wyrażają niechęć do faktu zadawania zróżnicowanych w poziomie zaawansowania zadań domowych, których wykonanie jest dobrowolne. Nauczyciele powtarzają uczniom, że mają wykonać tylko te zadania, które chcą. Badane obawiają się, że takie podejście personelu szkolnego nie rozwija ambicji i nie motywuje dzieci do cięższej pracy. Według tych opinii, brak nakłaniania do wysiłku nie sprzyja rozwojowi ucznia. "Niskie aspiracje" nauczycieli wobec uczniów budzą zarówno niepokój, jak i rozczarowanie niektórych polskich rodziców.

... były czerwona ścieżka i czarna ścieżka – jedna była trudniejsza, a jedna była łatwiejsza. Oni często sobie mogli wybrać na przykład pracę domową. Każda jedna praca domowa miała dwie opcje – można było sobie wybrać tę prostszą albo tę trudniejszą. I później z czasem ten program tak był dostosowany, że wszystkie dzieci musiały nauczyć się tego, co tam w tym programie w danym roku było; ale te bardziej uzdolnione mogły poszerzyć tę wiedzę o coś tam innego. (…) *zrób to minimum, a resztę to już jak chcesz, to zrób. (...) No moi nie robili raczej z reguły; moje dzieci nie są jakoś specjalnie ambitne.* (Monika)

no na pewno to - wydaje mi się, że w tej chwili się to też troszeczkę zmienia, ale to szczególnie to było, jak syn starszy był w młodszych klasach - takie podejście nauczycieli, że zrób to, jeśli chcesz. Bardzo często do dzieci się używało takiego określenia i później na przykład bardzo często, jeśli o coś prosiłam, dzieci odpowiadały na przykład: „ale ja tego nie chcę robić". I po prostu to już wystarczy.(Gosia)

A jak się nie chce, to się nie musi. Poza tym, można sobie na planie przecież wybrać. Mają to […] czy coś takiego, że łatwy, łatwiejszy. No to ten najłatwiejszy ona zawsze chciała robić i trudno mi jej było przetłumaczyć, żeby spróbowała w ogóle, żeby zobaczyła. Ona mówi: ale to nie jest takie trudne do następnej strony. To czemu robisz to? Bo to jest najłatwiejsze, a przecież nie musi się wysilać. To jest tak trudno zmotywować. Bo mnie tam mama (...) czymś mnie po prostu przekupywała, żeby się lepiej człowiek uczył. (Daria)

Różne są również doświadczenia rodziców dotyczące zadań domowych, co pojawiało się już wypowiedziach badanych. Justyna ze starszym i młodszym synem doświadczyła odmiennego podejścia ze strony nauczycieli.

A jeszcze chciałam dodać, że ten starszy synek chodził do tej pierwszej, normalnej szkoły, to on nigdy nie miał lekcji zadawanych; absolutnie nigdy. A ten teraz, który chodzi do pierwszej klasy, on co poniedziałek dostaje lekcje z polskiego. To znaczy, nie z polskiego, przepraszam, z norweskiego, z matematyki i z angielskiego i ma trzy dni na zrobienie tych lekcji, bo w czwartek trzeba oddać lekcje i tak jest co poniedziałek. I mają jeszcze dodatkowe lekcje dla tych, którzy chcą, to wtedy są strony i można zalogować się na te strony. (Justyna)

Ponadto Justyna w swojej wypowiedzi cytowanej poniżej pokazuje, że wymagania wobec uczniów są takie same również dla uczniów szkoły specjalnej, którzy są w stanie napisać egzamin.

Ogólnie jestem zadowolona (…) też właśnie jeszcze poziom jest taki sam, bo nawet pisał ostatnio taki egzamin, gdzie wszyscy w piątej klasie musieli pisać. I to było w całym Oslo, nie ważne czy to specjalna szkoła, czy jakaś inna i ja mam ten sam egzamin, te same testy co inni. I sobie poradził bardzo dobrze. (Justyna)

Rodzice podczas wywiadów dzielili się również spostrzeżeniami na temat rozwoju zainteresowań ich dzieci, możliwości odkrywania talentów i uzdolnień, predyspozycji do pogłębiania niektórych umiejętności. Justyna w odniesieniu do syna w szkole specjalnej podkreśla, rolę nauczycieli w budowaniu wewnętrznej motywacji dziecka w zakresie planowanych osiągnięć. Monika natomiast omawiając działanie świetlicy pokazuje możliwości rozwoju, które stały się dostępne dla jej syna. Lena podkreśliła, że dzieci mając swobodę i czas mogą poznać swoje zainteresowania oraz przetestować jakie czynności sprawiają im radość i satysfakcję.

[chłopiec ze szkoły specjalnej] *On ma też bardzo dużo talentu, talentów takich, na przykład ogólnie czy sportowych, czy on bardzo ładnie maluje, bardzo ładnie składa w ogóle. Chce być inżynierem samochodowym – od wszystkiego samochód tworzyć. I w ogóle, dlatego my mówimy, jeżeli ty chcesz dojść do tego, co chcesz, to musisz, dziecko, uczyć się w szkole; musisz chodzić do szkoły i się wyuczyć, żebyś do tego mógł dotrzeć.* (Justyna)

… zawsze się zwraca uwagę na to, żeby nie przeładować też; żeby te dzieci, które mają ochotę na zabawę, po prostu mogły wyjść na dwór i się bawić, czy usiąść sobie w środku i mieć możliwość robienia tego, co chcą (…) żeby nie wszystko było organizowane (Monika)

No więc, obserwując dzieci, które jakby uczę w tej polskiej szkole, możliwe, że to nie obciążanie takimi obowiązkami szkolnymi powoduje, że te dzieci mogą jakby swoje zainteresowania poznać. (Lena)

Przytoczone słowa Mateusza odzwierciedlają stosunek placówek edukacyjnych do uczniów. Dzieci powinny mieć zapewnione jak najlepsze warunki do rozwoju i zdobywania wiedzy, a od nich zależy czy z nich skorzystają.

Myślę, że bardziej to jest kwestia jeszcze chęci. Może trzeba by było teraz rozróżnić, czy mówimy o chęciach dzieci do jakiegoś tam rozwijania naszych zainteresowań i czy szkoła daje takie możliwości. Szkoła na pewno daje możliwości, natomiast no kwestia jest chęci. Czy dziecko chce – dokładnie tak. Natomiast na pewno mają cały wachlarz sportowych zajęć albo wachlarz zajęć kulinarnych, jakieś tam rękodzieło itd. – no rzeczy, którymi mogą zainteresować dzieciaki, naprawdę jest dużo. (Mateusz)

Z powyższych wypowiedzi badanych wyłania się obraz szkoły norweskiej, w której w ocenie rodziców jest mniej stresu, mniej motywacji do ciężkiej pracy, szacunek do czasu wolnego i budowanie wewnętrznej motywacji uczniów. Grupa badanych ma różnorodne podejście do poziomu nauczania i zakresu kształtowanych umiejętności. Nie mogąc generalizować i uogólniać autorka dostrzega przewijającą się wśród tej grupy badanych tendencję do porównywania norweskich doświadczeń ich dzieci z własnymi z polskich placówek i oceny są bardzo różne. Jedni chwalą podejście norweskich nauczycieli do uczniów a inni uważają, że poziom jest zbyt niski i należy pomóc dzieciom dokształcając je poza szkołą. Aspiracje nauczycieli, którzy uczą dzieci

badanych kładą nacisk nie tyle na wiedzę, co na umiejętności i relacje społeczne. Kontakty rówieśnicze w opiniach rodziców zostaną omówione w następnej części.

4. Relacje uczniów z rówieśnikami i poczucie przynależności.

W norweskich szkołach istnieją wytyczone zasady, których uczniowie powinni przestrzegać w relacjach z kolegami: równość, tolerancja i współpraca, jak piszą Mari Anne Sørlie i Terje Ogden[1554]. Uczniowie powinni okazywać szacunek i życzliwość wobec kolegów z klasy i personelu szkoły. Rolą nauczyciela jest tak kierować wiedzą i umiejętnościami dzieci, by kształtować w nich wrażliwość na drugiego człowieka[1555]. Monika relacjonuje pierwsze spotkanie zróżnicowanej grupy uczniów w następujących słowach:

...byłam świadkiem, jak przyjmowana jest grupka dzieci z zespołem Downa do klasy. Tam była wtedy trójka dzieci, które zaczynały w pierwszej klasie (...) to była pierwsza lekcja w ogóle; to było rozpoczęcie roku. (...) dzieci się zapoznawały z klasą i z panią. I ona przyszła do tej klasy z bukietem polnych kwiatów (takich różnych, różnych: mlecze chwasty jakieś - po prostu bukiet kwiatów). I dzieci same zaczynały opowiadać o tych kwiatach. Pani pytała, co widzą? No kwiatki. A jakie te kwiatki są? Ano ładne są, ładnie pachną; no bo jak ładnie pachną, a ten to nie pachnie w ogóle. No popatrz, no różne są, nie? A jakie mają kolory? A te są takie, a te takie; a te są mniejsze, te są większe. Tak jak już ten bukiet został omówiony, postawiony tak, żeby wszystkie dzieci widziały ten piękny bukiet różnorodny, to wtedy pani zaczęła mówić o ludziach, którzy są tacy sami, jak te kwiaty; tacy są różni jak te kwiaty. I tak wprowadziła właśnie temat różnorodności, i te dzieci z Downem zostały od razu zaakceptowane. (...) to był taki właśnie piękny gest. (Monika)

Osobowość dziecka ma istotny wpływ na to, czy nawiąże przyjaźnie z innymi dziećmi. Akceptacja przez kolegów zależy też od tego, jakie cechy i zachowania prezentuje dziecko w relacjach z rówieśnikami. Osoba o otwartej, przyjaznej postawie często łatwiej nawiązuje kontakty i buduje trwałe przyjaźnie. Nie można jednak generalizować i stwierdzić, że to tylko osobowość decyduje o zdolności do zawierania przyjaźni. Stymulowanie atmosfery sprzyjającej byciu uczniów razem w grupie jest zadaniem szkoły. Tym niemniej nie jest bez znaczenia otwartość samych dzieci, co ilustrują poniższe wypowiedzi matek:.

ten młodszy jest bardzo już towarzyski. I właśnie starszy, pomimo tego, że chodził na tę świetlicę, nie nawiązuje tak kontaktów - on raczej woli być w domu i nie ma takiej potrzeby. Przychodzą do niego dzieci, ale on generalnie nie czuje takiej potrzeby, żeby do kogoś wyjść. Nie lubi tego.(...) Nie jest aż tak towarzyski - bym powiedziała. Natomiast

[1554] M. A. Sørlie, T. Ogden, *School-wide positive behavior support–Norway: Impacts on problem behavior and classroom climate.* International Journal of School & Educational Psychology, 3(3) 2015, s. 202-217.
[1555] M. Skivenes, A. Strandbu, *A child perspective and children's participation*, Children Youth and Environments, 16(2) 2006, s. 10-27.

młodszy po prostu tylko wyczekuje okazji, żeby się wymknąć i jak już wychodzi, to dzwonimy i go szukamy po całej wsi, kolokwialnie mówiąc. (Gosia)

Nie zauważyłam, żeby stracił przyjaciół, ani nie zauważyłam, żeby sobie zyskał.(…). Jemu nie zależało za bardzo na jakiś tam przyjaźniach. Chodził na piłkę nożną, tam miał kolegów, z którymi grywał, ale też nie był za wielkim fanem tej piłki nożnej. Po prostu chodził, bo inni chodzili. Chodził też na taekwondo przez jakiś czas. No i od czasu do czasu się tam odwiedzali w domu, ale ja byłam bardzo wyczulona właśnie na tym punkcie, czy się zmieni stosunek rówieśników i rodziców przez to, co się tam działo w tej szkole. Ale nie zauważyłam, żeby jakieś negatywne zmiany zaszły. (Monika)

Mój też zadowolony był ze świetlicy. Spotykał się z kolegami. Oni taki jest – mówię – bardzo towarzyski i zawsze był. Dla niego była ważna ta zabawa, spotkania z kolegami, wygłupy.(Zyta)

Aby wspierać integrację rówieśniczą migrantów z Norwegami w szkole stosowane są systemowe rozwiązania. Ważne jest wprowadzenie przez wychowawców takich programów, które pozwalają na zaznajomienie się dzieci ze sobą, zbliżenie ich do siebie, przy jednoczesnej pomocy w budowaniu więzi i wzajemnego zrozumienia. Szkoły stosują różne rozwiązania m.in. te wymienione poniżej przez Monikę, Lenę i Renatę.

Często jest tak, że w norweskim systemie są trzy klasy – powiedzmy, że są trzy klasy. W tych trzech klasach jest trzech nauczycieli i troje asystentów. Klasy są dzielone na sześć grupek. Te grupki są ze sobą mieszane, żeby te dzieci się jeszcze lepiej poznały i każdy ma swoje miejsce. (Monika)

(spotkania integracyjne) *to było w pierwszej klasie, jeżeli dobrze pamiętam. A teraz to po prostu, ma w danym momencie taką grupę kolegów, z którymi się bawi, to po prostu przychodzą, kiedy chcą, odwiedzają się i on chodzi też do nich. Akurat tu on ma szczęście, że ma bardzo dużo kolegów z klasy i ze szkoły w obrębie domu. Także tak naprawdę średnio codziennie ktoś zawsze z paczki jest u kogoś.*(Lena)

Najpierw były to zabawy jakieś tak zorganizowane w grupie, żeby się dzieci poznały. (Renata)

Irmina nie przypomina sobie żadnych działań po stronie szkoły, które miałyby jej ułatwić kontakt z rówieśnikami.

Nie, nic takiego szkoła – nie przypominam sobie - nie organizowała. Ale szybko złapałam kontakt z koleżankami w szkole i one tak samo jakby chciały. Zapraszały mnie do siebie, żebyśmy się pobawiły, pograły na komputerze. Możliwe też, że to szkoła poprosiła, żeby tak zostało to zorganizowane, ale w sumie, czy to szkoła, czy to one same wyszły naprzeciw, to nieważne. (Irmina)

Ponadto niektórzy z badanych opisali program integracyjny, który w zależności od miejsca nosi różne nazwy, ale polega na aranżowaniu przez nauczycieli wspólnego spędzania czasu przez kolegów z klasy poza szkołą pod opieką rodziców.

…w klasach jest, co oni nazywają vergegruppe. Oni się odwiedzają tam po czworo dzieci. Troje dzieci przychodzi do nas, na przykład do domu i odwiedzają się, i rozmawiają. I potem jeszcze, żeby zintegrować.(…)To znaczy, to jest cała klasa podzielona na grupy czteroosobowe i przez pierwszy semestr jest jedna grupa. Później, w drugim semestrze, jest znowu nowy podział na inne, nowe grupy. I tak w następnym roku – znowu następny podział. W następnym semestrze – następny.(Jacek)

W ogóle jest coś takiego w norweskich szkołach, że w klasach organizuje się (to się różnie nazywa) [familiegrupper], grupy familijne albo tam coś innego, bo oni różne nazwy na to mają. Klasę się dzieli na takie mniejsze grupki po pięć osób, na przykład. To się tam zmienia co jakiś czas te grupki i raz na jakiś czas jedno z tych dzieci zaprasza resztę tych dzieci do siebie, do domu. Założeniem jest, że tam nie ma być „zastaw się, a postaw się" – zapraszasz bez względu na to, w jakich warunkach mieszkasz. (...) Dzieci mają się razem bawić, może czasem odrobić lekcje najpierw razem – no różnie im się tamten czas urządza. Mają razem zjeść i to też nie ma być jakiś wypas, tylko np. jakaś pomidorowa z torebki albo hot-dogi – cokolwiek. (...) dzieci się poznają ze sobą lepiej. Te grupy się często organizuje też w taki sposób, że dzieci, które tak dużo się ze sobą nie bawią, żeby się poznały lepiej. (Monika)

Nie powiem ci, jak to się nazywa. Jest coś takiego włącznie z nocowaniem. Nawet było z nocowaniem. Jestem przerażony, bo podejrzewam, że w przyszłym roku szkolnym czeka nas – zorganizowanie czegoś takiego. No i oczywiście bardzo popularne są wszelkiego rodzaju urodziny. Teraz możemy swobodnie rozmawiać, bo Ada jest właśnie na urodzinach u koleżanki. Dzieci lubią się gościć ... (Mateusz)

Nauczyciele przekazują także rodzicom zasady zapraszania innych dzieci na przyjęcia urodzinowe. Zwracają uwagę na to, by w zaproszeniach nikogo nie dyskryminować, nie odrzucać, nie separować żadnych dzieci, co potwierdzają Gosia i Amelia.

Od początku byli zapraszani na urodziny. Urodziny są organizowane na przykład w ten sposób, że trzeba zaprosić całą klasę. Jedyny podział, jaki można zrobić, to można zaprosić albo dziewczynki, albo chłopców. Tak po prostu jest i to funkcjonuje. Nie ma takich grupek. Po prostu zapraszani są wszyscy. Albo po prostu rodzice nie robią urodzin, albo zapraszają wszystkich - jedyny podział może być według płci. (Gosia)

Na przykład są urodziny, że od razu jest z góry wiadomo, że nie można zaprosić wybranych osób, wybranych koleżanek z klasy. Trzeba wszystkie dziewczynki zaprosić albo całą klasę.(...) Zawsze była zapraszana na wszystkie urodziny. (Amelia)

Zabawa odgrywa istotną rolę w budowaniu więzi rówieśniczych. Podczas wspólnej zabawy dzieci mają możliwość cieszyć się razem, dzielić przyjemnością, uczyć się współpracy i komunikacji rozwijając umiejętności społeczne niezbędne do budowania relacji. Dorośli animatorzy mają istotne znaczenie w procesie budowania więzi rówieśniczych poprzez zabawę. Pełnią ważną rolę w tworzeniu atmosfery przyjaznej i bezpiecznej, w której dzieci mogą swobodnie działać i nawiązywać relacje. Ich zaangażowanie jest kluczowe dla wspierania uczniów i tworzenia pozytywnego środowiska, w którym rozwijają się więzi i wzajemne zrozumienie[1556]. Przestrzenią sprzyjającą nawiązywaniu przyjaźni, pomocną w integrowaniu dzieci o różnych pochodzeniach etnicznych i innych różnicach są: świetlica (SFO), zajęcia i treningi sportów zespołowych oraz

[1556] E. Wysocka, (2012). *Przedmowa. Konteksty wychowania młodego pokolenia w czasach ponowoczesnych. Dzieci i młodzież,* adres internetowy: https://repozytorium.ka.edu.pl/server/api/core/bitstreams/07c2b177-8f08-41b5-8454-d418a3b005c6/content; dostęp [12.05.2023]; Storli, R., Hansen Sandseter, E. B. (2019). *Children's play, well-being and involvement: how children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions.* International Journal of Play, 8(1), s. 65-78.

grup zainteresowań. Rodzice podczas wywiadów zilustrowali różne aspekty funkcjonowania dzieci w wymienionych wyżej okolicznościach.

Z „SFU"? Tak, on tam chodził od pierwszej do czwartej klasy włącznie. (...) On bardzo lubił tam chodzić, dlatego że oni tam mieli w sumie cały czas coś zorganizowane. A szczególnie to jak były te wolne dni, to najbardziej chyba mu się podobało być na świetlicy cały dzień. Bo zawsze coś przygotowane, na każdy dzień inny program (Lena)

Mówiąc o świetlicy pierwszego (starszego) syna, wydawało mi się, jak on tam chodził, to że chodzi do fajnej świetlicy albo tam zawsze gdzieś tam się bawili, coś sobie robili. (...) później młody chodził już do innej szkoły (...) no i się okazało, że świetlica świetlicy nie równa. Ta świetlica jest po prostu najlepszą świetlicą na świecie. (...) Dziecko ma mieć możliwość uprawiania czynnie jakiś tam aktiviteter (aktywności). (...) kółko plastyczne, ktoś tam lubi gotować i ma kuchnię z nimi, ktoś tam jest wysportowany, więc ma gimnastykę (czasem na sali gimnastycznej, czasem idą do lasu z jakąś grupką), ktoś ma zajęcia teatralne, ale do tego mamy jeszcze organizowane zajęcia z zewnątrz czasem. (...)Może być to joga, może być to jakiś tam taniec, tenis, skating. (Monika)

Myślę, że najbardziej jej się podoba, jak jest z przyjaciółmi - większość tych dzieci chodzi tam [do świetlicy] i mogą razem spędzać czas i tak naprawdę wybrać, bo dla tych dzieci, które może się nudzą, są jakieś zorganizowane zajęcia. (Krystyna)

Chodzi cały czas; od siódmej do godziny siedemnastej świetlica, mnóstwo wychowawców, bardzo dużo zajęć dodatkowych czy jakieś malowanie.(...) Czasami [córka] lubi, czasami nie; w zależności, co jest. Ona jest bardziej aktywna sportowo, więc uwielbia to. Jak mają czy jakieś majsterkowanie, coś w drewnie rzeźbią – lubi to robić. (Edyta)

Szkolny czas wolny, dosłownie tłumacząc, jest prowadzony przez osoby (...)takie panie 50 plus, które zawsze pracowały z dziećmi i one teraz już do emerytury będą ciągnąć.(...) Więc są sami tacy ludzie, którzy mają coś innego, co im odpowiada, a ta praca z dziećmi jest taka, że daje im dochód plus to są osoby otwarte generalnie na drugiego człowieka, że swój przekaz jakiś tam kierują do osób. No i jest trzydziestolatka – emerytowana baletnica czy coś takiego. Jak w balecie, to już koniec. (...) Więc ona ma z nimi jazz, dance i takie rzeczy, bo nie jest jakaś konserwatywna w balecie. To jest zabawne, bo ona to lubi i lubi dzieci wspierać w tym; dzieciaki szaleją i chłopcy, i dziewczyny tańczą. Więc SFO jest genialne (...) oni jakby robią to SFO tymi umiejętnościami, które mają i wiedzą dużo o zabawie – że jest ważna.(...) Lekcji nie robią, to ja wiem, że dużo rodziców ma z tym problem, ale nie tam, gdzie mieszkamy, bo u nas to jest taka dzielnica. (Anna)

Rodzice chwalą dodatkowe zajęcia i czas spędzany przez dzieci z rówieśnikami w świetlicy.

Oceniając tę szkołę, to uważam, że jest bardzo dobra. Mają dużo takich dodatkowych aktywności (nie tylko programowo, typowo odnośnie do wieku, tylko na przykład szkoła uczestniczy w jakimś wspólnym programie, np. przeciwko mobbingowi). (Lena)

No mój syn też chodził dwa pierwsze lata do „SFU". No bo wiadomo, my w pracy, a on był na świetlicy z innymi dziećmi. Zadowolona byłam.(...) bardzo, bo tam jest po prostu tak cudownie.(Wiktoria)

[o SFO]więc można powiedzieć, że najlepsza instytucja, którą dzieci super wspominały. Ale może też dlatego, że w tym miejscu, gdzie mieszkaliśmy i mieszkamy, był polski asystent, który tam pracował. Ale to był bardzo duży przypadek. Więc że nasz kolega Konrad właśnie bardzo lubił piłkę nożną, więc te dzieci super się z nim bawiły. (...) Więc dzieci bardzo lubiły to „SFU". Ja trochę mniej, bo musiałem za to płacić, ale nie były to wyrzucone pieniądze. Warto było. (…) *Syn i córka chodzili. (...) zawsze stawiałem na to, że musi być duża taka aktywność, co cenię sobie też w Norwegii, że pracując tutaj, miałem czas dla dzieci i czy ten sport mogłem uprawiać. Piłka nożna dosyć dużo nam tutaj też pomogła wejść w jakieś to środowisko. No i dzisiaj chyba są dzieci zadowolone. Chyba.* (Wojtek)

... jest dużo takich zajęć poza szkołą. Nie, pod tym względem to tu jest wspaniale. Tu jest czas na to wszystko, bo wiadomo, pracuje się przeważnie do tej godziny piętnastej i później dzieci mają przeróżne zajęcia. Tu są jeszcze takie

świetlice pozaszkolne, jeżeli na przykład rano rodzic zaczyna wcześnie pracę i nie może zostać z dzieckiem. To jest takie coś pół świetlicy, takie szkolne. (Renata)

W wypowiedziach rodziców pojawiają się również krytyczne uwagi dotyczące świetlicy, jej organizacji i personelu zajmującego się dziećmi.

Pierwszy syn bardzo lubił świetlicę - w zasadzie to było to, co było najlepsze w tej szkole. Natomiast młodszy syn nie lubił świetlicy. Tutaj też mi się wydaje, że jest to bardzo zależne od tego, kto tam jest, jakie panie są. Właśnie u tego starszego syna akurat były takie starsze panie, które funkcjonowały generalnie jako takie dobre ciocie. Natomiast już faktycznie u starszego syna była bardziej taka atmosfera przechowalni. (Gosia)

SFO Tak, Emilia tam chodziła. Ale u nas bardzo słabe to. Słabe, bo co? Raz w tygodniu były tylko. Nie wiem, jak teraz jest, bo może coś się zmieniło. (...) No i tak bez takiego szału. Jakieś szachy. No z sześciolatków to może chłopiec jeszcze pójdzie na te szachy, ale tak dziewczynki – niekoniecznie. Nie ma jakiś takich tak, jak w innych dzielnicach, jak rozmawiałam w polskiej szkole z dziewczynami. Jest na przykład basen, piłka ręczna, siatkówka była, jakieś takie ciekawsze te zajęcia, to u nas – nie. U nas jako tako, bez szału. (Daria)

Krystyna natomiast podkreśla zaletę organizowania zajęć dodatkowych w grupie sąsiedzkiej, gdzie dzieci, które mają okazję się spotkać mogą się poznać lepiej podczas, w tym przypadku, zajęć sportowych.

Wiki chodzi akurat ze wszystkimi dziewczynkami ze swojej klasy na piłkę ręczną i oni mają zajęcia w takim ośrodku sportowym. Każdy rocznik ma swoją grupę piłki ręcznej i piłki nożnej. Więc te dzieci ze szkoły spotykają się nie z jakimiś innymi dziećmi z drugiego końca miasta, tylko ze swoimi dziećmi ze szkoły chodzą na zajęcia. (Krystyna)

Renata ilustruje okoliczności szkolne sprzyjające nawiązywaniu relacji, w tym przyjaźni między dziećmi, w tym aktywności na świeżym powietrzu[1557].

No jest na pewno świetnie, że dzięki temu, że te dzieci spędzają więcej czasu na zabawie niż na nauce, to rodzi się między nim naprawdę taka więź i takie prawdziwe przyjaźnie, że oni naprawdę trzymają się ze sobą. To w ogóle widzę, że oni się tak uczyli od małego takiego opiekowania się – jedno dziecko drugim, że jak ktoś na przykład zapomni jedzenia, nie ma co zjeść, to dziecko mu drugie swoje odda. Nie będzie robiło takiego problemu jakiegoś. Czy sobie coś zrobi krzywdę. To oni są tacy ze sobą, to jest takie bezinteresowne. Więc to mi się naprawdę podoba. No i bardzo mi się też to podoba, że tak jak w ich przedszkolach, jak i w szkołach, te dzieci, na przykład jeżdżące na wózkach inwalidzkich czy z jakimiś innymi niepełnosprawnościami, one są tutaj wdrażane w ten system społeczny od małego. (...) Po prostu żyją razem. Dzięki temu nie ma tu takiego wytykania na ulicy palcami (...) Oni są tak uczeni od małego tego i to mi się bardzo na przykład podoba. (Renata)

Zuzanna w swojej wypowiedzi na temat świetlicy podkreśla wartość edukacyjną organizowanych tam zajęć, które stają się okazją do dalszego rozwoju umiejętności szkolnych. zwraca uwagę.

Ale oni tam, w tym „SFU" robili różne wspaniałe rzeczy, na przykład jakieś takie gry logiczne, gry matematyczne, śpiewali piosenki, czyli robili różne rzeczy tak jakby szkolne, ale w takiej bardzo rozrywkowej formie. Ćwiczyli rękę do pisania. No dużo takich rzeczy. No i przede wszystkim zabawa, zabawa, zabawa, co też powodowało, że on bardzo lubił chodzić na „SFU". (Zuzanna)

[1557] Tamże.

Polscy rodzice, którzy wypowiedzieli się w wywiadach dostrzegają również ingerencje nauczycieli i opiekunów w dane sytuacje rówieśnicze, które przyczyniają się do budowy relacji, umożliwiają wejście w grupę i bliższe zapoznanie.

pamiętam, że chłopcy już grali gdzieś tam sobie w tę piłkę już z jego klasy. Wiktor jeszcze nie grał i w pewnym momencie jakiś tam rodzic podszedł i mówi, że vi trenger football beine (potrzebujemy piłkarza). I to było takie no od razu bardzo miłe otwarcie (...) wszyscy wiedzieli, że to jest chłopczyk z Polski. (Wojtek)

Te dzieci, które mają przyjaciół i lubią przychodzić do szkoły, uczą się dużo lepiej. Nie te dzieci, które przychodzą smutne tylko te, które nie mają przyjaciół i czują się samotne. To mi się bardzo podoba i bardzo biorą to na poważnie, bo jeżeli ktoś z rodziców przychodzi i mówi, że jakaś niemiła sytuacja się pomiędzy dziećmi wydarzyła, to było to naprawdę na poważnie przyjęte. (…) *to w Polsce było tak, że to życie szkolne toczyło się w szkole i życie domowe toczyło się w domu – zupełnie jakby oddzielone dwa światy - nie było mostu pomiędzy nimi. A tutaj jednak widzę, że jest ten most - że naprawdę to szkolne życie jest, bo oni się interesują tym życiem domowym; w domu rodzice interesują się życiem szkolnym i ono się przeplata. Te dzieci przychodzą do siebie bardzo często i odwiedzają się bardzo często. Jest bardzo dużo zajęć pozalekcyjnych w gronie klasowym.* (Krystyna)

ta dziewczynka… Nie wiem, czy ja mogę mówić te wszystkie rzeczy, ale no mówię anonimowo. Dobra, to tak w wielkim skrócie. Ona musi mieć również asystenta na przerwie po to, żeby jej pomagał w zabawie z innymi dziećmi, które po jakimś czasie zaczęły jej unikać, ponieważ ona opóźnia tempo zabawy i trzeba na nią zwracać specjalną uwagę, co jest też całkiem normalne. To są dzieci i one potrzebują robić rzeczy w swoim tempie i tu jest właściwie największy problem. (Monika)

Są również wypowiedzi wskazujące na brak potrzebnej interwencji ze strony nauczycieli, w sytuacjach, które w ocenie rodziców wymagały wyjaśnienia i ingerencji. Brak korekty jest niekiedy przez rodziców surowo oceniany.

Tylko, że oni bardzo dużo mówią o tym, że na przykład nie można kogoś ignorować, a jednocześnie jak dzieci to robią, to nikt nie reaguje. (Anna)

I w zasadzie nikt nie zadbał o ich integrację z klasą, ze szkołą. Oni po prostu byli, no sobie chodzili, źle się czuli, nie wszystko rozumieli. Mało tam było takich rzeczy. Nikt nas nie wprowadzał w nic, po prostu musieliśmy sobie poradzić sami, więc radziliśmy sobie sami i tyle. (Zuzanna)

Gosia zwróciła się do nauczyciela po pomoc, gdy jej syn miała problem w relacjach z kolegami z uwagi na mniejsze umiejętności w grach komputerowych.

Zauważyłam, że to zaczyna być takim problemem, że on się po prostu denerwuje tym. I właśnie rozmawiałam z nauczycielem na temat, że owszem wiadomo, że każdy rodzic życzyłby sobie, żeby te dzieci jednak nie grały i tak dalej. Ale tutaj na płaszczyźnie towarzyskiej cały czas jest ważne to, żeby się włączać, włączać i włączać. (...) Jest po prostu koniec, bo ty nie grasz. Bo faktycznie były dzieci, które siedziały i grały całymi dniami, bo rodzice też się różnie tymi dziećmi zajmują, prawda? Przychodziły po szkole, włączały komputer i grały, no to wiadomo, że one miały jakieś lepsze umiejętności czy efekty. No wiadomo - dalej dochodziły w tych planszach czy zdobywały jakieś moce. (Gosia)

Badani rodzice zwracają również uwagę na zagrożenia, które mogą się pojawić ze strony innych rówieśników i wyrazili swoje obawy w poniższych zdaniach wypowiedzianych przez Gosię.

Ja może powiem na temat grania. Wiadomo, to jest taki chyba temat topowy ograniczania wszędzie grania przez rodziców: inne dzieci mogą dużo grać, a inne nie. (...) granie na komputerze. I teraz jest ta kwestia grania w sieci, bo oni grają, join'ują i tak dalej. I na przykład grali w jakąś grę i syn był wykluczany - że ty nie możesz grać z nami, bo jesteś za słaby, tak? (...) To może bardziej na zasadzie kwestii charakteru, że on raczej chyba stroni od towarzystwa. No są te skrzypce - tam faktycznie na tych skrzypcach jest czworo dzieci, które grają, to z nimi dość dobrze się dogaduje. Natomiast bardzo często o dzieciach w klasie wypowiada się dość negatywnie. Nie ma tak, żeby miał jakiegoś takiego kolegę. No tam wiadomo teraz, że by chętnie się tam z kimś spotykał po lekcjach. Na przykład wiem, że dzieci parę razy chodzą na takie dyskoteki, to zachęcałam go, żeby poszedł, ale nie miał w ogóle ochoty. Później się dowiedziałam, że tam faktycznie już wchodzą takie sytuacje, że ktoś coś tam się próbował napić. No to on bardzo się od takich rzeczy dystansuje, jego to zagasza, jest oburzony i w ogóle nie chce się w takie rzeczy angażować. Także nie wiem. (Gosia)

W wypowiedziach rodziców pojawiły się również opisy sytuacji związanych z brakiem możliwości porozumienia się uczniów z uwagi na, charakterystyczną dla część dzieci migrantów nieznajomość języka norweskiego, mimo okazywanej chęci i potrzeby wspólnej zabawy z dziećmi.

Widzieliśmy, że go to frustruje, że on jakby nie może się bawić. Po pierwsze, nie może przekazać pewnych rzeczy dzieciom. Bo z dorosłymi sobie dawał radę,(...)Natomiast z dziećmi jest o tyle trudniej, że jakby no dzieci nie mają tyle cierpliwości. Jeżeli ja nie rozumiem ciebie, no to się przestaje z tobą bawić w którymś momencie. Więc jakby no tu chcieliśmy mu pomóc. (Hania)

I jak przyjechaliśmy tutaj, to właściwie syn potrzebował (ten najstarszy) czterech miesięcy, żeby się oswoić, zwłaszcza, że nie chcieli go przyjąć do szkoły, ale dlatego, że to było w środku roku szkolnego. Bo przyjechaliśmy w lutym, a szkoła się zaczęła w sierpniu, więc nie mogli go przyjąć. Nowy rok szkolny startował w sierpniu, więc on siedział przez te pół roku w domu. No ale w tej chwili ten najstarszy syn jest najbardziej poukładany. (Zuzanna)

Lena relacjonuje zaangażowanie swojego syna przez nauczyciela w roli tłumacza i de facto asystenta.

To znaczy teraz już nie mają żadnych polskich dzieci w klasie. Ale to chyba było w trzeciej klasie. Wiem, że przyszedł nowy kolega, który przeprowadził się z Polski i ja (...) dostałam od nauczycielki informację, że tak naprawdę dzięki niemu to ona sobie dała radę, bo mój syn pomagał tłumaczyć. Jak czegoś ten chłopczyk nie rozumiał, to on wtedy tłumaczył z polskiego na norweski i odwrotnie. Pani się go pytała, bo wiedziała, że on jest dwujęzyczny. (Lena)

Budowanie poprawnych relacji rówieśniczych odbywa się zdaniem badanych zarówno podczas organizowanych spotkań w małych grupach, podczas zajęć w świetlicy, aktywnościach sportowych i na świeżym powietrzu. Badani zwracają uwagę na to, że niekiedy wsparcie dzieci mających problemy rówieśnicze nie jest wystarczające.

5. Dyscyplina

Kolejnym obszarem przeprowadzonych badań, który stanowi jeden z aspektów klimatu szkoły, jest dyscyplina, która odnosi się do kontroli i ograniczeń narzucanych w danej placówce edukacyjnej.

Termin "dyscyplina" w ogólnym sensie odnosi się do regulacji, kontroli i utrzymania porządku w ramach jakiejś sfery życia, w tym przypadku szkoły lub edukacji. Jeśli chodzi o restrykcyjność, wspomniany już wcześniej autor Michel Foucault w swoim dziele "Dyscyplina i kara: narodziny więzienia" analizuje mechanizmy dyscypliny jako formy społecznej kontroli i regulacji. Przedstawia on dyscyplinę jako system norm, sankcji i nadzoru, które ograniczają i kształtują zachowania jednostek w społeczeństwie. W kontekście szkoły może ona obejmować różne elementy, takie jak regulamin zachowania, ograniczenia dotyczące swobody wypowiedzi i działalności pozalekcyjnej uczniów. W norweskiej teorii pedagogiki, termin "dyscyplina" jako restrykcyjności może być rozumiany jako metody, struktury i strategie, które pomagają w utrzymaniu porządku, zapewnieniu bezpieczeństwa i efektywności w środowisku edukacyjnym. Dyscyplina w rzeczywistości szkolno-wychowawczej w Polsce ma określone ramy prawne dotyczące dyscypliny szkolnej, które są regulowane przez przepisy prawa oświatowego, ale podejście do niej może się różnić w zależności od szkoły, nauczycieli i dyrektorów. Istnieje szeroki zakres strategii i interwencji, które są stosowane w celu zarządzania zachowaniami uczniów. W Polsce szkoły mogą stosować bardziej surowe zasady i procedury dyscyplinarne, które koncentrują się na karach i sankcjach wobec uczniów za złamanie reguł szkolnych, spisanych bądź nie, w postaci regulaminów szkolnych. To podejście może mieć na celu utrzymanie rygoru i porządku w szkole, ale może również prowadzić do ograniczenia autonomii uczniów i wpływać negatywnie na ich samopoczucie i motywację. Nie zawsze zachowana jest równowaga między utrzymaniem porządku i bezpieczeństwa, a jednoczesnym respektowaniu praw uczniów i promowaniem ich rozwoju.

Z kolei w norweskiej rzeczywistości szkolno-wychowawczej zgodnie z narzuconymi wytycznymi rządowymi promuje się przyjęcie otwartego i demokratycznego podejścia do dyscypliny, która kładzie nacisk na równość, partycypację uczniów i współpracę z nimi. Norweskie szkoły skupiają się na budowaniu pozytywnych relacji między nauczycielem a uczniem oraz na wspieraniu samodyscypliny i odpowiedzialności uczniów. Zamiast skupiać się na karach i sankcjach, norweskie szkoły mają stawiać również duży nacisk na nauczanie umiejętności społecznych, rozwiązywanie konfliktów, dialog i współpracę.

Norweskie podejście do dyscypliny szkolnej zakłada tworzenie szkół, które są bezpieczne, wspierające i respektujące różnorodność uczniów. W przypadku zachowań problematycznych, szkoły często skupiają się na identyfikowaniu ich przyczyn i oferowaniu odpowiedniego wsparcia

i pomocy uczniom. Warto zauważyć, że choć norweskie szkoły dążą do bardziej otwartego podejścia do dyscypliny, wciąż istnieją określone zasady i regulacje dotyczące zachowania w szkole. Istnieją również środki interwencji, które można zastosować w przypadku poważniejszych naruszeń reguł szkolnych.

W ostatnich latach w Polsce zwraca się coraz większą uwagę na potrzebę bardziej pozytywnego i wspierającego podejścia do dyscypliny szkolnej. Coraz więcej szkół i nauczycieli przykłada wagę do budowania relacji, uczenia umiejętności społecznych, rozwiązywania konfliktów i angażowania uczniów w proces zarządzania zachowaniem. W takim podejściu skupia się na promowaniu odpowiedzialności, samokontroli i rozwoju uczniów, przy jednoczesnym utrzymaniu porządku i bezpieczeństwa w szkole. W swoich wypowiedziach osoby badane wyraziły opinię, iż dyscyplinowanie w szkole jest bardzo łagodne lub wręcz w ogóle nie ma ono miejsca. W ich wypowiedziach jawi się to w postaci bardzo swobodnego a niekiedy nawet zbyt swobodnego zachowania dzieci i młodzieży wobec dorosłych. Jak mówi o tym w swojej wypowiedzi Renata:

...no robią, co chcą. Tu ja po prostu widzę, jak się odnoszą do nauczycieli. No wiadomo, że to zależy wszystko od nauczyciela. No też widać, do którego czują respekt i w ogóle. No nie szanują ludzi, nie oszukujmy się. Tu nie ma czegoś takiego, jak u nas w Polsce, że jest starsza osoba, to czujemy do niej jakiś respekt czy szacunek, ze względu nawet na wiek. A ta bezpośredniość z drugimi też na początku bardzo przeszkadzała. (…) *Jest taka zasada, że jak dziecko nie chce, to nie musi – to cały czas jest im powtarzane. On jak nie chce odrabiać lekcji, to on nie musi. Nie może się stresować, że ma coś zadane i w ogóle. I to mi się bardzo nie podobało. Widzę po moim dziecku, że dzieci to w ogóle zaczynają wykorzystywać. I mówi: ale pani mówiła, że ja wcale nie muszę robić; jak będę chciał, to mogę zrobić. I takie trochę dla mnie jest chore, bo dziecko powinno znać swoje obowiązki i wszystko.* (Renata)

Z kolei Jacek wyraża swoją opinię na temat dyscypliny w szkole w następujący sposób:

...tutaj jest bardziej taka swoboda. W domu nie mają może tak dzieci norweskie takiego rygoru, takich zasad.(Jacek)

Nie wszystkie opinie wyrażane przez badane osoby skupiały się na podkreśleniu negatywnych aspektów braku dyscypliny – niektórzy z rozmówców podkreślali pozytywne znaczenie minimalizowania stresu w szkolnym życiu i pracę nad motywacja wewnętrzną uczniów do wykonywania zadań w procesie nauczania, co znajduje swoje odzwierciedlenie w wypowiedziach Zuzanny, Mateusza i Renaty:

Już nawet, jak coś nawywija, to wróci do szkoły i w szkole jest traktowany dalej: ej, spoko, no wczoraj miałaś gorszy dzień, coś tam zrobiłaś, ale już o tym nie pamiętamy i idziemy dalej. (Zuzanna)

...Wiesz, co? Na samym początku, jak tu przyjechałem, byłem mocno sceptycznie nastawiony do edukacji tutaj (norweskiej) z tego względu, że człowiek jest nauczony z Polski, gdzie dzieciaki mają kupę obowiązków, kupę prac domowych zadawanych, lekcji do odrabiania itd. i sprawdziany co chwila. Natomiast tutaj czegoś takiego nie ma. Tutaj przyjęte jest, że dziecko po szkole ma mieć czas dla siebie. (...) wolałbym szkołę norweską ze względu na to, że właśnie ma natomiast dużo mniej stresu (Mateusz)

Myślę, że to kwestia systemu też. Oni idą tak powolutku, oni nic nie mogą narzucać tym dzieciom; że dziecko nie chce się uczyć, to ono się nie będzie uczyć, ono po prostu będzie szło swoim trybem nauczania. (Renata)

Z wypowiedzi badanych osób wyczytać można również wątpliwości dotyczące sposobu reakcji na niepożądane zachowania dzieci i młodzieży. Szczególnie dotyczy to form reakcji dorosłych jakie znane są polskim rodzicom w obliczu trudnego czy wręcz agresywnego zachowania uczniów, które to formy nie są akceptowane w norweskiej rzeczywistości. W związku z tym, swoboda zachowania dzieci, zdaniem niektórych wypowiadających się osób, wygląda z ich perspektywy jak agresja. W tym kontekście zachowania norweskich opiekunów odbierane są i oceniane jako zbyt pobłażliwe, zbyt łagodne, co ilustrują poniższe wypowiedzi:

…tutaj bardzo dużo nauczycieli jest atakowanych przez uczniów i rodziców – ale to w szkole, gimnazjum i w tych wyższych szkołach. Ale zaczyna się od normalnej dziecięcej szkoły, bo dzieci mają na wszystko pozwalane po prostu. (Justyna)

A tutaj takie to wychowywanie bezstresowe, że te dzieci nic nie muszą, tylko mogą i no – tak moim zdaniem – gubi na dłuższą metę. No, ale się tu mieszka, więc czasami musimy się godzić na niektóre rzeczy. Chociaż no ja nie uważam, że powinni się do końca ze wszystkim zgadzać. Więc ja wychowuję moje dzieci takim polskim systemem. No, ale to tak jest. One nie muszą, one mogą robić i tyle. (Renata)

W innych wypowiedziach wybrzmiała jeszcze wyraźniej różnica w podejściu polskim i norweskim w oczach badanych. Wojtek i Renata w poniższych wypowiedziach byli wręcz dumni z przykładów, które podają.

Świetny przykład był z tym trenerem polskim w drużynie, gdzie przyszły dzieci pierwszy raz na spotkanie i do niego walą: Konrad, Konrad, a on mówi: 10 okrążeń, na około, jestem dla ciebie trenerem, a nie żadnym Konradem. Zero szacunku. Więc tak, jak my tu przyjechaliśmy, to czerpiemy z tego, bo jeszcze w domu trzymamy na tym rękę i staramy się dzieci ustawiać do pionu. (Wojtek)

Tu nawet, jak ja pracuję też tu w szkole, jak tylko widzę, że gdzieś na przykład biegają i tylko powiem: nie wolno, to one już stoją, są sparaliżowane, nie wiedzą, co się dzieje, bo ktoś tutaj głos podniósł. (Renata)

Z wypowiedzi badanych osób wyczytać można jednak, że obok niezrozumienia i krytyki metod stosowanych metod wychowawczych doceniane są zachowania wypracowane dla utrzymania swobodnej atmosfery przy jednoczesnym, pozytywnym dyscyplinowaniu uczniów, jak opisuje to Renata:

W ogóle niektóre dzieci do tej pory mają problemy, żeby wysiedzieć to czterdzieści pięć minut. Więc gdy dziecko sprawia kłopot, to ma dodatkowego swojego opiekuna, który wychodzi z tym dzieckiem, żeby dziecko się wybiegało, wyszalało i dopiero wraca z nim na lekcje. No to akurat nie jest dla mnie plus, ale no tak mówię, jak jest. Ale mówię, no to ten ruch na świeżym powietrzu zawsze, jak mają te długie przerwy (godzinne), to wychodzą na dwór; też nieważne, jaka pogoda – biegają, śpiewają, no ruszają się ogólnie. (…) oni nie podnoszą głosu czasami na dziecko i w ogóle wszystko jest tak, jak się zauważa: ale co? kochanie, czy ty możesz się podnieść z ziemi? Wszystko jest w takiej innej tonacji (Renata)

Inna z badanych osób, Monika, która pracuje w szkole zauważa pozytywne aspekty pracy nad motywacją wewnętrzną uczniów, która przynosi owoce w długim czasie.

…Czasem bywało tak – to już mówię jako osoba pracująca w szkole, a nie jako matka – że się aż za bardzo pobłaża tym dzieciom: dzieciom trudnym, wymagającym, czasem agresywnym. Czasem, aż by się chciało po prostu tupnąć nogą, walnąć pięścią w stół i powiedzieć: przestań, zachowuj się; wprowadzić ten polski dryl, ale oni nie. Ale czy to

jest negatywne? To ja mówię tak, jak ja to czasami odbierałam. Bo czasem było tak, że pracujesz z jakimś dzieckiem, robisz co możesz, wałkujesz temat miesiącami, próbujesz z prawej, z lewej, od góry, od dołu (z każdej strony) – nic nie działa, ale mija rok, mijają dwa i widzisz maleńki kroczek i wiesz, że to dziecko zaczyna się zmieniać nie dlatego, że ono jest zastraszone, zestresowane czy w jakiś inny sposób kontrolowane przez kogoś. (…) zaczynasz widzieć postępy. Tylko to wymaga bardzo dużo czasu i bardzo dużo pracy, i bardzo dużo nakładów, na które polską szkołę nie stać. Norweska szkoła ma ten luksus, że przeważnie może sobie pozwolić na ogromną ilość asystentów. W wyjątkowych przypadkach może być jeden asystent na jednego ucznia przez osiem godzin na dobę i to jest gwarantowane przez szkołę. (Monika)

W swojej wypowiedzi Zuzanna bezpośrednio wskazuje na fakt, że dzieci i młodzież traktowane w ten sposób uczą się swobody wypowiedzi, wyrażania swoich poglądów bez strachu o krytykę ze strony innych, ucząc się w ten sposób prezentowania swojego punktu widzenia.

…myślę, że dzieci mają bardzo dużą swobodę – mogą swobodnie poruszać się po każdym temacie, nie są krytykowani za dziwny, inny sposób myślenia (Zuzanna)

W innych wypowiedziach zwracana jest uwaga na to, że dyscyplina nie jest też obca Norwegom, jednak przy tym, w wypowiedzi Moniki dało się odczuć szacunek i podziw dla rozwoju metod wychowawczych w Norwegii.

Młodszy syn jest bardziej wyizolowany, stroni od towarzystwa i właściwie w podstawówce nie miał żadnych problemów. Był bardzo wzorowym uczniem – orłem nie był, ale jeżeli chodzi o zachowanie, to pamiętam, jak w drugiej klasie był i jego wychowawczyni kiedyś po prostu uznała, że może lepiej, jak ona mi powie to pierwsza, bo Oskar był bardzo szczery i bała się może mojej reakcji. Mówi, że zdenerwowała się dzisiaj na niego i musiała mu zwrócić uwagę, bo przeszkadzał. To było w drugiej klasie. Ja się wtedy tak strasznie ucieszyłam, że nareszcie, nareszcie ktoś naskarżył na niego. On był aniołem. (…) *Oni sami zostali wychowani w ten sposób. Na ile to leży w genach i w ogóle w metodach wychowywania dzieci? Często, jak rozmawiam ze starszymi Norwegami, to porównują właśnie Norwegię z Polską – te warunki życia, jakie były i właśnie to, w jaki sposób się wychowywało dzieci. Tylko oni jakoś tak poszli o krok dalej. Parę lat szybciej zaczęli wprowadzać inne te metody wychowawcze.* (Monika)

…jak dziecko (mój starszy syn) poszło do ungdomskole (gimnazjum) i dostaje uwagi. To są śmieszne uwagi, na przykład za to, że butów nie przebrał. I on, jeśli dostanie tych uwag – powiedzmy – osiem, to później dostaje taki list ze szkoły. (…) Ja nie mówię, bo ja podałam bardzo lekki przykład. Ale z tych właśnie innych rzeczy, które na przykład ostatnio pamiętam, to zimą dostał, że rzucali się śnieżkami. No po to jest śnieg, żeby się tym śnieżkami rzucać, prawda?(…) I teraz tak: jak taka nauczycielka ma trzydziestu chłopaków, którzy mają po trzynaście, czternaście lat, to jeśli ona nie będzie stawiała im uwag, za takie błahe rzeczy, to ona sobie z nimi nie da rady, bo mają po prostu za dużą swobodę.(…) Ja się z tego śmieje, aczkolwiek do syna mówię: synuś, wiesz o tym; jest taka zasada – musisz to zrobić; nie ma; musisz się dostosować do klasy. Ale śmieję się z tych uwag nieraz. No ale oczywiście są też inne, poważniejsze i wtedy mamusia idzie na dywanik do nauczycielki. (Wiktoria)

Anna z kolei zwraca uwagę na różnicę, jej zdaniem w pojęciach „wychowanie bezstresowe" i „wychowanie bez przemocy fizycznej". Wychowanie bez przemocy to podejście wychowawcze, które wyklucza stosowanie przemocy fizycznej wobec dzieci. Opiera się na szacunku, empatii i pozytywnym oddziaływaniu, zamiast stosowania kar cielesnych. Wychowanie bez przemocy promuje godne traktowanie dzieci, ich bezpieczeństwo i rozwój. W takim podejściu rodzice lub opiekunowie starają się tworzyć środowisko, w którym dzieci czują się bezpieczne, chronione i akceptowane. Wychowanie bezstresowe polega na zapewnieniu dzieciom odpowiedniego wsparcia

emocjonalnego, rozmowach opartych na empatii i zrozumieniu, eliminowaniu nadmiernego napięcia i presji, oraz uwzględnianiu indywidualnych potrzeb i tempa rozwoju dziecka. Pewien poziom stresu jest naturalny i nieunikniony w życiu każdego człowieka, w tym również dzieci. Stres może być bodźcem do rozwoju i uczenia się radzenia sobie z trudnościami. Ważne jest więc, aby dzieci miały okazję do rozwijania umiejętności radzenia sobie ze stresem i budowania odporności emocjonalnej. Wychowanie bezstresowe może być postrzegane jako próba minimalizacji negatywnego wpływu stresu na rozwój dziecka i skupienie się na tworzeniu harmonijnego środowiska. Zdaniem Anny ważne jest dostrzeżenie różnicy między tymi podejściami, co pozwoli na zrozumienie metod wychowawczych stosowanych przez Norwegów.

To znaczy, to nie jest tak, że dziecka to się tutaj nie stresuje. Bo u nas to wychowanie bez przemocy było sprzedane jako wychowanie bezstresowe, ale w Norwegii nigdy nie było żadnego wychowania bezstresowego – to jest tylko wychowanie bez przemocy fizycznej. To też można dyskutować o tym, co oni rozumieją jako przemoc fizyczną, bo wystawianie malutkich dzieci na deszcz, grad i śnieg w naszych warunkach kulturowych jest przemocą fizyczną; to jest tortura właściwie w niektórych kręgach kulturowych, ale co do tego są ślepi. (...) to się też często mówi w przedszkolach: przecież on jeszcze nie jest do tego przyzwyczajony, po prostu przyzwyczaimy go do tego. (...) ci właśnie asystenci, którzy mają taką mini kwalifikację do tego, to oni operują tymi takimi argumentacjami: ja to toleruję, że dziecko płacze, mi to tam nic nie robi, no tęskni za mamą, przyzwyczai się; po prostu nie jest przyzwyczajony, żeby być bez mamy, popłacze parę tygodni - ja to toleruję, mi to nic nie robi, ja mogę pracować. Oni są w tym duchu nastawiani, więc to nie jest tak, że dziecko wszystko może – generalnie ma być tak, jak chcemy, dziecko się przyzwyczai, a nie można tylko stosować kar cielesnych ani krzyczeć. Trzeba jakby uznawać stan emocjonalny dziecka – rozumiem, że jesteś smutny, każdy jest smutny, jak nie dostaje tego, czego chce, ale nie dostaniesz tego, czego chcesz. To jest koniec. To jest bardzo dalekie od bezstresowego wychowania. (Anna)

W swoich opiniach osoby badane wskazują na panującą w Norwegii większą swobodę w relacjach między dorosłymi i dziećmi niż w Polsce. Ma to odzwierciedlenie wypowiedzi Kaliny:

.... dwóch uczniów (...), których rodzice wyjechali do Polski, bo tęsknili i chcieli dzieciom to umożliwić, żeby nigdy nie żałować, dlatego dobrze spróbować. I wie Pani, że wróciły te rodziny z tymi dziećmi? Dzieci nie były w stanie się przystosować do szkoły, do rygoru, do dyscypliny, do pamięciowego opanowywania, uczenia się. Także dwie rodziny, które spakowały walizki, ale na tyle, że nie spaliły tu mostów – wyjechały i wróciły. Właśnie mi mówią, że samotnie dzieci nie są w stanie do tego, żeby z polskiego modelu wskoczyć do norweskiego – tak. Ale jak ktoś już tutaj chodzi i ma się wdrożyć, to te rodziny teraz wracają. (Kalina)

W Norwegii opiekunowie mają obowiązki wobec dzieci, które polscy rodzice krytykują, szczególnie, że niespełnienie ich może być odbierane przez służby w Norwegii jako zaniedbanie i brak należytej opieki nad dzieckiem, co pokazuje wypowiedź Moniki:

...od paru lat w Norwegii jest taki przepis, że ‚szkoła nie musi wydać pozwolenia na usprawiedliwienie na wyjazd gdzieś za granicę, tak jak w Polsce często polskie rodziny brały dzieci ze szkoły, bo święta – wyjechali trzy dni przed, jeszcze były trzy dni szkoły, wracali tydzień po. Kiedyś to było normalne, ale w pewnym momencie szkoły powiedziały „nie", bo zaczęło być bardzo dużo tych nieobecności. To nie dotyczyło tylko polskich dzieci. Właściwie przede wszystkim to chodziło o dzieci pakistańskie, gdzie często zabierali rodzice na dwa miesiące. Więc zaostrzyli bardzo przepisy w związku z tym. No a widzę, że na przykład w tym przypadku tej osoby [przewlekle chorej] też traktują to dużo bardziej ulgowo – pozwalają im wyjeżdżać. Dlatego, że znają sytuację i wiedzą, że tej osobie zależy na czasie, bo nie wie, ile tego czasu ma jeszcze z tymi dziewczynkami. (Monika)

Podsumowując, z jednej strony badani rodzice wskazali na swobodę uczniów a z drugiej pewien specyficzny reżim, który obowiązuje w Norwegii. Dyscyplina w norweskiej rzeczywistości szkolno-wychowawczej koncentruje się na budowaniu pozytywnych relacji, partycypacji uczniów, nauczaniu umiejętności społecznych i odpowiedzialności, przy jednoczesnym zapewnianiu bezpieczeństwa i respektowania praw uczniów.

6. Partycypacja uczniów w podejmowaniu decyzji w swojej sprawie.

Udział uczniów w podejmowaniu decyzji i uwzględnianie ich opinii ma istotne znaczenie dla tworzenia demokratycznego i partycypacyjnego środowiska szkolnego. W Norwegii istnieją różne możliwości realizacji tego podejścia, o których wspomniano w rozdziale dotyczącym szkoły i jej funkcji. Jednym z nich jest konsultowanie uczniów w ważnych decyzjach dotyczących szkoły. Uczniowie mają możliwość wyrażenia swoich opinii i przyczyniania się do procesu podejmowania decyzji dotyczących funkcjonowania szkoły. Ich perspektywy i potrzeby są brane pod uwagę, zarówno w sprawach ogólnych, jak i dotyczących konkretnej treści nauczania. Uczniowie mają możliwość współtworzenia zasad i regulacji dotyczących zachowania w szkole. Poprzez udział w radach uczniowskich i innych organach samorządu szkolnego, mają szansę wyrażać swoje pomysły i zdanie na temat funkcjonowania szkoły. Przykładem takiego podejścia jest wprowadzenie tzw. "Elevråd" (Rada Uczniów) w norweskich szkołach. Rada Uczniów składa się z przedstawicieli uczniów, którzy są wybierani przez swoje koleżanki i kolegów. Mają oni możliwość dyskusji, składania propozycji i podejmowania decyzji w sprawach dotyczących szkoły. To sprzyja rozwijaniu umiejętności partycypacyjnych, odpowiedzialności społecznej i budowaniu więzi między uczniami i pracownikami szkoły. Ponadto spotkania nauczyciel-uczeń-rodzic w Norwegii mają na celu promowanie otwartej komunikacji i partnerskiej współpracy. W trakcie tych spotkań uwzględnia się indywidualne potrzeby uczniów, ich sytuację rodzinną itp. Istotnym elementem jest wczesne wykrywanie trudności uczniów i zapewnienie im odpowiedniego wsparcia. Rodzice są aktywnie angażowani w proces podejmowania decyzji dotyczących edukacji ich dziecka. Ilustrują to poniższe wypowiedzi.

Chyba to jest we wszystkich szkołach – mi się podoba bardzo ten taki szacunek, że się szanuje to dziecko, co ono ma do powiedzenia, że jakoś ich tak nie ogranicza, że mają siedzieć sztywno. (Daria)

[córka mi mówi] *Nie masz prawa mi tego mówić w rozmowie. Ja mówię: nie, ja mam prawo ci wyprać na przykład ubranie, a ty nie możesz. Bo mieliśmy sytuację, że córka chciała ubrać założyć jakieś sandały, a była ochlapana. Ja*

mówię: ty nie masz prawa. Więc oni bardzo często powtarzają, że dziecko ma prawo do wyboru, do swojego zdania. (Edyta)

… jest dużo możliwości, że samo dziecko może spróbować się w różnych miejscach. Nie ma nacisku, że ty musisz chodzić tam. Dziecko ma możliwość wyboru tego, gdzie ono samo chce, a nie bardziej tak jak rodzice albo musisz chodzić na piłkę, albo musisz chodzić tu. Wręcz przeciwnie, że to dziecko bardziej ma taką swobodę wyboru tego, co ono by chciało robić. (Zyta)

Anna również w swojej wypowiedzi prezentuje okazywanie szacunku dla emocji dziecka, w tym również tych negatywnych.

dziecko w sklepie jako odpowiedź na odmowę mamy: „nie, nie mogę tej zabawki kupić", dziecko płacze, rzuca się na podłogę i mama mówi: „ale weź już nie bądź taki zły". „Co??? Mogę być zły, właśnie, że mogę być zły, może nie mogę tej zabawki dostać, ale mogę być zły, mogę czuć złość; co ty mi tutaj?" I to uznanie na poziomie emocjonalnym, (...) to było to, co (...) ostatecznie mnie przekonało (...) Więc to ostatecznie mnie też bardzo przekonuje do tego, że to jest jakiś dobry pomysł na edukację. (...) tutaj jest bardzo świadoma własnych granic i jest tak nauczona o tym, że to, co czuje, jest ważne i musi o tym mówić. Bo miała z tym problem na początku, żeby zabrać miejsce w grupie, żeby powiedzieć: ja się nie zgadzam, ja nie chcę, ja się boję, to jest za dużo albo jest za głośno. (Anna)

Część badanych rodziców jest krytycznie ustosunkowana do promowania „wolności" i podkreśla brak zrozumienia dla „wolności decydowania" dzieci. Zwracają uwagę, że mogą być okoliczności, gdzie nauczyciel, rodzic, inny dorosły ma prawo egzekwować swoje decyzje. Gosia mówiła o tym tak:

...bardzo mocne tak jest to, że ty decydujesz o sobie, mówienie do dziecka już w przedszkolu takich rzeczy: „ty decydujesz o sobie". I na przykład sytuacja, którą widziałam, kiedy nauczyciel prosi dziecko, które stoi w drzwiach, zaczyna się lekcja, dziecko stoi w drzwiach i nauczyciel prosi dziecko, żeby weszło do klasy, a ono mówi: „nie, ja tu będę stał, ty o mnie nie decydujesz". Także takie trochę uczenie - ja się z tym jak najbardziej zgadzam - uczenie takiej niezależności, że jesteśmy każdy jest osobną jednostką i mówienie o swoich potrzebach jest właściwe, ale troszeczkę wydaje mi się, że nie przez wszystkich rozumiane w odpowiednim aspekcie. Przechodzi to na taką granicę, że po prostu nikt nie chce wyjść ze swojej strefy komfortu, bo ja tylko będę robił to, co będę chciał i będę decydował o sobie. No jednak jest ten etap, że to dorośli muszą decydować, tak? (Gosia)

Daria relacjonując opowieść koleżanki zwraca uwagę, że z takiego podkreślania wagi prawa do decydowania przez dziecko, mogą wynikać problemy wychowawcze:

Córka koleżanki wtedy to miała ze trzynaście [lat]. (...) Takie miała akurat koleżanki. Ona tak się wzorowała na tych koleżanka. (...) No i jej to pasowało bardzo właśnie tak się ubierać i w ogóle. Tak, tak. (...) i tam matka mi mówi: Ja z nią rozmawiam, ja jej mówię: zakryj te cycki. I tak sobie w myślach mówię: no wygląda jak mała jakaś lafirynda, no bo gdzie to dzieciak tak chodził. (...) no po prostu masakra. No ale też tam z nią miała takie przejścia. (Daria)

Natomiast Edyta wspomina o rozmowach z nauczycielami, w których próbowała ich instruować, jak mają mówić dziecku o prawie do wyboru i decydowania oraz podkreśla swoje stanowcze stanowisko w sprawie przestrzegania wyznaczonych przez nią zasad.

Ale ja potem rozmawiałam niejednokrotnie z nauczycielami, że macie tłumaczyć, i że ona ma prawo do wyboru, ale na przykład między kaloszami zielonymi a różowymi jak deszcz pada, a nie, że ona sobie sandały wybiera. I to jest poruszane dosyć też często. Przynajmniej było u mojej córki. Córka zapamiętała i bardzo dobrze używa tego. (...) Ona próbuje, ale niestety ja tam wyznaczam te normy i zachowania, których ona musi przestrzegać – jakieś zasady mamy -swoje i mówię: no nie ma zlituj się. (Edyta)

W norweskich szkołach odbywają się spotkania w triadzie nauczyciel-uczeń-rodzic w celu omówienia postępów i zachowania dziecka. Taka forma konsultacji ma wiele zalet, które przyczyniają się do dalszego rozwoju ucznia. Spotkanie umożliwia bezpośrednią komunikację między nauczycielem, uczniem i rodzicem, lepsze zrozumienie sytuacji i potrzeb ucznia. Dzięki temu można dostosować wsparcie, które będzie najlepiej dopasowane do indywidualnych potrzeb ucznia. Nauczyciel może skupić się na konkretnych potrzebach, mocnych stronach i obszarach do rozwoju ucznia. Dzięki temu można opracować plany działań i strategii, które pomogą w dalszej edukacji. Celem tych spotkań jest również wczesne wykrywanie trudności uczniów. Spotkania stanowią też platformę do dzielenia się informacjami, uwagami i sugestiami, które mają na celu wspieranie rozwoju uczniów. Rodzice są aktywnie angażowani w proces podejmowania decyzji dotyczących edukacji ich dziecka. Całość opiera się na wartościach inkluzji, równości i partnerskiej komunikacji. Trzeba jednak zwrócić uwagę, że podczas tych spotkań wszyscy uczestnicy są równi. W wypowiedziach badanych można znaleźć potwierdzenie powyższych tez:

od pierwszej klasy chodziła ze mną na te spotkania z nauczycielem. I oni sami tam z nią rozmawiali na podstawie (...) pytań, jak ona odrabia lekcje, czy potrzebuje ciszy, czy potrzebuje spokoju, czy siada, czy wstaje. No i to wszystko.(Daria)

No właśnie mamy w każdym semestrze organizowane takie indywidualne spotkania. Najpierw dostają dzieci same taką ankietę, którą muszą siąść i wypełnić w domu z rodzicami. Później jesteśmy umawiani na spotkanie indywidualne. Na początku pani jakby siada z nami i z dzieckiem i pyta się, jak ono się tam czuje w szkole i jakby sprawdza, czy dziecko samo rzeczywiście wypełniło tę ankietę, czy może rodzić pomógł. Pyta się, jak się podoba w szkole, jak się czuje i wszystkie takie rzeczy. No i później dziecko jest wypraszane. I jest rozmowa z nami, jak nam się to wszystko podoba, jakie on zrobił postępy, czy nie zrobił postępów w ciągu pół roku i są pod koniec tej rozmowy jakby dawane kryteria do danego poziomu dziecka nauczania. To przez najbliższe pół roku powinien zrobić, jaki rozwój powinien zrobić i to co pół roku jest tu sprawdzane, czy program został zrealizowany, czy nie. (Renata)

Nauczyciele bardzo indywidualnie starają się podejść do ucznia.(...) dwa razy w roku mamy spotkanie nauczyciel-dziecko - w trójkę spotykamy się, gdzie dziecko opowiada wtedy, co mu się podoba, co mu się nie podoba. Także jakby nauczyciel ma możliwość zobaczenia wszystkiego. (Gosia)

Kalina zwróciła uwagę na to, że komfort dziecka podczas spotkań jest bardzo ważny a wszystkie strony są równe.

...były zalecenia, żeby nie robić takich spotkań, że tu siedzi mama, dziecko, a tutaj siedzą nauczyciele. Nie, nie na takiej zasadzie. Te spotkania są tak prowadzone w takiej atmosferze, żeby to dziecko się komfortowo czuło i mama, a nie na zasadzie, że ktoś ocenia: a jest to czy tamto. Więc Norwegowie są bardzo ostrożni z tym. (...) na tych zebraniach – to tak bardzo dyplomatycznie o tych negatywach. (Kalina)

Z nieco innej strony spotkania ocenia Anna, która podkreśla kluczową role i zadania dziecka na tych zebraniach.

To nie jest spotkanie informacyjne wtedy – to jest generalnie spotkanie po to, żeby dziecko nauczyło się prowadzić spotkania, bo dziecko jest liderem.(...) Dziecko musi przedstawić plan, co zaplanowało i pierwsza sprawa jest taka i będziemy mówić o tym. Tutaj takie były egzaminy, bo u nas mają egzaminy na punkty, a nie na oceny. Tutaj to, tutaj to, a jeśli chodzi o matematykę, to bardzo lubię też to, lubię tamto, na przerwach robię to i to. Więc to dziecko prowadzi spotkanie i to jest edukacja. (...) Uważam, że jest to fajne, dobre, ale jeżeli byłabym czegoś ciekawa, to na tym

spotkaniu się nie dowiem. (...) Ono ma inny cel. Może to trzeba zrozumieć w tym spotkaniu .... (...) I to też mi tak naświetliło może, że może nie o to chodzi, żebym ja kolaborowała ze szkołą za plecami dziecka po to, żeby się dowiedzieć, jakie braki albo coś i może jak kompensować, tylko właśnie trzeba przyjąć tę perspektywę dziecka; jak ono widzi własną edukację. Przecież też nauczycielki mają jakiś program, do czegoś muszą…, mają ten ramenplan [Program ramowy]– to nie jest tak, że sobie to wymyślają, czego będą się uczyć z tymi dziećmi i to, że dziecko doprowadzi i jest jakby od tych wczesnych lat w tej sytuacji, że ma odpowiedzialność za to, jak te pół godziny przeleci, to uważam, że to jest super. (Anna)

Dzieci mają także możliwość dzielenia się swoimi problemami, wątpliwościami z pracownikami świetlicy. Młodzi dorośli animatorzy pełnią ważną rolę w tworzeniu atmosfery przyjaznej i bezpiecznej, w której dzieci mogą swobodnie nawiązywać relacje. Monika podkreśla dużą wartość wynikającą z tych kontaktów:

Ja widzę tych asystentów młodych, którzy przychodzą do pracy – tych niewykształconych, tych młodych takich(…) Oni, bez tego wykształcenia pedagogicznego, mają takie podejście do dzieci, że ja bym sobie bardzo życzyła, żebym ja takie miała. Oni potrafią z nimi się bawić; oni potrafią z nimi porozmawiać poważnie; oni rozumieją ich problemy; oni traktują te dzieci jak swoich młodszych kolegów, a jednocześnie mają pewne wymagania. Oni po prostu tak się zachowują, jak inni dorośli się zachowywali w stosunku do nich, jak oni byli mali. Ja takie odnoszę wrażenie i to nie jest wyuczone ... (Monika)

Podmiotowość dziecka i budowanie motywacji wewnętrznej poprzez umożliwienie dziecku okazywania emocji, wysłuchanie opinii ucznia i włączenie go w decydowanie o sobie służą budowaniu zaufania. Całość opiera się na wartościach inkluzji, równości i partnerskiej komunikacji. Rodzice podkreślali istniejącą w placówkach atmosferę sprzyjającą podmiotowości dzieci, możliwości samodecydowania o sobie, okazywania uczuć, emocji oraz szacunku dorosłych dla opinii dzieci i jednocześnie niektórzy byli sceptycznie nastawieni do prawa dziecka do wolności.

7. Stosunek personelu szkoły do odmienności kulturowych i etnicznych.

Stosunek personelu szkoły do odmienności kulturowych i etnicznych, zachęcanie przez nauczycieli i asystentów dzieci i młodzieży do kontaktów z uczniami z innych grup etnicznych, uczestniczenie w życiu szkoły uczniów z mniejszościowych grup etnicznych, pomaganie w rozumieniu innych kultur, grup etnicznych, religii stanowią ważne tło tworzenia przyjaznego środowiska edukacyjnego. W tym obszarze mieszczą się również możliwości prezentowania swojego pochodzenia np. „polskości" i działania na rzecz o integracji kulturowej. Dzieci polskich migrantów w Norwegii mogą znaleźć się w grupie zróżnicowanej pod względem etnicznym, z uwagi na tygiel narodowościowy, który jest w różnych miejscach Norwegii, szczególnie w dużych miastach. Zróżnicowana etnicznie grupa rówieśnicza ma wiele zalet. Dzięki temu dzieci mają

szansę zdobywać kulturową świadomość i poszerzać swoją wiedzę o różnorodności świata. Ponadto, mogą rozwijać empatię, tolerancję i akceptację wobec innych, co sprzyja budowaniu zdrowych relacji. Istotnym aspektem jest również nauka komunikacji międzykulturowej i umiejętności społecznych. Dodatkowo, dzieci mają możliwość zetknięcia się z różnorodnymi perspektywami. Niemniej jednak, istnieją również pewne zagrożenia związane z zróżnicowaną etnicznie grupą rówieśniczą. W niektórych przypadkach może wystąpić dyskryminacja, uprzedzenia lub wykluczenie na podstawie różnic etnicznych, co wpływa negatywnie na relacje między dziećmi. Ponadto, bariera językowa może stanowić wyzwanie w komunikacji i integracji w grupie rówieśniczej. Sytuacja etniczna dzieci badanych jest uzależniona od miejsca, regionu zamieszkania i może mieć bardzo różny charakter począwszy od środowiska etnicznych Norwegów po wielokulturowe grupy np. w szkołach we wschodniej części Oslo. Pokazują to poniższe wypowiedzi:

Właśnie myśmy mieszkały w tej zachodniej części Oslo i w tej klasie praktycznie prawie same dzieci etnicznie norweskie były. (...) Nie potrafiła się odnaleźć. Właśnie nie odnalazła się w tej klasie.(...) może dlatego, że czuła się jakoś takim outsiderem. Myślę, że dziewczynki Norweżki gdzieś tam były inne, bo miały pełne rodziny, dom, a myśmy gdzieś tam wynajmowały. Ja myślę, że to dużo też znaczyło. (Kalina)

na oswajanie to już za późno, bo 30% mieszkańców Oslo to są cudzoziemcy – to już jakby po jabłkach na oswajanie. (...) No, ale są takie badania, na przykład: gdzie ludzi się pytało, czy zaakceptowałbyś jako sąsiada cudzoziemca albo jako zięcia i tak dalej. (...) No i też jakby Oslo jest takim miastem, w którym jest dużo podziałów, niestety. Na przykład, wschodnie Oslo ma dużo więcej cudzoziemców niż zachodnie (...) Są dzielnice, w których 90% dzieci w szkołach to są dzieci cudzoziemców. W innych jest bardzo mało i tak dalej. (...) w dyskursie publicznym, dużo się bardzo mówi o tym, co cudzoziemcy powinni zrobić – że muszą się uczyć norweskiego, że muszą iść do pracy, że to i tamto. (Natasza)

tam na tym terenie, gdzie mieszkam, jest bardzo mały ten problem, że jest mało emigrantów. To zauważyłem, że dla dzieci po prostu to jest normalne, że oni są Polakami. (Wojtek)

[grupa] *Wielokulturowa i zawsze tak jest. Rzadko się zdarza. (...) Nie widziałam jeszcze grupy dzieci, które byłyby wszystkie norweskie; że jakby nie zdarza się. Nawet, jeżeli to są dzieci wszystkie jasne (w takim sensie, że jakby no nie odbiegają kolorem od siebie), to przynajmniej jeden rodzic jest obcojęzyczny. Możliwe, że są jakieś, na przykład miasteczka, gdzie na przykład głównie są Norwedzy i może wtedy się trafią właśnie takie grupy typowo, że obydwoje rodziców są norwescy. Natomiast nie znam żadnej grupy (...), która byłaby czysto-norweska.* (Hania)

Mateusz, Amelia i Renata w swoich wypowiedziach prezentują odmienne sytuacje ich dzieci, w kontekście zróżnicowania etnicznego kolegów, co jest uzależnione od miejsca zamieszkania. Część imigrantów z Polski mieszka w małych miejscowościach lub w bogatych dzielnicach dużych miast, gdzie przeważają etniczni Norwegowie. Są także tacy, którzy mieszkają w dzielnicy, osiedlu z przeważającą liczbą imigrantów z Polski i tacy, którzy mieszkają np. we wschodnim Oslo, gdzie Norwegowie są w mniejszości a przeważającą grupę stanowią imigranci z całego niemal świata.

Ona ma w większości koleżanki i kolegów norweskich. Tu na osiedlu, na którym mieszkamy, no to ma tego kolegę, z którym chodzi do klasy (Polaka) i jeszcze jest na osiedlu jeden chłopiec (tylko że starszy o dwa lata) – również Polak. Ale generalnie, jeśli chodzi o jakieś takie bieganie po boisku, po podwórku, no to z norweskimi dziećmi. (Mateusz)

Jak się przeprowadzają do innego kraju, to nie są nastawieni na tę asymilację z otoczeniem, zamykają się w tej swojej polskości. No to wtedy to działa w dwie strony. Oni boją się wpuścić Norwegów do swojego życia, pokazać im, jacy to my jesteśmy, no i rodzą się też takie sytuacje z Barnevernet, bo ktoś tam może coś zauważyć. (…) *nie uważam, że to jest takie dobre, jak Polacy żyją w takich komunach.*(Amelia) *Enklawach*. (Jacek)

Jest bardzo dużo narodowości, jest bardzo mało norweskich dzieci, ale bardzo dużo z innych krajów. I ja chyba się bałam że po prostu, że on będzie taki, jak inni po prostu potem. (Justyna)

Przyjaciele i koledzy dzieci są różnego pochodzenia, zarówno Polscy, Norwegowie, dzieci migrantów z innych krajów.

Emilia. (…) Norweżka. (…) Ona [mama przyjaciółki córki] dzwoni do mnie czasami i pyta się, czy jej córka jest u nas, bo zaginęła jej na przykład. Albo wracają ze szkoły i idą do nas do domu, no to ja już czułam się, jakbym miała trójkę dzieci przez pewien czas. Bardzo lubiła u nas być. (Amelia)

Więc pod tym względem [dyskryminacji z uwagi na bycie Polakiem] nigdy nic nie zauważyliśmy. Nigdy się nie skarżył, ma dużo kolegów i nigdy nie było problemów takich. (...) Najlepszy kolega jest Norwegiem, drugi kolega jest z Pakistanu. No przeważnie to są Norwegowie. (Renata)

Bardzo jest mocno kładziony nacisk na to, żeby właśnie tę [etniczną]odmienność akceptować (jeśli ktoś w jakiś sposób czuje się odmienny) czy żeby włączać ludzi. (Gosia)

W wypowiedziach badanych pojawia się refleksja dotycząca braku przygotowania samych migrantów do życia w Norwegii, brak znajomości ich kultury, wartości i tradycji.

Ja myślę, że mało kto robi taki research – że tak powiem. Może usłyszał tam od znajomego, który już tutaj jest, ale to są doświadczenia wtedy prywatnej osoby. Na ile one są adekwatne? To znaczy, adekwatne, bo to są doświadczenia, ale różnice na pewno są. Natomiast jakby nie sądzę, żeby ludzie tak myśleli. Ja sama przyjechałam, mimo że ja mieszkałam w różnych krajach. Sama przyjechałam tutaj, nie wiedząc praktycznie nic o Norwegii; niewiele naprawdę, niewiele wiedząc. (…) O Norwegach. W sensie o kulturze, społeczeństwie. Także myślę, że dużo ludzi przyjeżdża, nie wiedząc wiele. (Natasza)

Teraz myślę, że już wiedzą, gdzie przyjeżdżają. Wiadomo, że kulturowo może być problem, zwłaszcza, jak się czyta czasem forum nasze polskie, to może być to bardzo duży problem, że dzieci są na dworze. U nas też cały czas jeszcze w Polsce dominuje takie pojęcie, że przecież choroby biorą się z zimnego powietrza, a nie z wirusów. (Krystyna)

Poza tym, wydaje mi się, że Polska jest blisko tej kultury. Mamy różnice, mamy dużo takich rzeczy różnych – głównie temperamentnych. Tak sobie w ten sposób o tym myślę, że my jesteśmy jednak bardziej tacy hiszpańscy, tacy tutaj emocjonalni. Natomiast takie podejście religijno-kulturowe jest chyba podobne. (Hania)

Ciekawym wątkiem w narracjach są uprzedzenia polskich emigrantów wobec innych migrantów, szczególnie z Azji i Afryki w Norwegii oraz samych Norwegów.

W ogóle obawiałam się właśnie o Toma, zanim poszedł do tej szkoły, bo się bałam, że właśnie ta szkoła ma taką złą opinię. (…) Złą, bo tam jest bardzo dużo dzieci właśnie, na przykład z Somalii, gdzie są problemy. Wyludnili się z dziećmi z tego kraju. Niestety, jest ich bardzo dużo i są problemy. I ja się bałam, że on po prostu już nie tylko z Somalii, ale jest bardzo dużo. (...) Tam, gdzie się przebywa, takim się staje, prawda? (Justyna)

Jest bardzo wielu Polaków, którzy żyją tu latami – nie znają języka, nie znają kultury. Ci Norwegowie są strasznie źli; tutaj jakby my jesteśmy tylko dobrzy, a oni są tacy beznadziejni, głupie norki. My nie chcemy się jakby asymilować, łączyć, rozumieć tej kultury. Bo jak ją poznajemy, to okazuje się, że to nie jest nic strasznego. (Hania)

Ja powiem tak, że generalnie Polacy próbują znaleźć dla swoich dzieci szkoły, gdzie jest jak najmniej emigrantów – takie tendencje obserwuję. Na przykład w tej szkole mamy tylko troje czy czworo dzieci z Polski. Była jedna dziewczynka, która się tutaj nie mogła odnaleźć (jakiś mobbing przez koleżankę z Somalii). (…) W klasie pięcioro (trzy

dziewczynki i dwóch uczniów) – to są etniczni Norwegowie, a reszta to głównie: Somalia, Pakistan, Sri Lanka, Irak, Afganistan i Syria. (Kalina)

W Norwegii w publicznej narracji pojawia się ogólnie pozytywny stosunek personelu szkół do odmienności kulturowych i etnicznych. Oficjalnie promuje się równość i poszanowanie różnic kulturowych, dlatego nauczyciele i asystenci w szkołach są zachęcani do nawiązywania kontaktów z uczniami należącymi do różnych grup etnicznych. Zdaniem badanych ważne są obustronne chęci do integracji i zrozumienia:

Integracja to jest proces obustronny, więc to się nie da z jednej strony. (Natasza)

No jeśli chodzi o to, to na pewno język, bo tutaj wydaje mi się, że to jest bardzo ważny element - bardzo oni to doceniają, jeśli widzą, że się ktoś uczy, stara mówić i po prostu nie na zasadzie takiej, że my tylko przyjeżdżamy tutaj, żeby wyciągnąć pieniądze. Bardzo ważne tutaj w Norwegii jest też to życie, taki „social" towarzyski, gdzie udzielają się rodzice - te wszystkie zajęcia pozalekcyjne i granie w piłkę nożną, to są rodzice trenerami (matki i ojcowie, bo to nie tylko ojcowie). (Gosia)

Bo tylko jeżeli Norwegia chce się kreować na kraj multikulturowa, to musi utrzymać i rozumieć, i akceptować multilingualizm. Bez tego to będzie wyłącznie teatrzyk kukiełkowy. Będziemy mieli dużo kukiełek, ale tylko jedna osoba będzie mówić. (Zuzanna)

Personel norweskich szkół powinien starać się tworzyć przyjazne i otwarte środowisko dla uczniów z mniejszościowych grup etnicznych. W oczach Nataszy społeczność norweska nie jest tak przyjazna i otwarta, jak to próbuje się przedstawić w publicznej narracji.

Z mojego punktu widzenia, społeczeństwo norweskie nie jest bardzo otwarte, mimo że jakby jest tolerancyjne. I tu się dużo mówi o równości i równych prawach i tak dalej, ale to nie jest otwarte społeczeństwo. W związku z tym trzeba mieć no właśnie determinację i no gdzieś jakby zrozumieć niepisane reguły... (...) w Norwegii to jest bardzo indywidualistyczne społeczeństwo, a jednocześnie oni mają bardzo silną takie poczucie wspólnoty, dobrego wspólnego. Także to jest zupełnie na porządku dziennym. Jak razem się mieszka tam w jednej kamienicy czy wspólnocie, to raz czy dwa razy do roku jest czyn społeczny i to nam się źle kojarzy. Tutaj to jest taka część życia w Norwegii. (Natasza)

Natomiast poniższe wypowiedzi badanych pokazują na pozytywny stosunek Norwegów i brak doświadczenia dyskryminacji z uwagi na polskość

Tolerancja przede wszystkim. Mają na pewno większą tolerancję niż my jako naród – tak mi się wydaje. Są bardzo otwarci. (Zyta)

Dzieci narodowości innej było chyba jedno, oprócz niego, więc przeważały norweskie. (...) [na tle narodowościowym] *Nie było nigdy* [kłopotów]. *Nigdy* [nikt mu nie dokuczał]. (…) *Duży był nacisk kładziony na takie tego typu problemy. A Szymon sam problemów nigdy nie miał. Nie spotkałam się, nie słyszałam nigdy.(...) Przyjaciół ma norweskich, polskich też – nie ma żadnego problemu.* (Wiktoria)

Nie, właśnie aż byłem mile zaskoczony, bo słyszałem od wielu Polaków – szczególnie jeśli chodziło o tę starszą córkę – że właśnie w okresie gimnazjalnym, licealnym mogą się pojawić sytuacje jakieś takie mało komfortowe dla dziecka spoza jego kręgu kulturowego. Natomiast nie, nigdy się nic takiego nie wydarzyło. Nie było nigdy tak, że jakaś przykrość ją spotkała, że ktoś jej dokuczał. (Mateusz)

nigdy na tle takim, że ty jesteś Polakiem [nie spotkało ich nic nieprzyjemnego]. Nigdy przynajmniej się nie skarżyli na coś takiego, żeby w jakiś taki sposób czuli się. (Gosia)

jeśli chodzi o względy narodowościowe, to jeśli chodzi o nauczycieli, to nigdy nie spotkałem się z taką antypolskością. (Wojtek)

Kolejne wypowiedzi badanych również wskazują, że nie doświadczyli ani oni ani ich dzieci dyskryminacji z uwagi na inne pochodzenie narodowościowe.

naprawdę nie przypominam sobie takich sytuacji, żebym się czuła w jakikolwiek sposób dyskryminowana. Moje dzieci były zawsze zapraszane do innych dzieci. Mnie jako rodzica często próbowano zintegrować. Norweskie mamy starały się. (Monika)

Nie odczuła tego [dyskryminacji]. *Właśnie to też jest dobre. Ale trafiliśmy po prostu chyba w takie grupy ludzi, gdzie nie wytykają nas palcami. Nie mamy żadnych problemów, jest dobrze. Mamy* [znajomych] *Norwegów.* (Edyta)

Nie, absolutnie nie. Nigdy z takim czymś się nie spotkaliśmy. Może przez to, że jego szkoła też kładzie duży nacisk na to, żeby zwrócić na takie sytuacje uwagę, jakby w ogóle. Nie pamiętam, jak się ten program nazywa, ale dużą uwagę kładą na to, jak się dzieci czują i czy nie są prześladowane w szkole. (Renata)

Irmina jednak wspomina o doświadczeniu dyskryminacji, ale uczyniła to bez emocji, po prostu stwierdziła fakt.

To znaczy, raczej ciepło [zostałam przyjęta]. *Ale no gimnazjum wszędzie nie jest takie najlepsze dla dzieci. I faktycznie może był taki jeden okres, gdzie jednak kilka osób po prostu było takimi nieprzyjemnymi w stosunku do mnie, że jestem z Polski – takie różne rzeczy, ale to mi się wydaje, że nie jest dziwne.* (Irmina)

Promocja kultury kraju pochodzenia w kraju przyjmującym oraz folkloryzacja i paternalistyczny stosunek do kultury są dwoma różnymi podejściami, które można zaobserwować w kontekście różnorodności kulturowej. Promocja kultury kraju pochodzenia w kraju przyjmującym odnosi się do działań mających na celu zachowanie, promowanie i dzielenie się aspektami kultury, tradycji, języka i dziedzictwa kraju, z którego pochodzą migranci. Jest to podejście, które ma na celu budowanie mostów między kulturami, wzmacnianie więzi społecznych i promowanie wzajemnego zrozumienia. Celem jest zachowanie tożsamości kulturowej migrantów i umożliwienie im aktywnego uczestnictwa w życiu społeczności lokalnej. Z drugiej strony, folkloryzacja odnosi się do traktowania kultury migrantów jako folkloru czy egzotycznego elementu, który może być uproszczony, skodyfikowany i wykorzystany w celach rozrywkowych. W takim podejściu kultura jest często przedstawiana stereotypowo i ograniczona do powierzchownych aspektów, a jej wartość jest deprecjonowana. Może to prowadzić do uprzedzeń i utrzymania nierówności w relacjach między grupami kulturowymi. Paternalistyczny stosunek do kultury oznacza podejście, w którym jedna kultura jest traktowana jako wyższa, bardziej wartościowa lub bardziej "cywilizowana" od innych kultur. Jest to stosunek oparty na przekonaniu, że jedna kultura ma prawo narzucać swoje wartości, normy i zasady innym kulturom, traktując je z wyższością lub pogardą. Tego rodzaju podejście często prowadzi do utrudnienia integracji,

utrzymania podziałów i nierówności społecznych[1558]. Ważne jest dążenie do promowania szacunku, równości i wzajemnego zrozumienia między różnymi kulturami. Zamiast folkloryzacji i paternalistycznego stosunku do kultury, warto dążyć do budowania dialogu, wzajemnego uczenia się i współpracy, aby zbudować bardziej zrównoważone i harmonijne społeczeństwa oparte na zrozumieniu i akceptacji różnorodności kulturowej. Ważnym elementem promocji kultury kraju pochodzenia jest włączanie uczniów w życie szkoły i uwzględnianie ich potrzeb. Nauczyciele i asystenci powinni podejmować działania mające na celu zrozumienie i docenienie innych kultur, grup etnicznych i religii, dążyć do tego, aby każdy uczeń czuł się akceptowany i doceniany, niezależnie od swojego pochodzenia. W ramach tych działań, uczniowie mają możliwość prezentowania swojego pochodzenia kulturowego, np. "polskości", i angażowania się w działania na rzecz integracji kulturowej. Mogą organizować prezentacje, występy czy warsztaty, które pozwalają innym uczniom lepiej poznać ich kulturę i tradycje[1559]. Poniższe wypowiedzi obrazują pozytywny stosunek pracowników szkoły do prezentowania tradycji kraju pochodzenia, uwidaczniania pochodzenia dzieci i ojczyzn ich rodziców.

Bo ja na przykład pamiętam, że byłam kiedyś w jakimś przedszkolu, w którym w szatni na szafkach dzieci były flagi państw, z których pochodzą rodzice. (Natasza)

mieli coś takiego, bo ogólnie w takich szkołach normalnych tutaj jest dzień… Dzień tego języka ojczystego. Ja nawet też kilka miesięcy temu właśnie byłam normalnie w szkole u pani Kasi, prezentowałam właśnie Polskę, bo ona mnie poprosiła, czy ja mogę to zrobić – ogólnie właśnie troszkę informacji o Polsce i w ogóle. [o Maroku] *Starszy też miał. Tylko że ten starszy nie miał miejsca, rodzice na przykład nie mieli miejsca wspólnego, tylko dzieci same opowiadały.* (Justyna)

Mnie się wydaje, że to już jest w norweskiej kulturze i raczej, tak jak mieliśmy te ustalenia, że ta wielokulturowość jest jakby odciśnięta już w Norwegii, że raczej w tych ramowych planach (…) będą jakieś norweskie święta; (…) Bo jakby rodzice mają prawo opowiadać o swoich świętach; jakby to jest coś naturalnego. Jeżeli chcą powiedzieć o Ramadanie, bardzo proszę, chodźcie, opowiedzcie. Jeżeli jest jakieś święto dla nich ważne, np. hinduskie – proszę bardzo, przyjdźcie, opowiedzcie. (…) jeżeli chodzi o tę kulturowość, pozna: (…) święta te norweskie; (…) dzień wielokulturowy. Bo jest taki dzień i wtedy rodzice przychodzą, jest takie spotkanie. (…) przez cały wtedy chyba nawet miesiąc jakby mamy i flagi różnych narodowości. (…) teraz na przykład będzie ten Sommerfest, czyli taki wakacyjne zakończenie dzisiaj, no i przygotujemy jakieś jedzenie, chwila rozmowy.(…) te nauczycielki też jakby tak starają się nie zostawiać tutaj tych rodziców. Jak widzą, że ktoś siedzi sam, no to podchodzą i tutaj zagadują. (Hania)

Był taki Dzień Narodów Zjednoczonych, gdzie śpiewali piosenkę: „Jesteśmy dziećmi z różnych krajów" i potem tylko muzyka leciała. Ich jest pięćdziesięcioro troje w klasie i około dwadzieścioro stanęło w jednym szeregu, muzyka sobie leciała w tle i dzieci przekazywały sobie mikrofon: mama jest z Polski, tata jest z Czech, mama jest ze Sri Lanki, mama jest z Belgii, tata jest stamtąd, mama jest stamtąd. I szkoła właśnie na tym bazuje, że to rodzic, a nie dziecko jest z innego kraju; dziecko jest tutaj, w szkole i mamy focus na tę grupę, którą mamy w klasie – wszyscy są sobą i jakoś

[1558] H. A. L. L. E. H. Ghorashi, *How dual is transnational identity? A debate on dual positioning of diaspora organizations.* Culture and Organization, 10(4) 2004, s. 329-340.
[1559] T.H. Eriksen, *Complexity in social and cultural integration: Some analytical dimensions*. Ethnic and Racial Studies, 30(6) 2007, s. 1055-1069.

siebie kształtują. Rodzice mogą być skądkolwiek i to jest jakiś zasób, który dziecko ma, ale to nie definiuje dziecka jako osoby. (Anna)

Z powyższych wypowiedzi wynika, że zarówno rodzice jaki uczniowie mieli możliwość zaprezentowania swojego pochodzenia i często wielonarodowość była prezentowana jako część rzeczywistości w Norwegii. Poniżesz wypowiedzi również to potwierdzają:

Powiem tak: dużo jest takich akcji u nas w szkole organizowanych. W pierwszej klasie było właśnie, że mieli tydzień narodowości. Każde dziecko miało przyszykować plansze ze swojego kraju, narysować mapę, napisać, w jakich językach się posługujemy w tym kraju, jakie mamy posiłki. I ktoś z rodziców mógł przygotować takie narodowe dania, żeby móc poczęstować. Później te wszystkie plansze były wywieszane w szkole. Wisiało to kilka miesięcy, ale był też taki jeden specjalny dzień organizowany dla wszystkich dzieci i rodziców, gdzie przychodziliśmy na taki festyn. Dzieci prezentowały właśnie to wszystko. Było to jedzenie, zabawa, różna muzyka, tradycje. (...)Przynajmniej raz w roku mają taką właśnie akcję w szkole. (Renata)

Wiem, że kiedyś w przedszkolu - nawet mi syn to przypomniało ostatnio- robiłam polski obiad dzieciom i wszystkie polubiły właśnie polską zupę. (...) Żur. (...)To znaczy, tutaj dużo było świetnych rzeczy w takim sensie, że na przykład takich kulturowych: jakieś piosenki, specyfiki takie (Hania)

W podstawówce jest taki przedmiot, jak Matkundskab (Żywienie) – to jest, że się uczy gotować i różnych rzeczy. I właśnie na jednej lekcji Pani mnie poprosiła, żeby mama dała przepis na przykład na jakieś danie polskie i żebyśmy tam razem w szkole zrobili, żeby dzieci właśnie posmakowały różnych takich polskich smaków. No i zrobiliśmy pierogi ruskie i bardzo wszystkim smakowały. Na przykład jest tutaj tak, że się piecze czasami ciasto jakieś tam różne (takie bingo czy coś takiego) no i zawsze proszą, żeby upiec jakieś takie polskie ciasto. (Irmina)

Tu w ogóle ta szkoła podkreśla wielokulturowość, że jesteś super, jest coś cudownego, to jest coś, co my wnosimy. Bo oni mają tylko pięć milinów ludzi i oni się cieszą z tych różnic kulturowych.(Amelia) *Oni śpiewają piosenki po polsku. To znaczy, w tym momencie śpiewają chyba piosenki w ośmiu językach. (...) Chór uczy się. Dzieci norweskie wszystkie uczą się piosenek w innych językach.* (Jacek) *Umieją we wszystkich dwudziestu językach przywitać się.(...) ona* [nauczycielka] *w ogóle nie jest coś: ty jesteś z Polski, to nie będziesz miała koleżanek albo coś takiego. Nie, nie ma czegoś takiego.* (Amelia)

Z poniższego opisu Anny wynika tym razem, że nie odebrała ona pozytywnie zaproszenia ze strony personelu szkoły do prezentowania elementów polskiej kultury, gdyż postrzegała to zaproszenie jako przejaw jej folkloryzacji.

Ja wiem, że jest to oczekiwanie, ale mi nie odpowiadały tutaj bardzo długo te oczekiwania, że przyjdę z tą polskością. Bo ja generalnie jestem krytyczna co do polskości; nie mam jej w sobie. (...) ja nie będę tutaj lansować polskiej kuchni czy czegoś takiego. Po pierwsze dlatego, że to za długo trwa gotowanie tych wszystkich /pierogów naszych itd. Po drugie, żadnej Norweżki (nawet z innych regionów Norwegii), nikogo innego nie prosicie o to, żeby ze swojego regionu coś przyniósł, a ja nagle mam tutaj być tą egzotyczną zabawką, że to też mi odpowiada? To nie jest to tak? Ale już się pogodzili z tym. Mówili, że tak nie myśleliśmy o tym, że to jest takie „uegzotycznianie" osoby. (Anna)

Kilku z badanych nie otrzymało zaproszenia do prezentowania elementów polskiej kultury co może oznaczać w zależności od kontekstu za równo brak zainteresowania lub chęci unikania stygmatyzacji, paternalizacji lub braku świadomości. Trudno na podstawie cytowanych wypowiedzi rozstrzygnąć czy powodem braku zaproszenia do prezentowania kultury jest uznanie jej za nieistotną lub niewartościową. Może to też wynikać z braku zrozumienia lub niechęci do innych kultur spowodowanych stereotypami, uprzedzeniami lub brakiem tolerancji wobec

różnorodności kulturowej lub brakiem środków finansowych, organizacyjnych lub infrastrukturalnych, które umożliwiłyby takie prezentacje. W niektórych przypadkach brak zaproszenia do prezentowania kultury kraju pochodzenia może być wynikiem dążenia do równouprawnienia i integracji. Może to oznaczać, że zamiast skupiać się na różnicach kulturowych, dąży się do budowania wspólnej tożsamości i współdzielenia wartości i tradycji. Kilku z badanych nie przypomina sobie żadnych okoliczności, by ich dzieci lub ono mieli możliwość zaprezentowania choć jednego z elementów polskiej tradycji czy kultury.

Nie miały właśnie [okazji prezentować polskości]. *To by było takie coś też wspaniałe, szczególnie dla tego starszego syna, bo on jednak się bardzo z Polską utożsamia. Może nie był urodzony w Polsce, jednak on ciągle wyszukuje takich informacji, że Polska to jest jednak najlepsza, Polacy są najlepsi - wyszukuje takich tematów i to jest dla niego bardzo ważne. I na przykład właśnie mieli jakieś tam opracowania geograficzne, gdzie każdy dostawał jakiś kraj i on właśnie nie dostał Polski. Jakiś tam inny kolega dostał Polskę, a wiem, że bardzo miał ochotę, żeby tę Polskę dostać. I faktycznie tutaj być może gdyby on miał możliwość zaprezentowania czegoś tam, to by go to na pewno bardzo cieszyło. A tutaj nie miał. (...)Nie ma takich okoliczności [prezentowania polskości]. Ja myślę, że oni się tutaj jednak skupiają bardzo na tym, że jesteśmy w Norwegii, mamy się asymilować, a nie tutaj wyskakiwać z jakimiś tam swoimi tradycjami. No trochę tak jest.* (Gosia)

[córka] *czuje się Norweżką i tak samo jak jej rówieśnicy z tymi innymi rodzicami, nikt się tam nie prezentuje w sensie kraju. Właśnie szkoła nie ma w ogóle.* (Anna)

Nie. Nic nie było takiego w szkole, żeby miała okazję. (...) Nie ma czegoś takiego, ale to właśnie przez to, że jest mało po prostu mało jest takich po prostu dzieci i dlatego. Z tego to też wynika. Także nie mieliśmy okazji. (Daria)

... w szkole jeszcze nie. Jedynie co, to dzieci się po prostu czasami pytają, skąd jest i to wszystko. Ale tak naprawdę nic więcej nie przedstawiała, nie mówiła. (Edyta)

Personel szkół w Norwegii również wspiera uczniów w zrozumieniu różnych kultur, grup etnicznych i religii. Mateusz wspomina o życzliwym zainteresowaniu nauczycielek dotyczącym kraju pochodzenia dziecka. Daria zaś przytoczyła zainteresowanie rówieśników dotyczące rzeczy kupionych w Polsce.

... powiem ci, że – no nie wiem, na ile powodowała nimi ciekawość – za każdym razem, jak Ada jest w Polsce, no to te nauczycielki pytają się, jak było i tak dalej. Ona im opowiada, gdzie jakie miejsca widziała, co oglądała. Także no to może po części jest ciekawością powodowane? (Mateusz)

Jedynie co, to wiadomo, że jak te dzieciaki przychodzą do domu, to się pytają, gdzie to kupiłaś? A w Polsce i takie są ciekawe. (...) Nie ma czegoś takiego, ale to właśnie przez to, że jest mało po prostu mało jest takich po prostu dzieci i dlatego. Z tego to też wynika. Także nie mieliśmy okazji [prezentowania polskości]. (Daria)

W szkołach organizowane są zajęcia, projekty i warsztaty, które mają na celu poszerzenie wiedzy uczniów na temat różnorodności kulturowej. Uczniowie mogą uczyć się o innych kulturach i tradycjach, co sprzyja wzajemnemu szacunkowi i zrozumieniu. Również umożliwia się obchodzenie świąt przedstawicielom innych religii i kultur. Badani komentują takie sytuacje w następujący sposób:

No, a teraz mamy ramadan. Na przykład dzieci muzułmańskie jutro nie przychodzą. (...) Rodzice piszą do rektora taką prośbę o zwolnienie i oczywiście jest udostępniane też tym nauczycielom, którzy są muzułmanami, bo mamy też nauczycieli muzułmańskich. Pakistan na przykład czy Somalia też nie przechodzą. (Kalina)

Ale jest to dla nich takie naturalne. Mało tego, w szkole też to wyczułem, jak na przykład był trzeci maja. Co prawda, te polskie nauczycielki dosyć mocno to też podkreślały, że było na przykład: wszyscy wstają i gratulują Wiktorowi, że dzisiaj jest trzeci maja i dzisiaj jest święto polskie. Czy też trener, na przykład drużyny piłkarskiej, tak samo wysyła tam informację. Nie jest to zawsze, ale to tak, powiedzmy, tam raz czy dwa takie wydarzenie. To takie było dla mnie szokujące, ale wspaniałe, ale miłe. (Wojtek)

....Trzeci Maja był, jak był dzień, to opowiadaliśmy, że to jest trochę podobnie, jak wy macie tego siedemnastego maja. (...)Natomiast wydaje mi się, że nasze kultury są podobne. (Hania)

W badaniach rodziców pojawia się interesujące zagadnienie związane z identyfikacją dzieci w kontekście kraju pochodzenia, kraju przyjmującego i poczuciem "bycia pomiędzy". Dzieci z doświadczeniem migracyjnym często stają przed ważnym pytaniem: kim jestem? Właśnie poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie jest istotnym aspektem ich tożsamości. Dzieci z migracyjnym doświadczeniem często odczuwają potrzebę zrozumienia swojej tożsamości, która jest skomplikowana i złożona ze względu na ich wielokulturowe pochodzenie. Przywiązują wagę do swojego kraju pochodzenia, ale jednocześnie chcą być częścią kraju, w którym się znajdują. Odczuwają swoje "bycie pomiędzy" dwoma światami, co stwarza unikalne wyzwania tożsamościowe, tożsamość hybrydową. Problem tożsamości dzieci migrantów, opisany w jednym z podrozdziałów dot. dziecka z doświadczeniem migracyjnym, pozwala na spojrzenie na tę kwestię z różnych perspektyw. Warto zrozumieć, że proces kształtowania tożsamości jest dynamiczny i indywidualny dla każdego dziecka. Dzieci potrzebują wsparcia i zrozumienia w rozumieniu swojej tożsamości, a także możliwości eksploracji i budowania więzi zarówno z kulturą kraju/krajów pochodzenia rodziców, jak i kraju przyjmującego[1560]. Obraz przedstawiony przez badanych jest bardzo urozmaicony:

Nasze dzieci to już nawet czują się Norwegami chyba. My jako dorośli, no wydaje mi się, że bardziej, ja bynajmniej czuję, że nieraz to odczuwam. Ale dzieci – nie. Może jak będą starsi, może będą wtedy bardziej czuć. Ale w tej chwili nie. (Zyta)

Chociaż no to trudno powiedzieć, że ona jest do końca Polką, bo ona całe życie spędziła swoje tutaj. Jedynie z Polski wie to, co my jej opowiadamy, co my jej tłumaczymy i z polskiej szkoły.(Jacek)

Moja córka mówi: tato, przecież ja jestem Polką, ja nigdy nie będę Norweżką. Ale to nie jest tak, że ma jakiś żal, tylko stwierdza fakt. Ok, ma czternaście lat, może jej się to zmienić w każdej chwili (Wojtek)

[1560] S. Hall, *Cultural Identity and Diaspora. In Colonial discourse and post-colonial theory,* Rutledge 2015.

możemy się czuć [tutaj w Norwegii] *u siebie, dzieci zwłaszcza. Bo oni się czują Polakami. No może idealnie nie jest. (...) Nazwisko tylko* [ich odróżnia]. *Mówią nawet, że jest taka praca, żeby te dzieci właśnie wciągnąć w środowisko, wciągnąć w ten system. Nie odrzuca się żadnego dziecka ze względu na narodowość.* (Wiktoria)

No i Ida uważa się za Niemkę, bo Ida jest Polko-Niemką, a na tym Dniu Narodów Zjednoczonych oni się pytali: kto jest z Polski. Ida rękę do góry. Kto? Ty jesteś z Polski? Nie, Piotr; ja mówię, bo on sam nie powie. A ty skąd jesteś? Z Niemiec. (Anna)

Natasza uważa, że syn będzie musiał sam zdecydować, sam stwierdzić kim jest. Dziecko rodziców dwóch różnych narodów mieszkający w innym państwie ma różne możliwości i choć rodzice dbają o znajomość języków rodziców i zwyczajów, to nie uniknie się w wyniku zanurzenia w kulturze kraju przyjmującego rozważania innej tożsamości.

[syn] *On sam będzie musiał o tym zdecydować. (...) Myślę, że jakby ja, jako rodzic, powinnam jakby zaakceptować jego wybór, którego on tam kiedyś dokona. I jego identyfikacja niekoniecznie musi być taka jak moja. (...) Ja myślę, że to byłoby nierealistyczne z mojej strony myśleć tak, że on musi myśleć, że jest Polakiem. Szczególnie, że całe swoje życie mieszka w Norwegii. Ja bardziej myślę na takiej zasadzie, że moim zadaniem jest nauczyć go języka polskiego i dbać o to, żeby on miał kontakty ze swoją polską rodziną i żeby nauczył się w ogóle o Polsce tak historii, geografii i tak dalej.* (Natasza)

No niektórzy nie są już tacy przyjezdni, bo już jest trzecie pokolenie. To może nie dotyczy Polaków, ale Pakistańczyków na przykład. (Natasza)

Dzieci, czasami wraz z rodzicami, biorą udział w uroczystościach i obchodach norweskich świąt państwowych. Tradycyjny marsz norweski, nazywany "marszem syttendemai", jest organizowany z okazji norweskiego Święta Narodowego, obchodzonego 17 maja. Marsz ten jest otwartym wydarzeniem, w którym uczestniczą zarówno Norwegowie, jak i osoby z różnym pochodzeniem, w tym również migranci. Migranci, często chcą uczestniczyć w lokalnych obchodach i wydarzeniach kulturowych, aby lepiej zintegrować się z lokalną społecznością i doświadczyć norweskiej tradycji i kultury. W opinii badanych pojawiają się pozytywne komentarze, a nawet uczucie dumy i chęć pochwalenia się swoją aktywnością w tym obszarze. Dla wielu dzieci uczestnictwo w norweskich uroczystościach umożliwia poczucie się częścią grupy, jest okazją do lepszego zrozumienia i włączenia się w kulturę norweską. Uczniowie mają okazję poznać tradycje, historię i znaczenie tych świąt dla narodu norweskiego. Część uczniów utożsamia się z kulturą i tradycją danego regionu i Norwegii.

Teraz nawet też jak było święto państwowe Norwegii, to tak samo my byliśmy razem z Norwegami, świętowaliśmy i też ja dzieci wysłałam do szkoły, żeby mogli też właśnie w szkole razem obchodzić to święto. Chociaż to nie było nasze święto, ale żeby po prostu wiedzieć, jak tutaj mieszkamy, żyjemy, żeby po prostu oni wiedzieli, dlaczego taki dzień jest, jak to wygląda; żeby nie było później, że my mówimy, że nigdy nie wiemy, nie mamy wiedzy jak to było. Jeżeli mają ochotę jeden taki dzień spędzić i jak jest możliwość, to oczywiście. (Justyna)

I na przykład siedemnasty maja - święto narodowe - tutaj w Norwegii to jest bardzo obchodzone i oni chodzą w tych swoich narodowych strojach. I na przykład w tym roku też byliśmy na takich obchodach - w zasadzie tutaj mogę powiedzieć, bo akurat w Lindos mieszkają chyba cztery rodziny, to byliśmy w znakomitej większości, jeśli chodzi o wolontariat, bo i sprzątanie, i właśnie jakieś konkurencje były. Byli właśnie rodzice polscy i wtedy Norwegowie bardzo

przychylnym okiem patrzą, że to nie jest na zasadzie takiej, że my tutaj przyjeżdżamy tylko po to, żeby im pieniądze zabrać. (...) Że dajemy też coś dla społeczności - dla tej lokalnej społeczności.(Gosia)

Lena wspomina o rodzinnych obchodach jubileuszu panowania króla, co można odczytać jako objaw szacunku wobec kraju i ludzi z którymi mieszkają.

My jako rodzice jakby mówiliśmy Olkowi, natomiast albo on jest jeszcze za mały, albo dla niego te norweskie – przez to, że tutaj się urodził – jakby są dla niego bardzo, bardzo ważne. Na przykład wczoraj obchodziliśmy 30-lecie [panowania króla Haralda V] i o tym mu jakby wspomnieliśmy, natomiast no wznieśliśmy toast: ahoj, piraci, za 30-lecie, natomiast dla niego to było takie: no ok, no dobrze, smacznie zjedliśmy i tyle. (Hania)

Teraz na przykład byliśmy na tym i Mai piąta klasa organizowała tego osiemnastego maja, to tam też byliśmy, pomagaliśmy. Najpierw ja miałam taki karnet od 08:30 do 12:30, a później mąż miał od 13:00. No i rozkładaliśmy stoły, obrusiki, robiliśmy parówy. Cudownie było. Tak to nie jest źle. Nie ma tragedii. Oczywiście, pytali się nas, czy chcemy brać udział w tym, no bo przecież nie musieliśmy, bo to nie jest nasze święto. No, ale też głupio byłoby nie brać, bo chodzi tam do szkoły. (Daria)

Ciekawym zjawiskiem jest udział migrantów w tradycyjnym marszu norweskim, w polskim stroju ludowym. Jest to wyrazem ich zainteresowania i szacunku dla kultury kraju, w którym się znajdują. Poprzez zaangażowanie w takie wydarzenia, migranci mogą manifestować swoją otwartość na różnorodność kulturową oraz chęć integracji i akceptacji lokalnych tradycji. Ta forma udziału może przyczynić się do wzmacniania więzi między różnymi grupami społecznymi i budowania pozytywnych relacji międzykulturowych. Przez wspólne uczestnictwo w takich wydarzeniach, migranci mają okazję nie tylko do przeżycia tradycji norweskiej, ale również do dzielenia się swoją własną kulturą i tradycjami z lokalną społecznością. Jest jednym z przykładów dynamiki i wzajemnej wymiany kulturowej, która ma miejsce w społeczeństwach wielokulturowych. Jest to również wyraz poszukiwania tożsamości, akceptacji oraz dialogu między różnymi grupami społecznymi.

Siedemnastego maja każdy miał te swoje stroje regionalne. (...) No to Marysia w tamtym roku szła w krakowskim stroju polskim. Wszyscy: jaki ładny strój, jaki ładny strój. Bo przecież tutaj te cekiny.(...) Więc się dziewczynom bardzo podobało. Także to jest nasz regionalny strój, to jest w naszym święcie, a nie tutaj udawać Norweżkę i kupować bunady[1561]. (Amelia)

[1561] Bunad jest tradycyjnym norweskim strojem ludowym, który jest noszony z okazji specjalnych uroczystości, takich jak święta narodowe, wesela, chrzciny czy festiwale. Można go zobaczyć na wystawach, w muzeach i podczas festiwali folklorystycznych. To piękny i niezwykle wartościowy element norweskiej kultury, który odzwierciedla bogactwo różnorodności regionalnej i tradycji ludowych kraju. Jest on uważany za ważny element norweskiej kultury i dziedzictwa narodowego. Noszenie go ma ważne znaczenie społeczne i kulturowe, ponieważ podkreśla więzi z przeszłością i tradycjami kraju. Jest to również sposób na wyrażenie szacunku i oddania hołdu norweskim korzeniom. Każdy region Norwegii ma swoje własne unikalne wzory, kolory i zdobienia, które odzwierciedlają lokalne tradycje i historię. W związku z tym istnieje wiele różnych wariantów bunad, reprezentujących poszczególne regiony kraju. Wykonanie bunad jest bardzo starannie i precyzyjnie przeprowadzane, z użyciem wysokiej jakości materiałów, ręcznie wyszywanych zdobień i tradycyjnych technik krawieckich. Jest to czasochłonny proces, który wymaga umiejętności i wiedzy przekazywanej z pokolenia na pokolenie.

Są również sytuacje, gdzie migranci ubierają tradycyjne stroje ludowe Norwegów, gdyż czują się częścią społeczności.

A dwa lata temu powiedziała, że ona chce bunady. A ja mówię: ale jak to? Ja mówię: przecież ty nie jesteś norweska. A ona mówi: „to jaka ja jestem? Właśnie, że jestem norweska". No i musieliśmy kupić i buty, i taką sukmanę, koszulę, wszystko. W tym roku też była w tym i Lucynka też chciała iść. A Lucyna tłumaczy, że jest bardziej norweska, bo ona się tu urodziła. (Daria)

A tutaj się nosi z tak wielką dumą, że to każdy dostaje na bierzmowanie i że to kosztuje 30 000[1562] *koron; ta suknia jest ręcznie haftowana z wzorami, że to miało swoje znaczenie historyczne, bo ci, którzy chcieli się odłączyć od Szwecji, chodzili w tym jako manifest. (...) To jest dla nich najpiękniejsze, co możesz mieć. Jak król zaprosi, to też zawsze tylko w tym. Teraz będą zakończenia roku, to też studenci w ogóle wszyscy w tych strojach – to jest super.* (Anna)

Na koniec niniejszej części zaprezentowane są: wypowiedź Zuzanny, która krytycznie komentuje wpływ edukacji szkolnej w obrębie języka i kultury i Mateusza, który komentuje metody integracji w Norwegii oraz Leny, która prezentuje swoje stanowisko, że mieszkanie w Norwegii zobowiązuje dzieci do praktykowania zwyczajów tu obowiązujących.

Ale do czego dążę? Do tego, że jeżeli mają możliwość wychowywania tych ludzi, to mogliby zadbać o to, żeby ci ludzie jednak utrzymali ten swój język, bo wtedy nie mieliby problemów z tymi ludźmi, którzy wyrośli w ich systemie, bo jednak ich system funkcjonowania (...) jest zupełnie inny niż polski. Oni, począwszy od tego, jak patrzą na wojnę, skończywszy na tym, jak patrzą na politykę, myślą inaczej. I skoro wychowują nasze dzieci w szkołach, uczą nasze dzieci myśleć inaczej, to marnują taką dużą szansę, żeby utrzymać w tych dzieciach możliwość komunikacji ze wszystkimi w różnych językach, co ułatwiłoby i poprawiło znacząco wszystkie kontakty ze wszystkimi możliwymi urzędami. (Zuzanna)

To znaczy, nie ma czegoś takiego, że próbują wynaradawiania. Jedyna z wad to jest norweska historia i to co się dzieje w Norwegii, tylko daje tym dzieciom możliwość funkcjonowania również i jakoś tam w jakiś sposób celebrowania ich kultur. (...) Wiesz, no jesteś, mieszkasz w jakimś innym kraju, to trzeba uszanować ich podejście do życia. (...) Są po prostu inni. Nie, za bardzo się integrują. (Mateusz)

Nawet na siedemnastego maja (jak był ten Komitet), gdzie generalnie ja się nie powinnam poczuwać do tego, żeby brać w tym udział, bo to nie jest nasze święto, ale ze względu na syna staram się w sumie jak tylko mogę, czas mi na to pozwala i siły brać udział i integrować się, bo uważam, że to też jest ważne. No bo też spotkałam się z tym, jak właśnie byłam w tym komitecie, że Polacy uważają, że oni nie muszą brać udziału w żadnych przydzielonych dyżurach, bo to nie jest ich święto. Ale tak naprawdę to dziecko chodzi tutaj do szkoły, dziecko tutaj mieszka i dziecko ma obowiązki na równej linii jak Norwegowie. (Lena)

Z powyższych narracji wyłania się zróżnicowany obraz zarówno stosunku Polaków do Norwegii, tożsamości i różnych praktyk stosowanych w szkołach w kontekście wielokulturowości. Niektóre inicjatywy mają na celu stworzenie otwartego i tolerancyjnego środowiska szkolnego, w którym wszyscy uczniowie, niezależnie od swojego pochodzenia kulturowego czy etnicznego, czują się akceptowani, wspierani i zachęcani do rozwijania swojej tożsamości kulturowej oraz do

[1562] Ok. 2500 euro

wzajemnego zrozumienia i współpracy. Uczniowie też „stają" się integralną częścią norweskiej społeczności i stają się Norwegami.

8. Poczucie bezpieczeństwa uczniów i rodziców uczniów.

Potrzeba bezpieczeństwa jest jednym z ważnych elementów piramidy potrzeb Maslowa, która może być kształtowana od wewnątrz i od zewnątrz. Poczucie bezpieczeństwa uczniów w szkole ma ogromne znaczenie dla ich zdrowia emocjonalnego, rozwoju i poczucia spełnienia a to następnie oddziałuje na ich dobrostan. Gdy uczniowie czują się bezpiecznie, mogą skoncentrować się na nauce, rozwijaniu umiejętności społecznych i okrywaniu swojego potencjału. Ważnymi aspektami poczucia bezpieczeństwa są: fizyczne bezpieczeństwo, emocjonalne, społeczne i intelektualne. Uczniowie powinni czuć się chronieni przed jakimikolwiek formami przemocy fizycznej, znęcania się, nękania czy agresji. Dostęp do bezpiecznego środowiska fizycznego, takiego jak dobrze utrzymane budynki, odpowiednie oświetlenie, monitorowanie wewnętrzne i zewnętrzne, sprzyja poczuciu bezpieczeństwa uczniów. Uczniowie powinni czuć się akceptowani i szanowani przez nauczycieli i kolegów z klasy. Tworzenie przyjaznej atmosfery, promowanie empatii i pozytywnych relacji między uczniami oraz zapewnienie wsparcia emocjonalnego mają kluczowe znaczenie dla poczucia bezpieczeństwa uczniów. Uczniowie powinni mieć pewność, że mogą uczestniczyć w szkolnych interakcjach społecznych bez obawy o odrzucenie, wykluczenie czy stygmatyzację. Tworzenie szkolnej kultury opartej na szacunku, tolerancji, uczciwości i zrozumieniu różnic kulturowych i etnicznych jest istotne dla poczucia bezpieczeństwa uczniów. Uczniowie powinni czuć się bezpiecznie w wyrażaniu swoich myśli, zadawaniu pytań i podejmowaniu ryzyka intelektualnego.

Poczucie bezpieczeństwa dzieci jest kształtowane także przez postawy rodziców, którzy swoją pewnością i spokojem, ale też swoimi obawami i niepokojami wpływają na emocje i zachowanie dzieci oraz ich postrzeganie[1563] siebie i innych. Innymi słowy, rodzice odgrywają istotną rolę w budowaniu poczucia bezpieczeństwa u dzieci, ponieważ ich własne lęki są przenoszone na dzieci, wpływając na ich zachowanie, poziom zaufania do siebie i innych osób.

[1563] Postrzeganie słowo użyte w znaczeniu potocznym jako subiektywna interpretacja świata zewnętrznego poprzez zmysły a nie w rozumieniu stosowanym w psychologii jako proces przetwarzania sensorycznego informacji, który obejmuje organizowanie, interpretację i rozumienie bodźców sensorycznych.

Pewność rodziców dotycząca bezpieczeństwa fizycznego można zaleźć w poniższych wypowiedziach badanych rodziców.

Czuję się bezpieczniej. (…) Jeśli chodzi o dzieci i o prawdopodobieństwo, że coś im się może tutaj przydarzyć, np. w drodze do szkoły chociażby, jest praktycznie żadna. Na przykład, jak będzie przechodzić przez ulicę, to mam stuprocentową pewność, że wszyscy się zatrzymają na tym przejściu i przepuszczą tego dzieciaka. (…) Teraz będę musiał dziewczynom przed wakacjami nakłaść w głowę, żeby zawsze się rozglądały, żeby inaczej w Polsce na jezdni zachowywały się. (Mateusz)

Ja się czuję bezpiecznie, ale może dzięki temu, że po prostu trafiamy cały czas na wspaniałych ludzi. (Edyta)

To jest taki ważny aspekt, że ja puszczam dziecko na rowerze, na desce i ja wiem, że ono mi nie wpadnie pod samochód. Ja wiem, że jak dziecko zgubi mi deskę czy rower, czy spodnie (tak, jak mój syn potrafi), czy buta, to sąsiad powie, że znalazł. Także to też jest inny aspekt też. (Zuzanna)

chodzi na piechotę przez las, co bardzo sobie chwali zresztą. (Anna)

Powyższe wypowiedzi pokazują pewność rodziców dotyczącą bezpieczeństwa fizycznego, bezpiecznej drogi do szkoły, miejsca zabaw, sąsiedztwa. Kolejny aspekt wpływający na stosunek do mieszkania w Norwegii i poczucia bezpieczeństwa to jasne reguły, przewidywalność i dobre samopoczucie oraz zapewnione wsparcie w razie potrzeby.

Ale my się czujemy bezpiecznie i żyjemy tu kilka lat. I nawet jeżeli wyjedziemy na przykład na wakacje i jesteśmy gdzieś dłużej, to zaczynamy tęsknić za Norwegią, bo tutaj jest jednak nasz dom. Jakby to powiedzieć, żyjemy tutaj, mamy swoją rodzinę. (…) Jest dużo lepiej i całe szczęście. (Justyna)

Ale to też jest trochę specyfika – mnie się wydaje – kultury norweskiej, bo to też jest mały kraj i oni jakby mają swoje sposoby i oni nie są spontaniczni, bo to jest taka narodowość. My jesteśmy spontaniczni, a Norwedzy nie są. W związku z tym wszystko musi być zaplanowane Oni mają jakby taką potrzebę. No i zresztą cały kraj jest taki superzorganizowany, ustrukturyzowany, wszystko zaplanowane z góry i tak dalej. W związku z tym jest bezpiecznie, przejrzyście. Wiadomo, o co chodzi – nudno trochę, ale tak jest. (Natasza)

To już bardziej właśnie nad córką się tak czuliśmy, że jest właśnie tak w opiece jakieś; pod opieką i w ogóle tak wdrażana w ten system. (Wojtek)

Dzieci okazały się na tyle zdolne językowo. Rzeczywiście oboje są językowi, więc jakby to się czuje, to się widzi, że wszystko się zaczyna układać, że człowiekiem miotają zupełnie inne problemy typu: czy pójdziemy na siłownię, czy pójdziemy na basen, czy zapalić w kominku. My mieszkaliśmy na czterdziestu ośmiu metrach, kupiliśmy po dwóch latach dom. Czyli to musi oznaczać, że poczuliśmy się ogromnie, ogromnie bezpieczniej - więc komfort psychiczny jest zupełny, 200-procentowy. (Żaneta)

W opozycji do powyższych wypowiedzi są słowa Amelii i Jacka, którzy czują niepokój i troskę o to, co może spotkać ich dziecko:

Ja nie tyle się obawiam na przykład grupy, z którą jadą czy coś, tylko że kogo oni mogą spotkać. Bo ja jakoś trochę mam ograniczone zaufanie do środowiska czy do ogółu społeczeństwa, bazując na tym, co się dzieje teraz na świecie i w ogóle w kraju.(Jacek) (…) *Że jest taki dostęp do narkotyków, używek, dopalaczy. Tu też jest przecież tak wszystko łatwo dostępne.* (Amelia)

Ważnym elementem zapewniającym bezpieczeństwo uczniom jest zapobieganie znęcaniu się. Bezpośrednie działania z wykorzystaniem różnych metod takich jak odgrywanie ról,

korzystanie z literatury, prace pisemne uczniów, rozmowy z poszczególnymi uczniami, grupami i klasą pomagają w budowie harmonijnej atmosfery. Mogą być odpowiednie kombinacje takich metod, na przykład najpierw przeczytanie tekstu, następnie zadanie uczniom napisania własnych przemyśleń, a następnie wspólna rozmowa w klasie. Celem tych działań jest doprowadzenie do indywidualnego zrozumienia przez ucznia, że znęcanie się jest „złe" i ukształtowanie odpowiednich norm w klasie. Monika wspomina o wpływie edukacji antyprzemocowej w Norwegii na niski poziom agresji.

Dobrze, by było właśnie mieć ten monitoring w niektórych przypadkach. Ale z tą przemocą fizyczną, no to norweskie dzieci są mniej agresywne niż polskie dzieci. I to może wynikać już właśnie z tego, czego są uczone w przedszkolu. Nie mówię, że się tam nie pobiją, nie potłuką – to się zdarza, że też. Ale ogólnie rzecz biorąc, jest w nich jakoś mniej takiej agresji właśnie. Z tym, że znowu często jest tak, że te polskie dzieci, które przychodzą do szkoły i nie znają języka; że to powoduje u nich takie różne reakcje niechciane. (Monika)

Po prostu pierwszy tydzień zajęć to jest tak: [stop- ikke mob], czyli tydzień przeciwko mobbowaniu, przemocy ogólnie słownej.(...) Są przedstawiania, piosenki czy inne formy dzieci mają. Wydaje mi się, że działa. Ale na tyle działa, że dzieci są tego świadome, że jakby widzą, że coś się dzieje, to od razu Marysia przychodzi ze szkoły: Mamo, ktoś tam był mobbowany. I już mówią o tym. (...) ja tego słowa nie znałam w jej wieku. A oni już znają. (Amelia)

Dzieci w ogóle bardzo dużo rozmawiają na ten temat [mobbingu], mają cały czas zajęcia i po prostu dużo mają właśnie mówione na ten temat, czym jest mobbing, w jaki sposób i żeby zgłaszać? I na przykład nauczyciele nas też informowali, że gdyby dziecko z czymś tam przychodziło, czuło się nieswoje, to od razu mamy przychodzić do nauczycieli. Jeśli nie mamy ochoty z nauczycielem rozmawiać, możemy od razu do dyrektora - żeby po prostu nie czekać i działać jak najszybciej. (Gosia)

to jest coś takiego, że oni mają różne zajęcia. (...) I po prostu mają różne bloki takie. Dużo się na ten temat mówi w szkole(...) mój syn coś ostatnio mi powiedział, jak chyba go klepnęłam, to powiedział tak: bo cię zgłoszę do Barnevernet. Czasami wydaje mi się, że w szkołach to mają jakieś propagandowe rozmowy o prawach dzieci itd. (Lena)

Badani doceniają natychmiastową reakcję personelu szkolnego na zgłoszony, zaobserwowany problem, co wzmacniania poczucia bezpieczeństwa zarówno ich, jak i ich dzieci.

...bardzo mocno walczą z mobbingiem w szkole, nie pozwalają naprawdę. (...) po prostu, no słysząc na przykład, że dzieci norweskie i polskie (akurat polskie, przykładowo) miały jakiś problem, to nauczyciel rozwiązuje ten problem. I to nie miałoby znaczenia, czy to by było polskie dziecko, czy to było innej narodowości. Nauczyciel nie pozwala na to, żeby dochodziło do takich sytuacji. (Zyta)

Mniejszy stres w ogóle dla dzieci. I patrząc, i słuchając go, mamy znajomych, którzy mieszkają w Polsce i mają dzieci w podobnym wieku, to wydaje mi się, że w Norwegii większą uwagę skupiają na dzieciach, że bardziej pilnują tego, że nie pozwalają, tak jakby wcześniej szukają rozwiązania tego problemu, zapobiegają niż ratują, jak już się wyleje wszystko. Na samym początku, jak gdzieś zobaczą, że coś się dzieje niedobrego, to oni już próbują rozwiązać tak jakby ten problem. Aczkolwiek ten proces jest dosyć długi. Oni bardzo dużo rozmawiają na ten temat. Już teraz się przyzwyczaiłam do tego, ale na początku mnie to irytowało. Ja mówię: przecież trzeba zrobić to, to i to, a oni: nie, trzeba się spotkać, porozmawiać, wysłać w jedną stronę, w drugą stronę, jeszcze raz spotkać się(...) [to] działa, naprawdę to działa. No właśnie, więc my mamy po prostu inną mentalność. (Wiktoria)

Bezwzględnie, bezwzględna nieakceptacja mobbingu i to, że dziecko, nawet jak zrobi głupotę, zrobi coś źle, to nie jest skreślane jako dziecko, tylko jego zachowanie jest krytykowane. (Zuzanna)

Ale wiem, że są bardzo czujni, bo mam znajomą, której córka w przedszkolu powiedziała coś i automatycznie inspekcja zjawiła się po prostu. (Zyta)

Matki zwróciły uwagę na to, że zgłoszenie nauczycielowi problemu, prośba o interwencje nie zostały zignorowane. Dzieci otrzymały pomoc. Amelia stwierdza po prostu, że najważniejsze jest zwrócenie się do nauczyciela.

No jest zero tolerancji. To ja może opowiem na przykładzie mojego dziecka też, ponieważ mogę to zrobić. Była sytuacja w siódmej klasie (to była ostatnia klasa), gdzie ja zauważyłam, że dziecko jakieś takie wracało ze szkoły nie swoje. I pytałam, nie dowiedziałam się, zgłosiłam nauczycielowi (wychowawcy), a on powiedział, że będzie obserwował w takim razie; że on nie zauważył, ale będzie obserwował. I później, po jakimś czasie – to się dosyć szybko sytuacja rozwinęła – Oskar mi się przyznał, że chodzi o jego kolegę właśnie bardzo bliskiego (...) odsunął go i zaczął go ignorować. I zdarzyło się parę razy, że coś brzydkiego powiedział (już nie pamiętam w tej chwili, co). I jak ja powiedziałam o tym wychowawcy, to była momentalnie reakcja. Zostało to podniesione na zebraniu z innymi nauczycielami. Już wszyscy wiedzieli też, że mam zwracać uwagę, co tam się dzieje. Były rozmowy, rodzice zostali zaangażowani tego chłopca. Jego matka była też jedną właśnie z tych, które próbowały mnie zintegrować z norweskim środowiskiem. Bardzo fajna kobieta, też potraktowała to bardzo poważnie i bez żadnych fochów, dąsów itd. No i w sumie to skończyło się tym, że oni przestali się przyjaźnić, no bo pewnych rzeczy nie przeskoczysz, prawda? Nie skleiło się tego na nowo, nikt nigdy nie doszedł, co było powodem, ale już byli obserwowani do samego końca. (Monika)

Działają, ale wtedy dziecko musi samo do nich przyjść i powiedzieć, a wiem, że Maja ma z tym problem. Muszą sami zobaczyć, ale to nie zawsze wychwycą. Raz się zdarzyło, że coś tam wychwyciły jakąś sytuację na trzepaku, że jedna osoba nie mogła dołączyć. Ale tak to nie. (Anna)

Ale ogólnie, że jak coś się dzieje, żeby od razu zgłaszać, nie czekać. Jakby ktoś coś powiedział coś źle. (Amelia)

Ważne z punktu widzenia rodziców, jest również to, że gdy ich dziecko jest podejrzane o nieprawidłowe zachowanie to sprawa jest zbadana i wyjaśniana. Ilustruje to wypowiedź Leny.

I jak na przykład coś się dzieje, to kiedyś raz dostałam chyba maila, że prawdopodobnie jakiś ojciec bliźniaków powiedział, że mój syn coś tam robił. Ale to była tylko sytuacja, którą bardzo szybko rozwiązałam, bo znałam ojca i się okazało, że to był nie ten Aleksander, tylko inny Aleksander. (...) ja powiedziałam od razu, że wiem, że to na pewno nie mój syn, bo on taki nie jest. (...) Ale nauczycielka powiedziała, że mimo wszystko ona musiała. Ona też mówiła, że nie wierzyła, że to on, ale ona musiała, bo takie po prostu są procedury. (Lena)

Instytucja szkoły jest również zobowiązana do zapewnienia komfortowych warunków dzieciom i potrzebnego wyposażenia. W wywiadzie opowiedziała o tym Natasza:

To, co szkoła potrzebowała, no to szkoła zapewniała. Natomiast rzeczy takie, jak wózki inwalidzkie (takie indywidualne) też się przez gminę załatwia. To jest taki system, że rodzice to wypożyczają na okres taki, jak potrzebują, no bo też dziecko rośnie, to będzie trzeba zmieniać na większy albo no właśnie, trzeba inny trochę. Tak, i to też rodzicom pomagali robić ergoterapeuci i tacy pracownicy opieki społecznej, którzy byli obecni w szkole, mieli swoje miejsca pracy w szkole. (...) Ale to oni pomagali rodzicom załatwiać te rzeczy, no bo to rodzicom jest trudno wiedzieć, jaki wózek dokładnie dziecku potrzeba. To zazwyczaj taki ergoterapeuta wypełniał wniosek zgodnie z potrzebami dziecka i rodzice go podpisywali po prostu.(...) ja uważam, że to super system. (Natasza)

Justyna zaś opisuje wsparcie innego typu:

On ma takiego asystenta, który spotyka się z nim dwa razy w tygodniu, po szkole i jest z nim trzy godziny. I oni też mają na miesiąc dostawane sześćset koron i mogą to wykorzystać, albo właśnie iść do kina, albo na bowling, albo coś zjeść, albo coś takiego. To też jest tak, żeby po prostu też właśnie unikać problemów i żeby troszkę nas tak jakby odciążyć. I to jeszcze miał, że wyjeżdżał na weekendy raz w miesiącu, w piątek i niedzielę wracał, ale to było bardzo, bardzo daleko. To było trzy godziny jazdy stąd autobusem i w piątek po szkole on po prostu nie chciał, bo to za daleko mu było i zrezygnowaliśmy, bo męczył się. To nie było tutaj nic na miejscu. (...) tutaj są takie promocje, też taka fajna propozycja, że trzy tygodnie, zanim się szkoła zacznie, pierwsze klasy mogą chodzić do letniej szkoły praktycznie za darmo. I tam oni po prostu uczą dzieci tego wszystkiego nowego, żeby się nauczyli, żeby poznali szkołę, żeby byli

przyzwyczajeni do ludzi, którzy tam pracują, żeby po prostu od pierwszego startu nie bali się i na przykład, jak będzie wyglądała lekcja – że muszą siedzieć w klasach, że nie ma już tak, że mogą się bawić i wstać sobie, kiedy chcą. I tak w ogóle ja korzystałam z tego w tamtym roku i w tym roku też będę korzystała. Ja uważam, że to jest bardzo fajne. Bardzo dużo mu pomogło przez trzy tygodnie – dziecko się przyzwyczai do szkoły, już nie będzie się tak bało, już pozna sobie z dzieci, które będą chodzić do tej samej klasy. (...) Ja uważam, że to fajne i będę w tym roku (od tych wakacji) też korzystała z tym najmłodszym. (Justyna)

W wypowiedziach badanych osób pojawiły się również opisy przemocy rówieśniczej wraz z komentarzem dotyczącym braku reakcji ze strony szkoły. Ich komentarze pokazują, że nie w każdej szkole realizacja programu antymobbingowego jest realizowana:

O Boże, Polacy czepiają się. (...) Były takie sytuacje, że syn musiał użyć szafki takie na ubrania, a dzieci w niego rzucały różnymi rzeczami. A drugi raz rzucali w niego kamieniami i uciekł do domu.(...) [personel szkoły uważał, że] Zbyt roszczeniowi byliśmy. Ja się w międzyczasie rozwiodłam i zostałam samotną matką. I tak jak wcześniej pisałam różne pisma do szkoły, że mi się to nie podoba,(...)starałam się, żeby to było po pierwsze na papierze, po drugie, wymienić rzeczy, które są faktycznie konfliktowe i problematyczne. (...) Raz w tygodniu syn sobie wracał do tej szkoły barnaskule i był w klasie. Bardzo źle go dzieci traktowały. Doznał wszystkich możliwych opcji mobbingu, rasizmu.(...) Klasa Norwegów, Klasa Norwegów, on był obcy. Jeszcze na wsi to oni wszyscy się znają, ale my nie. My jesteśmy obcy, nowi, przyjechaliśmy. (Zuzanna)

To znaczy, w ogóle generalnie w Norwegii bardzo dużo się mówi o mobbingu. (...) ale córka mi często mówiła, że czuła się mobbowana.(...) nie zgłaszałam, dlatego że kiedy próbowałam dociec, o co tak naprawdę chodzi, to dyskusje się kończyły. [córka] już przyjechała w takim wieku (to było dwanaście i niecałe trzynaście lat). I to jest bardzo indywidualne – niektóre dzieci się wtapiają, a mamy tutaj przykłady, że dzieci wracają i dzieci, które się tutaj urodziły, się nie odnajdują i chcą wrócić do Polski. Moja córka na początku była na nie, a teraz jest przeszczęśliwa. (Kalina)

Jest bardzo duży mobbing. Ten starszy mój syn też był mobbingowany z racji tego, że na przykład on jest Polakiem. A z racji tego, że on jest, jaki jest, że musi leki brać, że wiecznie go nie było w klasie, że był wyganiany. (...) musiał wyjść. Najpierw był sam po prostu wyprowadzany na korytarz i sam miał siedzieć na korytarzu, ale jak się zorientowali, że po prostu dziecko nie jest na korytarzu, że sobie chodzi po szkole, no to mu dali jakiegoś asystenta, gdzie miał siedzieć z asystentem w bibliotece albo na świetlicy, no i uczyć się. Miał robić zadania, które dzieci w szkole robili. Ale moje dziecko tego nie robiło i asystent sobie nie dawał z nim rady. (Justyna)

Lena zwróciła uwagę na to, ze powodem mobbingu może być nieznajomość języka norweskiego uniemożliwiająca komunikację między rówieśnikami.

mam koleżankę, która ma syna w innej szkole i jest Polką – ma męża Polaka i oni niezbyt dobrze po norwesku mówią. I wiem na przykład, że ona miała trochę problemów, jeżeli chodzi o to. Tam był mobbing w szkole podobno, ale ja na przykład uważam, że było to w dużym stopniu spowodowane jej niezrozumiałością języka i jej niemożliwością porozumienia się po norwesku. (Lena)

Daria relacjonuje brak reakcji na bójkę nastolatków i niepokój, który to wydarzenie wywołało u córki. Trudno z wypowiedzi wyciągnąć wniosek dlaczego nauczyciele nie interweniowali w takiej sytuacji, gdzie prawdopodobnie pojawiło się zagrożenie dla zdrowia bijących się uczniów.

ostatnio na przykład była taka sytuacja, że u Mai w szkole się chłopcy z siódmej klasy pobili o boisko. I oni się bili, i ona wróciła do domu, i mówi, że nikt z tym nic nie robi. Ona była tak przerażona, że dorośli po prostu nie reagowali. Samo dziecko zauważyło takie małe, że nie potrafią zareagować na bijące się dzieci. Bo Maja mówi, że oni nie wiedzieli, co robić. Ja mówię: to nie rozdzielali ich? Nie, oni po prostu stali i się patrzyli. (...) No ale ona wróciła taka przerażona, więc ja tak się przeraziłam. Pomyślałam, że z tym sobie nie radzą. Co prawda, dostaliśmy maila od dyrektora, że to był incydent, ale dostaliśmy też maila od mam, które miały już dzieci starsze, które skończyły już tę

szkołę i powiedziały, że to jest nieprawda, że to nie był incydent, bo takie rzeczy się zdarzały wcześniej. Także z tym sobie nie radzą, nie umieją po prostu reagować. (...)To tak trochę mnie to przeraziło, bo tak sobie pomyślałam, że dziewczyny się może nie będą biły, no ale jeszcze tam będzie chodziła dwa lata. No to tylko tyle. A tak to, to jak na razie odpukać w niemalowane jest wszystko wspaniale. (Daria)

Oficjalnie działają w norweskich szkołach programy antymobbingowe, które mają działać prewencyjnie oraz interwencyjnie. Zuzanna opisuje to w następujący sposób:

Tam te programy były wdrożone. I mało tego, ja nie wiedziałam, że to są programy. Ja myślałam, że oni w jakiś sposób specjalnie podchodzą do moich dzieci. Natomiast nauczycielka tego najmłodszego syna mówi do mnie: ale przecież to jest oczywiste, że my przeciwdziałamy mobbingowi. Jeżeli ja zobaczę, że coś, to tutaj natychmiast będziemy reagować. I faktycznie to wszystko zostało wdrożone(..) wszystkie programy norweskie też działają. (...) One dobrze działają, ale trzeba wiedzieć, co się należy. (Zuzanna)

Anna kieruje rozważania na temat działań antymobbingowych na inne tory, z jednej strony programy funkcjonują, a z drugiej strony nie wspiera się dzieci, które są odsuwane przez rówieśników. W takiej sytuacji trzeba zgłosić problem nauczycielowi, może to zrobić zarówno dziecko, jak i rodzic.

Jest dużo takich antymobbingowych rzeczy, ale dzieci też się czują wykluczone z wielu zabaw. (...) Bardzo mówią o tym, żeby jak nawet dziecko im nie powie, to żeby napisać maila czy coś. Więc generalnie starają się bardzo – wydaje mi się. (Anna)

Zuzanna opisuje sytuację, która bezpośrednio dotyczyła jej dzieci po przeniesieniu ich do innej szkoły:

Chyba trzeciego dnia ze szkoły dostałam telefon z wezwaniem do szkoły i pytaniem, czy moje dziecko było ofiarą mobbingu. Ja mówię: wiecie, no trochę tam przeszło różnych rzeczy. No nie chciałam za bardzo mówić, ale pokazałam listy, które wysyłałam do poprzedniej szkoły. Ok, wdrażamy w takim razie program jakiś tam i będziemy z tym walczyć. W pół roku szkoła zrobiła takie rzeczy, że moje dzieci tak pokochały tę szkołę, czuły się chciane, pożądane; że jak było, że dziecko nie chce chodzić do szkoły (ten średni syn), już miało dość tego wszystkiego, tak natychmiast zaczął chcieć chodzić do szkoły, zaczął się otwierać, zaczął rozmawiać. Także w pół roku, dosłownie. (Zuzanna)

Kolejni badani również w trakcie wywiadów opisywali program antymobbingowy i promocję informacji na jego temat.

w zasadzie na wszystkich spotkaniach, takich zebraniach rodziców zawsze bardzo mocno jest podkreślany taki antymobbing. A ja akurat się dobrze z nimi znam, bo działamy razem w piłce nożnej, czyli jak tam sobie z nimi rozmawiamy i zawsze jakaś jest tam sytuacja. Oczywiście, mówimy o dwunastolatkach, tam jeszcze nie ma za dużo jakieś agresji. Ale jak są jakieś tam czy na telefony jakieś tam głupie teksty, to raczej reagujemy i raczej jest taka wspólna rozmowa na ten temat. Więc nawet w szkole jest takie hasło „respekt" i daje się wyczuć to, że ‚nawet dziecko, jak mówi, to mówi: tato, ale jak on tak mógł powiedzieć? (Wojtek)

...kolejny program, (...)Po prostu dziecko jest mobbingowane i są podawane kroki, co dalej. Coś, co trzeba zrobić krok po kroku, jakie kroki trzeba podjąć; cała procedura, co trzeba zrobić, co ułatwi bardzo pracę nauczycieli w tym zakresie. No, jeżeli ktoś spotyka się z taką sytuacją pierwszy raz, to trudno sobie od razu w głowie poukładać to, co ja mam zrobić. Jak mam zareagować, to taka mała ściąga dla każdego się na pewno przyda. (Krystyna)

Wdrażaniu programów antyprzemocowych towarzyszy również formalne sprawdzanie pracowników szkoły pod względem niekaralności, o czym wspomniała Monika.

Jedyną taką rzeczą, którą szkoła ma obowiązek sprawdzić, zanim cię przyjmie do pracy, to pozwolenie z policji takie zaświadczenie z policji o niekaralności – to musisz dostarczyć. (Monika)

Wartość zaufania uczniów do nauczycieli jest istotnym aspektem w kontekście edukacji i budowania pozytywnego środowiska szkolnego, w szczególności podstawowym elementem zdrowej relacji między uczniem a nauczycielem, odgrywa kluczową rolę w efektywnym procesie nauczania i uczenia się. Gdy uczniowie czują się komfortowo i bezpiecznie w obecności nauczyciela, są bardziej skłonni na otwarcie się, zadawanie pytań i próśb o pomoc, co sprzyja lepszemu zrozumieniu i wsparciu w procesie nauki. Nauczyciele, którzy z kolei budują zaufanie, słuchają uważnie, udzielają wsparcia i odpowiadają na potrzeby uczniów sprzyjają skutecznej komunikacji i porozumieniu dzieci. Wśród uczniów, którzy doświadczają zaufania ze strony nauczyciela, często rozwijają się zdolności do nawiązywania i utrzymywania zdrowych relacji z rówieśnikami i dorosłymi. To pozytywnie wpływa na klimat szkolny i tworzy sprzyjające warunki dla rozwoju społecznego uczniów. Bardzo ważne jest również budowanie zaufania pomiędzy rodzicami a personelem szkoły. Rodzice, którzy wyrażają pragnienie nawiązania owocnej współpracy z nauczycielami, podkreślając znaczenie zaufania, które zarówno oni sami, jak i ich dzieci, odczuwają wobec nauczycieli, a także zaufania, które nauczyciele odwzajemniają wobec rodziców. Monika wspomina o bardzo ważnej dla jej syna relacji z nauczycielem, któremu ufał zarówno chłopiec, jak i ona. Ponadto zwraca uwagę, że asystenci bez specjalnego przygotowania również stanowią oparcie dla dzieci.

To było bardzo ważne. I ufał mu, wiedział, że jemu będzie mógł powiedzieć wszystko. Ja mu sama w domu mówiłam: synu, jeżeli jest coś, czego mi nie powiesz, to powiedz to twojemu panu, bo on naprawdę chce jak najlepiej dla ciebie i on będzie wiedział, co robić. No i tak było. (...) Oni sami zostali wychowani w ten sposób. Na ile to leży w genach i w ogóle w metodach wychowywania dzieci?(...) Ja widzę tych asystentów młodych, którzy przychodzą do pracy – tych niewykształconych, tych młodych (...) Oni, bez tego wykształcenia pedagogicznego, mają takie podejście do dzieci, że ja bym sobie bardzo życzyła, żebym ja takie miała. Oni potrafią z nimi się bawić; oni potrafią z nimi porozmawiać poważnie; oni rozumieją ich problemy; oni traktują te dzieci jak swoich młodszych kolegów, a jednocześnie mają pewne wymagania. Oni po prostu tak się zachowują, jak inni dorośli się zachowywali w stosunku do nich, jak oni byli mali. Ja takie odnoszę wrażenie i to nie jest wyuczone (...) tylko oni to naprawdę robią z serca i z taką intuicję jakąś (Monika)

Justyna wskazuje również, że ciężar zapewnienia opieki jest przesunięty z rodziców na instytucje, co daje duży komfort rodzicom.

właśnie po kilku latach w końcu dotarliśmy do osób, o których wiemy, że mogą nam pomóc i chcą nam pomoc. I też się po prostu z nim zapoznali. Zapoznali się prostu z dzieckiem, jego problemami i po prostu, rozumiejąc jego i nas, także jest wszystko ok. (...) Na przykład, jak teraz będą wakacje, jeżeli my pracujemy i wrócimy z wakacji i on nie ma świetlicy, to Barnevernet jest za to odpowiedzialne, żeby mu znaleźć miejsce, gdzie on będzie pilnowany, tak? (...) Ale w Barnevernet właśnie podobało mi się to, że szkoła po prostu powiedziała, że on ma na to i na to i oni są za to odpowiedzialni, żeby mu to dostarczyć, zapewnić. Także ja nie wiedziałam o tym, ale się dowiedziałam i to też ja będę musiała po prostu mieć to z tyłu głowy i pamiętać cały czas. (Justyna)

W poniższych wypowiedziach rodziców można zauważyć również pewne obawy dotyczące reakcji nauczycieli i chęć „unikania kłopotów”.

…w zasadzie od początku zaczynałem robić tak, żeby nie podpaść żadnemu nauczycielowi. Nie ze strachu, oczywiście. Współpracować ze szkołą, oswajać po prostu ich wszystkich, mieć jak największe jakieś te grona jakichś znajomych. (Wojtek)

Nasz Olek jest bardzo ruchliwym dzieckiem, więc tych siniaków jest milion po prostu. Natomiast my zawsze mówiliśmy, że coś się wydarzyło – bawiliśmy się tak, tu się stuknął. (…) Więc jakby to jest dla bezpieczeństwa tego dziecka. Ale na pewno mówimy więcej tutaj takich „pierdół” niż mówiłabym w Polsce; że jakby pewnymi rzeczami w ogóle bym nawet sobie nie zawracała głowy. (Hania)

W rozmowach badani rodzice poruszają tematy dotyczące sposobu myślenia, temperamentu, postawy wobec dotyku oraz wyrażania czułości, objęć i pocałunków wobec dzieci. Nie jest to bezpośrednio związane ze środowiskiem szkolnym, ale zdaniem autorki, prezentuje obawy badanych wynikające z różnicy sposobu myślenia o relacjach rodzic-dziecko, rozmów z urzędnikami itp.

[jeśli] nie dochodzi do jakichś żadnych ani przemocy, ani jakichś takich niefajnych rzeczy. To jakby oni nie przyjdą do ciebie i ci nic nie zrobią, więc nie ma się czym martwić. On [konsul] mówi, że trzeba ludzi uczyć, bo też jesteśmy różni. Na przykład, mówiła nam ta kobieta, że my jako Polacy mamy taką jakby cechę wyjaśniania. Ktoś się nas pyta, czy widziała pani tego mężczyznę wczoraj i my powiemy: było ciemno, był tłum, szarzało i nie do końca mogłam to dostrzec. Norweg powie: tak albo nie. (…)Norweg będzie oszczędny w słowach, konkretny. (…) My jesteśmy też bardzo emocjonalni. (…) A tu jakby trzeba być spokojnym – jakby to nam tłumaczą. (…) Natomiast no, dopóki my jesteśmy w porządku dla dzieci (bo też sobie myślę o tych klapsach na przykład, że te nasze klapsy w kulturze to jest jakby coś tak oczywistego, że my sobie nie zdajemy sprawy, że jako dorosła, ja bym sobie nie życzyła, żeby ktoś mnie poklepywał). Idzie sobie po ulicy i mnie tu poklepuje, na przykład moje dziecko. Tak sobie myślę, że bardzo dobrze, że jest ta instytucja [Urząd ds. Dzieci], bo czasami może rodzic się zastanowi, że może wykorzystać inną metodę wychowawczą, żeby coś dzieckiem ustalić. (Hania)

tak słyszę ludzi, że tak, ja też się boję tego, tamtego robić. I widziałam, że taka sama psychoza się zrobiła, jak ja miałam na początku, że ktoś nie może przytulić dziecka, pocałować. I stwierdziłam, że nie, po co ja w ogóle się dalej wdrążam w ten temat. Mówię i przypominam sobie, i później znowu. (…) I to też na początku tak widziałam i mój też tak miał, że nie całuj taty. Nie daj Boże, jakbyś jeszcze w usta wycelował czy coś, to byłoby, że coś może być nie tak. Oni tu tak – ja też zauważyłam to – nie całują, nie okazują tak jakiegoś ciepła tym dzieciom, powiem szczerze. I tak mogłoby to być troszeczkę źle odbierane – tak mi się wydaje. (Renata)

Lena zwraca uwagę na podobieństwo przepisów dotyczących przemocy wobec dzieci obowiązujących w Polsce i w Norwegii oraz na różnicę dotyczącą ich przestrzegania.

[Przepisy w Polsce i Norwegii odnośnie przemocy wobec dziecka] Są identyczne. A poza tym w przestrzeganie tego, ta konsekwencja. Tutaj w Norwegii wiemy, że jeżeli uderzymy dzieciaka, a dzieciak umie mówić albo chodzi do przedszkola i ktoś to zobaczy, to jest to równoznaczne z tym, że ktoś do nas przyjdzie: albo weźmie dziecko, albo nie weźmie i wyjaśni. (Hania)

Edyta wspomina wpływ, jaki miała na nią narracja na polskich forach w Norwegii, artykułach i ostrzeżeniach ze strony innych migrantów.

Szczerze, byłam przerażona, jak tu przyjechałam, bo się nasłuchałam bardzo dużo, bardzo dużo i bałam się cokolwiek zrobić, w jakikolwiek sposób odezwać się – inny niż tylko uśmiechając się i głaskając dziecko na początku, ale potem

stwierdziłam, że to jest chyba jakaś paranoja, co tu się wyprawia. No widząc niektórych ludzi, którym pozabierali, no to, szczerze mówiąc, czasami się nie dziwię. Wystarczy popatrzeć na tych ludzi. (Edyta)

Justyna, Amelia i Jacek zwrócili uwagę na dociekliwość ze strony pracowników instytucji odnośnie spraw związanych z dzieckiem. Pozyskiwanie informacji od dziecka na temat życia domowego było dla wymienionych rodziców zaskakujące.

Na dziecko nie wolno krzyczeć, jak dziecko coś zrobi. Jest taki bardzo duży nacisk na wszystko. Jest za bardzo duża kontrola we wszystkim. To co się robi, na co się pieniądze wydaje, gdzieś się było. (...) Państwo kontroluje; przedszkole i szkoły też się dopytują, co robiliście w weekend, gdzie byliście, z kim byliście, czy wam dobrze było. I teraz zrobili. (Justyna)

My byliśmy na pierwszej wizycie u pielęgniarki z Marysią w szkole i pielęgniarka rozmawiała z córką, i się pyta: co robisz, jak jesteś zła. No to córka odpowiedziała: nie wiem. (Jacek) Bo ona nigdy nie jest z reguły zła. (Amelia)(...)I rodzice siedzą, a Marysia odpowiada: nie wiem.(Jacek) No co robi mama?(...) Więc nawet byliśmy zaskoczeni takimi pytaniami.(Jacek) Ale to jest taki schemat pytań, które dostają od góry. I jak dziecko nowe zaczyna właśnie tę pierwszą klasę, to mają taki schemat pytań. Zaskoczyliśmy się. A czy jecie w domu warzywa? A Marysia: czasami. No i do tej pory mówię: Marysiu, zobacz, w sosie pływa warzywo.(Amelia)

Anna zdegustowana opisała sposób nastawiania dzieci negatywnie do informowania o sobie i swojej rodzinie:

Ja obserwowałam polską szkołę, bo mieszkałam w Fyllingsdalen, gdzie ta szkoła jest. I oczywiście jest ten strach o Barnevernet – strach wtedy się zaczął. I ja ich zobaczyłam na spacerze i pani zatrzymuje całą grupę i mówi: to powtórzmy: „nie mów nikomu, co się dzieje w domu" i cała grupa: „nie mów nikomu, co się dzieje w domu". Jak ja to usłyszałam, to stwierdziłam: to jest właśnie to zagrzewanie tego strachu przed Barnevernet, że nawet w polskiej szkole w Bergen mówią panie to dzieciom, dzieci idą do domu i mówią: a wiesz, co mi pani powiedziała? „Nie mów nikomu, co się dzieje w domu", bo tutaj jest tak, że nie można mówić.(Anna)

W norweskich podręcznikach szkolnych dobra, swobodna i norweska seksualność jest przeciwstawiona nie-norweskiej, np. muzułmańskiej, złej seksualności. Według Stine H. Bang Svendsen, norweskie szkoły raczej reprodukują, niż przeciwdziałają rasizmowi. Dla uczniów rasizm nie ma nic wspólnego z biologią, dotyczy codziennej dyskryminacji. Norweska szkoła chce promować zarówno równość, tolerancję, jak i antyrasizm. „Dobre", liberalne, „norweskie" wartości równości płci, swobodnej seksualności i różnorodności są przedstawiane w dzisiejszym systemie szkolnym w sposób, który utrzymuje rasizm i hierarchię między płciami. Norweska i zachodnia seksualność jest wolna i równa, a przemoc wobec kobiet i regulacja seksu przez państwo stanowią problem. Normy seksualne w innych kulturach są przedstawiane jako opresyjne, czego często przykładem są zaaranżowane małżeństwa lub brak tolerancji dla homoseksualizmu. Polscy rodzice, którzy wypowiadali się w wywiadach, wyrażają dezaprobatę na formę edukacji seksualnej, podejście do religii oraz kwestie związane z płcią, które są realizowane w norweskim systemie edukacyjnym.

Ale z tym właśnie, że dzieci mają tu swoje prawa na każdym kroku – pierwsze co, to w przedszkolu, w szkole jest mówione; tak samo o seksualności dzieciaki są od samego początku uczone; o molestowaniu. Mówiąc wprost, uważam, że po przedszkolu nawet to jest za szybko. I ja potem na przykład z córką musiałam bardzo dużo czasu poświęcić i

próbować jej to wytłumaczyć – to nie jest takie łatwe dla mnie akurat. (...) to mówią tutaj o typowym molestowaniu, że dziecko ma swoje ciało i nikt nie może go dotknąć; że to jest jego sfera i nikt dorosły nie może go dotykać. O tym na każdym kroku po prostu trąbią. W przedszkolu i w szkole od początku mają takie zajęcia z pedagogiem i jest pokazywane, gdzie nie wolno dotykać, czego nie wolno robić; są filmiki takie. (Edyta)

na przykład zauważam jakąś taką antyreligijność, antykatolicyzm, jakiś takie bardzo duży taki wpływ gender. Nie wiem, jak to nazwać, bo za bardzo nie wierzę w te ich wszystkie hasła, ale takie to norweskie podejście do tych spraw aborcji, że to jest prawo kobiet, że to jest takie bardzo nachalne jakieś. Nie wiem, czy dziecko w tym wieku musi aż tak o tym wiedzieć.(Wojciech)

Na poczucie bezpieczeństwa rodziców i dzieci duży wpływ ma instytucja Urzędu ds. Dziecka – Barnevernet. Działania Barnevernet były przedmiotem kontrowersji i krytyki zarówno w Norwegii, jak i za granicą. Część osób i organizacji zarzuca instytucji nadużycia w procesie odbierania dzieci rodzicom i naruszanie praw rodzicielskich. Istnieją przypadki, w których polskie rodziny, które wyemigrowały do Norwegii spotkały się z interwencją Barnevernet, co wywołało wiele napięć między Polską a Norwegią w tym zakresie. Barnevernet to norweska instytucja zajmująca się opieką nad dziećmi i ochroną ich praw. Jej głównym celem jest zapewnienie bezpieczeństwa, dobrostanu i opieki dzieciom, które są narażone na zaniedbania, przemoc, nadużycia lub inny rodzaj zagrożenia. Barnevernet działa na podstawie norweskiego prawa i ma szerokie uprawnienia w zakresie interwencji w przypadkach, gdy istnieje podejrzenie, że dziecko, jego zdrowie i życie mogą być zagrożone. Urzędnicy mogą prowadzić dochodzenia, interweniować w sytuacjach kryzysowych, tymczasowo odbierać dzieci z ich domów oraz podejmować działania, które mają na celu przywrócenie bezpieczeństwa i dobrostanu dzieci. Rodzice, którzy udzieli wywiadów opisują swoje opinie na temat Barnevernet następująco:

Nie wiem, czy pani słyszała, że w Norwegii właśnie jest taka instytucja, gdzie oni bardzo dużo robią problemów dla rodzin i dla dzieci, szczególnie właśnie z innych krajów (szczególnie z muzułmańskich krajów), gdzie po prostu zabierają dzieciaki. (...) Oczywiście, no i to też właśnie tak się u nas zaczęło. Zaczęło się tym, jak jeszcze chodził do tej normalnej szkoły. My to widzieliśmy, (...) oni mieli dosyć naszego syna i chcieli po prostu coś zrobić z tym, żeby się od niego uwolnić, a że my nie współpracowaliśmy. Współpracowaliśmy z nimi odnośnie tego (...)Właśnie szkoła wysłała zawiadomienie do tej instytucji, do tej placówki, że Hanza po prostu tak zachowuje się, jak jest, są problemy takie i że rodzice nie współpracują ze szkołą i oni się obawiają o syna – na takiej zasadzie. Tak to się zaczęło. (Justyna)

Ta instytucja powstała dlatego, że z pięćdziesiąt lat temu największy odsetek umieralności wśród dzieci tych niemowlaków (ale też troszeczkę starszych) był z powodu katowania przez rodziców. Więc oni jakby stworzyli tę instytucję, żeby bronić dzieci przed swoimi jakby obywatelami. Natomiast no to też jest jakby tutaj ten czynnik ludzki, o którym już mówiłyśmy, że różnie to po prostu bywa, np. niektóry urzędnik zrobi coś źle. Mnie się wydaje, że jako obcokrajowcy też mam o tyle łatwiej, że mamy jeszcze tego konsula, mamy jeszcze tutaj tę pomoc. Najtrudniej mają Norwegowie, bo gdzie i do kogo mają się zwrócić o pomoc. Bo jakby no to Barnevernet jest jakby częścią państwa norweskiego, więc jakby no tutaj oni mogą się zwrócić. (Hania)

Ja myślę, że na temat tej instytucji narosły mity i ludzie wybierają jakieś tam skrajne sytuacje, które się zdarzyły.(Zyta)

Z tego, co słyszy się, to każdego jednakowo traktują. Oczywiście, błędy w systemie zawsze jakieś zdarzyć mogą, bo ktoś też jest nieprzychylny, ale to tak jak wszędzie. (Wiktoria)

Lęk przed Barnevernet jest potęgowany przez środowisko polonijne, zachowania nauczycieli polskich szkół i członków organizacji. Polskie instytucje organizują spotkania informacyjne i szkolenia, co wynika z poniższej wypowiedzi Leny.

Ostatnio właśnie w zeszłym miesiącu dyrekcja polskiej szkoły zorganizowała takie spotkania raz to roku, żeby jakby uspokoić tych rodziców. (...) z adwokatami, którzy pracują jakby na rzecz rodziców. I jakby to są adwokaci, którzy tylko biorą jakby nie tylko Barnevernet, ale tylko zawsze stają po stronie rodziców. I oni jakby nam tłumaczą wiele rzeczy, żebyśmy się przestali obawiać. Bo po pierwsze, też mam ostatnio właśnie tłumaczyli, że każde zgłoszenie: czy to z przedszkola, czy od dentysty, czy z przychodni, czy od sąsiada musi być sprawdzone. To jakby, jeżeli wysyłam anonim, on zawsze musi być rozpatrzony, czyli zaczyna się ta procedura trzech miesięcy sprawdzenia sytuacji. I też nam mówili, że jeżeli wiemy, że nic się nie stało, nic złego nie zrobiliśmy (bo jeżeli wpieprzyliśmy dziecku, no to jednak trzeba się jakby zastanowić, jakimi jesteśmy rodzicami i może jednak się spakować, i wyjechać, bo dziecko może nam zostać zabrane), nic się nie wydarzyło, jakby nic nie zawiniliśmy, to zapraszamy takich ludzi (bo oni dzwonią, że przyjdą i tak dalej)(...). Bo bardzo wiele spraw – powiedziała ta adwokatka – kończy się na pierwszym spotkaniu, bo to na przykład mógł być sąsiad, z którym na przykład pokłóciliśmy się w garażu i on nam tutaj wyśle, bo to może być anonim. (...) Ja na pewno się bałam, bo ja przylatywałam tutaj, będąc w ciąży i oczywiście te historie słyszałam. Ja przylatywałam chwilę po tym, jak Rutkowski tutaj to dziecko szarpał jakby z Norwegii, więc na pewno nie zaczynaliśmy dobrze jakby z tą wiedzą o tej instytucji. Więc jako rodzice – nie, więc tu tylko się baliśmy. (...) Mieliśmy takie szkolenie rok wcześniej właśnie w tej polskiej szkole, czego na przykład nie robić, jak rozmawiamy z takim obcokrajowcem. Mówiła nam o tym Norweżka, która jakby współpracowała z konsulem, który pracował do tej pory. (Hania)

Atmosfera strachu, która jest potęgowana przez członków organizacji polonijnych, zachowania niektórych polskich polityków krytycznych wobec radykalnego działania urzędu i stawiania na pierwszym miejscu dobra dziecka a jednocześnie braku ochrony integracji rodziny przyczynia się do natężenia obaw, lęku i w konsekwencji gwałtownych reakcji polskich rodziców. Niżej cytowani opisali swój punkt widzenia w tej sprawie:

Dużo osób po prostu nie chce z nimi rozmawiać, bo się boją, że zabiorą dzieci, że będą problemy. I dużo osób się boi po prostu. No i tak na prawdę mówiąc, pierwszy raz dostałam telefon, to też się bałam. (...) ale mówię, zaraz, przecież tutaj nie my jesteśmy problemem, tylko dzieci są problemem. Jak oni są po to, by dziecku pomóc, to my musimy to wykorzystać i od kilku lat my to mamy. (Justyna)

Strach przed instytucją jest, no bo instytucja ma wielką władzę. (Jacek) Lepiej się nie wychylać, robić, co trzeba.(Amelia)

U mnie Barnevernet to był też duży strach. […], nie będziemy robić pewnych rzeczy; uwaga, nie będziemy podnosić głosu, bo sąsiedzi usłyszą, doniosą do Barnevernet. Tak, był strach, był duży strach. (...) nie ma we mnie lęku przed Barnevernet. Jest, owszem, taka niepewność, że może ja robię coś inaczej, ale ja nie krzywdzę dzieci, nie biję. Owszem, pokrzyczę czasami, ale kto nie krzyczy? Nawet Norweżki krzyczą, więc chyba nie robię nic innego – nie palę, nie piję, nie zostawiam dzieci w domu samych, czyli są zadbane. (Zuzanna)

Krystyna, Amelia i Jacek opisują sytuacje, w których urzędnicy podjęli działania badające warunki życia dziecka, traktowanie przez rodziców i rodzeństwo.

My mamy taki przypadek akurat z Barnevernet w rodzinie mojego męża, od jego kuzynki. Co powiedzieć, z Barnevernet trzeba współpracować, bo jeżeli dziecko mówi, że na przykład tata czy mama mnie uderzyła czy uderzył. I teraz Barnevernet przecież jeżeli powie to dziecko, że to się zdarzyło raz czy dwa, to Barnevernet nie zabiera od razu dziecka. Barnevernet oferuje kurs. Zaprasza na taki kurs. Jak Barnevernet oferuje taki kurs, to trzeba na taki kurs iść, trzeba być pilnym uczniem, a na koniec trzeba im podziękować i powiedzieć, że nie wiedzielibyśmy, jak nasze życie potoczyłoby się bez ich wspaniałomyślnej pomocy, uścisnąć im rękę, powiedzieć do widzenia i modlić, żeby nigdy

więcej nie zadzwonili. Ale są ludzie, którzy lubią walczyć, którzy się stawiają, którzy mówią „nie", bo nie widzą winy w tym, co zrobili czy nie zrobili, czy cokolwiek mówią, że zrobili. (Krystyna)

ma za dużo władzy ta chyba instytucja. Ale najgorsze z jednej strony najgorsze, ale to jest, jak wystartuje procedura, no to trzeba ją skończyć.(Jacek) Nawet, jak oni już wiedzą, że jest ta procedura bezpodstawna. (Amelia). To muszą ją po prostu wypełnić.(Jacek)(…) To znaczy, Barnevernet nie jest może złą instytucją, bo oni chcą dobrze. Tylko, że to właśnie w Polsce działa trochę to odwrotnie, że jak dzieci są na przykład bite czy w jakichś rodzinach patologicznych, to zanim ten proces wystartuje, to oni badają, badają, badają. A to dziecko jest nadal bite, maltretowane i tak dalej. A tu jest odwrotnie. Tu się od razu reaguje. Ale na przykład no to z tym, że od razu zabierają dzieci i tak dalej, to są tylko w dwóch przypadkach: kiedy jest wykorzystywanie seksualne albo znęcanie się fizyczne nad dzieckiem. Bo na przykład to zgłoszenie, które mój kolega miał, to było tylko, że po prostu mieli wizyty. Nie było żadnego zabrania dziecka i tak dalej… (Jacek)

Z drugiej strony w wielu wypowiedziach znalazły się opisy pozytywnych doświadczeń z Urzędem ds. Dziecka. Poszukiwanie pomoc ze strony instytucji doceniają niektórzy z rozmówców komentując zarówno swoje doświadczenia, jak i ich znajomych. Warto zapoznać się z wypowiedziami:

Ja ogólnie jestem też zadowolona z tej instytucji ze względu na to, nawet tak mówiąc odnośnie do problemów z synem. Więc naprawdę uważam, że to jest pomocna instytucja. (…) sama [się zgłosiłam].(…) To znaczy, ja powiem pani tak, obecnie jesteśmy w trakcie nawet, bo ze względu na to, że syn zaczął robić bardzo dziwne rzeczy i miałam dosyć duży problem, więc szukałam pomocy, bo nie wiedziałam, gdzie. Więc jedna instytucja zaproponowała mi, żebym to zgłosiła. (…) I oczywiście później cała tak jakby machina ruszyła. Te panie przyjechały do nas, rozmawiałyśmy, jest otwarta tak jakby ta furtka cała, więc jest pomoc.(…) Oni pomagają. Ale ja na przykład, jeśli chodzi o mojego syna w tej chwili, ja jakoś się nie obawiam tego, że oni mi go zabiorą, ponieważ on jest nastolatkiem i słuchając, rozmawiając z rodzicami norweskich nastolatków, to nie tylko ja mam ten problem. (…)Więc ja tak no sobie myślę, mówię: no dobrze; ja mówię: ja szukam pomocy. I jest instytucja, która pomaga i mam nadzieję, że pomogą. A co będzie dalej, to zobaczymy. (Zyta)

Barnevernet promuje się na taką organizację, że oni nie tylko zabierają wtedy te dzieci, ale oni też pomagają. I fakt faktem mam koleżankę, która skorzystała z pomocy, bo miała problem z mężem i oni jej pomogli. Ale to na zasadzie takiej było, że to ona przyszła po tę pomoc do nich. (Gosia)

… moje dzieci wróciły z wakacji z traumą (…).po przejściach u taty no i zmiana szkoły, zmiana wszystkiego, więc to się nałożyło. No i na początku szkoła mnie wysyłała: a, bo Pani syn się tak zachowuje, bo Pani syn się tak zachowuje. No dobrze, zachowuje się, no więc do Barnevernet. Co mam robić? Mam dziecko po traumie, potrzebuję psychologa, bo dzwoniłam po wszystkich prywatnych i nie mają czasu. A Barnevernet mówi: proszę iść tu, proszę iść tam, robimy spotkanie z team resource w szkole i będziemy działać. Zrobiliśmy to spotkanie jeszcze tego samego tygodnia. Wszyscy nauczyciele zostali poinformowani o sytuacji, którą dzieci miały w wakacje w szkole – o tym, że trzy razy zmienili szkołę, że to, że tamto i to działa rewelacyjnie. Dzieci chcą chodzić do szkoły, dzieci chodzą do szkoły, są uśmiechnięte, zadowolone, mają przyjaciół, są zintegrowane. (Zuzanna)

oni nam pomogli. Ale my musieliśmy o to walczyć, bo my wiemy o tym. Bo skoro oni są dla dzieci, a dziecko ma prawo dostać pomoc, to oni muszą nam dać pomoc, prawda? My jesteśmy takim osobami, że my się nie boimy powiedzieć, co i jak. My się nie boimy powiedzieć na przykład, jeżeli my zrobimy jakiś błąd, robiliśmy tak i tak, bo jeżeli wiemy, że oni są tam po to, żeby pomóc naszym dzieciom, szczególnie temu jednemu. Dlaczego my nie mamy z nimi współpracować? Tylko, że mówię negatywnie, dlatego że ja wiem, że oni bardzo, bardzo dużo zrobili negatywnego dla innych ludzi i z nami też zaczęło się negatywnie, bo oni nas po prostu zamiast sprawdzić całą sytuację, jak to wygląda i w ogóle, to oni nas oskarżyli jako niedobrzy rodzice. (Justyna)

Hania jest zdania, że urzędnicy działają na podstawie uzasadnionych podejrzeń, że dziecku dzieje się krzywda.

dziewczynka jednej nauczycielce się przyznała, jak czytała jakąś książkę i tam było, że właśnie chłopiec kopnął piłkę, uderzył w nos i mu poleciała krew, a ona powiedziała: no tak jak mama mnie ostatnio uderzyła, to też mi poleciała. (…)z nosa. Więc jakby ta rozmowa i tak dalej, i tak dalej. (…) jej powiedziałam, żeby uważała, żeby się nie skaleczyła, czy ja się skaleczyłam i jakoś tak potrzebowałam plastra, i ona mi powiedziała, że jej siostra ją tak właśnie kaleczy (starsza siostra), ona ma właśnie dużo takich ranek od nożyczek. I pokazała mi skórę i miała takie zabliźnienia na tym. (…) Dziecko jakby zostało zabrane z domu. Mama do nas wparowała, zrobiła awantury. Ja się naprawdę, autentycznie bałam tej kobiety, że nam zrobi krzywdę. Taka była wściekła. (Hania)

Daria wspomina, że jej koleżanka współpracuje z urzędnikami od kilku lat i jest bardzo zadowolona i zauważa, że radykalne interwencje prawdopodobniej nie są nieuzasadnione.

To znaczy, ja się czuję świetnie. Nie miałam, póki co, nieprzyjemności [z Barneveret] i mam nadzieję, że nie będę miała. Ale jest masa moich znajomych, co ma. (…) te przypadki, które ja znam, to były takie, co kończyły się po trzech miesiącach interwencjami, że wszystko się skończyło dobrze. Powiem tylko tak. Prawda jest taka, że żaden Polak się nie przyzna, że robił coś źle. Żaden. Nikt się nie przyzna. A wydaje mi się, że bez przyczyny dziecko się nie zaczyna zachowywać dziwne czy jakoś źle. Coś się musi dziać, że ono jakoś też odreagowuje. Więc to gdzieś ma swoje później jakieś następstwa, ponieważ te dzieci jednak są tutaj na pierwszym miejscu. No są obserwowane no i tyle. Mam na przykład taką koleżankę, która współpracuje z nimi już chyba trzy lata i nie chce przestać. Oni po prostu dają jej bardzo duże wsparcie, pomoc, no i przede wszystkim to wsparcie ma takie, że chodzi z nimi na rozmowy. No i ja mówię: jesteś jedną osobą, która jest przeszczęśliwa i ma tam przyjaciół, bo to tak można nazwać już. (Daria)

Zuzanna opisuje swoje doświadczenia związane z donosem na nią ze strony córki i postępowanie pracowników Urzędu ds. Dziecka:

No i któregoś dnia moja córka wyprowadziła się z domu w porozumieniu z moim mężem, o czym wcześniej nie wiedziałam i tak dalej. (…) Zajeżdżam do szkoły, córki w szkole nie ma, spotykam nauczycielkę, mówię jej, co się dzieje. A ona mówi: to umówimy spotkanie i spotkajmy się (…) No spoko, jedziemy na drugi dzień na to spotkanie, a moja córka mówi, że ja się nad nią znęcam, że ja ją biję,(…) że ona leczy tę depresję. (…) No i oczywiście szkoła mnie informuje, że muszą wysłać meldunek do Barnevernet. No dobrze. (…) przeprowadziłam milion rozmów z Barnevernet przez telefon.(…) Jeszcze dwa czy trzy tygodnie trwały takie spotkania z Barnevernet, rozmowy, wyjaśnienia i tak dalej. Oczywiście Barnevernet sprawdziło sobie karty medyczne u lekarza, czy moja córka faktycznie leczy się na depresję. Sprawdziło sobie w szkole, czy moja córka przejawiała jakieś objawy, że ktoś się nad nią znęca, bije, czy jakieś siniaki, czy niewłaściwe zachowania. No i wszystkie te rzeczy musiałam podpisać, że się zgadzam, że oni sprawdzą sobie wszędzie. No i wszystkie te rzeczy stanęły po mojej stronie. Czyli szkoła wydała opinię, że pierwszy raz o przemocy to usłyszała od Joanny na tej rozmowie; że nigdy wcześniej nie było takich symptomów. (…)ja nie mogę powiedzieć nic złego o Barnevernet. Nie dość, że mi nie zabrali dzieci, to jeszcze pokazali mi, jak sobie poradzić z moim byłym mężem, bo dokładnie mi powiedzieli, co mam zrobić, jak mam zrobić, gdzie mam się udać o pomoc, jakie mam prawa. (…) następnym razem, kiedy byłam w potrzebie, po prostu poszłam prosto do nich, bo wiedziałam, że będą w stanie mi pomóc. (Zuzanna)

Hania w swojej wypowiedzi podkreśla, że sama idea funkcjonowania Urzędu ds. Dziecka jest bardzo dobra, jednak przyczyną nieprawidłowości zawsze są ludzie, którzy tam pracują.

Natomiast historie takie. Natomiast z tymi historiami to też jest tak. W tej instytucji zasady są światłe i naprawdę cudowne. Natomiast na wszystko się odbija ten aspekt ludzki. Tak jak urzędnicy są bardzo różni (Hania)

Rodzice w wywiadach opisali wiele sytuacji, w których urzędnicy pomogli, nie działali nadmiernie, wyjaśniali zaistniałe okoliczności i zorganizowali pomoc adekwatną do potrzeb. Poniżej przykładowe wypowiedzi na ten temat.

Różne mogą być sytuacje. Więc jakby wiele spraw jest wyjaśnianych. Natomiast dzieci są też również odbierane, po prostu zabierane i tych spraw jest połowa. (…) Natomiast słyszałam też historię (…) Dziecko bawiło się z tatą z tym małym dzieckiem (bo jeszcze nie bardzo mówiące, takie półtoraroczne, dwuletni chłopiec) i tata, bawiąc się z nim w piłkę, kopnął piłkę tak niefortunnie, że uderzył dziecko w twarz. Dziecko przyszło do przedszkola z guzem i powiedziało w przedszkolu: tata, tata tutaj bam albo że boli. No i zaczęła się cała ta afera; do niej przyszli z Barnevernet, ona przelękniona, bo jak słyszymy Barnevernet, to człowiek od razu się cały spina. Ale jakby sprawa została wyjaśniona, bo oni powiedzieli, jak było. I tak naprawdę błąd zrobił asystent, bo to asystent powiadomił Barnevernet, a powinien asystent powiadomić najpierw pedledera, pedleder powinien porozmawiać z rodzicami, jeżeli to jest taka sprawa, i wyjaśnić. (Hania)

… byłam raz na spotkaniu jako osoba bliska koleżanki, która choruje na raka i też sama wychowuje dwie córki. I wtedy było bardzo dużo instytucji na tym spotkaniu: były reprezentacje szkoły, właśnie Barnevernet i różnych innych, ale oni tam byli, żeby pomóc. (…) Chodziło o to, żeby jej zapewnić jak najlepsze zaplecze. Jej jako matce tych dwóch dziewczynek, począwszy od opieki takiej doraźnej, że w tych okresach, kiedy się źle czuje, żeby ktoś przyszedł po te dziewczynki, zabrał je do szkoły i przyprowadził ze szkoły na przykład. One jeszcze wtedy były mniejsze, (…) Skończywszy na tym, żeby pomóc jej uzyskać pożyczkę na mieszkanie, która byłaby nieosiągalna w innych warunkach, ponieważ oni po rozwodzie musieli się podzielić po połowie, a on nie chciał ustąpić ani milimetra – ojciec dziecka. (…) Więc dostała niesamowitą pomoc. No, a Barnevernet nie pamiętam konkretnie, w jaki sposób pomagało, ale też tam było po to, żeby pomóc, żeby te dziewczynki jak najmniej ucierpiały no i żeby ona miała taki komfort psychiczny, że będzie miała tę pomoc, tym bardziej, że właśnie nie jest Norweżką – nie ma tutaj rodziny, nie ma nikogo takiego bliskiego, kto mógłby jej pomóc, tak jak w Polsce, mama, babcia. (Monika)

Bardzo trudno mi się wypowiadać na ten temat, bo widziałam filmy i słyszałam historie i na pewno nie są to historie całkiem wyssane z palca, bo sobie nie wyobrażam, żeby ktoś mógł coś takiego wymyślić od początku do końca. Aczkolwiek myślę, że są to historie sporadyczne i z tym, co ja się spotkałam przez te dwadzieścia pięć lat mieszkania tutaj, to naprawdę to jest pomoc, pomoc i tylko pomoc. (…) nie miałam z nimi styczności bezpośrednio, ale śmiem podejrzewać, że ich działanie z reguły zmierza do tego, żeby ułatwić życie dziecku. (Monika)

Edyta i Justyna zwracają uwagę, że czasami nieporozumienie wynika z braku znajomości języka norweskiego i zapewnienie tłumacza przez urzędników jest bardzo pomocne.

Mam koleżankę, która miała z nimi do czynienia i wszystko się dobrze skończyło. Została do nich wezwana, dostała tłumacza, szkoła pomogła, wytłumaczyli i się okazało po prostu, że dziecko potrzebuje psychologa, bo jest nadpobudliwe i wystarczy tylko nad nim troszeczkę popracować. (Edyta)

My uważamy, że oni [Barnevernet] po prostu traktują wszystkich tak samo; że po prostu w każdej rodzinie jest to samo, ale każda rodzina to coś innego. No i właśnie (…), bardzo dużo osób właśnie nie zna języka,; są tutaj nie wiadomo ile lat, a nie znają języka. (…) Nie wiedzą co zrobić właśnie. Boją się właśnie albo uciekają, albo kłamią, a dzieci na przykład mówią coś innego. (Justyna)

Jako podsumowanie wątku dotyczącego Barnevertnet niech posłuży wypowiedzi Gosi i Krystyny:

Wydaje mi się, że dużo jednak rodzin tak robi, że w momencie, kiedy jednak ta procedura rusza (a mówię - procedura rusza zawsze, jeśli jest po prostu ten pierwszy […], czyli to zgłoszenie) i to trwa wtedy trzy miesiące. I oni wtedy właśnie mają po prostu taki wywiad, nie? Ja mówię, no ma nienajlepszą opinię ten Barnevernet, no ale z drugiej strony jak pomyślimy, co się dzieje w Polsce, o tej pomocy społecznej…(Gosia)

Barnevernet wszędzie działa (w każdym kraju). Jakby nie było, w Polsce też są rodziny, którym zabiera się dzieci. (…) Barnevernet jest o tyle lepsi, że oni są zobligowani milczeć. (…) i jest to ze względu na dobro dziecka. (…) rozumiem, że są pomyłki, bo wszędzie, przy każdej instytucji, gdzie pracują ludzie, zdarzają się pomyłki (pomyłki typu, że ktoś zinterpretował coś źle, pomyłki tego typu, że ktoś coś zrozumiał źle, pomyłki typu, że ktoś ma na przykład uprzedzenia i pracuje w Barnevernet). (Krystyna)

Na poczucie bezpieczeństwa badanych wpływa wiele kwestii począwszy od bezpieczeństwa fizycznego uczniów w drodze do szkoły, przez bezpośrednie wsparcie nauczycieli, budowanie zaufania w relacjach szkoła-dom, przez publiczną narrację negatywną dotyczącą Urzędu ds. Dziecka, aż do pozytywnych doświadczeń w relacjach z urzędnikami.

9. Organizacja nauki języka norweskiego z uwzględnieniem dwóch wersji języka norweskiego i dialektów.

Tę część pracy otwiera wypowiedź Justyny, która uznaje naukę języka kraju przyjmującego za kluczową do zapewnienia sobie możliwości dobrego funkcjonowania na emigracji:

Na pewno uczyć się języka – to na sto procent. To bardzo ważne, żeby móc się zaaklimatyzować, żeby wiedzieć, co się dzieje, jakie prawa ma człowiek, żeby wiedzieć, jak dziecku pomóc, żeby wiedzieć, jak sobie nie zaszkodzić, jak właśnie rozumieć i nie zaszkodzić. Jeszcze żeby być częścią kraju, to też trzeba język znać. (Justyna)

Znajomość języka większości w kraju, do którego ludzie migrują, odgrywa istotną rolę. W pierwszej kolejności znajomość języka kraju przyjmującego umożliwia migrantom skuteczną komunikację z lokalną społecznością, w tym z sąsiadami, kolegami z pracy, nauczycielami. Poprawna komunikacja pozwala na lepsze zrozumienie i porozumienie się z innymi, co wpływa na integrację społeczną i zdolność do budowania relacji. Znajomość języka większości jest kluczowa dla skutecznego uczestnictwa w systemie edukacyjnym kraju przyjmującego. Umożliwia korzystanie z możliwości edukacyjnych, komunikację z nauczycielami i kolegami z klasy oraz osiągnięcie sukcesu szkolnego. Pozwala na aktywny udział w lokalnym życiu społecznym, uczestniczenie w wydarzeniach kulturalnych, społecznych czy sportowych. Dzięki komunikacji w języku norweskim, migranci mogą lepiej zrozumieć normy i wartości obowiązujące w danym społeczeństwie oraz lepiej angażować się w życie społeczne[1564]. Biorąc powyższe pod uwagę podczas przygotowań do wyjazdu z Polski do Norwegii część rodziców zorganizowała naukę języka norweskiego w Polsce. W wypowiedziach badanych pojawiły się opinie, że takie działanie nie było efektywne:

To znaczy, starsza córka była na jednym poziomie nauki norweskiego. Z tym, że z tego, co później mówiła, to za dużo jej to nie dało w momencie, kiedy podjęła tutaj naukę. (...) Nauka języka w Polsce – myślę, że – nie ma sensu. Ja bym się bardziej skupił na nastawieniu tego dziecka pozytywnie do tego, co się będzie działo, bo widzę po Oli, że to to jest pozytywnie bardzo pożądane. (Mateusz)

[1564] M. Pamuła-Behrens, *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*. Postscriptum Polonistyczne, 22(2) 2018, s. 171-186.

uczenie się z Polski języka norweskiego to jest jakaś abstrakcja. (...) To jest jakaś abstrakcja i to w ogóle miałam wrażenie straty czasu. (Zuzanna)

Narracja publiczna dotycząca nauczania norweskiego migrantów skupiała się na kilku ważnych aspektach. W pierwszej kolejności na wspieraniu ich procesu integracji w norweskim społeczeństwie. W kontekście wizji społecznej podkreślającej równość szans próbowano zapewnić dostęp do nauki języka norweskiego dla imigrantów. Każda osoba, niezależnie od swojego pochodzenia czy sytuacji życiowej, ma mieć możliwość zdobycia umiejętności językowych potrzebnych do funkcjonowania w norweskim społeczeństwie. Dominujący w Norwegii pogląd wskazywał na konieczność dostosowania programów nauczania norweskiego do różnorodnych potrzeb migrantów oraz udostępnienie odpowiednich materiałów edukacyjnych, programów szkoleniowych dla nauczycieli oraz świadczenie pomocy i wsparcia w procesie nauki języka. W wypowiedzi Mateusza pojawia się opinia dotycząca rozwiązań systemowych dotyczących kształcenia w zakresie umiejętności posługiwania się językiem norweskim i nauce języka norweskiego jako obcego.

Monika podkreśla inne metody nauczania języka, które są praktykowane wobec dzieci.

Dzieci się inaczej uczą języka – to jest inny system, to nie jest tak jak na kursie; one zaczynają od innej strony. (Monika)

Po przyjeździe do Norwegii dzieci w wieku szkolnym mogą zostać wysłane do språkskule (szkoła językowa, inna nazwa w rejonie południowo zachodnim nynorskskule) lub klasy międzynarodowej, gdzie główny nacisk jest położony na naukę języka norweskiego i doprowadzenie uczniów do umiejętności umożliwiających edukację szkolną.

Dawniej dzieci, które przyjeżdżały z Polski (w ogóle z różnych krajów), to wiem, że na początku chodziły na taka nynorskskule – to była w Bergen. I najpierw tam dziecko musiało chodzić, dopóki nie pozna na tyle języka, żeby móc się komunikować i iść do zwykłej takiej szkoły przy domu. (Renata)

Też tutaj w Norwegii jeszcze wtedy była taka specjalna szkoła nynorskskule dla takich emigrantów właśnie, dla takich małych dzieci. A wtedy to córka bardzo łatwo trafiła.(...) Tam był cały świat: Palestyna, Polska, Litwa, Hiszpania, Erytrea. Także trochę sobie poznała. (Wojtek)

To znaczy, poszła najpierw do szkoły takiej, do klasy międzynarodowej – tam miała być rok. To znaczy, z nią była o tyle skomplikowana sytuacja, że ona przyjechała w lutym, więc tak w połowie roku, dlatego te pierwsze tam pół roku do wakacji chodziła do tej szkoły, do tej klasy międzynarodowej. No później oczywiście następna klasa. tam [klasie międzynarodowej przygotowującej] był tylko i wyłącznie nacisk na język.(...) To była klasa skupiająca się tylko na nauce języka, więc chodziła półtora roku. Pod koniec tej pierwszej, pełnej klasy uznaliśmy z nauczycielem jej prowadzącym, żeby ona jeszcze została chwilowo w tej klasie norweskiej i w połowie roku została przeniesiona do już takiej normalnej, regularnej szkoły. (...) Ona przez ten rok w plecy rocznikowo chodzi teraz z dzieciakami o rok młodszymi, no ale dzięki temu tego języka się nauczyła i sobie radzi bez problemu. (Mateusz)

... przyleciał tutaj, kiedy w Polsce był w pierwszej klasie technikum. Przerwał tę naukę, musiał już czekać pół roku na miejsce w liceum. Poszedł, najpierw zaczął språkskule, czyli nauczył się języka. (Zuzanna)

Córka miała lat wtedy niecałe dwanaście – skończyła szóstą klasę i poszła do tej klasy integracyjnej (...) dla dzieci przyjeżdżających z różnych stron świata. Chodziła do tej klasy przez rok i opanowała język. (...) Ja myślę, że ten system cały czas funkcjonuje. Ona bardzo dobrze się w tej klasie czuła, miała przyjaciółki z Tajlandii na przykład. Widzę, że moja córka dużo lepiej się czuła w tym środowisku dzieci przybywających z innych stron świata niż w klasie norweskiej.(Kalina)

Badani dostrzegają zmiany w ofercie dla dzieci migrantów w zakresie wsparcia językowego, likwidację lub ograniczony dostęp do rocznej szkoły językowej.

Nie, już teraz powiem ci, że tak poucinali bardzo. Kiedyś, jak my przyjechaliśmy, naprawdę była bardzo duża pomoc, jeśli chodzi o naukę. Kiedyś pamiętasz jeszcze, jak było, że dzieci, jak przyjeżdżały, to nie szły od razu do tych norweskich szkół, tylko były wydzielone.(...) do tej przygotowawczej. A w tej chwili jest tak, że oni chyba też chcą ucinać troszeczkę te pieniążki, powiedzmy. I wszystkie dzieci rzucają tak jakby trochę na głębszą wodę. Ale to też jest może z jednej strony no dobre dla dzieci, że od razu tak jakby nie są odseparowane od innych dzieci, tylko razem są. (Zyta)

Dawniej dzieci, które przyjeżdżały z Polski (w ogóle z różnych krajów), to wiem, że na początku chodziły na taka nynorskskule – to była w Bergen. I najpierw tam dziecko musiało chodzić, dopóki nie pozna na tyle języka, żeby móc się komunikować i iść do zwykłej takiej szkoły przy domu. To wiem, że tak dawniej było, ale ją zlikwidowali już kilka lat temu i teraz dzieci normalnie są punktowane i mieszane z norweskimi dziećmi. (Renata)

Gosia wypowiedziała się na temat lekcji języka norweskiego, które trwają podczas lekcji danej klasy, a uczeń musi je opuścić na rzecz zajęć z języka norweskiego.

To było jakieś cztery lata temu. Teraz wiem, że to znowu zupełnie inaczej funkcjonuje, jest inaczej. Po prostu mi się wydaje, że oni też uczą się pewnych rzeczy. Myślę, że w Polsce będzie bardzo podobnie. (Gosia)

Zanurzenie ucznia migranta w języku norweskim odnosi się do procesu, w którym dziecko intensywnie i systematycznie jest wystawione na język norweski w celu skutecznego opanowania go i integracji w społeczeństwie norweskim. Podczas zanurzenia ucznia migranta w języku norweskim, większość, jeśli nie wszystkie, codzienne interakcje, zajęcia szkolne i otoczenie są prowadzone w języku norweskim, aby umożliwić szybkie i efektywne przyswajanie języka. Ważne jest, aby proces zanurzenia w języku norweskim był dostosowany do indywidualnych potrzeb ucznia migranta, uwzględniając ich poziom językowy, wiek, doświadczenie migracyjne oraz specjalne potrzeby edukacyjne. Środowisko szkolne, nauczyciele oraz społeczność lokalna odgrywają istotną rolę, gdy tworzą otwarte, tolerancyjne i przyjazne środowisko, w którym język norweski jest używany na co dzień. Badani rodzice zauważają, że „wrzucenie na głęboką wodę", „zanurzenie w języku" było trudne dla ich dzieci, ale skuteczne. Część dzieci doświadczyła tego jeszcze w przedszkolu – zazwyczaj dzieci urodzone w Norwegii w rodzinach migrantów, a

niektórzy w szkole, po przyjeździe do Norwegii, a jeszcze inni podczas sąsiedzkich zabaw rówieśników. Te doświadczenia dzieci w oczach rodziców ilustrują poniższe wypowiedzi:

Lucynka miała dwa lata i trzy miesiące [jak poszła do przedszkola]. *Jak kończyła przedszkole, to właścicielka powiedziała, że no ma taki akcent, że nie słychać, że to jest polskie dziecko.* (Daria)

jestem zadowolona, gdzie dziecko uczyło się. Bo wtedy był Sebastian tylko i uczył się jednocześnie polskiego i norweskiego. Polski w domu, norweski w przedszkolu. Pomoc była dosyć duża. (...) To było małe przedszkole, tak naprawdę i chciałam, żeby miał pomoc większą. Ja pytałam o tę pomoc większą w języku norweskim, bo wydawało mi się, że ciągle umie mało, że nie nadąża, że ma problemy z komunikacją. Jakby w przedszkolu zapewniano i pedagog mnie zapewniał, że nie trzeba, że jest ok, że wystarczy to, co on umie. (Wiktoria)

Także na początku było to dla niego trochę stresujące, bo on jakby nie rozumiał, bo zaczął przedszkole jak miał dwa i pół roku, ale mówił bardzo dobrze już po polsku - ładne zdania budował. I bardzo go chyba to wszystko frustrowało, że chyba nikt mu nie odpowiada. Ale po dwóch tygodniach, gdy był już po wielu rozmowach, zrozumiał, że to jest po prostu inna mowa, to bardzo szybko zaczął uczyć się tego języka. (Gosia)

My trafiliśmy akurat na początku do Oslo, do dzielnicy, w której byli prawie sami Norwegowie. I się cieszę z tego względu, ale mieliśmy dwójkę tylko Polaków w przedszkolu i reszta to byli faktycznie rodowici Norwegowie. Fakt, że córka miała o tyle dobrze, że bardzo szybko języka norweskiego się nauczyła. (Edyta)

Żaneta podkreśla, że uczęszczanie do niższej klasy z młodszymi dziećmi dało jej synowi komfort, że „zanurzony w języku" zyskał umiejętności językowe pozwalające mu na komfortowe zdanie egzaminów.

Więc wtedy padło pytanie ze strony tej szkoły, czy ja zgadzam się z mężem, żeby dziecku obniżyć szkolny rok i tym samym spowodowało to to, że syn z córką, kiedy poszli do szkoły norweskiej, trafili do jednej klasy - do dziewiątej zamiast do dziesiątej. I ten rok spowodował, że syn zupełnie na luzie przeszedł przez dziewiątą klasę, kiedy nie ma jeszcze tyle egzaminów. Język po prostu wtedy błyskawicznie się jeszcze polepszył. Natomiast córce ten dodatkowy rok dał to, że tego języka uczyła się właściwie na tym samym poziomie co syn, ale ich komfort wejścia w egzaminy w dziesiątej klasie był właściwie nie do przecenienia. Zresztą ja nie raz dziękowałam potem za tę decyzję temu nauczycielowi.(Żaneta)

Wojtek relacjonuje doświadczenia swojego syna w przyswajaniu języka norweskiego w następujący sposób.

W tej chwili oni mają wymyślone to inaczej, że tak jakby od razu się idzie do szkoły (tam, gdzie się mieszka) i te dzieci są tak wdrażane. (...)A syn, tak naprawdę idąc do szkoły, no przez to, że rozmawiamy w domu po polsku, to to on miał bardzo duże braki. Myślę, że miał duże braki. I tak nauczycielka przez ten pierwszy rok właśnie nas próbowała trochę naciskać z tym norweskim właśnie. No wtedy to oczywiście no wiesz, że się uczymy i wszyscy, taka współpraca trochę, zadymianie tego, że tak staramy się bardzo, ale przychodzi jakiś czas. No i w pewnym momencie ten rozwój, eksplozja tego młodego człowieka wyszła. (Wojtek)

Zuzanna podkreśla, że „zanurzenie w języku" jest doświadczeniem trudnym dla dziecka i powinny zostać podjęte działania na rzecz ułatwienia funkcjonowania uczniów w takiej sytuacji.

Jest to trudne dla dziecka. Mogłoby to być trochę złagodzone innymi czynnikami, ale jest to bardzo skuteczne. (Zuzanna)

Daria z kolei podkreśla skuteczność tej metody. Gosia natomiast w swojej wypowiedzi zaznacza, że ona sama starała się o jak największy kontakt syna z rówieśnikami norweskojęzycznymi.

Ale ja tak czytam, jestem na jakichś tam stronach takich, co są polskie mamy, to przyjeżdżają z takimi starszymi dziećmi, to też oddają je normalnie do szkoły i te dzieci sobie radzą świetnie. Po pół roku i rozmawiają po norwesku. (...) Wiadomo, wtedy się dziecko też szybciej uczy tego języka tak rzucone na głęboką wodę. Myślę, że też mam tu znajomych, którzy są półtora roku. Przyjechali, jak syn zaczynał pierwszą klasę bez języka w ogóle – wcześniej nic i on po pół roku zaczął mówić, używać tego języka (...) że tak dobrze mówi i rozumie. Więc są takie przypadki, w których chłoną w moment. (Daria)

To było tak, że on był w zasadzie zapisany na cały dzień, my odbieraliśmy go o trzeciej, żeby po prostu był pomiędzy rówieśnikami, żeby osłuchiwał się - bo to chodziło o język. (Gosia)

Mateusz podkreśla, że dzieci podczas pobytu w szkole mówią po norwesku nawet w komunikacji z polskojęzycznymi uczniami.

(...) klasa (młodszej córki) jest norweska. Nie ma chyba tam żadnych dzieci migrantów. Nie, przepraszam, jest chłopiec jeden z Polski, ale to też jest chłopak, który urodził się już tutaj w związku z czym zna norweski od urodzenia. I nawet bawiąc się w szkole, rozmawiają ze sobą po norwesku. No chyba, że są poza szkołą, to wtedy po polsku. (Mateusz)

Zyta zwróciła uwagę na ważny skutek włączania dzieci do standardowych klas z realizacją programu, szansę na szybszą integrację, a Daria wyraża wątpliwości w tym zakresie.

I wszystkie dzieci rzucają tak jakby trochę na głębszą wodę. Ale to też jest może z jednej strony no dobre dla dzieci, że od razu tak jakby nie są odseparowane od innych dzieci, tylko razem są. (Zyta)

No nie wiem, nie każdy się tu aklimatyzuje. Masa ludzi wyjeżdża stąd. Nie każdemu odpowiada. (Daria)

W ramach pomocy językowej uczniowie otrzymują wsparcie nauczycieli poza klasą w ramach godzin szkolnych. Niektórzy rodzice rezygnują z tego przywileju, gdyż nie zawsze uznają je za korzystne dla dziecka, co pokazują poniższe wypowiedzi badanych:

Dostała w szkole te sto godzin norweskiego, ale zrezygnowaliśmy z nich zaraz, bo ona pochodziła trochę i ciągle, jak jej się pytałam, co tam robi czy uczy się czegoś, to mówi: nie, że oni tam się bawią i pomaga koleżance. A się okazało, że w ten dzień, co miała te lekcje, miała na przykład dyktando z norweskiego i było pięć nowych słówek. No i to było bez sensu, bo te pięć nowych. Ciągle ją omijały te nowe słowa, a tam się nic nie ten, bo tak na luzie wszystko było. (Daria)

U tego starszego syna były pewne takie rzeczy, które mi się nie podobały.(...) W zasadzie chodziło o taką kwestię, że on z racji tego, że nie mówił po norwesku, zaczynając klasę, chodził na takie dodatkowe lekcje norweskiego - dodatkowe lekcje, które trwały w trakcie normalnych lekcji.(...) Był wyciągany z klasy na bardziej podstawowy norweski. I po prostu trwało to w pierwszej klasie i w drugiej klasie. W trzeciej klasie zaczął po prostu mi protestować, że on się tam nudzi, że on tam nie chce chodzić, że on woli być ze swoją klasą. No i właśnie z ciekawości przyszłam na jedne takie zajęcia, gdzie po prostu to wyglądało w ten sposób, że jak tam weszłam, to dzieci (te, które przyjeżdżały) były po prostu cały czas dorzucane do grupy. Także on po trzech-dwóch latach już miał zupełnie inny poziom tego norweskiego. (Gosia)

Wojtek podkreśla rolę nauczycielki języka ojczystego, która wsparła jego syna:

Ale na szczęście są tutaj też nauczyciele od języka polskiego – morsmålslærer. I to jest polska nauczycielka. Na przykład w tygodniu miał o powietrzu na przykład albo o zwierzątkach, no to syn zawsze wtedy i córka też wcześniej przynosiła te lekcje po norwesku i po polsku. No i bardzo nam ta pani pomogła, bo my też się staraliśmy współpracować ze szkołą. Wiadomo, że są tutaj instytucje takie czy nie inne, więc tak, oczywiście była taka sugestia, żeby dziecko poszło do „SFU", czyli do takiej świetlicy płatnej, więc oczywiście dziecko tam poszło. (Wojtek)

Kolejnym rozwiązaniem opisywanym przez badanych jest przyznanie asystenta, który wspiera dziecko w klasie podczas lekcji lub zajęć w przedszkolu.

byłam bardzo zadowolona, ponieważ ten starszy syn dostał od razu pomoc, jeśli chodzi o język. Bo on bardzo późno zaczął mówić po polsku i w tym samym czasie zaczął mówić po norwesku. (…) I uczył się w tym samym czasie języka polskiego i norweskiego. I to pamiętam, że mu sprawiało trudności, ale przedszkole wyszło z taką inicjatywą, że pomogą mu; tak jakby dodatkową taką osobę znajdą, która będzie mu pomagała, jak pójdzie do szkoły (tej barneskole), żeby nie miał takich problemów. I faktycznie otrzymał taką pomoc, że przychodziła taka Pani, która indywidualnie z nim od czasu do czasu współpracowała.(Zyta)

(…) Nawet było tak, że jak się już wprowadziliśmy w to miejsce, gdzie mieszkaliśmy, to zadzwoniono do nas ze szkoły. No córka chodziła do tego ungdomsskule, a zadzwoniono w sprawie syna, żebyśmy już go nigdzie nie wysyłali, że oni zapraszają go od razu bezpośrednio do tej norweskiej szkoły, że dostanie tam właśnie asystenta i że będzie wszystko dobrze. (Wojtek)

Więc w pierwszej kolejności nauczyciele zapytali (bo ten już młodszy wtedy był w szkole też – ten najmłodszy, który przyszedł z przedszkola), czy zgadzam się na dodatkowego asystenta dla dzieci. Nie ma problemu. Następnie dostałam pismo z komuny, że moje dzieci dostały taki kurs norweskiego specjalistycznego w szkole po lekcjach i czy się na to zgadzam. Oczywiście, że się zgadzam. (…) *To była jakaś Białorusinka czy Ukrainka, która uczyła moich dzieci norweskiego. Oni po prostu chyba skojarzyli, że to są podobne języki, to sobie poradzą. No i tak jakby no mniej więcej tak to postrzegają, więc trudno, dajmy im chwilę. (…) No, ale dla mnie Norweg, Szwed, Duńczyk spokojnie się dogadają, więc u nas Białorusin, Ukrainiec i Polak też siądą i pogadają. No, więc ona siedziała z nimi 2-3 razy w tygodniu po godzince, przeglądała książki, sprawdzała, czy dobrze rozumieją tekst; co nie rozumieli z klasy, z lekcji, to tłumaczyła, wyjaśniała. Także pełniła taką rolę takiego bufora, bo dziecko w klasie czasami wstydzi się podnieść rękę i powiedzieć, nie wiem, co ty do mnie powiedziałeś, nie wiem, co jest napisane, bo nie rozumiem. A ona im to wszystko jeszcze raz jakby tłumaczyła.* (Zuzanna)

Wojtek wspomina o zaleceniach ze strony nauczycielki posługiwania się w domu językiem norweskim. Jego syn niestety przejawiał typowe wielomiesięczne, a czasem trwające niemal rok milczenie imigranckiego dziecka w trakcie nabywania umiejętności komunikacyjnych. „Zblokowanie" wynika z nieznajomości języka, poczucia niepewności i lęku[1565]. Wojtek nie wykazał zrozumienia dla takiego rozwiązania, co ilustruje poniższa wypowiedź:

Więc jak syn poszedł do szkoły, to przez pierwszy rok, dwa pierwsze lata – myślę – miał duży problem. To znaczy, nie mówił dużo. Nie, żeby jakoś tam strasznie; nie miał dużego problemu, ale no był zblokowany. Także nawet pani nauczycielka proponowała nam, żebyśmy zaczęli mówić w domu po norwesku. (…) To znaczy, no przede wszystkim nauczycielka o tym mówiła. Że powinniśmy rozmawiać domu po norwesku. Z tym, że od razu nauczycielka ta polska, bo to mieliśmy takie spotkanie właśnie, mówi: Kate, czy ty byś rozmawiała ze swoim dzieckiem po angielsku albo japońsku w Japonii? I na szczęście się od razu mądra kobieta znalazła i dała spokój. Aczkolwiek, tak jak mówię, mówiła o tym, że trzeba dziecko dać do „SFU", więc to zostało wdrożone od razu. (…) No jakieś tam takie własne pomysły autorskie w stylu: synu, musisz oglądać pół godziny po norwesku albo czytać sobie jakąś książkę. (Wojtek)

[1565] R. Laskowski, *Język w zagrożeniu…*dz.cyt., s. 30; E. Lipińska, *Polskość w Australii…*dz.cyt, s.40

Posługiwanie się językiem norweskim w domu jest naturalne w rodzinach mieszanych Zuzanny, Leny, Justyny i Moniki, których członkowie rodziny są etnicznymi Norwegami lub partnerzy poznali się w Norwegii:

Teraz ja mam Norwega w domu i dzieci już nie mają potrzeby się uczyć dodatkowo. Jak nie rozumieją czegoś (a bardzo dużo jeszcze słów nie rozumieją), to przychodzą i mówią: co tu jest, bo ja nie wiem, co to jest. (Zuzanna)

z mężem po angielsku, mąż z synem po norwesku, a ja z synem po polsku (…) To znaczy, on generalnie porozumiewał się w dwóch językach od początku, bo z ojcem rozmawiał po norwesku i z braćmi swoimi, bo on po ojcu ma trzech braci. (…) Teraz tylko mieszkam ja, on i mój nowy mąż. Teraz rozmawiam z mężem po polsku (…) ja z Oskarusem też rozmawiam po norwesku. (Lena)

Ja i mąż mówimy po norwesku. Ja mówię do dzieci po polsku, a mąż mówi do dzieci po arabsku.(…) Oni już mówili, bo byli w takim wieku, gdzie już mówili (…) po norwesku, dlatego że uczyli się po prostu z telewizji, z bajek. No i też u nas jest to, że ja i mąż rozmawiamy po norwesku, więc cały czas słyszeli norweski i nie mieliśmy żadnych problemów. (Justyna)

Ja mieszam - czasem mówię po polsku, czasem po norwesku, trochę w zależności od wagi tego, co chcę przekazać. Często było tak, że jak byli młodsi i pomagałam im w lekcjach, to mówiliśmy wtedy po norwesku - jak mi zależało, żeby zrozumieli dobrze wszystko, dokładnie. A całe takie zabawy,"przytulanki" i wszystkie jakieś czułe rozmowy to po polsku i od małego. (Monika)

W rodzinach badanych pojawiają się również przypadki używania słów norweskich lub ich spolszczonych wersji, wspomina o tym Hania:

Śmiesznie, bo ja mówię do niego w drugą stronę, że na przykład mówimy coś po norwesku do syna, bo używamy tego słowa. Na przykład czapka z daszkiem jest kebs. Mnie się podoba to słowo i mówimy kebsik. Sander, załóż kebsik i jakby no ja poprawiam Krzysia, żeby nie mówił po norwesku do dziecka, a Krzyś – no dobra. (…) Zdarza mu się [mieszać języki] *ze słowami, które zna bardziej po norwesku. Czyli na przykład, jeżeli bylibyśmy np. o kosmosie rozmawiali i on na przykład to słowo jako pierwsze usłyszał po norwesku, to powie nam po norwesku. Ja wtedy mu powiem, jak to jest po polsku. Natomiast teraz Olek już naprawdę bardzo dobrze mówi w obu językach. On jest jakby rok tylko przesunięty, jeżeli chodzi o słownictwo niż jego rówolatkowie, więc już naprawdę jest teraz na bardzo dobrym poziomie, co jeszcze nie tak dawno było takie oczywiste. My w domu mówimy po polsku. Natomiast jeżeli na przykład chce nam coś opowiedzieć, co się wydarzyło po przedszkolu, no to nam wtedy powie czasami po norwesku.* (Hania)

Niektóre z badanych są bardzo wyczulone na mieszanie języków, tworzenie polskich wersji słów norweskich.

a jak słyszę takie łączone „mixy bobole" – przynieść „mat box"; gdzie jest twój „mat box"; gdzie jest flaska, to po prostu aż dostaję ciarki.(Krystyna)

Pilnujemy tego, żeby język [polski] był czysty, żeby nie wtrącać żadnych obcych słów. Bo często się też zdarza, że po prostu rodzice w rozmowie z dziećmi wtrącają nazwy, jakieś tam rzeczy.(…) Jednak wydaje mi się, że jest to kwestia kultury języka. (Gosia)

Niektóre dzieci i rodzice byli zaskoczeni różnorodnością akcentów, dialektów, dwóch form języka norweskiego, które zostały opisane w podrozdziale dot. polityki językowej. Jedynie Irmina dostrzega zalety mówienia charakterystycznym dla danej wyspy dialektu, ale wynika to z tego, że

od początku tam się uczyła, nadal mieszka i pracuje na tej samej wyspie. Zuzanna i Anna opisują konsekwencje nauczania wersji języka norweskiego charakterystycznych dla nauczycieli.

... pytają, skąd jestem. Ja mówię, że jestem z Polski, a oni mówią, że myślałam, że stąd, bo ten język norweski nie odbiega właśnie tutaj od dialektu. Też jest bardzo przyjemnie i ten kontakt z ludźmi jest też świetny. (Irmina)

Moje dzieci uczyły się bokmål wcześniej w tej språkskule. One tam rok chodziły do tej språkskule na ten […], ale po trzech latach mieszkania w […],okazało się, że moje dzieci mówią, owszem, bokmål, ale większość rzeczy wymawiają w typowym dialekcie. A do miasta, do którego się przeprowadziliśmy, zaledwie trzydzieści kilometrów, wszyscy mówili bokmål i dzieci po prostu nie rozumiały, bo miały tak wszczepiony ten dialekt, że nie bardzo rozumiały. (Zuzanna)

Więc w przedszkolu, do którego chodziła Maja, było 97% dzieci z backgroundem innym niż norweski. I to się przekładało też na personel, bo przedszkole, żeby przywitać różnorodność wśród dzieci, miało personel z różnych krajów. Jeśli chodzi o rozwój językowy, to ona mówiła z tureckim akcentem. Pod koniec przedszkola mówiła takim norweskim, jakim mówiła ta turecka asystentka, która tam pracowała. To było bardzo dziwne. Dla mnie to było szokujące. (Anna)

Kontynuując zagadnienie wsparcia językowego w kolejnej części zostanie przedstawiona rola znajomości języka polskiego.

10. Rola nauki języka ojczystego rodziców

Każda rodzina ma swoje własne powody i motywacje, które są związane z ich historią migracyjną, potrzebami komunikacyjnymi i dążeniem do zachowania więzi z krajem pochodzenia. Nauka języka ojczystego przez dzieci migrantów może przyczynić się do lepszej nauki języka kraju przyjmującego z kilku powodów. Są to m.in. podobieństwo struktury językowej, rozwój umiejętności językowych, dzieci, które dobrze opanowały język ojczysty, często czują większą pewność siebie w kontekście językowym. Posiadanie umiejętności komunikowania się w języku ojczystym daje im motywację i pewność siebie do nauki języka kraju przyjmującego. Rozwój umiejętności językowych jest kluczowy dla nauki języka kraju przyjmującego, a nauka języka ojczystego może pozytywnie wpłynąć na ten proces. Oto kilka sposobów, w jaki nauka języka polskiego może przyczynić się do rozwoju ogólnych umiejętności językowych u dzieci migracyjnych. Nauka języka ojczystego wpływa na poszerzenie słownictwa dzieci. Zdobycie bogatego zasobu słów w języku ojczystym umożliwia lepsze zrozumienie znaczenia i kontekstu słów w języku kraju przyjmującego. Dzieci mogą rozpoznawać podobieństwa i różnice między słowami w obu językach, co ułatwia przyswajanie nowych słów i budowanie większej bazy słownictwa. Zrozumienie gramatyki w języku ojczystym przekłada się na większą świadomość struktury językowej. Nauka czytania i rozumienia tekstu w języku ojczystym rozwija umiejętność

analizy i interpretacji treści tekstowej. Te umiejętności są transferowalne i mogą być stosowane podczas czytania tekstów w języku norweskim[1566].

Krystyna bardzo emocjonalnie relacjonuje swój stosunek do posługiwania się językiem polskim przez nią do dzieci i motywowania ich do nauki języka przodków.

Dla mnie to jak pytanie, jak ktoś się pyta, czy [dzieci] umieją mówić po polsku. To tak samo jakby pytanie dla osoby, która mieszka w Polsce: czy uczysz dzieci języka polskiego? Nie, ja ich nie uczę, ja do dzieci mówię po polsku. (...) I boli mnie serce po prostu. Jak można mówić: po co? Nie można mówić do dziecka w innym języku niż ojczysty. Jak można przekazać dziecku miłość? Ja mogę przekazać Olemu miłość po angielsku, ale to jest miłość nabyta, to jest coś zupełnie innego; coś, co pochodzi bezgranicznie i bezinteresownie i instynktownie przychodzi zawsze w języku matczynym. A to nie jest tylko to, bo niektórzy mówią: a niech się uczy, bo będzie miał więcej możliwości pracy. Ja mówię: o czym ty mówisz, o jakiej pracy? (...) Tu chodzi o znajomość miejsca, z którego się pochodzi; żeby wiedzieć, kim się jest w świecie. Bo jak można żyć i nie wiedzieć, kim się jest? I to jest taka przepaść, taka dziura, jak ktoś nie mówi po polsku do swojego dziecka, jest Polakiem, to się tworzy po prostu w dziecku taka dziura i nikt tej dziury nie widzi i nikt tej dziury nie łata nigdy. (...) ja zawsze mówię do niej po polsku. Czy jesteśmy w sklepie, czy jesteśmy przy tacie, czy jesteśmy przy moich teściach, czy jesteśmy przy jej koleżankach, kolegach, czy przy nauczycielce, to kiedy zwracam się bezpośrednio do niej, zawsze mówię po polsku. Jak są znajomi i potrzebuję się zwrócić do córki, jest to informacja do nich, że mówię najpierw po polsku do niej, a później mówię to po norwesku do ogółu. (...) więc jej ja muszę cały czas wałkować i wałkować, i wałkować, i wałkować. Muszę spędzać czas z moimi dziećmi. I naprawdę to może się nawet trochę w taką paranoję przerodzić, (Krystyna)

Renata i Zuzanna wskazują na bardzo praktyczną stronę znajomości przez dzieci języka polskiego.

No, bo wie Pani, nigdy nic nie wiadomo, co będzie. Na razie jest wszystko dobrze, fajnie, ale jakiś tam plan awaryjny zawsze trzeba mieć. Ja duży nacisk kładę na Polskę nawet z tego względu, żeby dzieci, jak jadą na wakacje, bo też staramy się zawsze na pięć tygodni jechać do dziadków i w ogóle, żeby mogły się z tymi dziadkami i ciociami porozumiewać. Bo jeżeli nie będą znać tego polskiego, to nie będą chcieli jeździć do Polski i już nie będą potrafili się porozumieć. Więc dla mnie to jest oczywiste, że muszą się uczyć tego polskiego, że bez tego ani rusz, by mieć kontakt z rodziną w Polsce. (Renata)

[Język polski] Nie byłby potrzebny. Ale to nie jest prawda, że nie byłby potrzebny, bo w Norwegii największą mniejszością narodową są Polacy i gdziekolwiek by nie dostali pracy, to dobrze by było, żeby zachowali swój multilingualizm. (Zuzanna)

[1566] Wielu autorów, naukowców i badaczy zajmuje się tematyką nauki języka ojczystego przez dzieci migrantów i jej wpływu na naukę języka kraju przyjmującego m.in. "Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition" - autorstwa Ellen Bialystok, która skupia się na wpływie dwujęzyczności na rozwój językowy, umiejętności czytania i pisania oraz funkcjonowanie poznawcze dzieci. Omawia także korzyści płynące z nauki języka ojczystego. "Language Policy and Political Issues in Education" - autorstwa Bernarda Adama i Jamesa Cumminsa, którzy omówili politykę językową w edukacji i jej wpływ na dzieci migracyjne. Omawiają różne podejścia do nauki języka ojczystego i jej roli w kontekście polityki językowej w szkołach. "Heritage Language Development: Focus on East Asian Immigrants" - autorstwa Kimi Kondo-Brown, która koncentruje się na rozwoju języka ojczystego u dzieci migrantów z regionu Azji Wschodniej. Przedstawia różne strategie i praktyki wspierające naukę języka ojczystego oraz jej wpływ na naukę języka kraju przyjmującego.
E. Bialystok, *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*, Cambridge University Press 2001.
B. Adam, J. Cummins, *Language policy and political issues in education*, Encyclopedia of Language and Education, 1(8) 2000, s. 55-69.Kondo-Brown, K. (2004). Heritage language development: Focus on East Asian immigrants. John Benjamins Publishing.

Dzieci są uczone języka polskiego w różnych okolicznościach: w domu, w polskich szkołach, podczas przygotowania do obrzędów religijnych, w norweskich szkołach. Opis miejsc doskonalenia znajomości języka ojczystego pokazują poniższe wypowiedzi:

Misia się uczy na Toyen[1567] *w szkole, co tydzień chodzimy. Z tym, że tam poszła rok później, bo nie wiedziałam, czy da sobie radę po prostu ogarnąć norwesko-polską szkołę; no i norweską, i polską czy da radę ogarnąć. (...)Tylko [książeczki po polsku mają czytane, bo one uważają, że ja źle czytam po norwesku, bo źle czytam. Jeszcze, jak były takie mniejsze, to jeszcze tam jakoś to przechodziło, ale teraz to nie. Lucy tak nie chce w ogóle po norwesku książek. Po polsku czyta. (Daria)*

Od razu jak przyjechałyśmy, była zapisana do tej szkoły. (...) Do tej przy ambasadzie. Później jeszcze była bierzmowana – chodziła do szkoły sobotniej, bo tam miała przygotowanie do bierzmowania. Także też tam przez rok chodziła i była bierzmowana. (Kalina)

ta polska szkoła bardzo dużo daje. Naprawdę nawet już nie mówię o nauce, ale nawet no my jako rodzice nie wszystko potrafimy nauczyć o tych naszych zwyczajach, tradycji czy historii albo mówimy, ale dzieci też wpuszczają jednym uchem, a wypuszczają drugim. A mój syn – pamiętam – po pierwszych zajęciach, gdzie się uczyli hymnu Polski, to on do dzisiaj chodzi i na przykład śpiewa sobie; czy idzie sobie na spacer i śpiewa hymn Polski. On bardzo to przeżywa i z tej polskiej szkoły to wynosi. Ja jestem bardzo zadowolona, naprawdę, bo wiem, że nie byłabym w stanie w domu go tego nauczyć, może tak zaciekawić – mnie się wydaje – w takim stopniu, jak to zrobiła polska szkoła. (...)(Renata)

Znają [język polski] ode mnie i nie chodzili do polskich szkół. Właściwie wszystko, co znają, to ode mnie i z wyjazdów do Polski. Starszy mówi dużo lepiej, sprawia mu to przyjemność, jak potrafi coś powiedzieć po polsku. Robi straszne błędy, ale go to nie zraża; dogada się ze wszystkimi. (Monika)

Tylko przez nas [uczy się języka polskiego] i dodatkowo teraz chodzi na katechezę przygotowawczą do komunii, gdzie jest jeszcze historia i język polski. (...)To jest Drammen przy kościele. Są to osoby, które robią to z dobrej woli. Ale jest jedna pani pedagog z wykształcenia, chyba nawet i polonistka albo historyczka, ale jest to świetne i coś się dowiaduje zawsze o Polsce. (Edyta)

Rodzice dbają również o kontakt swoich dzieci z językiem polskim za pośrednictwem dóbr kultury, książek, filmów oraz materiałów dostępnych w Internecie.

Czytają dużo. Córka czyta dużo po polsku. Syn mniej; bardziej YouTube. Zauważyłem, że polskich Youtuberów ogląda. (...) Mamy polski kanał, gdzie oglądamy wszystkie mecze pucharu UEFA, więc tutaj się uczą polskiego. Wszystkie wakacje w Polsce, kontakt z rodziną w Polsce, babcie przyjeżdżają, dzieci jeżdżą tam, więc jest takie mocne to – wydaje się. (Wojtek)

Filmów raczej mniej, ale książki czytają. Mamy dużo w domu książek po polsku. Młodszy syn na razie jest młody i czytamy jemu, ale chętnie po polsku.(Gosia)

I na koniec kluczowe zdanie wypowiedziane przez Lenę, która wskazuje na kluczową rolę rodziców w zachęcaniu dzieci do posługiwania się i rozwijania znajomości języka polskiego.

...poza tym, bez tych rodziców dziecko nie ma szans. Jeżeli nie mówią do dziecka po polsku, więc jakby troszkę później mają rodziny mieszane. Ale też jakby jeżeli te mieszane i to kobieta jest Polką, to zazwyczaj te dzieci całkiem dobrze mówią, bo mamy mówią do dzieci – mówią raczej po polsku. (Lena)

[1567] Toyen – dzielnica we wschodniej części Oslo, w dużej mierze zamieszkała przez migrantów.

Dzieci polskich migrantów posługują się językiem polskim nie tylko w gronie rodzinnym czy podczas pobytów w Polsce, ale również w kontaktach z polskimi rówieśnikami w Norwegii.

Nie było tego problemu w pierwszej klasie - wręcz ich specjalnie połączyli, bo są dwie pierwsze klasy. Specjalnie ich w jednej klasie umieścili, żeby mieli możliwość porozmawiania. Jednak faktycznie na tym etapie oni po prostu - szczególnie syn z koleżanką - bardzo do siebie ciągną, lubią ze sobą przebywać, bardzo dużo rozmawiają, mają bardzo dużo wspólnych tematów. I stało się to problematyczne, że nauczyciele po prostu rozmawiają ze mną i z mamą tej dziewczynki, żeby jednak porozmawiać z nimi, żeby w towarzystwie innych dzieci mówili po norwesku. (Gosia)

między sobą rozmawiają po polsku [rodzeństwo], ale coraz częściej łapię się na tym, że słyszę, jak rozmawiają między sobą po norwesku, co natychmiast przerywam i mówię: między sobą mówimy po polsku. (Zuzanna)

Badani wskazują też na inne aspekty nauki języka polskiego: niechęć do pogłębiania umiejętności, złe skojarzenia dot. języka polskiego, niską atrakcyjność tej nauki.

No a był jeden chłopiec, (...) reagował tym, że kładł głowę na stole i głowę zakrywał rękami. Chodził do trzeciej klasy, znał bardzo dobrze norweski. Nie wiem, czy nie lepiej niż polski. Mamusia się uparła, że on ma mieć polski w tej szkole i szkoła na to poszła, a on po prostu nienawidził tego. Ale się później okazało, że on był zmuszany. On miał jakąś tabelkę na lodówce, gdzie dostawał minusy za każde słowo powiedziane po norwesku w domu, a ojciec Norwegiem był. Więc to nie ma co przeginać też w żadną stronę. (Monika)

Nie, nie czytali [po polsku]. Nie próbowali nawet nigdy. Nigdy ich nie zmuszałam do tego, żeby uczyli się polskiego. Wiedziałam, że nie wrócimy do Polski. I też miałam przykłady koleżanek, które miały dzieci, które były zmuszane do nauki polskiego, z małżeństw mieszanych właśnie, gdzie ojciec [był Norwegiem] ...Często było tak, że te dzieci w ten sposób zmuszane do nauki tego polskiego bardzo tego nie lubiły, a ja tego nie chciałam. Ja chciałam, żeby moje dzieci miały radość z mówienia po polsku. I uznałam, że będą miały podstawy, jeżeli będę do nich mówić, niekoniecznie konsekwentnie, ale żeby się osłuchały z tym językiem, będziemy jeździć do Polski, a jeżeli będą się chciały kiedyś nauczyć czy studiować w Polsce, czy jakąś pracę podjąć, to podstawy będą miały. Będą potrzebowały się więcej nauczyć, to już we własnym zakresie wtedy będę się uczyć ewentualnie. (Monika)

Nie, mówi słabo, rozumie dużo, ale ma ten bierny polski. I ja też nie mam w rodzinie żadnych dzieci. Ja nie mam rodzeństwa, moje kuzynki mieszkają w Niemczech (...) dla Wiki żadna atrakcja. Jej się wydaje, że polski jest językiem, którym mówią starzy ludzie. Tak mi się wydaje, że z perspektywy dziecka długo dla niej to tak wyglądało, że jestem tylko ja, moja mama, moja rodzina, która generalnie składa się z osób dorosłych i bardzo dorosłych. (Anna)

W norweskich szkołach istnieją programy wspierające naukę języka ojczystego migrantów. Te programy umożliwiają dzieciom rozwijanie umiejętności w ich rodzimym języku, jednocześnie ucząc się języka norweskiego. Wsparcie w tym zakresie zostało przedstawione przez badanych w poniżej cytowanych wypowiedziach:

To znaczy, zresztą nawet Ala (ta młodsza) ma w szkole, no w tej chwili dwa razy w tygodniu zajęcia z polskojęzycznym nauczycielem. (...) to jest normalna klasa (normalna norweska) – tam są norweskie dzieci, ale szkoła zapewnia im jeszcze dodatkowo edukację polską, gdzie to jest szkoły inicjatywa, żeby zapewnić im kontakt z polskim językiem. Dwa razy w tygodniu przychodzi do nich nauczyciel polskojęzyczny. [starsza córka] też miała wspomaganie nauczyciela polskojęzycznego; też uczyła się. I miała; jak najbardziej miała wspomagającego nauczyciela po polsku. (...) nawet nie musiałem żadnego wniosku o to składać – to po prostu się pojawiło ot tak. (Mateusz)

...miała w pierwszej klasie. Dostała z automatu – co nas zaskoczyło – wsparcie do języka polskiego.(...) Nawet nie składaliśmy podania o to. (Amelia) Język ojczysty, ale dla nas to byłoby trochę za dużo już.(Jacek) Jeszcze miała polski w środę w norweskiej szkole, bo to z automatu dostaje się nauczyciela języka ojczystego. Ale to nie funkcjonowało. (Amelia) Nam też bardziej zależało, bo ona traciła wtedy zajęcia norweskie (Jacek). (...) byliśmy zadowoleni [z oferty szkoły], ale stwierdziliśmy, że nie trzeba. (Amelia)

Córka też miała [asystentkę]. Mieliśmy szczęście, bo ta pani była bardzo miła i mądra i dzieci ją lubiły (bo znam historię, że nie zawsze tak jest) i że ta pani współpracowała właśnie. Ona w zasadzie zrobiła super robotę, bo jest niedoszłym filologiem polskim, więc ona robię super robotę, bo widziałem, że przemycała bardzo dużo języka polskiego, zasad, nauki w ogóle polskiego w tej swojej działalności dostosowywania polskiego dziecka do norweskiego systemu. I udało nam się trochę to przedłużyć tak sztucznie – przez rok czy dwa. (Wojtek)

W niektórych wypowiedziach pojawiły się informacje o zakazie mówienia w języku polskim w szkole.

Ostatnio pojawia się temat, żeby jednak nie pozwalać, żeby porozmawiać z nimi, żeby nie rozmawiali po polsku [w szkole], ale to tylko dlatego. że inne dzieci czują się wtedy niepewnie, bo nie wiedzą, o czym oni rozmawiają. (...)I stało się to problematyczne, że nauczyciele po prostu rozmawiają ze mną i z mamą tej dziewczynki, żeby jednak porozmawiać z nimi, żeby w towarzystwie innych dzieci mówili po norwesku. (Gosia)

Ja to rozumiem. Tak, ja to rozumiem, wiem, dlaczego, bo nauczyciel wtedy nie jest w stanie rozsądzić, ocenić, wiedzieć, o czym dzieci mówią, czy sobie krzywdę zrobiły słownie, czy nie. Ja to rozumiem. Natomiast jak jest tych kilkoro dzieci, to niech na przerwie chociaż będzie ktoś, kto rozumie po polsku, nie? Także tak. (Zuzanna)

Polscy imigranci uczą swoje dzieci języka ojczystego z różnych powodów. Dla części rodaków kluczowe jest zachowanie więzi kulturowych, a język polski jest ważnym elementem ich tożsamości kulturowej. Utrzymywanie i rozwijanie umiejętności językowych pozwalają na zachowanie więzi z rodziną, przyjaciółmi i kulturą, z której pochodzą. Jeśli rodzina migracyjna ma bliskie więzi z rodziną i społecznością w kraju pochodzenia, znalezienie się w nowym kraju nie oznacza utraty kontaktu tylko umożliwia płynną komunikację z krewnymi, przyjaciółmi i członkami społeczności w kraju pochodzenia. Ważna dla niektórych jest możliwość kontaktu z innymi Polakami, którzy również osiedlili się w Norwegii. Kolejny argumentem za znajomością języka ojczystego swoich rodziców jest możliwość kultywowania tradycji i kultury kraju przodków na kolejne pokolenia i zwiększenie atrakcyjności na rynku pracy. Niektórzy migranci decydują się na pracę jako tłumacze, nauczyciele języka ojczystego, konsultanci kulturalni czy inni specjaliści, gdzie umiejętność posługiwania się językiem ojczystym jest wymagana lub ceniona. Dwujęzyczność może poprawić zdolności poznawcze, koncentrację, elastyczność myślenia i

umiejętności rozwiązywania problemów[1568]. Wybór uczenia dzieci języka ojczystego jest indywidualną decyzją rodziców-migrantów, opartą na ich wartościach, priorytetach i celach.

11. Dwujęzyczność/wielojęzyczność dzieci polskich imigrantów w Norwegii.

W oficjalnej narracji instytucje norweskie wykazywały pozytywny stosunek do dwujęzyczności, doceniając jej wartość i korzyści dla jednostek oraz całego społeczeństwa. Wspierano programy i inicjatywy mające na celu promowanie dwujęzyczności wśród dzieci i młodzieży. Uznawano, że posiadanie dwóch języków może wpływać korzystnie na rozwój intelektualny, komunikacyjny i kulturowy jednostek. Władze norweskie zwracały uwagę na potrzebę zachowania języków mniejszościowych i wspierania ich nauki w systemie edukacyjnym. Rząd norweski finansował projekty i badania związane z dwujęzycznością, mające na celu lepsze zrozumienie tego zagadnienia i opracowanie skutecznych strategii wsparcia. Obserwowano wzrost świadomości i zrozumienia dla dwujęzyczności w społeczeństwie norweskim, co przyczyniło się do większego zainteresowania i zaangażowania ze strony instytucji rządowych i edukacyjnych. W ramach tych działań podejmowano wysiłki na rzecz promowania równości językowej i kulturowej w Norwegii. Organizowane są szkolenia dla nauczycieli, które skupiają się na zwiększeniu ich kompetencji w zakresie nauczania dwujęzycznych uczniów. Nauczyciele uczą się strategii i metod pracy z różnorodnymi językami i kulturami, aby lepiej wspierać rozwój językowy i edukacyjny uczniów dwujęzycznych. W ten sposób rząd norweski stara się zapewnić, że nauczyciele mają niezbędne narzędzia i umiejętności, aby skutecznie nauczać dwujęzycznych uczniów. Ponadto, istnieją programy i inicjatywy, które wspierają rodziców w zachęcaniu i wspieraniu dwujęzyczności swoich dzieci. W ich ramach rodzice otrzymują informacje, porady i zasoby, które pomagają w utrzymaniu dwujęzyczności w domu oraz promują aktywną komunikację w obu językach. Wsparcie dla rodziców jest istotne. Rozmówcy doceniają znajomość wielu języków, szczególnie w mieszanych językowo rodzinach:

Mój mąż nie jest Polakiem, w związku z tym ja mówię z synem po polsku, ale mąż mówi do syna po norwesku. (...) [mąż] jest z Nepalu. (...) [Z nim rozmawiam] po angielsku, czasem po norwesku. To już mamy trzy języki w domu. (...) ja mam nadzieję, że ja cały czas z synem będę mówić po polsku, bo mi na tym zależy i myślę, że za rok wyślę go do szkoły polskiej. (...) Książki czytamy polskie – tak. Myślę, że mam plan, żeby go wysłać do harcerstwa polskiego po wakacjach. On jest bardzo aktywny fizycznie. Myślę, że będzie pasowało. (Natasza)

[1568] A. Jakoniuk-Diallo, M. Bączyk, *Dwujęzyczność a opóźnienie poznawczych objawów demencji.* Studia Edukacyjne, (63), 7-19/2021.

W różnych [językach], *bo ja chodziłam w Niemczech do przedszkola, więc po niemiecku mówię. (...) Z córką, bo on mówi po niemiecku do Agaty, więc ja wtedy też się włączam po niemiecku. Ze sobą rozmawiamy po norwesku generalnie, czasami po angielsku. Ja mówię po polsku do moich obu dzieci, ale nie jak mają odwiedziny – wtedy mówię po norwesku, bo są inne dzieci i też chcę, żeby rozumiały.* (Anna)

[my rozmawiamy z mężem] *W trzech. Rozmawiamy bardzo dużo po angielsku.* (…) *Ale też rozmawiamy i po norwesku, i po polsku.* (…) [kłócimy się] *Po angielsku.*[śmiech] (Krystyna)

Mąż mówi bardzo dobrze po angielsku, więc jakby, dopóki tego norweskiego nie potrzebuję używać, bo używam angielskiego. Więc on jakby zawsze potrafi się po angielsku. Więc Franek zaczynał jakby z angielskim. (...) I też mi się wydaje, że jeżeli jednak są te dwa języki, to te półkule jednak pracują na troszkę wyższych obrotach. I może to wynikać z tego, że jakby my sami przez dwujęzyczność te dzieciaki już bodźcujemy…(Hania)

Daria podkreśla walory dwujęzyczności i podkreśla wagę umiejętności czytania i pisania w innym języku.

Bardzo sobie cenię [dwujęzyczność]. *Jakbym nie ceniła, to bym nie dawała* [dziecka do polskiej szkoły]. *Nie, bo chodziło mi też o to, że no życie jest różne. Ja nie wiem, co ona będzie robiła w przyszłości. No ona nie za bardzo przepada do tej szkoły, bo no nie mieliśmy tak najfajniejszego nauczyciela przez te pierwsze trzy lata. Trochę żałuję, że jej nie zmieniłam po prostu klasy i się zniechęciła przez to. Ale chciałam najbardziej, żeby się nauczyła czytać i żeby się nauczyła pisać. Bo mówić to nie jest wszystko, nie?* (Daria)

Rodzice wspominają również o tym, że powinna być promocja wielojęzyczności w szkołach. Poniżej przykładowa wypowiedź Zuzanny.

Właśnie zmieniłabym to, żeby każde dziecko, które jest w szkole: czy to czarne, czy to w turbanie, czy to w burce, czy to właśnie białe dziecko, miało kontakt z innym językiem. (Zuzanna)

W wielojęzykowych szkołach, do których chodzą dzieci badanych są zwyczaje, które pozwalają się na osłuchanie z innymi językami. Przykładami są wypowiedzi Kaliny oraz Jacka i Amelii.

Na początku przywitanie z każdym uczniem przy drzwiach i dzieci wchodzą.(...) Podajemy sobie ręce i dzieci wchodzą do klasy, i stają za krzesełkami, po czym witam je w wielu językach, bo wielu mam uczniów z różnych krajów, więc nauczyłam się mówić „dzień dobry" w wielu językach. (...) nauczyły się dzieci odpowiadać w tylu języka. (Kalina)

Tu w ogóle ta szkoła podkreśla wielokulturowość, że jesteś super, jest coś cudownego, to jest coś, co my wnosimy. (Amelia) *Oni śpiewają piosenki po polsku. To znaczy, w tym momencie śpiewają chyba piosenki w ośmiu językach. (...) Chór uczy się. Dzieci norweskie wszystkie uczą się piosenek w innych językach.*(Jacek) *Umieją we wszystkich dwudziestu językach przywitać się.* (Amelia)

Jacek i Amelia wspomnieli o akceptacji i wyrozumiałości nauczycielki dla ich córki w kontekście pisowni liter.

W polskiej szkole pisze w polski sposób, a w norweskiej – w norweski. I na przykład pisze coś tam, odrabia pracę domową: o, pomyliłam się, napisałam po polsku – że „s" napisała. (Jacek) Ja nie powiem, miałam taką frustrację i konsternacja, jak ona zaczęła polską szkołę – pierwszą klasę tu i tu, to ja nie wiedziałam w końcu. Ja tej Hege pokazuję i mówię: słuchaj, Hege, oni piszą „h" takie normalnie (trzy kreski), a my takie. Ja mówię: Hege, zobacz, ona tak pisze w polskiej szkole. Jak ona ma się uczyć – mówię; tak, czy tak. Ona mówi: dla mnie to jest piękne to takie „h", niech pisze tak, jak chce.(Amelia)

Krytycznie odnośnie stosunku do dwujęzyczności w Norwegii wypowiedziała się Zuzanna:

Bo w zasadzie ani nie wspierają języka polskiego. W ogóle, taki mój punkt widzenia, tak abstrahując lekko, jest to głupie – z punktu widzenia edukacji norweskiej, systemu nauczania – mają w szkołach drugą największą populację, czyli tam pierwszą największą. Jesteśmy pierwszą największą mniejszością narodową w Norwegii, czyli mają Polaków w każdym aspekcie swojego życia: w szpitalu, na sprzątaniu – wszędzie i ignorują to, że mogą sobie wychować całą generację ludzi mówiących i po norwesku, i po polsku, i po angielsku, czyli ludzi, którzy mogą być spinkami społeczeństwa. Oni w ogóle to ignorują. Nie dbają o to, czyli tak jakby nie patrzą w przyszłość. (Zuzanna)

Zagadnienie dwujęzyczności jest istotne dla dzieci migrantów. Formalnie norweskie instytucje sprzyjają dwujęzyczności, co było pokazane w punkcie 10 dotyczącym nauki języka polskiego. Jednak nie wszyscy badani zgadzają się z tym stanowiskiem. Jeśli państwo przyjmujące nie promuje dwujęzyczności i preferuje, aby dzieci migrantów uczyły się jedynie lokalnego języka, może to stworzyć pewne wyzwania dla tych dzieci. Choć nauka lokalnego języka jest ważna dla integracji społecznej i edukacji w nowym środowisku, ważne jest również uwzględnienie i wsparcie języka ojczystego dzieci migrantów. Ważne jest, aby państwo przyjmujące uwzględniało potrzeby dwujęzycznych dzieci migrantów. Można to osiągnąć poprzez dostarczanie programów nauczania języka ojczystego, wspieranie kulturowej różnorodności i budowanie mostów komunikacyjnych między językiem ojczystym a językiem lokalnym. Wspieranie dwujęzyczności przyczynia się nie tylko do rozwoju osobistego i kulturowego dzieci, ale także do wzbogacenia społeczeństwa jako całości poprzez promowanie różnorodności językowej i kulturowej.

12. Uzyskiwanie informacji i wsparcie organizacyjne rodziców i uczniów w kontekście edukacji szkolnej.

W Norwegii istnieją określone obowiązki informacyjno-organizacyjne szkół wobec rodziców dzieci uczęszczających do placówki. Celem jest zapewnienie niezbędnej, bieżącej i przejrzystej komunikacji między szkołą a rodzicami oraz umożliwienie im aktywnego udziału w edukacji swoich dzieci. Szkoły norweskie regularnie organizują spotkania rodziców, na których omawiane są ważne kwestie związane z edukacją i funkcjonowaniem szkoły. Są to spotkania indywidualne, o których była mowa oraz zebrania rodziców całej klasy lub szkoły. Personel szkoły jest zobowiązany do regularnego informowania rodziców o postępach ucznia, zarówno pod względem osiągnięć edukacyjnych, jak i zachowania. Nauczyciele i kadra szkoły w razie potrzeby udzielają indywidualnych, częstszych porad rodzicom dotyczących rozwoju i edukacji ich dzieci, zarówno podczas spotkań, konsultacji telefonicznych lub e-mailowych. Rodzice mają prawo uzyskać dostęp do materiałów edukacyjnych używanych w szkole, takich jak podręczniki, materiały dydaktyczne czy plany lekcji oraz informacji o planowanych aktywnościach,

wydarzeniach i innych istotnych sprawach dotyczących życia szkolnego, takich jak wycieczki, imprezy sportowe czy spotkania tematyczne. Badani wskazują, że informacji na temat systemu edukacji zaczerpnęli na polskich portalach dotyczących Norwegii.

... no głównym źródłem informacji to są grupy na Facebooku i może „Moja Norwegia"[1569]*. To wszystko jest przefiltrowane przez innych Polaków i niekoniecznie to zawsze jest najlepsze źródło informacji. (...) Polakom brakuje informacji na temat funkcjonowania systemu tutaj, na temat kultury. (...) z drugiej strony: no ok, ludzie, nikogo się do niczego nie zmusza. [niektórzy tutaj tylko pracują]. Ale z drugiej strony coraz więcej ludzi osiedla się tutaj, sprowadza swoje rodziny.(...) Myśmy dostali taką broszurkę, zanim syn zaczął chodzić do przedszkola, dla tych dzieci, które zaczynają. To w ogóle wszystkich dzieci dotyczyło, które zaczynają i tam było napisane oczywiście, na przykład jakie ubrania będą potrzebne, jakieś tam różne sprzęty i że jak ten dzień wyglądał w przedszkolu, jak jest zorganizowany plus plan pedagogiczny i tak dalej. I też tam była taka krótka informacja na temat tego, jak się przyprowadza dziecko do przedszkola – jak taką sytuację ułatwić dziecku, żeby to nie trwało bardzo długo. Takie wskazówki tam były napisane.* (Natasza)

to jest jednak coś, czego ja się dowiadywałam, jak przyjeżdżałam –jak przyjeżdżamy, jest taki urząd, gdzie trzeba się zarejestrować. UDI on się nazywa i tam również po polsku są książeczki „nowy w Norwegii" i tam są informacje dla nas przyjezdnych, na co trzeba zwracać uwagę. (Hania)

Rodzice zgłaszają się do szkoły, gdzie powinni otrzymać informacje dotyczące edukacji ich dzieci. Często na początku nie znają wystarczająco języka norweskiego i angielskiego. Personel szkoły udostępnia wtedy broszury w języku polskim lub korzysta z pomocy tłumacza w celu porozumienia się z rodzicami. Część badanych korzystała początkowo ze wsparcia językowego.

... wiem, że rodzice mają do tego prawo. Więc jak rodzic powie, że chce tłumacza, no to szkoła ma obowiązek zapewnić to. (Natasza)

No bo wiadomo, no ekonomia, za te usługi [tłumacza] *trzeba płacić, a jest coraz trudniej. Nawet tutaj szukają oszczędności, gdzie mogą.* (Zyta)

... jakby z tym nie było problemu. Jeżeli ktoś chce tłumacza, to może być to tłumacz, który albo przychodzi, bo jakby dzieciom mają to za darmo (w sensie dzieci, rodzice w tych sprawach dziecięcych) z komuny albo telefoniczny (tak, bo czasami są takie rozmowy, że no jakby wystarczy). (Hania)

Od samego początku tutaj jest tak, że jeżeli jest takie spotkanie z nauczycielami, to telefonicznie szkoła kontaktowała się z tłumaczem. (Irmina)

Pomoc tłumacza jest potrzebna w wielu sytuacjach, co ilustruje wypowiedź Wiktorii.

Ja pamiętam, że zawsze, gdzie się szło: czy do lekarza, czy gdzieś tam, to było tylko pytanie, czy chcemy, czy potrzebujemy tłumacza, w jakim języku. Więc nie było problemu z tym. Była taka otwarta wiedza, dostępna. Teraz, wydaje mi się, że chyba są większe problemy i częściej jest właśnie robione, że tłumacz nie przychodzi na spotkanie, tylko telefoniczne. I często jest tak, że nawet telefonicznie są problemy.(Wiktoria)

[1569] Portal internetowy "Moja Norwegia" – www.mojanorwegia.pl to strona internetowa poświęcona Norwegii, która dostarcza informacji, treści i porad dla imigrantów z Polski. Jest również miejscem, gdzie społeczność zainteresowana Norwegią może dzielić się doświadczeniami, nawiązywać kontakty, znaleźć ogłoszenia o pracę. Na portalu znajdują się również aktualności, artykuły, porady dotyczące formalności w Norwegii oraz o kulturze i wydarzeniach.

Niektórzy z badanych korzystali z pomocy tłumacza sporadycznie lub wcale, co pokazują wybrane wypowiedzi Wojtka i Moniki.

Bardzo rzadko [korzystaliśmy z tłumacza]. *Chyba raz albo dwa. Tak to angielski.* (Wojtek)

już wtedy znałam norweski i już mówiłam po norwesku, że ja właściwie nigdy nie musiałam korzystać z usług tłumacza. (Monika)

Pojawił się również głos Leny, który wskazuje, że niektórzy rodzice nie zgłaszają potrzeby wsparcia przez tłumacza.

Może jakaś taka kontrola, jeżeli chodzi o rodziców, na przykład w kwestii języka itd., bo wiem i znam na przykład niektóre polskie rodziny, które mają problem, bo jak ktoś idzie na przykład na zebranie rodziców i nie zna zupełnie języka, to nic nie zrozumie, bo zebranie się odbywa po norwesku. Wiem to z doświadczenia tylko takiego, że mam koleżankę, która ma syna w innej szkole i jest Polką – ma męża Polaka i oni niezbyt dobrze po norwesku mówią. I wiem na przykład, że ona miała trochę problemów, jeżeli chodzi o to. (Lena)

Daria zrelacjonowała negatywne doświadczenia związane z tłumaczką, która możliwe, że naruszyła zasady współżycia społecznego, o czym nie poinformowała personelu szkoły.

Tak, brałam sobie na początku, bo nie wiedziałam, czy dam sobie po prostu radę. Ale w sumie to jakoś tam, szczerze mówiąc, dostałam taką panią, że już później zrezygnowałam.(...) Złośliwa była bardzo, bardzo. (...) Masakra; po prostu masakra. (...)To znaczy, bardzo – myślę – to było takie nieprofesjonalne. Powinna zostawić to dla siebie, a taki lęk we mnie zasiała, że jak wyszłam stamtąd, to wróciłam z płaczem do domu. Wyszłam ze spotkania z panią szczęśliwa, a poszłam do domu, to płakałam. (...) Bo powiedziała mi, żebym się nauczyła czytać między wierszami; że może mi się tylko tak zdaje, że jest wszystko tak świetnie. No słaba była, naprawdę. Ja już myślałam, żeby napisać jakąś skargę na nią. Ale stwierdziłam, że wiem akurat, że ona miała problemy w życiu osobistym i to bardziej wynikało z tego. (Daria)

Natasza opowiedziała, jak została poproszona o wsparcie innych rodziców w kontakcie ze szkołą, co może budzić wątpliwości z uwagi na to, że nie była ona zatrudniona w tym charakterze i przy okazji tłumaczenia miała wgląd w indywidualną sytuację dzieci i ich rodzin, tj. osób, które potrzebowały wsparcia w zakresie tłumaczenia.

...nie wszyscy się komunikowali. Ja sama kiedyś zostałam poproszona o to, żeby tłumaczyć dla polskich rodziców. I kilka razy taka sytuacja była. (Natasza)

Ponadto Gosia doświadczyła sytuacji, gdzie próbowała komunikować się po angielsku, ale nauczycielka odpowiadała po norwesku.

W zasadzie to nie wiedziałam [że przysługuje mi tłumacz].*(...) No jakby nie czułam takiej potrzeby, bo tam dość dobrze się dogadywałam po angielsku. Jednak była - szczególnie tam, gdzie mieszkamy - bardzo duża presja, żeby jednak rozmawiać po norwesku. I po prostu nam na którymś zebraniu, na które przyszłam i wręcz mówiłam po angielsku, pani mi odpowiadała po norwesku, ale już tam trochę zaczynam rozumieć. Ale no nauczyłam się. Też mi na tym zależało, żeby się szybko nauczyć. No i już w tej chwili tylko to po norwesku się odbywa.* (Gosia)

W Norwegii istnieją przepisy regulujące dostęp rodziców do informacji o swoim dziecku ze strony szkoły. Przeważnie szkoły norweskie przykładają dużą wagę do komunikacji i

współpracy z rodzicami, aby zapewnić im pełne i aktualne informacje o postępach i potrzebach ich dzieci. Wiele szkół norweskich korzysta z elektronicznych platform, takich jak szkolne systemy zarządzania, portale rodzicielskie lub aplikacje mobilne, które umożliwiają rodzicom dostęp do informacji o swoich dzieciach. Na tych platformach rodzice mogą sprawdzać oceny, obecność, zadania domowe, plan lekcji i inne informacje. Szkoły w Norwegii często sporządzają raporty o postępach uczniów, które są przekazywane rodzicom regularnie, na przykład na koniec semestru lub roku szkolnego. Raporty te zawierają informacje o osiągnięciach dziecka, postępach w nauce, zachowaniu i innych aspektach jego rozwoju. Można zauważyć, że konkretna polityka dotycząca dostępu rodziców do informacji może się różnić w zależności od szkoły i regionu. Niemniej jednak, w norweskim systemie edukacji istnieje silne dążenie do zachowania otwartej i regularnej komunikacji między szkołą a rodzicami w celu zapewnienia najlepszego wsparcia dla rozwoju dziecka, o czym była mowa w podrozdziale „Formy wsparcia w norweskim systemie szkolnym". Personel szkoły kontaktuje się z rodzicami korzystając z różnych form takiego kontaktu:

jest zawsze list dla całej klasy taki sam i można się logować w Internecie. Jeśli chodzi o postępy, to u Oli nie ma podręczników papierowych – wszystko jest w Internecie, więc mogę jej progres śledzić, jak ona się zaloguje i mogę zobaczyć, ile zadań zrobiła, na jakim jest poziomie, ile było nieprawdziwych. (...) A jak jestem bardzo czegoś ciekawa albo jak mnie coś martwi, to piszę maila do szkoły i zawsze jedna z nauczycielek ma dyżur mailowy w jednym tygodniu i odpowiada właściwie błyskawicznie. (...) Wiem, że niektóre mamy nalegały na spotkania, bo były jakieś tam podejrzenia; podejrzewały, że dziecko ma Aspergera albo jakieś trudności w interakcjach i nalegały na to, żeby szkoła je przyjęła. Ale też bardzo dużo rzeczy jest mailowo, a potem jak szkoła widzi, że bardzo chcesz spotkania, to umożliwia. (Anna)

...mam dość dobry kontakt mailowy. Właśnie ta nauczycielka młodszego syna jest bardzo bezpośrednia. Nie no, akurat tutaj bym powiedziała, że wszystko jest ok. No nie wiem, czy mogłabym czegoś jeszcze oczekiwać. (Gosia)

Są dwa razy do roku rozmowy z nauczycielami i mamy, w razie potrzeby, stały kontakt mailowy z nauczycielem. No i mamy tam coś takiego, że na tych rozmowach to się zawiera takie umowy. I co prawda, mój nauczyciel nie bardzo tego dotrzymywał, bo miał mi co tydzień zdawać referat, jakie mój syn postępy robi. Nie dostawałam tego. Ale no ja za każdym razem jak mam jakieś pytania, to już kontaktuje się i zazwyczaj dostaję bardzo szybko odpowiedź.(Lena)

Zuzanna zwraca uwagę na wielość kanałów komunikacyjnych, z których korzysta personel szkoły. Stanowi to utrudnienie w komunikacji.

To jest w tej chwili coś okropnego. Po pierwsze, grupa na Facebooku. Po drugie, aplikacja szkolna w telefonie. Po trzecie, ukeplan [plan tygodniowy]; w tygodniu oczywiście w formie papierowej on sobie wisi w Internecie – muszę go ściągać. A cokolwiek się dzieje nie tak, to dostaję telefon ze szkoły. Więc czasami to mam wrażenie, że jestem osaczona przez szkołę i że cały czas coś się dzieje. (Zuzanna)

Z drugiej strony Edyta i Zuzanna wskazują, że nie miały częstego kontaktu ze szkołą, bo de facto o niego nie zabiegały. Gdy jednak zgłosiły konieczność spotkania reakcja ze strony szkoły była zadowalająca, co można odczytać w poniższych cytatach z wywiadów:

(…)przez cały rok tak naprawdę nie wiem, co się dzieje za bardzo w szkole. Mam po prostu zadania domowe, nauczyciel sprawdza to, bo dzieci tutaj na tabletach pracują. Muszą nagrywać, jak czytają. Muszą nagrywać swoje zadania różne domowe, jakieś tworzone prace – to wszystko jest internetowo wysłane do nauczyciela. I nauczyciel to na bieżąco sprawdza. Jeżeli potrzebuję, to się kontaktuję z nauczycielem. Jak jest jakiś problem, to nauczyciel mówi. A gdy dziecko sobie radzi bardzo dobrze, to dopiero na tym zebraniu jest poruszany temat. (…) Jeżeli coś potrzeba, to mamy numer do nauczycieli, mailem, także nie ma najmniejszego problemu. (Edyta)

Natomiast przyjechałam do Norwegii i właściwie nie miałam wcale kontaktu ze szkołą, czyli byłam taka: ooo, fajnie, nic nie chcą. A dopiero jak zaczęliśmy tak naprawdę tutaj w tej drugiej szkole, to marzyłam, że jednak szkoła norweska chce się kontaktować ze mną, coś tam mówić, coś robi; że jednak coś jest. Także ten kontakt jest w tej chwili bardzo dobry. Właściwie to takie sobie myślałam: a jakbym powiedziała, że dzisiaj mnie nie ma, to nie mogę tego powiedzieć, bo mam i aplikację przez Internet, i przez telefon, i SMS – nie ma usprawiedliwienia do jakiegoś mojego „a dajcie mi wszyscy spokój". Ten kontakt jest. (Zuzanna)

Badani otrzymują informacje od nauczycieli w różnej formie, zarówno w trakcie spotkań bezpośrednich, jak i różnymi kanałami komunikacyjnymi.

ogólnie w podstawówce były ogólne zebrania, które były odnośnie do nauki – to były indywidualne z dzieckiem. Ale jeśli na przykład dziecko coś zrobiło, były jakieś przewinienia czy coś, to zawsze jest wiadomość albo zostaje telefonicznie, albo SMS-owo, albo muszę przyjechać do szkoły. To zależy od tego, jakie jest przewinienie.(Wiktoria)

Ale właśnie ja mam bardzo dobry kontakt z nauczycielką jego i ona bardzo dużo pilnuje tego, żeby wszystko było w porządku. Wszystkie informacje są nam przekazywane. (Justyna)

To znaczy, byłam zachęcona, ze strony szkoły to na przykład rozmowę z nauczycielem miałam, że ona widzi, że na przykład jest uzdolniony w pierwszej klasie od razu, że ma dobry słuch, żeby po prostu grał na czymś, że jest korps, czyli orkiestra dęta albo kultur skule, czyli taka szkoła muzyczna.(…) Dostałam na przykład też informację - spis wszystkich kółek, które tam się odbywają: kiedy, w jaki dzień jest jakie spotkanie.(Gosia)

Nauczyciele przesyłają do rodziców uwagi, podobnie jak w Polsce oraz bieżące informacje na temat postępów w nauce:

teraz jak dziecko (mój starszy syn) poszło do ungdomsskule dostaje uwagi. To są śmieszne uwagi, na przykład za to, że butów nie przebrał. I on, jeśli dostanie tych uwag – powiedzmy – osiem, to później dostaje taki list ze szkoły. (…) Ja nie mówię, bo ja podałam bardzo lekki przykład. Ale z tych właśnie innych rzeczy, które na przykład ostatnio pamiętam, to zimą dostał, że rzucali się śnieżkami. No po to jest śnieg, żeby się tym śnieżkami rzucać, prawda? Ale z drugiej strony, w podstawówce jest tak, że jest zazwyczaj dwóch albo trzech nauczycieli. Ale jak idzie się już do ungdomsskule, to jest jeden albo w zależności od tego, ile jest uczniów. I teraz tak: jak taka nauczycielka ma trzydziestu chłopaków, którzy mają po trzynaście, czternaście lat, to jeśli ona nie będzie stawiała im uwag, za takie błahe rzeczy, to ona sobie z nimi nie da rady, bo mają po prostu za dużą swobodę.(…) Ja się z tego śmieje, aczkolwiek do syna mówię: synuś, wiesz o tym; jest taka zasada – musisz to zrobić; nie ma; musisz się dostosować do klasy. Ale śmieję się z tych uwag nieraz. No ale oczywiście są też inne, poważniejsze i wtedy mamusia idzie na dywanik do nauczycielki.(…) Myślę, że akurat, w naszym przypadku [jest nadmierna]. *Nie potrzebuję większego kontaktu.* (Wiktoria)

dostajemy praktycznie co tydzień informacje, czego się dzieci będą uczyć. To znaczy, nie, w barneskole u syna jest tak, że co tydzień wiemy, co będzie. (…) Dzieci mają jakieś tam zadania na komputerze, coś tam pisać, to też dostajemy informacje na ten temat. U córki z kolei jest tak jakby podsumowanie tygodnia, co było. Myślę, że tak, informacja jest wystarczająca. (Wojtek)

Dostęp do nauczycieli, do informacji o dziecku ze strony nauczyciela jest na bieżąco, co odzwierciedlają wypowiedzi Gosi i Krystyny.

są te zebrania i dwa razy w roku są te spotkania indywidualne z nauczycielami, gdzie wtedy oni faktycznie omawiają postępy. Uczniowie mają jakieś testy, które rozwiązują, i po kolei: matematyka, norweski, angielski omawiane są, czy szybkość czytania jest oceniana, jakie postępy robią i wtedy wszystko mamy to pokazywane. Tylko tutaj muszę jeszcze zaznaczyć, że wydaje mi się, że to też zależy od nauczyciela (jaki jest nauczyciel w klasie), bo na przykład jestem bardzo zadowolona z nauczyciela młodszego syna. To naprawdę bardzo fajna nauczycielka. (Gosia)

...nauczyciele są cały czas dostępni. I cały czas pokazują, że są dostępni na jakąkolwiek częstotliwość kontaktu. Ale tak ogólnie to są wywiadówki dwa razy w roku - raz bez dziecka, a drugi raz z dzieckiem. I myślę, że nam to odpowiada. No wiadomo, że jeśli byłyby jakieś problemy czy jak by wymagała jakaś sytuacja częstszej komunikacji, to na pewno byłoby to możliwe. (Krystyna)

Monika, Mateusz i Daria opowiedzieli podczas rozmowy o swoich pozytywnych odczuciach dotyczących informacji ze strony pracowników szkoły.

Poza tym, od pewnego czasu był też dostęp przez różne internetowe portale itd. i można sobie było sprawdzać na bieżąco i czytać opinie nauczycieli, jakieś weryfikacje oceny (nie oceny jako stopień, tylko właśnie jakie tam dziecko robi postępy), ewentualnie nad czym musi jeszcze popracować itd. (Monika)

Ale to też widzisz – to jest też kwestia rodzica, bo jeden rodzic jest bardziej zainteresowany, drugi – mniej. Ja akurat jestem z tych, co raczej się interesują, więc nawet jeśli nie mam jakieś informacji, to sam tę informację uzyskuję, bardzo często -rozmawiam. No ze starszą córką to już nie, ale jeśli chodzi o wychowawczynię młodszej córki, to bardzo często z nią rozmawiam – nawet poza takimi oficjalnymi spotkaniami. (Mateusz)

To znaczy tak, jak ostatnio dostaliśmy jakiegoś maila, że będą oceny wprowadzane, to ja trochę się ucieszyłam. Więc na zebraniach to zawsze wszystko jest bardzo dobrze. No zawsze jest wszystko dobrze. (...) No teraz na przykład bym chciała wiedzieć tak bardziej, jak ona tam sobie radzi. No, bo z norweskim sobie na pewno radzi świetnie. Chociaż tam były opisy tych różnych przedmiotów, to ze wszystkiego sobie radziła bardzo dobrze. Z niczym nie było żadnego problemu. (...) ona przynosiła do domu [efekty pracy]. Przynosiła wszystko. (Daria)

Anna w swojej opinii na temat kontaktów z nauczycielami jest bardzo krytyczna. Nie czuła się potraktowana poważnie, a nawet wręcz zlekceważona. Miała poczucie, że tzw. polityczna poprawność jest ważniejsza od dialogu. Przedstawiła to głosem pełnym żalu i pretensji. Wieńcząc tą wypowiedź jednak podkreśliła zadowolenie córki ze szkoły i, że właściwie właśnie to jest ważne.

Nigdy nie doświadczyłam żadnej takiej bezpośredniej dyskryminacji, ale wszystkie moje pytania były marginalizowane i były kwitowane, że oczywiście weźmiemy to pod uwagę i damy ci znać. Ale kiedy pytałam: ale jak mi państwo dacie znać; jak nad tym debatowaliście; czy jak to było poruszone na jakimś spotkaniu? To wszystko będzie. Nigdy nie byłam jakoś zaproszona do żadnego dialogu. (...) Minus jest taki, że bycie w zgodzie z innymi albo udawanie zgody z innymi jest oczekiwaniem w pewnym sensie szkoły. To się państwo zgodzili co do tego i innego - mówią nauczyciele na spotkaniu z rodzicami. Bo pracowaliśmy w grupach, ale dynamika grupy jest taka, że nie każdy dojdzie do głosu, nie każdy powie, co myśli i wtedy to już jest; ale co do tego się zgodziliśmy. Oni mówią, że to są demokratyczne praktyki, ale czasem są siłowe, no i rodzice. W trakcie indywidualnych rozmów szkoła jest bardzo ciekawa. Jednocześnie generalnie ma nacisk na nadawanie – chcą pokazać, ile robią, żeby już nie starczyło czasu na pytania. I to może uprzedzę pytanie, ale chyba wiem, o co chcesz zapytać. Ale to robimy, to robimy, to robimy, wszystko jest super i robią bardzo dużo super. Ja w ogóle jestem pod wrażeniem, że na pięćdziesięcioro troje dzieci i czworo nauczycieli robią tak dużo i że znają każde dziecko tak dobrze. Bo Ola lubi szkołę i to jest też plus. (Anna)

Ważnym elementem systemu udzielania informacji i kontaktu ze szkołą jest plan tygodniowy, który daje rodzicom i dzieciom bieżący wgląd w pracę w szkole, poruszane zagadnienia, kształtowane umiejętności, wydarzenia szkolne. Ilustrują to poniższe wypowiedzi:

Plan widzę, bo to jest publiczne, a gdzie jest, to musi mi udostępnić. Szkoła też mi może udostępnić jej dane, jeżeli poproszę o to. (Anna)

Wcześniej no trudno mi było się przestawić na taki plan lekcji. W pierwszej klasie to naprawdę siedziałam i tak studiowałam, jakby tam było nie wiadomo co. Ale jakoś tak trudno mi się było do tej formy tak przyzwyczaić, że to jakieś informacje pod spodem: o wycieczkach, o czym tam… Ale dałam jakoś tam radę. (Daria)

Ja też uważam, że dobre. (…) I zawsze jest tak, jak jakieś dodatkowe zajęcia czy coś się dzieje, to wtedy można się przygotować. Ale jeszcze dostajemy ekstra na przykład wiadomość. (…) zawsze nawet na tym planie tygodniowym czy tam na tym miesięcznym (takim „nie tygodniowym"), to są zawsze dodatkowo [informacje o wycieczkach]. *Więc informacja, jeśli wychodzi ze szkoły, jest bardzo dobra.*(Wiktoria)

To znaczy, jeden i drugi [syn] mieli taki program (to się różnie nazywał – oni do różnych szkół chodzili, ale to było takie podobne), że od którejś tam klasy (od czwartej chyba czy trzeciej) był plan lekcji na cały tydzień, na przykład co będą robić, jakie będą prace domowe. (Monika)

Plan tygodniowy daje badanym wgląd w pracę szkoły, w realizację programu co Renata i Justyna przedstawiły następująco.

No to jest bardzo dobre z tego względu, że jak ja się pytam, co tam robiłeś w szkole. Aa, nic, mamo, ciekawego. I tam ja bym się nie dowiedziała od niego nic, bo nigdy nie ma czasu. Świetnie było i tyle. A tak po tym planie wiem po pierwsze, co będą robili, co jest zadane do domu, praca domowa, więc możemy siąść na przykład w jeden dzień, zrobić tak naprawdę tygodniową jego pracę domową, bo to jest mały zakres, przeważnie przeczytanie jakieś tam dziennie jakichś dwóch stron książki i odpowiedzenie na trzy pytania do tego tekstu. Możemy sobie zrobić więcej i mieć czas na inne lekcje. Więc to jest bardzo dobre, bo wiem, co oni robili w szkole, co przerobili i co mają zadane do domu. To mi się bardzo podoba. (Renata)

teraz w tej szkole dostajemy. No właśnie, co poniedziałek dostajemy plan i tam jest napisane na przykład: w tym tygodniu co będą się uczyć, jakie będą mieć nowe słowa, na jakim poziomie są z matematyki, z angielskiego jakich słówek się uczyć, jak mają testy, egzaminy. To samo przyznam, po prostu cała informacja. Ale tak jak mówię, ja uważam, że to jest dużo zależne od nauczyciela. (Justyna)

Rodzice podkreślają komfort jaki zapewnia im sytuacja, że materiały szkolne, podręczniki są zabezpieczone przez szkołę. Nie są oni zaskakiwani koniecznością wyposażenia dziecka np. w określone materiały malarskie itp. Daria zauważa też równościowy aspekt takiego rozwiązania, że dziecko nie wyróżnia się posiadając np. lepszy piórnik.

W ogóle książek nie kupujemy do szkoły. Tylko plecak. Chociaż no i pani powiedziała: twoje dzieci też swój piórnik, no to kupiliśmy im ten piórnik. Tego nie używała przez cały pierwszy rok. Teraz zaczęła; teraz. Już w drugiej klasie to nie trzeba było mieć. (Amelia)

Nic nie trzeba kupić. No są takie sportowe buty [do kupienia]*, ale tak to wszystko dostają.* (Wojtek)

system, który daje za darmo klej w szkole, nożyczki, kredki itd. (Kalina)

To znaczy, przyjemne to jest, bo dziecko idzie do szkoły, wszystko ma. U nas jeszcze w szkole jest tak, że nie można było ani piórnika mieć, żeby się nie wyróżniać – dopiero od trzeciej albo czwartej klasy. (Daria)

Lena podkreśla konieczność kupienia dodatkowego sprzętu dla dzieci, ale przy tym zwraca uwagę na finansowy aspekt zapewnienia dzieciom podstawowych przyborów szkolnych. Lena otrzymała wsparcie ze strony nauczycieli w zakresie zapewnienia niezbędnych rzeczy w odpowiedniej jakości:

Plecak, śniadaniówka i ubrania - dobre ubrania.(...) Dzieci muszą mieć w szkole ubrania na zmianę i bardzo kładzie się nacisk na to, żeby dzieci miały ubrania wełniane, ciepłe, bo gdy oni wychodzą przemoczeni, to żeby mieli się w co przebrać. W szkole musi wisieć w zasadzie taki kombinezon, którzy oni zakładają, jak właśnie wychodzą na te przerwy i gumowe…(...) Gumowane to jedno. Ale na przykład jak jest ciepło i nie pada, to też na przykład zakładają takie rzeczy (gdy na przykład tylko wieje wiatr) nie lateksowe, tylko materiałowe po prostu, żeby mogli się „ciorać", żeby mogli się brudzić, żeby tak się te ubrania nie niszczyły. To przeważnie dwie takie rzeczy wiszą oraz koszyk z ubraniami na zmianę: skarpetki, majtki i bielizna. (Gosia)

nakupowaliśmy mu jakichś takich bezsensownych rzeczy, no bo on to potrzebuje. Potem chodziliśmy i pokazywaliśmy. Ona [nauczycielka] mówiła: no to może być, ale to nie; Urszulo, chodź, zobacz i pokazywała na wieszaczkach na przykładzie. Jak nie będziesz czegoś rozumiała, to w środę jest Maria – przyjdzie, będzie dobrze. I jakby dzięki niej i poszło mi szybciej z językiem, i ja się tam czułam bezpiecznie. (…) *No on dostał w sumie tylko książki, zeszyty, ołówek i gumkę, a resztę sprzętu musiałam kupić – w tym sensie: piórnik, gumkę do mazania i zapas ołówków, bo dostał tylko jeden ołówek. A tak to generalnie takich rzeczy mu nie kupowałam. Ale to wszystko: te teczki i zeszyty to oni dostają.* (…) *A jeśli chodzi o inne rzeczy w stylu właśnie, że tutaj dzieci dostają wszystko, rodzice nie muszą wydawać dużo pieniędzy na książki, zgubi książkę, to dostanie nową książkę, godziny otwarcia czy godziny, kiedy są zajęcia, że nie ma tych zmian takich, no to uważam, że to jest lepsze.* (Lena)

Poza materiałami szkolnymi dzieci są również wyposażane w sprzęt elektroniczny, co ilustruje wypowiedź Kaliny.

Na przykład moja szkoła od przyszłego roku będzie pracować na iPadach. (...) A dzieci od drugiej klasy będą miały iPady.(...) Na przykład jak moja córka chodziła do gimnazjum, to dostała komputer, dostała laptopa; w liceum też dostała laptopa. Także państwo bardzo dba o uczniów. (Kalina)

Dużą pomocą jest także zapewnienie transportu do szkoły, gdy istnieje taka potrzeba. Ilustrują to wypowiedzi Moniki, Zuzanny i Wojtka.

Ale jeszcze jest na przykład tak, że nasza szkoła jest szkołą integracyjną i do nas co drugi rok przysyłane są dzieci (jedno albo dwoje, albo troje) z różnymi upośledzeniami. I na przykład te dzieci są dowożone taksówkami też na koszt gminy. (Monika)

…córka, (...) miała umówioną operację na lipiec w Polsce (przedłużanie nogi), to ona korzystała z takiego transportu, dlatego że no nie mogła chodzić, a my nie mieliśmy samochodu. (Zuzanna)

Córka jeździła taksówką. Najeździła się przez całe życie. (...) my dowiedzieliśmy się chyba pocztą pantoflową, gdzieś tam od kogoś, że można. (Wojtek)

Podstawowe założenia programowe kładą nacisk na bliską współpracę między szkołą a domem, aby stworzyć środowisko, w którym dzieci mogą rozwijać się w zgodzie z wartościami dziedzictwa kulturowego, tradycji i równocześnie otwarte na różnorodność i szanujące każdego ucznia jako jednostkę[1570].

Na zakończenie tej części pracy zostanie przedstawiona wypowiedź Krystyny, która dobrze obrazuje dbałość o jej córkę przez nauczycieli, zainteresowanie dzieckiem, troskę o dobrostan uczennicy. Dobre samopoczucie dziecka jest kluczowe:

Nawet jak poszłam na wywiadówkę, było pytanie, czy córka jest zadowolona ze szkoły – to jest najważniejsze. To jest pierwsze pytanie, co ona mówi o szkole. Czy ona ma przyjaciół, czy ktoś ją odwiedza po szkole? Czy ona chodzi na odwiedziny po szkole do kogoś, z kim najlepiej się bawi, bo oni jak mają taką informację, to wiedzą, jak później w takiej pierwszej klasie stworzyć im grupy, żeby się dobrze czuły ze sobą te dzieci. I to jest najważniejsze. (Krystyna)

Zapewne wszystkie wymienione rodzaje wsparcia mają właśnie z założenia służyć dobrostanowi dziecka. Nie wszyscy rodzice to rozumieją. Ciekawe stanowisko Lena, która opowiada się za organizowaniem spotkań, szkoleń dotyczących systemu kształcenia w Norwegii, by pomóc rodzicom – migrantom zrozumieć, jak on funkcjonuje i jakie są priorytety kształcenia:

Natomiast wydaje mi się, że być może też te polskie szkoły czy polskie ośrodki powinny trochę szkolić rodziców, ale właśnie w tym zakresie takim, żeby im wyjaśnić, że to jest inny sposób myślenia o edukacji, który jest po prostu inny. On nie jest ani gorszy; być może lepszy, ale myślę, że na pewno nie jest gorszy, tylko jest po prostu inny. Na pewno mamy gdzieś jako – tak mi się wydaje –rodzice tak zakorzenione, że to, że my siedzieliśmy i wkuwaliśmy tę tabliczkę, to nam wtedy nie było dobrze, ale teraz to nam się na pewno przydało. A mnóstwo jest przecież rzeczy, które – tak sobie myślę– gdyby zostało usunięte z tych treści, które są przekazywane w szkole, to nic by się nam nie stało. (Lena)

Być może propozycja Leny jest kluczem do dobrego startu dzieci migrantów w nowym państwie, w nowej szkole pełnej obcych dzieci. Rodzice powinni zdawać sobie sprawę, że w Norwegii podmiotowość dziecka odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu relacji w szkole.

[1570] Por. Agnieszka Cybal-Michalska, Szkoła jako przestrzeń …dz.cyt., s. 67-75

Podsumowanie

Badania przeprowadzone na potrzeby pozyskania wiedzy w zakresie ***form wsparcia edukacyjnego dzieci polskich migrantów na poziomie edukacji obowiązkowej*** pozwoliły na pogłębienie tematu, który zainteresował autorkę. W norweskiej szkole istnieją różne formy wsparcia edukacyjnego dla dzieci polskich migrantów. Dzieci, które nie posiadają wystarczających umiejętności języka norweskiego, mogą uczestniczyć w specjalnych zajęciach, które mają na celu wspieranie ich w nauce języka norweskiego. Zajęcia te skupiają się na rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych, słownictwa, gramatyki i czytania. W przypadku dzieci mających specjalne potrzeby edukacyjne, szkoły norweskie mogą opracowywać Indywidualne Plany Nauczania, które uwzględniają ich potrzeby i cele zapewniając mu odpowiednie wsparcie i dostęp do odpowiednich zasobów. W niektórych szkołach norweskich oferuje się dodatkowe zajęcia wsparcia dla dzieci migranckich, które koncentrują się na wyrównywaniu różnic edukacyjnych i wspieraniu uczniów w różnych obszarach, takich jak matematyka, czytanie, pisanie czy umiejętności językowe. Szkoły norweskie zapewniają również doradztwo i wsparcie psychologiczne dla uczniów, w tym również dla dzieci migrantów. Personel szkoły angażuje rodziców migrantów w proces edukacyjny swoich dzieci poprzez regularne spotkania, konsultacje i informowanie o postępach i potrzebach uczniów. Warto podkreślić, że konkretne formy wsparcia mogą się różnić w zależności od szkoły i regionu. Norweski system edukacyjny stawia jednak duży nacisk na zapewnienie odpowiedniego wsparcia i dostosowania edukacji do indywidualnych potrzeb każdego ucznia, w tym również dla dzieci polskich migrantów. Jednak specjalne programy dla migrantów to nie jedyne formy wsparcia, które sprawiają, że dzieci mogą dobrze się czuć, uczyć i rozwijać w obcym państwie. Wartości, którymi szczyci się norweskie społeczeństwo oparte na nurcie chrześcijańskim, humanistycznym i uniwersalistycznym są promowane w realizacji polityki publicznej, w tym oświatowej, w postaci szacunku dla godności człowieka, natury, wolności intelektualnej, miłosierdziu, przebaczeniu, równości i solidarności. Są to wartości obecne w różnych religiach i wierzeniach oraz zakorzenione w prawach człowieka.

Podstawowym celem kształcenia, zgodnie z założeniami programowymi, jest nawiązanie współpracy i porozumienia z domem, aby dać uczniom wgląd w różnorodność kultury, historię i tradycje, a także zapewnić im zakotwiczenie w dziedzictwie narodowym oraz międzynarodowych tradycjach kulturowych. Jednocześnie warto podkreślić, że edukacja ma promować szacunek dla różnorodności kulturowej i indywidualnej, a także wspierać demokrację i równość. Celem szkoły

jest nie tylko przekazywać wiedzę i umiejętności, ale również kształtować moralne podstawy wspólnoty. Społeczne procesy, które mają miejsce w lokalnych grupach, odgrywają istotną rolę w kształtowaniu świadomości norm i wartości społecznych u jednostek. Te procesy pomagają poszczególnym osobom wypracować poczucie tożsamości i identyfikować się z członkami społeczności, z którymi są związane[1571]. Procesy socjalizacji trwają przez całe życie, ale szkoła odgrywa istotną rolę jako narzędzie wychowania i kształtowania nowych obywateli, pracowników i członków społeczności. Szkoła, jako instytucja jest miejscem, w którym uczniowie uczą się zasad współżycia społecznego, empatii, szacunku dla innych, równości i solidarności. Poprzez interakcje z rówieśnikami i nauczycielami, uczniowie nabywają umiejętności społeczne, rozwijają swoją świadomość społeczną i uczą się funkcjonować w społeczeństwie. W norweskiej szkole dąży się do stworzenia atmosfery, w której uczniowie mogą eksplorować różnorodność kulturową i społeczną, rozwijać swoją tożsamość, a jednocześnie integrować się z większą wspólnotą[1572]. W tym kontekście szkoła ma być narzędziem wychowania nowych obywateli, pracowników, członków społeczności, ma ukształtować moralne podstawy wspólnoty. Aby te założenia były możliwe do zrealizowania konieczne jest zapewnienie pozytywnego klimatu szkoły, który odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu codzienności ucznia w szkole. Wysokiej jakości klimat szkoły jest korzystny dla wszystkich uczniów i może taki być szczególnie dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Aleksandra Loukas podkreśla, że środowisko szkolne jest bardzo zróżnicowane. Podczas gdy niektóre szkoły wydają się przyjazne, zachęcające a nauczyciele wspierający, inni czują się wykluczeni, nieprzyjaźni, a nawet w niebezpieczeństwie. Uczucia i postawy, które są wywoływane przez środowisko szkolne, określane są mianem klimatu szkoły. Na klimat szkoły wpływa infrastruktura i wygląd budynku, porządek, bezpieczeństwo, komfort. W wymiarze społecznym ważne są relacje między uczniami, między nauczycielami i uczniami, równe traktowanie, partycypacja w podejmowaniu decyzji. W wymiarze kształcenia na klimat składa się jakość nauczania, oczekiwania wobec uczniów i ich aspiracje. Działania formalne i zapisy mogą dawać przekonanie, że klimat danej szkoły jest sprzyjający. Jednak ocena klimatu szkoły, to, jak uczniowie, nauczyciele i personel myślą o klimacie swojej szkoły, leży u podstaw jednostki, postaw, zachowań i norm grupowych. Na przykład szkoły, które promują wysoką jakość relacji między uczniami i nauczycielami przy jednoczesnym zmniejszeniu prawdopodobieństwa

[1571] P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji…*, dz.cyt., s.86
[1572] A. Giddens, *Europa. Burzliwy i potężny kontynent*, PWN, Warszawa 2014, s.182.

przemocy działają na rzecz dobrego klimatu. Należy jednak zauważyć, że klimat szkoły niekoniecznie jest doświadczany w ten sam sposób przez wszystkich jej członków. Istnieje raczej zmienność w indywidualnym postrzeganiu klimatu szkoły, które wpływa na indywidualne wyniki uczniów. Postrzeganie klimatu szkoły przez uczniów wpływa na proces kształcenia, motywację i osiągnięcia[1573].

W norweskim kontekście, dzieci są uznawane za aktywnych uczestników procesu edukacyjnego, posiadających swoje prawa, zdolności i perspektywy. Ten system edukacyjny opiera się na Konwencji o Prawach Dziecka, która gwarantuje dzieciom niezależność, prawa i rozwój zdolności. Dzieci mają prawo wyrażać swoje opinie oraz być traktowane z szacunkiem i godnością. W norweskich szkołach, dzieci są zachęcane do aktywnego uczestnictwa w procesach decyzyjnych, które dotyczą ich nauki i środowiska szkolnego. Dostosowanie nauczania i wsparcie do indywidualnych potrzeb i zdolności uczniów stanowi priorytet. Szkoły dążą do rozwoju samodzielności i odpowiedzialności u uczniów, zachęcając ich do podejmowania własnych decyzji, samodzielnego rozwiązywania problemów oraz ponoszenia odpowiedzialności za swoje działania. Filozofia edukacji w Norwegii opiera się na kilku kluczowych wartościach i założeniach. Równość szans i dostępu do edukacji dla wszystkich uczniów jest fundamentalna, niezależnie od ich pochodzenia, zdolności czy sytuacji życiowej. W norweskich szkołach przykłada się wagę do praktycznego podejścia do nauki, poprzez działanie, eksperymentowanie i praktyczne zadania. Wzmacnianie umiejętności społecznych i wartości moralnych, takich jak szacunek, tolerancja, równość, odpowiedzialność społeczna, zrównoważony rozwój i dbałość o środowisko naturalne, jest również istotnym elementem. Filozofia edukacji w Norwegii skupia się na rozwoju uczniów jako całości, uwzględniając ich aspekty intelektualne, emocjonalne, fizyczne i społeczne. Promuje rozwój umiejętności komunikacyjnych, pracy zespołowej, kreatywności, samodzielności i samoregulacji. Warto podkreślić, że norweski system edukacyjny jest dynamicznie rozwijany i dostosowywany do zmieniających się potrzeb i wyzwań społecznych przez kolejne rządy, które angażują w kształtowanie polityki oświatowej instytucje, badaczy i praktyków w dziedzinie edukacji. Zostało to scharakteryzowane w podrozdziale dotyczącym polityki oświatowej. Jednak założenia, które nie są wdrażane w życie nie odnoszą efektu. Z przeprowadzonych rozmów wynika, że badani mieli możliwość doświadczenia wielu pozytywnych aspektów norweskiego systemu

[1573] A. Loukas, A., *What is school climate,* Leadership compass, 5(1) 2007, 1-3.

edukacyjnego, ale mieli też do czynienia z dyskryminacją, mobbingiem, brakiem zrozumienia i obojętnością. Truizmem jest stwierdzenie, że wszystko zależy od ludzi, tym niemniej założenia, przepisy i wytyczne mają swoją moc i świadomość rodziców odnośnie ich praw jest w takich sytuacjach kluczowa. W kontekście dzieci polskich migrantów w norweskich szkołach, istotne jest, aby rodzice byli świadomi filozofii i wartości edukacyjnych Norwegii oraz praw ucznia i oferty wsparcia. Ważne by opiekunowie wiedzieli, czego mogą oczekiwać od pracowników szkoły, jaka pomoc należy się dziecku, jakie wsparcie mogą otrzymać od Urzędu ds. Dziecka. Młodzi ludzie w nowym środowisku potrzebują pomocy by stać się częścią grupy, wdrożyć akceptowalne zachowania, nauczyć samodzielności i swobodnego komunikowania, odpowiedzieć na pytania gdzie jest moje miejsce? Kim jestem?

Dzieci polskich migrantów kształtują swoją tożsamość w oparciu o wartości rodziców pochodzących z Polski lub z Polski i innego kraju w małżeństwach mieszanych oraz kulturę i dziedzictwo miejsca pobytu, państwa przyjmującego Norwegii. Osoby te są zarówno częścią norweskiej społeczności, jak i polskiej społeczności, łącząc w sobie wartości, tradycje i języki obu krajów. Przekonanie, że są "na sto procent w pełni Norwegami i w pełni Polakami", jest wyrazem akceptacji i szacunku dla obu swoich tożsamości, co może przyczynić się do poczucia dumy, silnego poczucia tożsamości i więzi z obiema kulturami[1574]. To jest przekonanie, które podkreśla pełną tożsamość i równorzędność osób będących jednocześnie Polakami i Norwegami. Stwierdzenie, że nie są "pół-Polakami", lecz są Polakami, wyraża głębokie przeświadczenie o tym, że dwie kultury, dwie narodowości mogą współistnieć w jednym człowieku w pełni harmonijnie. To nie jest podział ani rozczłonkowanie, lecz bogactwo i różnorodność. Z wypowiedzi Krystyny wypływa duma:

I ja zawsze mówię: nie są pół-Polakami, są Polakami. Są Norwegami i Polakami w stu procentach. Są na dwieście procent w pełni Norwegami i w pełni Polakami. (Krystyna)

Badani polscy rodzice przedstawili różne opinie w poszczególnych zagadnieniach, pozytywne i negatywne. Jednak wszyscy rozmówcy prowadzą gospodarstwa domowe w Norwegii, tu jest centrum ich życia, są tutaj z dziećmi, planują dalsze życie... Justyna podkreśla, że jest szczęśliwa i mimo uwag, czuje się bezpiecznie.

Nam się dobrze mieszka, dobrze się żyje, ale dlatego także, że my na przykład mamy swoje poglądy. My nie jesteśmy…, jakby to powiedzieć? Nasz dom, nasz kraj. Nasz dom, nasz kraj; my robimy po prostu to, co chcemy i żyjemy tak, jak chcemy; a jak wychodzimy na zewnątrz, to po prostu nie możemy w stu procentach być sobą. Ale ogólnie jest bardzo

[1574] K. Slany, M. Ślusarczyk, P. Pustułka, *Polskie rodziny transnarodowe: dzieci, rodzice, instytucje i więzi z krajem.* Kraków – Warszawa 2017.

dużo pozytywnych rzeczy tutaj, więc i na pewno czujemy się bezpiecznie. Na pewno my jesteśmy szczęśliwą rodziną. Mój mąż ma tutaj rodzinę, ja mam w Polsce. Ale ogólnie my, jako małżeństwo i dzieci, jesteśmy szczęśliwi i chcemy – tak bym powiedziała. To mam dużo do powiedzenia, że nam się tutaj dobrze żyje. (Justyna)

Podsumowując wsparcie udzielane dzieciom polskich migrantów w norweskiej szkole należy podkreślić, że dbałość o dobre samopoczucie i sprawczość dzieci jest jego, tego wsparcia bardzo istotnym elementem. Podmiotowość bowiem sprawia, że dziecko jest świadomym, aktywnym uczestnikiem życia, zdolnym do podejmowania decyzji, wyrażania swoich potrzeb i opinii oraz kształtowania własnej tożsamości. Dziecko, które posiada rozwiniętą podmiotowość, ma większą pewność siebie, umiejętność samooceny i podejmowania odpowiedzialności za swoje czyny. Ma zdolność do podejmowania wyborów, rozwiązywania problemów i radzenia sobie z trudnościami. Posiada również większą motywację do nauki, eksploracji świata i rozwijania swoich umiejętności. Wspieranie motywacji wewnętrznej dziecka sprawia, że ma silną wiarę we własne możliwości i przekonanie, że osiągnięcie celu jest wartościowe i satysfakcjonujące samo w sobie. Motywacja wewnętrzna sprzyja skupieniu uwagi, zaangażowaniu i wytrwałości w działaniu, co prowadzi do lepszych rezultatów. Motywacja wewnętrzna odgrywa kluczową rolę w życiu jednostki, wpływając na jej postawy, zachowania i osiągnięcia. Jest to rodzaj motywacji, który wynika z wewnętrznych potrzeb, interesów, wartości i celów danej osoby. Osoby motywowane wewnętrznie do działania często doświadczają większej radości, zadowolenia i satysfakcji z podejmowanych działań, niezależnie od ich wyników. Są bardziej samodzielne, kreatywne i inicjatywne w podejmowaniu wyzwań. Jest kluczowym czynnikiem sukcesu uczniów, którzy mają większą chęć nauki, ciekawość, otwartość na nowe doświadczenia i rozwijanie umiejętności. Są bardziej skoncentrowane, zaangażowane i elastyczne w procesie uczenia się. Motywacja wewnętrzna sprzyja również samodyscyplinie, samokontroli i długotrwałemu zaangażowaniu w osiąganie celów[1575]. Rozwinięta podmiotowość sprzyja także zdrowemu rozwojowi emocjonalnemu i społecznemu dziecka. Umożliwia mu nawiązywanie i utrzymywanie satysfakcjonujących relacji z innymi ludźmi, współpracę, empatię i szacunek dla innych. Dziecko o silnej podmiotowości ma większą zdolność do radzenia sobie z konfliktami, wyrażania swoich uczuć i potrzeb w sposób konstruktywny. Powinno się również zapewnić dziecku możliwość doświadczania sukcesów i porażek, które stanowią ważną część procesu uczenia się i rozwoju[1576]. Podsumowując, podmiotowość jest kluczowym elementem rozwoju dziecka, wpływającym na

[1575] M. Cywińska, *Rozwijanie motywacji uczniów do nauki*, Studia Edukacyjne, 20/2012, s.153-166
[1576] E. Jarosz, Jarosz, E., *O potrzebie edukacji,* Studia Edukacyjne 23/2013, s. 49-60

jego samodzielność, odpowiedzialność, relacje społeczne i ogólne zadowolenie z życia. Dążenie do rozwijania podmiotowości u dzieci jest istotnym celem w procesie edukacji i wychowania.

I na koniec wypowiedź Moniki, która ma 50 lat i jest od 25 lat w Norwegii:

Często, jak rozmawiam ze starszymi Norwegami, porównują właśnie Norwegię z Polską – te warunki życia, jakie były i właśnie to, w jaki sposób się wychowywało dzieci. Tylko oni jakoś tak poszli o krok dalej. Parę lat szybciej zaczęli wprowadzać inne metody wychowawcze. (Monika)

Wnioski

Poddane analizie i interpretacji wyniki badań własnych, pokazują, że badani identyfikują poszczególne formy wsparcia zagwarantowane przez państwo i udzielane ich dzieciom w norweskiej szkole, ale również dostrzegają inne obszary w których zauważają konieczność pogłębiania działań wspierających, jak na przykład w aspektach mentalnego i kulturowego wsparcia, które, ich zdaniem, odgrywają istotną rolę w procesie edukacji. Należy podkreślić, że dla badanych rodziców ważne były takie elementy wsparcia edukacyjne, jak zapewnienie materiałów szkolnych, transport, regularne przesyłanie planu tygodniowego, informatory przygotowane w języku polskim, zapewnienie dziecku asystenta, pomoc w odrabianiu lekcji. Ponadto jako istotne dla rozmówców było różnorodne wsparcie w nauce języka norweskiego i języka polskiego, organizowane spotkania międzykulturowe z możliwością prezentowania Polski i udział w świętowaniu z Norwegami (np. w obchodach 17 maja Dnia Konstytucji - Nasjonaldagen), możliwość skorzystania z tłumacza w rozmowie z nauczycielami, zapewnienie opieki przez instytucje w razie potrzeby.

Oferowanie różnorodnych form wsparcia edukacyjnego dzieciom polskich imigrantów, ma swoje nadrzędne cele. Badani wskazali, że wiele z nich wynika z równościowego podejścia Norwegów do edukacji, uznania podmiotowości dziecka i jego prawa do samostanowienia na poziomie adekwatnym do wieku, zapewnienia równowagi między życiem rodzinnym a szkołą i pracą oraz wdrożenie uczniów do powszechnej edukacji szkolnej ucząc intensywnie języka norweskiego. Państwo odciąża rodziców np. zapewniając wyposażenie dziecka w materiały szkolne i podręczniki (obecnie w dostęp do platform internetowych), wszystkie dzieci otrzymują podobny zestaw, więc żadne pod tym względem się nie wyróżnia. Władze lokalne w razie potrzeby organizują transport, np. w przypadku kłopotów ucznia z chodzeniem. Rodzice otrzymują bieżące informacje dotyczące zagadnień realizowanych w szkole. Ponadto, część badanych wskazało jako ważne możliwość bieżącego kontaktu z nauczycielami.

W kontekście nauki języka norweskiego i polskiego badani opowiedzieli o różnych doświadczeniach ich dzieci, m.in. roczna nauka w szkole językowej, gdzie uczęszczają dzieci migrantów, zanurzenie w języku poprzez dołączenie do regularnej klasy z pomocą asystenta lub bez takiej pomocy. Rozmówcy oceniali pobyt w dedykowanej szkole językowej jako bardzo dobre rozwiązanie, dziecko wprawdzie „traciło rok" na naukę języka, ale z drugiej strony wejście w klasę norweskojęzyczną było łatwiejsze. Choć wskazano również, na ujemny aspekt takiego

rozwiązania, izolowania dzieci od rówieśników mieszkających w sąsiedztwie i uczęszczających do pobliskiej szkoły. Uczniowie z rodzin polskich migrantów, którzy rozpoczęli edukację w Norwegii bez przygotowania językowego otrzymywali pomoc, w postaci asystenta, nauczyciela dwujęzycznego, dedykowanych im lekcji. Nie wszyscy badani, których dzieci były w takiej sytuacji byli zadowoleni z formy realizacji wsparcia.

Rozmówcy doceniali indywidualne podejście do dzieci i oceny ich potrzeb. Konsultacje z uczniem, który odpowiada na serię pytań nauczycieli, daje możliwość stwierdzenia, czy zasadna jest wczesna interwencja, zaoferowanie specjalnej pomocy. Daje to również rodzicom, którzy udzielili wywiadów pewność, że ich dziecko jest otoczone odpowiednią opieką.

Nie bez znaczenia dla rozmówców są wdrożone programy antymobbingowe, inicjowanie zabawy i nauki w mniejszych zespołach, by umożliwić dzieciom bliższe poznanie.

Zapewnianie komfortu dziecku, szacunku i możliwości współdecydowania o sobie adekwatne do wieku i dojrzałości wynika z zachowania dorosłych, którzy pomagają tworzyć środowisko sprzyjające rozwojowi. Wyżej wymienione formy wsparcia nie wyczerpują tematu. Ważnymi są wartości, zgodnie z którymi organizowana jest edukacja. Zapewnienie równości szans i możliwości, wspieranie najsłabszych, pozwalanie na pracę we własnym tempie bez presji nauczyciela na szybkie postępy to również stanowi wsparcie edukacyjne, w pośredniej formie, ale wsparcie.

Odpowiadając na pytanie: w jaki sposób badane osoby dowiadują się o formach edukacyjnego wsparcia dla ich dzieci, rodzice, mimo iż krytykują to źródło, przyznawali, że zdobywają informacje na forach internetowych migrantów w Norwegii, z grup założonych na portalach społecznościowych. Ponadto działa „poczta pantoflowa" w społeczności polskich imigrantów, którzy mają okazję się spotkać podczas obrzędów religijnych celebrowanych w-języku polskim w kościołach katolickich, w polskich szkołach w Norwegii, w pracy, sąsiedztwie, szkole lub przedszkolu, do którego uczęszczają ich dzieci. Kolejnym źródłem informacji są materiały przygotowane dla imigrantów z Polski w języku polskim przez instytucje norweskie. Niektórzy rozmówcy dowiedzieli się o możliwościach skorzystania z pomocy dla ich dzieci w przedszkolu, w szkole, od urzędników Barnevernet. Badani zwrócili również uwagę, że o wiele łatwiej im było egzekwować należne wsparcie od instytucji, gdy posługiwali się językiem norweskim. Niestety żadne z powyższych źródeł informacji na temat pomocy, nie daje pewności uzyskania pełnej i rzetelnej wiedzy. Niekiedy wypowiadające się osoby otrzymywały obszerne

informacje w szkole, ale były również osoby, które nie zostały poinformowane o żadnym z istotnych i pomocnych rozwiązań. Niektórzy rozmówcy wskazywali konkretne osoby, które dały im informacje, pielęgniarka, nauczycielka, koleżanka. Co ciekawe znacząca część badanych wskazała, owiane złą sławą, Barnevernet jako instytucję, w której skutecznie szukali informacji i pomocy.

Być może rozwiązaniem na brak rzetelnych informacji dotyczących pomocy są oficjalne materiały w języku polskim. Powinny one jednak być obszerniejsze i bardziej dostępne.

Autorka pytała również rodziców o opinię, na jakie potrzeby dzieci polskich imigrantów odpowiadają oferowane formy wsparcia edukacyjnego na etapie kształcenia obowiązkowego w Norwegii. Na podstawie teorii Abrahama Maslowa i jej modyfikacji Johna Adaira na grafie potrzeb na osi x znajdują się potrzeby fizjologiczne, potrzeby bezpieczeństwa, potrzeby przynależności i miłości, potrzeby uznania i rozwoju. Rozważając udzielane dzieciom wsparcie edukacyjne w tym kontekście można wywnioskować, że to nie tylko instrumenty i narzędzia pomocowe odgrywają rolę, ale również klimat szkoły. Klimat bowiem zawiera w sobie ważne elementy, które mogą zapewnić zaspokojenie wskazanych przez Adaira potrzeb. Rozmówcy bowiem wskazali, że dobre doświadczenia ich dzieci ze szkołą wynikają właśnie z zaspokojenia potrzeb zarówno w obszarze fizjologicznym, bezpieczeństwa, przynależności, uznania i rozwoju. Traktowanie podmiotowe dziecka i jego potrzeb daje nauczycielom ważny obszar, o który powinni zadbać. Począwszy od weryfikacji czy potrzeby dziecka w zakresie opieki, w tym np. odpowiedniego wyżywienia, przez zapewnienia bezpiecznych warunków i poczucia bezpieczeństwa u uczniów realizując m.in. programy antymobbingowe. I kolejno poprzez dbanie o dobre relacje rówieśnicze, zaspokajane mogą być potrzeby przynależności. Jeśli dziecko czuje się mile widziane w szkole, klasie i daje mu się odczuć, że jest ważne, bo ważne jest to co mówi i czuje to potrzeby przynależności i uznania mogą być zaspokojone. Również potrzeba rozwoju może zostać zaspokojona poprzez wsparcie nauczyciela. Niektórzy z badanych wskazywali na niskie wymagania wobec dzieci, brak dyscypliny i dowolność w realizacji zadań, ale z drugiej strony doceniali chęć dzieci chodzenia do szkoły, mniejszą presję i budowanie motywacji wewnętrznej.

Na podstawie opinii rodziców wyrażanych podczas badania można wyciągnąć następujące wnioski odnoszące się do wsparcia edukacyjnego, które otrzymali bezpośrednio i pośrednio badani:

- rozmówcy wskazują, że część z nich spotkała się z niektórymi formami wsparcia, które są zaproponowane w ramach systemu edukacyjnego dla dzieci potrzebujących pomocy, w tym przypadku dzieci imigrantów,

- nie wszyscy rodzice mieli świadomość, czego mogą oczekiwać za strony szkoły i w związku z tym, że nie zawsze taka pomoc się pojawiła, a oni nie domagali się jej z powodu braku wiedzy,

- większość logistyczno-organizacyjnej pomocy oferowanej przez szkoły norweskie w ramach edukacji obowiązkowej badani oceniają pozytywnie, doceniali zajęcia pozalekcyjne zarówno w świetlicy, jak i grupach sportowych i artystycznych, które stanowiły arenę ~~do~~ dla integracji dzieci a ponadto wskazywali również, że nauczyciele podejmowali inicjatywy, które sprzyjały nawiązywaniu bliższych relacji rówieśniczych.

Osoby, które udzieliły wywiadów w niektórych wypowiedziach podkreślały, że najbardziej sprzyjające edukacji ich dzieci w Norwegii, są brak presji na wynik, a zamiast tego skupienie się na procesie, brak rywalizacji, w związku z tym podkreślali ograniczanie codziennego stresu, organizowanie pracy zespołowej ~~a~~ oraz wysłuchanie rodziców i dzieci co dla dzieci i rodziców – migrantów ma duże znaczenie w procesie integracji społeczno-kulturowej.

Podsumowując autorka uważa, że badanie opinii polskich migrantów rodziców na temat form wsparcia edukacyjnego otrzymywanych przez uczniów – ich dzieci - polskich migrantów na poziomie edukacji obowiązkowej w Norwegii dostarcza interesujących, chociaż ograniczających się tylko do badanej grupy osób, informacji jak postrzegają oni działania norweskiej szkoły w tym obszarze.

Autorka zauważa, że w opiniach dla badanych osób za szczególnie ważne uznawały one te formy wsparcia, które wychodziły na przeciw potrzebom ich dziecka, ale postrzegali również jako istotne wsparcie te formy, które sprzyjały kreowaniu bezpiecznego, życzliwego środowiska otaczające ucznia. Podmiotowość jest kluczowym elementem rozwoju dziecka, wpływającym na jego samodzielność, odpowiedzialność, relacje społeczne i ogólne zadowolenie z życia. Zatem dążenie do rozwijania podmiotowości u dzieci postrzegane jest jako istotny element edukacyjnego wsparcia o którym mówili badani. Uznanie podmiotowości dziecka pozwala mu na aktywność, uświadomienie własnych intencji, celów i zdolności do kształtowania swojego otoczenia społecznego. Podmiotowość jest związana z autonomią, zdolnością do podejmowania decyzji, wyrażania swoich potrzeb i pragnień.

Z przeprowadzonych rozmów z badanymi rodzicami wynika, że nie idealizują oni norweskiej szkoły, ale doceniają udzielaną im dzieciom pomoc w różnych formach wsparcia edukacyjnego, a szczególnie jej dążenia do praktykowania na co dzień podmiotowości dziecka i poszanowania wartości, które tej edukacji przyświecają: równości, tolerancji i szacunku.

Zakończenie

W trakcie przedstawiania zebranego materiału badawczego uzyskano opinie badanych osób na temat postrzegania przez nich **form wsparcia edukacyjnego jakie otrzymują uczniowie – dzieci polskich migrantów na poziomie edukacji obowiązkowej w Norwegii.** Wyłania się z nich obraz norweskiej szkoły, w której istnieją różne formy wsparcia edukacyjnego dla dzieci imigrantów, w tym z Polski, wynikające z uaktualnianych przepisów i podejmowanych na ich podstawie przez nauczycieli działań. Wpisuje się to w prowadzoną, na rzecz sprostania-potrzebom zmieniającego się narodowo i etnicznie społeczeństwa norweskiego, politykę integracyjną imigrantów w Norwegii. W swoich wypowiedziach badani mówili zarówno o konkretnych rozwiązaniach, jak na przykład przydzielenie uczniowi kulturowego asystenta, pomoc w odrabianiu lekcji, ale również wskazywali na ważne, dla nich, elementy klimatu społecznego i klimatu szkoły a w tym między innymi wsparcie organizacyjno-informacyjne i językowe.

Badani rodzice chętnie wyrażali swoje opinie i przemyślenia na temat edukacji ich dzieci w Norwegii, ale również dzielili się bieżącymi refleksjami. Zastanawiali się z jednej strony z czego wynika dobrostan ich dzieci w szkole a z drugiej - jakie są źródła niepokojących sytuacji. Rozmówcy, jak zostało to pokazane w analizie i interpretacji materiału badawczego, mieli często skrajne opinie na dany temat od zdegustowania np. niskim poziomem nauczania po zadowolenie z programu nauczania dzieci, koncentrującego się na pracy w zespole, umiejętnościach społecznych i praktycznych. Zrealizowane badanie daje jedynie wgląd w indywidualne sytuacje tych rodziców, którzy udzielili wywiadów pokazując ich refleksję z której wyłania się niejednoznaczny obraz opinii na temat wsparcia edukacyjnego dzieci migrantów w szkole norweskiej, co oczywiście, i nie pozwala na uogólnianie uzyskanych wyników.

Ważnym tłem edukacji szkolnej dzieci polskich imigrantów jest przekonanie części badanych, że w Norwegii jest centrum ich życia, są tutaj z dziećmi i tu planują dalsze życie. Wielu z rozmówców podkreśla poczucie stabilności, przestrzeganie przez pracodawców równowagi między pracą a życiem rodzinnym, bezpieczeństwo, w tym bezpieczeństwo finansowe. Część z badanych zastrzegało jednak, że być może „kiedyś" wyjadą z Norwegii. Polscy imigranci w Norwegii są bardzo niejednolitą grupą co zostało zaprezentowane w rozdziale dotyczącym polskich migracji do Norwegii. Jedna z rozmówczyń Lena opowiada się za organizowaniem spotkań, szkoleń dotyczących systemu kształcenia w Norwegii, by pomóc rodzicom – imigrantom zrozumieć, jak on funkcjonuje i jakie są priorytety kształcenia:

Natomiast wydaje mi się, że być może też te polskie szkoły czy polskie ośrodki powinny trochę szkolić rodziców, ale właśnie w tym zakresie takim, żeby im wyjaśnić, że to jest inny sposób myślenia o edukacji, który jest po prostu inny. On nie jest ani gorszy; być może lepszy, ale myślę, że na pewno nie jest gorszy, tylko jest po prostu inny. Na pewno mamy gdzieś jako – tak mi się wydaje –rodzice tak zakorzenione, że to, że my siedzieliśmy i wkuwaliśmy tę tabliczkę, to nam wtedy nie było dobrze, ale teraz to nam się na pewno przydało. A mnóstwo jest przecież rzeczy, które – tak sobie myślę– gdyby zostało usunięte z tych treści, które są przekazywane w szkole, to nic by się nam nie stało. (Lena)

Być może takie szkolenia, spotkania informacyjne pomogłyby części Polaków w szybszym zrozumieniu, na czym polegają zasady obowiązujące w norweskich szkołach. Zapewne nie pomagają w budowie zaufania i otwartości sytuacje opisane przez Annę, w której dzieci w polskiej szkole były uczone dyskrecji za pomocą powtarzania fraz „nie mów nikomu co się dzieje w domu". Publiczna narracja w polskojęzycznych mediach na temat Barnevernet ostrzegająca przed odbieraniem rodzicom dzieci wywołała duży niepokój co wyraźnie widoczne jest w wypowiedziach osób badanych. Jednak niektórzy z rozmówców przyznali, że oni lub osoby im znane mają dobre doświadczenia z działalnością tej instytucji, mało tego - sami się do niej zwrócili o pomoc w problemach ze swoim dzieckiem lub problemach rodzinnych.

Edukacja, również ta, sformalizowana jest ważnym punktem biografii człowieka. Czas spędzony w szkole zajmuje młodym ludziom wiele godzin, tam kształtują się postawy, nawiązują przyjaźnie i relacje. W norweskim kontekście, dzieci są uznawane za aktywnych uczestników procesu edukacyjnego, posiadających swoje prawa, zdolności i perspektywy. Dzieci mają prawo wyrażać swoje opinie oraz być traktowane z szacunkiem i godnością. Filozofia edukacji w Norwegii opiera się na kilku kluczowych wartościach i założeniach: równość szans i dostępu do edukacji dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich pochodzenia, zdolności czy sytuacji życiowej. Najważniejsze z czego rodzice powinni zdawać sobie sprawę, to że w Norwegii podmiotowość dziecka odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu relacji w szkole. Istnieje dążenie do tworzenia równych i partnerskich relacji między nauczycielami, uczniami i rodzicami. Konsultowanie uczniów i uwzględnianie ich opinii w podejmowaniu decyzji przyczynia się do rozwoju ucznia i budowania demokratycznego środowiska szkolnego. Rozmówcy wspominali o zebraniach w szkole dotyczących postępów edukacyjnych i zachowania, w których równorzędną rolę pełni dziecko. Informacje dotyczące ucznia nie są przekazywane personelowi szkoły jedynie przez

rodziców, ale również samo dziecko było pytane o to, jak spędza czas, co mu pomaga w nauce, jakie ma potrzeby. Niekiedy było to przyjmowane przez rozmówców z zaskoczeniem. Relacje między uczniami a nauczycielami odgrywają istotną rolę w procesie edukacyjnym. Uczniowie powinni okazywać nauczycielom szacunek, a dla niektórych rodziców skracanie dystansu i używanie imion przez dzieci w stosunku do nauczycieli jest niezrozumiałe. Ich zdaniem nadmierne spoufalanie się może prowadzić do utraty autorytetu nauczyciela w oczach uczniów, co w konsekwencji może wpływać na atmosferę klasy i utrudniać utrzymanie porządku. Inni rozmówcy jednak doceniają bliskie relacje z nauczycielami, bo przyczynia się to ich zdaniem do lepszego zrozumienia ucznia, jego potrzeb, zainteresowań i stylu uczenia.

W Polsce istnieje różnorodność strategii i interwencji, które mają na celu zarządzanie zachowaniem uczniów. Niektóre szkoły stosują surowsze zasady i procedury dyscyplinarne, skupiając się głównie na karach i sankcjach. Jednak coraz więcej szkół i nauczycieli w Polsce przykłada wagę do budowania pozytywnych relacji, uczenia umiejętności społecznych i angażowania uczniów w proces zarządzania zachowaniem. W Norwegii natomiast promuje się otwarte i demokratyczne podejście do dyscypliny, kładące nacisk na równość, partycypację uczniów i współpracę. Norweskie szkoły skupiają się na budowaniu pozytywnych relacji między nauczycielem a uczniem oraz na wspieraniu samodyscypliny i odpowiedzialności uczniów. Zamiast kar i sankcji, norweskie szkoły skupiają się na nauczaniu umiejętności społecznych, rozwiązywaniu konfliktów i dialogu. Niektóre osoby badane pozytywnie oceniają takie podejście, podkreślając znaczenie minimalizowania stresu i pracy nad wewnętrzną motywacją uczniów.

Jednak niektórzy rozmówcy wyrażają obawy dotyczące braku dyscypliny i sposobu reakcji na niepożądane zachowania. Kilka osób oceniło norweskie podejście jako zbyt pobłażliwe, zbyt łagodne. W ich oczach, swobodne zachowanie dzieci może być postrzegane jako agresywne. W Polsce istnieje większa kontrola nad zachowaniem uczniów, ale istnieje również potrzeba równowagi między utrzymaniem porządku a respektowaniem praw uczniów i promowaniem ich rozwoju.

Jednak niektórzy rodzice wyrażają też pewne obawy związane z promowaniem "wolności" i podkreślają konieczność egzekwowania decyzji przez nauczycieli i innych dorosłych w określonych sytuacjach. Istnieje także różnica zdań co do zakresu wolności decydowania dziecka.

Ministerstwo odpowiedzialne za edukację w Norwegii promuje budowanie motywacji wewnętrznej ucznia i pozytywnego podejścia do nauki, aby dzieci czuły się zainspirowane i

zadowolenie z procesu uczenia się. W pierwszych latach edukacji podstawowej większy nacisk jest położony na rozwijanie umiejętności społecznych, kreatywności, współpracy i samodzielnego myślenia, niż na ocenianie. W ocenie postępów uczniów, zaangażowania, umiejętności i osiągnięć, nauczyciele opisują je w raportach lub rozmowach z rodzicami. Głównym celem tego podejścia jest skoncentrowanie się na indywidualnym rozwoju ucznia, identyfikacji jego mocnych stron oraz obszarów, które wymagają wsparcia, zamiast skupiania się jedynie na wynikach końcowych. Jednak warto zauważyć, że system oceniania może się różnić, gdyż niektóre szkoły nadal stosują tradycyjne oceny. Nie przeszkadza im to stawiać na rozwój i wsparcie uczniów w pierwszych latach edukacji. Rodzice mają mieszane uczucia wobec braku ocen w początkowym etapie kształcenia i otrzymywania jedynie informacji opisowych dotyczących rozwoju dziecka bez porównywania go do innych dzieci. Z jednej strony cenią sobie brak stresu i rywalizacji wśród uczniów, a z drugiej strony obawiają się i są niepewni osiągnięć swoich dzieci.

W systemie szkolnym Norwegii, który kładzie duży nacisk na równość, tolerancję, współpracę i indywidualne podejście do uczniów uczniowie powinni okazywać szacunek i życzliwość wobec nauczycieli, kolegów z klasy oraz personelu szkoły. Powinni brać odpowiedzialność za swoje działania i ponosić konsekwencje za złamanie zasad. Jednak badani rodzice zauważają, że na początku brakuje konkretnych wymagań wobec uczniów. Dzieciom pozwala się na rozwój we własnym tempie, dostosowuje się poziom do najsłabszej osoby w klasie, a nie równa do najlepszych. Niektóre zachowania uważane za niedopuszczalne przez polskich rodziców są tolerowane w norweskich realiach. Powtarzanie dziecku, że jego zdanie jest ważne, to od niego zależy, czy zrobi zadanie i w jakim stopniu trudności, brak reżimu jest przez niektórych badanych odbierane zupełnie bez zrozumienia.

Personel szkoły aktywnie zaangażowany jest w udzielanie pomocy uczniom i rodzicom za pośrednictwem różnorodnych inicjatyw. Badani rodzice podkreślają, że konkretne wsparcie nauczycieli odgrywa istotną rolę w budowaniu pozytywnego wizerunku edukacji, wzmacnianiu zaufania uczniów i rodziców do personelu szkoły oraz wczesnym wykrywaniu problemów. Z przeprowadzonych rozmów wynika, że badani mieli możliwość doświadczenia wielu pozytywnych aspektów norweskiego systemu edukacyjnego, ale mieli też do czynienia z dyskryminacją, mobbingiem, brakiem zrozumienia i obojętnością. Truizmem jest stwierdzenie, że wszystko zależy od ludzi, tym niemniej założenia, przepisy i wytyczne mają swoją moc. Świadomość rodziców odnośnie ich praw jest w takich sytuacjach kluczowa. Ważne by

opiekunowie wiedzieli, czego mogą oczekiwać od pracowników szkoły, jaka pomoc należy się dziecku, jakie wsparcie mogą otrzymać od Barnevernet. Są również rozmówcy, którzy wskazują na skuteczność systemowych rozwiązań wprowadzanych w odpowiedzi na potrzeby dzieci. Istotne jest również indywidualne wsparcie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zarówno w klasach integracyjnych, jak i szkołach specjalnych. Dyskrecja w udzielaniu pomocy jest doceniana przez wypowiadające się osoby, gdyż ma wiele korzyści, takich jak dostarczanie indywidualnego wsparcia, umożliwianie uczniom z niepełnosprawnościami edukacyjnymi większego komfortu w nauce oraz skupienia na rozwoju, eliminując obawy związane z ocenianiem przez innych uczniów czy stygmatyzacją.

Ważnym aspektem na, który zwrócili uwagę rozmówcy to zaufanie do pracowników szkoły. Rodzice aktywnie poszukują wsparcia od nauczycieli dla swoich dzieci i zgłaszają potrzebę pomocy wtedy, gdy jest to konieczne. Niektórzy rodzice wspominają również sytuacje, w których szkoła nie sprostała oczekiwaniom, co skłoniło ich do poszukiwania pomocy poza szkołą, między innymi w Urzędzie ds. Dziecka. Ogólnie rzecz biorąc, wsparcie uczniów i rodziców jest realizowane zarówno poprzez działania instytucjonalne, jak i indywidualne podejście nauczycieli, które jest kluczowe dla efektywnej edukacji.

Rodzice biorący udział w badaniu doceniają pomoc w odrabianiu lekcji, która jest również ważnym wsparciem udzielanym przez nauczycieli. Dodatkowe godziny lub pomoc w trakcie zajęć w świetlicy odciążają opiekunów. Rodzice zaznaczają, że pomoc w odrabianiu lekcji nie polega tylko na poprawności wykonania zadań, ale ma na celu umożliwienie uczniom samodzielnej pracy. Badani zauważają, że nauczyciele używają nagród jako motywacji do oczekiwanego zachowania, zamiast skupiać się na karach za łamanie zasad. Niektórzy rodzice nie rozumieją korzyści wynikających z nagród za wykonywanie obowiązków, podczas gdy inni akceptują takie podejście. Według badanych, nauczyciele są zbyt mało wymagający wobec uczniów, zarówno w kontekście edukacji, jak i wychowania. Oczekiwania wobec uczniów w szkole koncentrują się zarówno na rozwoju indywidualnym, jak i na wykonywaniu zaleceń nauczycieli, na przykład dotyczących wychodzenia na świeże powietrze. Norweski system szkolny ma na celu utrzymanie pozytywnego i sprzyjającego środowiska edukacyjnego. Dzieci i młodzież są motywowane do osiągania dobrych wyników i wykazują chęć zdobywania wiedzy. Jednak niektórzy polscy rodzice mają negatywne spojrzenie na norweską szkołę, uważając, że nie zapewnia ona wystarczającego poziomu kształcenia, odpowiedniej atmosfery sprzyjającej rozwojowi oraz pobudzania ambicji u uczniów.

Porównują norweski system szkolny z tym znanym im z Polski i krytycznie oceniają program nauczania w Norwegii. Zwracają uwagę na znaczne różnice w programie i wymaganiach stawianych dzieciom w szkole podstawowej w Polsce i w Norwegii. Niektórzy z rozmówców podejmują próby równoległego kształcenia swoich dzieci wraz z nauką szkolną, na przykład korzystając z polskich podręczników i dając im dodatkowe zadania do wykonania. Motywują to możliwością ewentualnego powrotu z emigracji do Polski i potrzebą zapewnienia odpowiedniego poziomu wiedzy i umiejętności. Wypowiedzi rodziców są często niejednoznaczne. Z jednej strony pragną, aby ich dzieci otrzymywały kształcenie zgodnie z polskimi standardami dyscypliny i materiału, ale z drugiej strony dostrzegają wartość norweskiego systemu, który skupia się na rozwoju praktycznych i społecznych umiejętności oraz promuje kreatywne myślenie i brak lęku przed popełnianiem błędów. W kontekście zadań domowych, niektórzy rodzice obawiają się, że brak wymagań ze strony nauczycieli i dobrowolność ich wykonania nie sprzyja rozwojowi ambicji i motywacji uczniów.

Młodzi ludzie w nowym środowisku potrzebują pomocy w procesie akulturacji, by stać się częścią grupy, wyuczyć się społecznie i kulturowo akceptowalnych zachowań nauczyć samodzielności i swobodnego komunikowania a jednocześnie znaleźć odpowiedź na pytania o to kim są i gdzie jest ich miejsce, w jakim stopniu są zarówno częścią norweskiej społeczności, jak i polskiej, jak łącząc w sobie wartości, tradycje i języki obu krajów.

Norwescy nauczyciele są, zgodnie z polityką integracyjną, oficjalnie nastawieni pozytywnie do różnorodności kulturowej i etnicznej. Szkoła zachęca nauczycieli i asystentów do nawiązywania kontaktów z uczniami należącymi do różnych grup narodowych i etnicznych. Istotne jest wzajemne zaangażowanie i chęć integracji i zrozumienia a szkoły powinny tworzyć przyjazne i otwarte środowisko dla uczniów z grup mniejszościowych. Należy jednak zauważyć, że niektórzy badani wskazują na brak życzliwości i otwartości ze strony społeczności norweskiej, co różni się od oficjalnej narracji. W celu wspierania integracji rówieśniczej migrantów z Norwegami w szkole stosuje się różne programy. Nauczyciele wprowadzają takie działania, które pozwalają dzieciom poznać się nawzajem, zbliżyć się do siebie i budować więzi oraz wzajemne zrozumienie. Istnieją różne rozwiązania, takie jak programy integracyjne, które organizują czas spędzany przez dzieci razem poza szkołą pod opieką rodziców. Nauczyciele przekazują również zasady zapraszania innych dzieci na przyjęcia urodzinowe, starając się nie dyskryminować nikogo i nie separować żadnych dzieci. Zabawa odgrywa istotną rolę w budowaniu więzi rówieśniczych.

Podczas wspólnej zabawy dzieci mają możliwość cieszyć się razem, dzielić przyjemnością, uczyć się współpracy i komunikacji, rozwijając tym samym umiejętności społeczne niezbędne do nawiązywania relacji. Dorośli animatorzy pełnią kluczową rolę w tworzeniu przyjaznej i bezpiecznej atmosfery, w której dzieci mogą swobodnie działać i nawiązywać relacje. Ważne jest ich zaangażowanie w wspieranie uczniów i tworzenie pozytywnego środowiska, w którym rozwijają się więzi i wzajemne zrozumienie. Przestrzenie sprzyjające nawiązywaniu przyjaźni i integracji dzieci o różnym pochodzeniu etnicznym to świetlica (SFO), zajęcia sportowe i grupy zainteresowań. Rodzice doceniają dodatkowe zajęcia i czas spędzany przez dzieci z rówieśnikami w świetlicy. Jednak niektórzy z rodziców zgłaszają również krytyczne uwagi dotyczące organizacji świetlicy i personelu zajmującego się dziećmi. Niektórzy rodzice podkreślają zaletę organizowania zajęć dodatkowych w grupie sąsiedzkiej, gdzie dzieci mają okazję się lepiej poznać i spędzić czas razem. Istotnym czynnikiem sprzyjającym nawiązywaniu relacji rówieśniczych jest również aktywność na świeżym powietrzu.

Badani rodzice zwracają również uwagę na rolę nauczycieli i opiekunów w interweniowaniu w sytuacje rówieśnicze, które przyczyniają się do budowania relacji i umożliwiają bliższe zapoznanie się uczniów. Jednak niektórzy rodzice wyrażają również niezadowolenie z braku interwencji nauczycieli w sytuacjach, które ich zdaniem wymagały wyjaśnienia i ingerencji. Uważają, że brak korekty jest surowo oceniany.

Osoby biorące udział w badaniu również wyrażają obawy dotyczące zagrożeń ze strony innych rówieśników. W ich wypowiedziach pojawiają się opisy sytuacji, w których dzieci migrantów mają trudności w porozumiewaniu się z innymi dziećmi z powodu nieznajomości języka norweskiego, pomimo chęci i potrzeby wspólnej zabawy. Nauczyciele odgrywają istotną rolę jako tłumacze i asystenci, angażując się w pomoc uczniom w takich sytuacjach.

Budowanie poprawnych relacji rówieśniczych odbywa się w różnych kontekstach, takich jak organizowane spotkania w małych grupach, zajęcia w świetlicy, aktywności sportowe i na świeżym powietrzu. Badani rodzice zwracają uwagę na to, że niekiedy wsparcie dzieci mających problemy rówieśnicze jest niewystarczające.

Rodzice udzielający wywiadów podkreślają komfort, jaki zapewnia im sytuacja, że materiały szkolne i podręczniki są zabezpieczone przez szkołę. Nie są zaskakiwani koniecznością wyposażenia dziecka w określone materiały malarskie czy inne artykuły. To rozwiązanie ma także aspekt równościowy, ponieważ żadne dziecko nie wyróżnia się posiadaniem lepszego

wyposażenia. Dzieci są również wyposażane w sprzęt elektroniczny, co ułatwia proces nauki. Istotną pomocą jest także zapewnienie transportu do szkoły, gdy istnieje taka potrzeba. Dzięki temu rodzice i dzieci mają większą swobodę w planowaniu codziennych obowiązków. Ponadto wprowadzenie planu tygodniowego umożliwia rodzicom śledzenie postępów dziecka i aktywnego uczestnictwa w procesie edukacji. Jest to ważne narzędzie komunikacji, które umożliwia rodzicom wsparcie i aktywną partycypację w życiu szkolnym. Aby zapewnić dostęp do informacji, szkoły norweskie udostępniają rodzicom materiały edukacyjne używane w szkole, takie jak podręczniki, materiały dydaktyczne itp. Informacje dotyczące planowanych aktywności, wydarzeń szkolnych i innych istotnych spraw są również udostępniane rodzicom. W przypadku rodziców, którzy nie posługują się wystarczająco językiem norweskim lub angielskim, personel szkoły może udostępnić broszury w ich ojczystym języku lub skorzystać z usług tłumacza. Dostęp do informacji jest ułatwiony dzięki wykorzystaniu elektronicznych platform, takich jak systemy zarządzania szkołą, portale rodzicielskie lub aplikacje mobilne. Dzięki nim rodzice mają istotne informacje dotyczące swoich dzieci.

Zagadnienie dwujęzyczności/wielojęzyczności dzieci polskich migrantów w Norwegii oraz rola innych języków niż polski i norweski w codzienności dzieci jest istotne i wciąż ewoluuje. W norweskiej narracji oficjalnej instytucje wykazują pozytywny stosunek do dwujęzyczności, doceniając jej wartość i korzyści zarówno dla jednostek, jak i dla całego społeczeństwa. Jednak nie wszyscy badani zgadzają się z oficjalnym stanowiskiem. Istnieje potrzeba, aby państwo przyjmujące uwzględniało potrzeby dwujęzycznych dzieci migrantów. Choć nauka języka lokalnego jest istotna dla integracji społecznej i edukacji w nowym środowisku, równie ważne jest uwzględnienie i wsparcie języka ojczystego dzieci migrantów. Promowanie dwujęzyczności może obejmować dostarczanie programów nauczania języka ojczystego, wspieranie kulturowej różnorodności oraz budowanie mostów komunikacyjnych między językiem ojczystym a językiem lokalnym. W ten sposób wspieranie dwujęzyczności przyczynia się nie tylko do rozwoju osobistego i kulturowego dzieci, ale także wzbogaca społeczeństwo jako całość, poprzez promowanie różnorodności językowej i kulturowej.

Dzieci, które nie posiadają wystarczających umiejętności języka norweskiego, mogą uczestniczyć w specjalnych zajęciach, które mają na celu wspieranie ich w nauce języka norweskiego. Zajęcia te skupiają się na rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych, słownictwa, gramatyki i czytania. W przypadku dzieci mających specjalne potrzeby edukacyjne, szkoły

norweskie mogą opracowywać Indywidualne Plany Nauczania, które uwzględniają ich potrzeby i cele zapewniając mu odpowiednie wsparcie i dostęp do odpowiednich zasobów. W niektórych szkołach norweskich oferuje się dodatkowe zajęcia wsparcia dla dzieci migranckich, które koncentrują się na wyrównywaniu różnic edukacyjnych i wspieraniu uczniów w różnych obszarach, takich jak matematyka, czytanie, pisanie czy umiejętności językowe. Szkoły norweskie zapewniają również doradztwo i wsparcie psychologiczne dla uczniów, w tym również dla dzieci migrantów. Personel szkoły angażuje rodziców migrantów w proces edukacyjny swoich dzieci poprzez regularne spotkania, konsultacje i informowanie o postępach i potrzebach uczniów. Warto podkreślić, że konkretne formy wsparcia mogą się różnić w zależności od szkoły i regionu. Norweski system edukacyjny stawia jednak duży nacisk na zapewnienie odpowiedniego wsparcia i dostosowania edukacji do indywidualnych potrzeb każdego ucznia, w tym również dla dzieci polskich migrantów. Jednak specjalne programy dla migrantów to nie jedyne formy wsparcia, które sprawiają, że dzieci mogą dobrze się czuć, uczyć i rozwijać w obcym państwie. Wartości, którymi szczyci się norweskie społeczeństwo oparte na nurcie chrześcijańskim, humanistycznym i uniwersalistycznym są promowane w realizacji polityki publicznej w tym oświatowej w postaci szacunku dla godności człowieka, natury, wolności intelektualnej, miłosierdziu, przebaczeniu, równości i solidarności. Są to wartości obecne w różnych religiach i wierzeniach oraz zakorzenione w prawach człowieka. Podstawowym celem kształcenia, zgodnie z założeniami programowymi, jest nawiązanie współpracy i porozumienia z domem, aby dać uczniom wgląd w różnorodność kultury, historię i tradycje, a także zapewnić im zakotwiczenie w dziedzictwie narodowym oraz międzynarodowych tradycji kulturowych. Jednocześnie warto podkreślić, że edukacja ma promować szacunek dla różnorodności kulturowej i indywidualnej, a także wspierać demokrację i równość[1577]. W norweskiej szkole dąży się do stworzenia atmosfery, w której uczniowie mogą eksplorować różnorodność kulturową i społeczną, rozwijać swoją tożsamość, a jednocześnie integrować się z większą wspólnotą[1578]. W tym kontekście szkoła ma być narzędziem wychowania nowych obywateli, pracowników, członków społeczności, ma ukształtować moralne podstawy wspólnoty. Aby te założenia były możliwe do zrealizowania konieczne jest zapewnienie pozytywnego klimatu szkoły, który odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu codzienności ucznia

[1577] P. Mikiewicz, *Socjologia.edukacji…*, dz.cyt., s.86
[1578] A.Giddens, P. W. Sutton, *Socjologia. …*dz.cyt. s.182.

w szkole. Wysokiej jakości klimat szkoły jest korzystny dla wszystkich uczniów i może taki być szczególnie dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

W obszarze wsparcia istotne jest również zapewnienie równych szans w dostępie do nauki języka norweskiego. W Norwegii istniała potrzeba dostosowania programów nauczania norweskiego do zróżnicowanych potrzeb migrantów. Ważne było również udostępnienie odpowiednich materiałów edukacyjnych oraz programów szkoleniowych dla nauczycieli, a także zapewnienie pomocy i wsparcia w procesie nauki języka. Wśród badanych pojawiły się również różne opinie na temat metod nauczania języka norweskiego dzieci migrantów. Niektóre dzieci uczęszczały do szkół językowych lub międzynarodowych klas, gdzie skupiano się głównie na nauce norweskiego. W przypadku zanurzenia ucznia migranta w języku norweskim, większość codziennych interakcji i zajęć odbywała się w tym języku w celu efektywnego przyswojenia go i integracji w społeczeństwie norweskim. Nauka języka ojczystego również ma swoje miejsce w życiu migrantów. Dzieci uczące się języka norweskiego często korzystały z nauki języka ojczystego, co mogło przyczynić się do rozwoju ich ogólnych umiejętności językowych.

Podsumowując podjęty w rozprawie problem form edukacyjnego wsparcia udzielanego dzieciom polskich migrantów w norweskiej szkole należy podkreślić, że dbałość o dobre samopoczucie i sprawczość dzieci jest ich bardzo istotnym elementem. Podmiotowość bowiem sprawia, że dziecko jest świadomym, aktywnym uczestnikiem życia, zdolnym do podejmowania decyzji, wyrażania swoich potrzeb i opinii oraz kształtowania własnej tożsamości. Dziecko, które posiada rozwiniętą podmiotowość, ma większą pewność siebie, umiejętność samooceny i podejmowania odpowiedzialności za swoje czyny. Ma zdolność do podejmowania wyborów, rozwiązywania problemów i radzenia sobie z trudnościami. Posiada również większą motywację do nauki, eksploracji świata i rozwijania swoich umiejętności. Wspieranie motywacji wewnętrznej dziecka sprawia, że ma silną wiarę we własne możliwości i przekonanie, że osiągnięcie celu jest wartościowe i satysfakcjonujące samo w sobie. Motywacja wewnętrzna sprzyja skupieniu uwagi, zaangażowaniu i wytrwałości w działaniu, co prowadzi do lepszych rezultatów. Odgrywa ona kluczową rolę w życiu jednostki, wpływając na jej postawy, zachowania i osiągnięcia. Jest to rodzaj motywacji, który wynika z wewnętrznych potrzeb, interesów, wartości i celów danej osoby. Osoby motywowane wewnętrznie do działania często doświadczają większej radości, zadowolenia i satysfakcji z podejmowanych działań, niezależnie od ich wyników. Są bardziej samodzielne, kreatywne i inicjatywne w podejmowaniu wyzwań. Jest kluczowym czynnikiem sukcesu uczniów,

którzy mają większą chęć nauki, ciekawość, otwartość na nowe doświadczenia i rozwijanie umiejętności. Są bardziej skoncentrowane, zaangażowane i elastyczne w procesie uczenia się. Motywacja wewnętrzna sprzyja również samodyscyplinie, samokontroli i długotrwałemu zaangażowaniu w osiąganie celów. Rozwinięta podmiotowość sprzyja także zdrowemu rozwojowi emocjonalnemu i społecznemu dziecka. Umożliwia mu nawiązywanie i utrzymywanie satysfakcjonujących relacji z innymi ludźmi, współpracę, empatię i szacunek dla innych. Dziecko o silnej podmiotowości ma większą zdolność do radzenia sobie z konfliktami, wyrażania swoich uczuć i potrzeb w sposób konstruktywny. Powinno się również zapewnić dziecku możliwość doświadczania sukcesów i porażek, które stanowią ważną część procesu uczenia się i rozwoju.

Załączniki

Załącznik nr 1.

Nazywam się Karolina Domagalska-Nowak. Jestem pracownikiem Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W ramach przygotowania pracy doktorskiej prowadzę badania na temat form wsparcia edukacyjnego dla dzieci polskich migrantów w Norwegii. Bardzo proszę o udzielenie wywiadu, który będzie elementem badania naukowego. Będzie on przeprowadzony w warunkach poufności a otrzymane informacje zostaną wykorzystane jedynie w opracowaniu w celu analizy i deskrypcji przez autorkę i jej promotorów. Wywiad będzie rejestrowany wyłącznie za zgodą badanego i nagrania nie będą publicznie odtwarzane.

Głównym celem planowanej dysertacji jest analiza sposobu wsparcia dzieci migrantów w norweskiej szkole; perspektywą będą opinie rodziców – polskich migrantów – uczniów; opinie rodziców mają dotyczyć codzienności ich dzieci w szkole w Norwegii, na temat konkretnych rozwiązań oraz uzyskanie informacji dot. tych czynników, które wspierają konkretne dziecko.

Załącznik nr 2.

Dyspozycje do wywiadów zawierające prośby o podzielenie się refleksjami na następujące tematy:

1. *Proszę opowiedzieć o tym, jak była podejmowana decyzja o wyjeździe do Norwegii?*
2. *Jak długo zmierzacie tutaj zostać?*
3. *Jak poradziliście sobie w początkowym okresie migracji?*
4. *Jak oceniacie Państwo swoje warunki bytowe?*
5. *Jak Pani/Pana dziecko było przygotowywane do życia w Norwegii, do nauki w szkole norweskiej?*
6. *Jaka była Pani/Pana znajomość języka norweskiego w chwili przyjazdu do Norwegii? Jak uczycie się Państwo teraz języka norweskiego?*
7. *W jakim języku mówicie w domu?*
8. *Jak Pani/Pana dziecko uczy się języka norweskiego?*
9. *Gdzie chodzą dzieci do szkoły? Proszę opisać szkołę, klasę do której dziecko chodzi? Czy w klasie są inne polskie dzieci, inni migranci? Proszę o nich opowiedzieć.*
10. *Z jakimi trudnościami w szkole zmagało lub zmaga się Pani/Pana dziecko? Co Panią/Pana niepokoi w zachowaniu dziecka? Z jakimi trudnościami w nauce spotyka się Pani/Pana dziecko?*
11. *W jaki sposób sobie radzicie z tym problemem? Jaką rolę w tym kontekście odgrywa szkoła, nauczyciele, rówieśnicy?*
12. *Jaką pomoc otrzymuje dziecko w nauce ze strony szkoły? Czy Pani/Pana dziecko korzysta z bezpłatnej pomocy w nauce?*
13. *Jak w szkole zorganizowana jest opieka pozalekcyjna? W jakich sytuacjach dziecko z niej korzysta? Czy lubi te formy zajęć?*
14. *Czy Pani/Pana dziecko miało/ma asystenta ucznia? Jak wyglądała, wygląda jego rola?*
15. *Czy podczas spotkań szkolnych korzystacie z pomocy tłumacza/asystenta na spotkaniach z rodzicami?*
16. *Jeśli otrzymuje Pani/Pan co tydzień plan lekcji, jak to Pani/Pan ocenia?, Jak ocenia Pani/Pan organizację transportu szkolnego?, Jak ocenia Pani/Pan wyposażenie w podręczniki i przybory szkolne?*
17. *W jaki sposób pozyskuje Pani/Pan informacje na temat postępów szkolnych dziecka?*
18. *Jakie elementy norweskiej szkoły ocenia Pani/Pan jako szczególnie dobre i dlaczego? A jakie negatywnie i dlaczego?*
19. *W jakim stopniu edukacja w Norwegii zapewnia optymalny rozwój dziecka? Jego talentów, uzdolnień?*
20. *Jakie są zainteresowania dziecka? Jak ocenia Pani/Pan możliwości rozwoju indywidualnych zainteresowań dziecka w szkole? Jakie działania wymieniłaby Pani/Pan jako sprzyjające rozwojowi zainteresowań dziecka? Jakich działań oczekuje Pan/Pani ze strony szkoły?*
21. *Czy jest Pani/Pan zadowolony ze szkoły dziecka? Dlaczego? Za co (jako rodzic ucznia) lubi Pani/Pan norweską szkołę?*
22. *Które z działań szkoły ocenia Pani/Pan jako szczególnie dobre dla dzieci migrantów?*

23. Czy nie jest Pani/Pan zadowolony ze szkoły dziecka? Dlaczego? Z czym (jako rodzic ucznia) ma Pani/Pan problem w norweskiej szkole?

24. Które z działań szkoły ocenia Pani/Pan jako szczególnie nie dobre dla dzieci migrantów?

25. Jakie potrzeby dziecka są zaspakajane przez szkołę? Jakie potrzeby dziecka mogłyby być lepiej zaspokojone przez szkołę?

26. Czy miał/a Pani/Pan kontakt z Barneverne? Jak Pani/Pan ocenia tę instytucję?

Metryczka:

I. Dane dotyczące osoby badanej

1. Płeć
2. Wiek
3. Ostatnie miejsce zamieszkania w Polsce: województwo wieś/miasto
4. Obecne miejsce zamieszkania w Norwegii: region, wieś/miasto
5. Obywatelstwo: polskie, norweskie, podwójne, inne (jakie?)
6. Z kogo składa się gospodarstwo domowe?
7. Wykształcenie respondenta: ponadwyższe, wyższe magisterskie, licencjackie, pomaturalne, średnie, zawodowe, gimnazjalne, podstawowe
8. Aktywność zawodowa w Norwegii, tak – pełny etat, tak – część etatu, nie – szukam pracy, nie – nie szukam pracy

II. Dane dotyczące uczniów

A. Dane dotyczące uczniów najstarszego dziecka respondenta

1. Płeć
2. Wiek
3. Do której klasy chodzi?
4. Od ilu lat jest w Norwegii?
5. Znajomość języka angielskiego: dobra, średnia, brak
6. Znajomość języka norweskiego: dobra – certyfikowana, dobra – niecertyfikowana, średnia-komunikatywna, słaba, brak
7. Czy uczeń uczy się języka polskiego? Gdzie? Jak często?

B. Dane dotyczące drugiego najstarszego dziecka respondenta

1. Płeć
2. Wiek
3. Do której klasy chodzi?
4. Od ilu lat jest w Norwegii?
5. Znajomość języka angielskiego: dobra, średnia, brak
6. Znajomość języka norweskiego: dobra – certyfikowana, dobra – niecertyfikowana, średnia-komunikatywna, słaba, brak
7. Czy uczeń uczy się języka polskiego? Gdzie? Jak często?

C. Dane dotyczące trzeciego dziecka respondenta

1. Płeć
2. Wiek
3. Do której klasy chodzi?
4. Od ilu lat jest w Norwegii?
5. Znajomość języka angielskiego: dobra, średnia, brak

6. Znajomość języka norweskiego: dobra – certyfikowana, dobra – niecertyfikowana, średnia-komunikatywna, słaba, brak
7. Czy uczeń uczy się języka polskiego? Gdzie? Jak często?

Bibliografia

Adair J., *Anatomia biznesu. Motywacja*, Wydawnictwo Studio EMKA, 2000.

Adam, B., Cummins, J., *Language policy and political issues in education*, Encyclopedia of Language and Education, 1(8) 2020.

Adrjan B., *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

Allemann-Ghionda C., *From intercultural education to the inclusion of diversity: Theories and policies in Europe*, [w:] *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, red. Banks J. A., Routledge, New York 2009.

Anioł W., *Migracje w Europie*, [w:] *Studia o procesach migracji zagranicznych. Charakterystyka procesów migracyjnych*, tom.1, red. Golinowska S., Marek E., Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 1994.

Anioł W., *Problemy migracji zarobkowych do Norwegii*, Polityka Społeczna 2009, nr 5-6.

Andriichuk N., *Historical background of inclusive education development in the Nordic countries*, Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 2017, (4, no. 1).

Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M., *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*, Język a Kultura, , t.13, Acta Universitatis Wratislaviensis 2218/2000, Wrocław.

Apanowicz J., *Metodologia ogólna*, Wydawnictwo „Bernardinum", Gdynia 2002.

Aslanian T. K., *Remove 'care' and stir: modernizing early childhood teacher education in Norway*, Journal of Education Policy, 2020, 35:4.

Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Bach-Golecka D., *Rola rodziców (prawa, obowiązki, sposób organizowania się i reprezentacji) w wybranych systemach kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011.

Badania jakościowe w pedagogice, red. D. Urbaniak-Zając, E. Kos, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

Badora S., Brągiel J., *Wstęp*, [w:] *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, red. Badora S., Brągiel J., Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.

Bakken A., *Minoritetsspråklig ungdom i skolen*, NOVA-rapport 15/03, 2003.

Bałachowicz J., Gawrońska B., *System kształcenia nauczycieli w Norwegii*, [w:] *Edukacja przyrodnicza w terenie. W stronę pedagogiki zrównoważonego rozwoju*, red. Bałachowicz J., Tuszyńska L., Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2015.

Banaszak S., *Jakość i ilość. O wzajemnym uzupełnianiu się i wykluczaniu podejść badawczych*, [w:] *Podejście metodologiczne w pedagogice. Koncepcje – Badania – wyniki*, red. Budniak A., Mnich M., Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019.

Banaszak S., *Teoria i empiria – kilka uwag metodologicznych i praktycznych*, [w:] *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, red. Kubinowski D., Chutorański M., Impuls, Kraków 2017.

Baranowska A., *Pomoc i wsparcie społeczne imigrantów w adaptacji do nowego środowiska społeczno-kulturowego*, [w:] *Od wykluczenia do wsparcia. W przestrzenie współczesnych problemów społecznych*, red. Spętana J., Krysztofiak D., Włodarczyk E., Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016.

Barbieri Jr. W. A., *Ethics of Citizenship. Immigration and Group Rights in Germany*, Duke University Press, Londyn 1998.

Bartz B., *Fenomen migracji*, [w:] *Wizja światowego społeczeństwa a afenomeny migracji i wielokulturowości*, red. Bartz B., Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock 2009.

Bassi M., *Czy wszyscy imigranci chcą zamieszkać w Europie na stałe?,* [w:] *Migranci, migracje. O czym warto wiedzieć, by wyrobić sobie własne zdanie*, red. Thiollet H., Kraków 2017.

Bauman T., *Badanie empiryczne jako źródło i tworzywo wiedzy pedagogicznej*, [w:] *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, red. Kubinowski D., Chutorański M., Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017.

Beauchemin C., Caron L., Haddad M., Temporal F., *International migration: what is measured (and what is not)*, Population Societies, 594(10), 1-4, 2021.

Berry J. W., *Immigration, Acculturation, and Adaptation*, Applied Psychology, 46/1997.

Bialystok E., *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*, Cambridge University Press 2001.

Bielska E., *Teoria empowerment, krytyczna teoria rasowa, latynoska krytyczna teoria rasowa i teoria LGBT jako odpowiedź na ryzyko marginalizacji społecznej*, Chowanna, 2012, nr 1 (38).

Birkemo A., *Læringsmiljø og utvikling*, (UNIPUB, ISBN 82-569-6000-0); Nordahl, Thomas. 2002.

Bloch N., Buchowski M., Chwieduk A., Schmidt J., *Wnioski końcowe,* [w:] *Migracje a heterogeniczność kulturowa. Na podstawie badań antropologicznych w Poznaniu*, Poznań, 2012.

Blum R., *Best practices: building blocks for enhancing school enviroment*, Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health, Baltimore 2007.

Błasiak M., *Dwujęzyczność i ponglish. Zjawiska językowo-kulturowe polskiej emigracji w Wielkiej Brytanii*, Collegium Columbinum, Kraków 2011.

Boal F., *Migracje a rozwój regionalny: szanse i wyzwania dla Europy Środkowo-Wschodniej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2011.

Bochniarz A., *Doświadczanie wsparcia społecznego przez dzieci wychowywane w rodzinach niepełnych*, Wychowanie w Rodzinie, 11(1), 2015.

Bokszański Z., *Tożsamości zbiorowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Booth M., *Skandynawski raj. O ludziach prawie idealnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.

Borkowska A., *Psychologiczne aspekty migracji w rozwoju dziecka*, [w:] *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjnej w kontekście specyfiki różnic kulturowych*, red. Śmiechowska-Petrvkij E., Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2016.

Boroń A., *Lizbona – tożsamość międzykulturowego miasta*, Edukacja Międzykulturowa nr 1(16), 2022.

Boroń A., *Pedagogika międzykulturowej komunikacji*, [w:] *Edukacja w warunkach globalnych i lokalnych. Konteksty i egzemplifikacje*, red. Boroń A., Mańkowska A., Czech-Włodarczyk C., Peret-Drążewska P., Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.

Boroń A., *Polityka językowa i tożsamość kulturowa mniejszości*, Studia Edukacyjne, 2021, nr 60.

Boroń A., *Polonia portugalska i jej procesy (re)konstrukcji kulturowej tożsamości*, [w:] *Polonia i Polacy za granicą. Kulturowe i edukacyjne obszary badań i doświadczeń*, red. Boroń A., Gulczyńska J., Barańska M., Brenk M., Mańkowska A., Nowak-Kluczyński K., Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2020.

Boroń A., *Uchodźctwo i migracja. Koncepcje i uwarunkowania teoretyczne*, [w:] *Ukraińskie uchodźczynie wojenne. Tożsamość, trauma, nadzieja*, Boroń A., Gromkowska-Melosik A., Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2022.

Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Bourdieu P., Passeron J. C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Boyle P., *Population geography: migration and inequalities in mortality and morbidity,* Progress in Human Geography, 2004, 28(6).

Brand S., Felner R., Shim M., Seitsinger A., Dumas T., *Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety*, Journal of educational psychology, 95(3) 2003.

Brekke Stangeland E., *The impact of language skills and social competence on play behaviour in toddlers*, European Early Childhood Education Research Journal, 2017, 25:1.

Brettell C. B., Hollifield J. F., *Migration Theory: Talking across Disciplines*, Routlege, Nowy Jork 2007.

Bronfenbrenner U., *Dwa światy wychowania: USA i ZSRR*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.

Bronk D., Meslin A., *Metoda Warnkego i Metoda Feuerseina w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Ruch Pedagogiczny, Warszawa 2018, nr 4.

Brown G. T. L., *Is Assessment for Learning Really Assessment?*, Frontiers in Education, 2019, 4.

Brożek B., *Myślenie – podręcznik użytkownika*, Copernicus Center Press, Kraków 2020.

Bruner J. S., *Kultura edukacji*, Wydawnictwo Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2010.

Bruner J. S., *O poznawaniu*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1971.

Bruner J.S., *Rzecz o nauczaniu*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987.

Bruner J.S., *Procesy edukacyjne jako działanie społeczne: Studium antropologiczne*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1972.

Brzezińska A.I., *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w]: *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. Filipiak E., Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.

Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.

Brzozowski J., *Ekonomiczne teorie migracji międzynarodowych*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, 2011, nr 855.

Bråten O. M., Skeie G., *'Deep learning' in studies of religion and worldviews in Norwegian schools? The implications of the national curriculum renewal in 2020,* Religions, 2020, 11(11), 579.

Burszta W. J., *Wstęp: ruchliwość i stabilność,* [w:] *Migracja. Europa. Polska*, red. W. J. Burszta, Zakład Badań Narodowościowych PAN, Poznań 2003.

Castels S., Miller M. J., *Migracje we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Charmaz K., *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis,* Sage Publications, London 2006.

Chodkowska M., *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2004.

Chrzanowska I., Jachimczak B., *Praca wychowawcza w grupie zróżnicowanej – uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej*, [w:] *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, red. Pyżalski J., theQstudio, Łódź 2015.

Chrzanowska I., *Wczesna edukacja i opieka w Polsce na tle krajów UE – wyzwania dla polskiej polityki oświatowej,* Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej. Polityka oświatowa w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych, 2016, 22.

Chrzanowska I., *Zaniedbane obszary edukacji-pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną: wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2009.

Cline T., Frederickson N., *Special educational needs, inclusion and diversity.* McGraw-Hill Education 2009.

Cohen J., Greier V., *School climate research summary – January 2010*, Center for Social and Emotional Education, tom 1 nr 1, Nowy Jork 2010.

Cohen J., Pickeral T., McCloskey M., *The Challenge of Assessing School Climate*, 66/2008/2009.

Cohen J., McCabe E.M., Michelli N. M., Pickeral T., *School climate: Research, policy, practice, and teacher education.* Teachers College Record, 2009, 111.

Coillard X., *De la „culture d'origine" et de la „pedagogie interculturelle"*, Paris 1981.

Cooper K.E.S., Nind M., Allender D., Carter P., Keyes A.H., Priest N.J.K., Stewart-Brown S.J., *Whole-school approaches to promoting social and emotional well-being: A scoping review.* Health Education, 2017, 117(5).

Crul M., Schneider J., *The Second Generation in Europe: Education and the transition to the labour market*, TIES Policy Brief, 2009.

Cybal-Michalska A., *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2001.

Cybal-Michalska A., *Szkoła jako przestrzeń rozwoju proaktywności jednostki w świecie permanentnej zmiany*, [w:] *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych*, red. Łukasik J. M., Nowosad I., Szymański M. J., Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2021.

Cymbranowicz K., *(Nie)zbędne porozumienie UE-Turcja ws. uchodźców – sukces czy porażka czy porażka unijnej polityki migracyjnej?*,[w:] *Migranci i mniejszości jako obcy i swoi w przestrzeni polityczno-społecznej,* red. Adamczyk A., Sakson A., Trosiak C., Wydawnictwo Naukowe WNPiD UAM, Poznań 2019.

Cywińska, M., *Rozwijanie motywacji uczniów do nauki*, Studia Edukacyjne, 20/2012.

Czachowski S., *Zaburzenia funkcjonalne–nowe propozycje definicji, klasyfikacji, etiologii i terapii*. Psychiatria Polska, 57(2)/2023.

Czaika M., de Haas H., *The effectiveness of immigration policies.* Population and Development Review, 39(3).

Czakon-Tralski D., *Społeczno-demograficzna sylwetka polskiego emigranta. Przykład Polaków w Austrii*, Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie/Politechnika Śląska, (126), 2018.

Czarnecka B., *W poszukiwaniu oznak szoku kulturowego – polskie imigrantki w Wielkiej Brytanii*, „Annale Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Sociologica", IV 2012, tom 2.

Czarnecki M., *Skandynawia. Halal. Islam w krainie białych nocy*, Wydawnictwo Agora, Warszawa 2019.

Czerepaniak-Walczak M., *Proces emancypacji kultury szkoły*, Wolters Kluwer, Warszawa 2018.

Czubak-Kochanek K., Świątkowska B., *Terapia behawioralna fobii szkolnych u dzieci i młodzieży – przegląd badań.* Polskie Forum Psychologiczne, 2020, 25(3).

Danilewicz W., *Społeczne konsekwencje migracji zagranicznych*, [w:] *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*, red. Lalak D., Wydawnictwo Akademickie Żak 2007.

Darling-Hammond L., Wei R. C., Andree A., Richardson N., Orphanos S., *Professional learning in the learning profession*, Washington 2009, DC: National Staff Development Council, 12.

Denzin N. K., Lincoln Y. S., *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych.* [w:] Tom 1, red. Denzin, N. K., Lincoln Y. S., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Deptuła M., *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

Dewilde J., Skrefsrud T. A., *Revisiting studies of multicultural school events from the perspective of strategic essentialism*, Nordisk Tidsskrift For Pedagogikk Og Kritikk, 2021, tom 7.

Dobrowolska B., *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły. Studium socjopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.

Dolata R., *Międzyszkolne zróżnicowanie wyników nauczania w szkołach podstawowych i gimnazjalnych*, [w:] *Edukacja. Równość czy jakość?*, red. Łukasik J., Nowosad I., Szymański M., Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.

Domagalska-Nowak K., *Tożsamość imigrantów w Norwegii. Wybrane aspekty i konteksty* [w:] *Dyskursy kultury popularnej*, red. Cybal-Michalska A., Wierzba P., Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

Domagalska-Nowak K., *Edukacja religijna w Norwegii*, Studia Edukacyjne 2018/50.

Domański T., *Migracje zarobkowe Polaków w Unii Europejskiej*, [w:] *Migracje. Ujęcie interdyscyplinarne*, red. Domański T., Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017.

Dramska D., *Zagadnienia kultury języka i socjalizacji językowej jako istotnego elementu edukacji logopedycznej i pedagogicznej*, [w:] *Edukacja Kultur Sztuka – spoistość a integracja*, red. Rzymełka-Frąckiewicz A., Wilk T., Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016.

Drozdowicz J., *Antropologia edukacji. Studium różnicy kulturowej w społeczeństwie otwartym*, Wydawnictwo Naukowe WNS UAM, Poznań 2019.

Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju" ucznia. Eseje pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.

Dumčius R., Siarova H., Nicaise I., Huttova J., Balčaitė I., *Study on educational support for newly arrived migrant children*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.

Dzaszykowska J., *Jakość życia dziecka w perspektywie pedagogicznej*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły*, red. Nowosad I., Mortag I., Ondrakova J., Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.

Eberhardt J. L., Fiske S. T., *Motywowanie jednostek do zmiany: co ma czynić Osoba stereotypizowana*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, red. Macrae C. N., Stangor Ch., Hewstone M., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999.

Eco U., *Migracje i nietolerancja*, Oficyna Literacka Noir sur Blanc, Warszawa 2020.

Elloway D., *Poradnik ksenofoba. Norwegowie. Finebooks*, Grupa Wydawnicza Adamantan, Warszawa 2017.

Engen T. O., Kulbrandstad L. I., Kulbrandstad L. A., Lied S., *Education and Diversity: Introduction of a Multidisciplinary Research Group 2*, Cambridge Schollars Publishing, 2018.

Erenc-Grygoruk G., *Nauczanie języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Eriksen Th. H., *Typisk norsk. Essays om kulturen i Norge*, 1993.

Eriksen, Th. H., *Complexity in social and cultural integration: Some analytical dimensions*. Ethnic and Racial Studies, 30(6) 2007.

Eriksen Th.H., *Etniczność i nacjonalizm. Ujęcie antropologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.

Ertesvåg S. K., Roland E., *Professional cultures and rates of bullying,* School Effectiveness and School Improvement, 26(2), 2015.

Evenshaug T., *Da prinsessen og halve kongeriket glapp – om skole og samfunnsintegrasjon på norsk*, Nordisk Tidsskrift For Pedagogikk Og Kritikk, 2017, tom 3, nr 1.

Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów, red. Mizerek H., Hildebrandt A., Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 1997.

Fabiszewska G., *Poradnictwo psychologiczne w trudnościach szkolnych*, [w:] *Poradnictwo psychologiczne*, red. Czabała Cz., Kluczyńska S., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.

Fend H., *Klimat szkolny a jakość szkoły*, [w:] *Pedagogika jako nauka i praktyka. Wybrane zagadnienia,* Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.

Feuerstein R., Klein P.S., Tannenbaum A.J., red. *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications*. Freund Publishing House Ltd., 1991.

Filipiak E., Mroczkowski A., *Edukacja szkolna i pozaszkolna. Wczesna faza dorastania, wiek 11/12-14/15*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

Filipiak E., Gerlach R., Jakubiak K., *Współczesne problemy nauk pedagogicznych w wybranych krajach Europy Środkowowschodniej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2006.

Flem A., Keller C., *Inclusion in Norway: a study of ideology in practice*, European Journal of Special Needs Education, 2000, 15:2.

Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Fontana A., Frey J. H., *Wywiad. Od neutralności do politycznego zaangażowania*, [w:] *Metody badań jakościowych*, tom 2, red. Denzin N. K., Lincolnn Y. S., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Aletheia, Warszawa 1993.

Fukuyama F., *Koniec Historii i ostatni człowiek*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2017.

Fulghum R., *Wszystkiego, co naprawdę powinienem wiedzieć, dowiedziałem się w przedszkolu*, Mamania, Warszawa 2020.

Gajda J., *Fundamenty aksjologiczne kreowania wspólnoty w warunkach migracji*, [w:] *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, red. Nikitorowicz J., Muszyńska J., Sobecki M., Białystok 2009.

Gajdzica A., *W Oczekiwaniu Na Nieoczekiwane - Nauczyciele O Politykach i Polityce Oświatowej*, Studia Pedagogiczne, 2014, tom LXVII.

Galloway T. A., Kirkebøen L. J., Rønning M., *Karakterpraksis i grunnskoler. Sammenheng mellom standpunkt- og*, Rapporter 4, 2011.

Galvin R., *How many interviews are enough? Do qualitative interviews in building energy consumption research produce reliable knowledge?*, Journal of Building Engineering, 2015.

Gerstmann S., *Rozmowa i wywiad w psychologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985.

Ghorashi, H. A. L. L. E. H., *How dual is transnational identity? A debate on dual positioning of diaspora organizations.* Culture and Organization, 10(4) 2004.

Gibbs G., *Analizowanie danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Giddens A., *Europa. Burzliwy i potężny kontynent*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.

Giddens A., Sutton P. W., *Socjologia. Kluczowe pojęcia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.

Gillespie A., Burner T., *Principals' views on the implementation of grade-free middle schools in Norway: justifications, challenges and opportunities. Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis,* 2020, 13[2].

Gimenez-Nadal J. I., Molina J. A., *Parents' Education As a Determinant of Educational Childcare Time*, Journal of Population Economics, 2013, 26.

Gindrich P., *Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego (KWE) – struktura i cechy psychometryczne narzędzia*, Przegląd Pedagogiczny, 2014, nr 1.

Glaser B. G., Strauss A. L., *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, Aldine Publishing Co., Chicago 1967.

Gładyszewska-Cylulko J., *Psychologiczne aspekty języka i mowy*, [w:] *Dzieci o specjalnych potrzebach komunikacyjnych. Diagnoza-edukacja – terapia*, red. Winczura B., Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Głodzik B., *Przygotowanie nauczycieli do edukacji wielokulturowej*, [w:] *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. Chodkowska M., Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2003.

Gmaj K., *Wprowadzenie w zagadnienia migracji i integracji*, [w:] *Od migracji do integracji. Vademecum*, red. Chmielecka A., Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2012.

Gmerek T., *Edukacja Dwujęzyczna i jej Zastosowanie W Polityce Oświatowej – Wybrane Konteksty Teoretyczne*, Colloquium, 2021, nr 4(44).

Gmerek T., *Możliwości i ograniczenia edukacji egalitarnej. Studium przypadku na przykładzie Norwegii*, [w:] *Selekcyjna funkcja szkolnictwa wyższego w krajach Europy Zachodniej*, red. Cylkowska-Nowak M., Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2004.

Gmerek T., *Edukacja i tożsamość etniczna mniejszości w obszarach podbiegunowych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.

Gmerek T., *Edukacja i nierówności społeczne*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły, Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. Nowosad I., Mortag I., Ondrává J., Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.

Gmerek T., *Język, edukacja i nierówności społeczne. Konteksty teoretyczne*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu I marginalizacji*, red. Gromkowska-Melosik A., Szymański M. J., Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań, 2015.

Gmerek T., *Możliwości i ograniczenia edukacji egalitarnej. Studium przypadku na przykładzie Norwegii,* [w:] *Selekcyjna funkcja szkolnictwa wyższego w krajach Europy Zachodniej,* red. M. Cylkowska-Nowak, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2004.

Gmerek T., *Od polityki przemocy do afimacji mniejszości? Studium przypadku na przykładzie ludu Saami w Norwegii*, red. Gromkowska-Melosik A., Gmerek T., *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Gmerek T., *Quality assurance in Nordic education: A comparative study of Norway, Finland, and Denmark,* International Journal of Comparative Education and Development, 2019, 21(2).

Gmerek T., *Szkolnictwo wyższe w krajach skandynawskich. Studium w pedagogiki porównawczej,* Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2005.

Gnitecki J., *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych,* tom I, *Status metodologiczny nauk pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.

Godzimirski J. M., Stormowska M., Dudzińska K., *Nowe diaspory w Europie i zarządzanie migracją: Przypadek Polaków w Norwegii*, Polski Instytut Spraw Międzynarodowych, Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk, Norweski Instytut Spraw Międzynarodowych, Warszawa 2015.

Goldstein A. P., McGinnis E., *Skillstreaming. Kształtowanie młodego człowieka. Nowe strategie i perspektywy nauczania umiejętności prospołecznych*, Katolicka Fundacja Pomocy Osobom Uzależnionym i Dzieciom KARAN, Warszawa 2001.

Golinowska S., Marek E., *Procesy migracji zagranicznych w Polsce*, [w:] *Studia o procesach migracji zagranicznych. Charakterystyka procesów migracyjnych*, tom.1, red. Golinowska S., Marek E., Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 1994.

Golka M., *Kształty wielokulturowości*, Pampaedia, 2009 - 2010, nr 6-7.

Goraus-Tańska K., Osika Z., *Stopnie wyższego wykształcenia a zarobki w Polsce i innych krajach OECD*, Ekonomista 2020-3-7;

Gostkowski Z., Lutyński J., *Analizy i próby technik badawczych w socjologii*, tom. IV*, Wywiad kwestionariuszowy w świetle badań metodologicznych*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1972.

Górak-Sosnowska K., Łazor J., *Wstęp*, [w:] *Polityka migracyjna: historia i współczesne wyzwania*, red. Górak-Sosnowska K., Łazor J., Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2016.

Góralski A., *Metody badań pedagogicznych w zarysie*, Universitas Rediviva, Warszawa 1984.

Górny A., Kaczmarczyk P., *Uwarunkowania i mechanizmy migracji zarobkowych w świetle wybranych koncepcji teoretycznych*, ISS UW, Warszawa 2003.

Grabiec M., *Realizacja założeń edukacji włączającej jako wyzwanie dla współczesnej szkoły* [w:] *Szkoła wobec wyzwań współczesnej edukacji. Role i zadania pedagoga, psychologa i wychowawcy. Konteksty Trans- i Interdyscyplinarne*, red. Koszyk I., Ogonowski B., Śliwa S., Oficyna wydawnicza Impuls, Kraków 2018.

Grabowska B., *Szkoła w środowisku zróżnicowanym kulturowo*, [w:] *Szkoła na pograniczach*, red. Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Katowice 2000.

Grabowska E., *Wywiad*, [w:] *Metody badań pedagogicznych w zarysie*, red. Góralski A., Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2009.

Grabowska I., *Otwierając głowy. Migracje i kompetencje społeczne*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2019.

Grabowska-Lusińska I., Okólski M., *Migracja z Polski po 1 maja 2004 r.: jej intensywność i kierunki geograficzne oraz alokacja migrantów na rynkach pracy krajów Unii Europejskie*, Centre of Migration Research, Warszawa 2008.

Greenspan S., *Defining Childhood Social Competence a Proposed Working Model*, Advanced in Special Education, 3, 1981.

Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i nierówności społeczne. Uwagi teoretyczne w kontekście Problemu klasy społecznej i płci*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. Gromkowska-Melosik A., Szymański M. J., Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań, 2015.

Gromkowska-Melosik A., *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.

Gromkowska-Melosik A., *Indywidualizm, liberalna edukacja i paradoksy emancypacji kobiet*, [w:] *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Gromkowska-Melosik A., Gmerek T., Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Gromkowska-Melosik A., *Podstawy metodologiczne badań*, [w:] *Ukraińskie uchodźczynie wojenne. Tożsamość, trauma, nadzieja*, red. Boroń A., Gromkowska-Melosik A., Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2022.

Gromkowska-Melosik A., *Testy edukacyjne. Studium dynamiki selekcji i socjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2017.

Grosjean F., *Life with two languages: An introduction to bilingualism*, MA: Harvard University Press, Cambridge 1982.

Grosjean F., *The bilingual as competent but specific speaker-hearer*, Journal of Multilingual and Multicultural Development, 6: 1985.

Grzybowski P. P., *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Grzymała-Kazłowska A., *Od tożsamości i integracji do społecznego zakotwiczenia – propozycja nowej koncepcji teoretycznej*, Centre of Migration Research Papers, 2013, nr 64/122.

Gudkova S., *Wywiad w badaniach jakościowych*, [w:] *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, tom 2, red. Jemielniak D., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

Gutowska A., *Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością. Między diagnozą a racjonalnym działaniem*, [w:] *W kręgu działań pomocowych i poradniczych*, red. Kozielska J., Skowrońska-Pućka A., Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.

De Haas H., Castles S., Miller M. J., *The age of migration: Inter,national population movements in the modern world*, Bloomsbury Publishing, 2019.

De Haas H., Natter K., Vezzoli S., *Conceptualizing and measuring migration policy change.* Comparative Migration Studies, 2015, 3(1).

Hall, S., *Cultural Identity and Diaspora. In Colonial discourse and post-colonial theory*, Rutledge 2015.

Halpin A.W., Croft D.B., *Klimat organizacyjny szkół.* Warszawa: Wydawnictwo Żak, 1992.

Hanche-Dalseth M., *En vitenskapsteoretisk problematisering av kunnskapsgrunnlaget til norsk integreringspolitikk*, Vitenskapsteoretisk Essay, 2/2011.

Hattie J., *Visibly learning from reports: The validity of score reports*, Online Educational Research Journal, 2009.

Haugen E., *Norsk – engelsk ordbok*, Olso 1996.

Hear Van N., *Theories of Migration and Social Change*, Journal of Ethnic and Migration Studies, 2010, 36:10.

Hejwosz-Gromkowska D., *Edukacja obywatelska we współczesnej Anglii. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.

Hejwosz-Gromkowska D., Domagalska-Nowak K., *Wybrane konteksty edukacji religijnej w Anglii, Norwegii i Polsce – próba porównania*, [w:] *Edukacja w warunkach globalnych i lokalnych. Konteksty i egzemplifikacje*, red. Boroń A., Mańkowska A., Czech-Włodarczyk C., Peret-Drążewska P., Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.

Herbert M., *Kiedy dziecko i jego rodzice potrzebują pomocy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

Hermansen H. H., Lorentzen M., Mausethagen S., Zlatanovic T., *Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, 12(1), 2018.

Hetmańczyk H., *Poczucie kompetencji Społecznych uczniów w młodszym wieku szkolnym,* „Chowanna", 2018, t. I (50).

Hewstone M., *Kontakt i kategoryzacja: zmiana stosunków międzygrupowych w ujęciu psychologii społecznej*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, red. Macrae C. N., Stangor Ch., Hewstone M., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999.

Hilt L., Riese H., *Hybrid forms of education in Norway: a systems theoretical approach to understanding curriculum change*, Journal of Curriculum Studies, 2021.

Hlebowicz S., *Kweńskie przebudzenie procesy rewitalizacyjne i tożsamościotwórcze mniejszości kweńskiej w Norwegii*, FNCE, 2021.

Hollified J. F., *The Politics of International Migration, How Can We "Bring the State Back In?*, [w]: *Migration Theory. Talking across Disciplines*, red. Brettell C. B., Hollifeld J. F., Routledge, Nowy Jork 2007.

Holtappels H. G., Meier U., *Szkoła a jej klimat.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 1997.

Hornby G., *Inclusive education for children with special educational needs: A critique*, International Journal of Disability, Development and Education, 2011, 58(3).

Hu A., Ødegaard E. E., (2019*), Play and/or learning: Comparative analysis of dominant concepts in national curriculum guidelines for early childhood education in Norway, Finland, China, and Hong Kong*, Annual Review of Comparative and International Education 2018, 37.

Idol L., *Effective intervention for students with learning and behavior problems,* Journal of Learning Disabilities, 1997, 30(6).

Isański J., *Migracje i transfery kapitału społecznego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.

Jachimczak B., Chrzanowska I., *Praca wychowawcza w grupie zróżnicowanej–uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej*, [w:] *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli*, red. Pyżalski J., theQ studio, Łódź 2015.

Jakoniuk-Diallo, A., Bączyk, M., *Dwujęzyczność a opóźnienie poznawczych objawów demencji,* Studia Edukacyjne, (63)2021.

Jałowiecki B., Sekuła E., *Metropolie mniejszości, mniejszości w metropoliach*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2011.

Janicki W., *Analiza migracji wewnętrznych i międzynarodowych na obszarze Unii Europejskiej – razem czy osobno?*, Studia Demograficzne, 2(150), 2006.

Jankowska, A., *Nauczyciel (nie) godny zaufania,* Edukacja Humanistyczna nr 2 (29) 2013.

Janta B., Harte E., *Education of migrant children. Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe*, RAND Europe, 2016.

Jarosz, E., *O potrzebie edukacji,* Studia Edukacyjne 23/2013.

Jarymowicz Z., *Pedagogika przyrody - inspiracje naturą w procesie uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Jasielska A., *Potrzeby według Maslowa w kontekście pracy nauczyciela*. Problemy Wczesnej Edukacji, 2020, 3(46).

Jauer-Noworowska O., Więcek-Poborczyk I., *Koncepcja psychologiczne człowieka a funkcje języka*, [w:] *Interwencja logopedyczna. Zagadnienie ogólne i praktyka,* red. Porayski-Pomsta J., Przybysz-Piwko M., Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2012.

Jaźwińska E., Łukowski W., Okólski M., *Przyczyny i konsekwencje emigracji z Polski,* Prace Migracyjne, 1997, 7.

Jurek A., *Psychologiczne aspekty doświadczeń migracyjnych u dzieci i młodzieży*, Seria „Z teorią w praktykę", 2014, nr 4.

Jurek K., *Tożsamość imigrantów z Białorusi i Ukrainy. Wchodzenie w polskie społeczeństwo*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2016.

Juszczyk S., *Badania jakościowe w naukach społecznych szkice metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.

Kaczmarczyk P., Okólski M., *Polityka migracyjna jako instrument promocji zatrudnienia i ograniczania bezrobocia*, Ośrodek Badań nad Migracjami Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.

Kaczmarek M., Olejnik I., Springer A., *Badania jakościowe – metody i zastosowania,* CeDeWu, Warszawa 2013.

Kaelble H., *Społeczna historia Europy. Od 1945 do współczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Kamiński A., *Metoda, Technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Wrocław 1970.

Kamprowski R., *Problematyka wielowymiarowości zagrożeń w strategiach bezpieczeństwa Unii Europejskiej*, Rocznik Integracji Europejskiej, 2013, nr 7.

Kapuścińska-Kozakiewicz J., *Praca z obcokrajowcem*, Życie Szkoły. Edukacja wczesnoszkolna, luty-marzec 2021, nr 61 (822).

Karpińska A., *Przestrzeń edukacyjna przyjazna dziecku… czyli marzenia o szkole bez niepowodzeń*, [w:] *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*, red. Izdebska J., Szymanowska J., Trans Humana, Białystok 2009.

Kawczyńska-Butrym Z., *Migracje. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.

Kawczyńska-Butrym Z., *Rodziny osób niepełnosprawnych. Raport z badań*, IFiS PAN Publishing House, Warszawa 1994.

Kawecki I., Trusz S., *Wprowadzenie*, [w:] *Dzieci migrantów zarobkowych. Obywatele Europy czy Eurosieroty*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków 2015.

Kawula S., *Wsparcie społeczne – kluczowy wymiar pedagogiki społecznej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", 1996, nr 1.

Kirchsteiger G., Sebald A., *„Investments into Education: Doing As the Parents Did*", European Economic Review 54, 2010.

Kirenko J., Gindrich P., *Odkrywanie niepełnosprawności wzrokowej w nauczaniu włączającym*, Wydawnictwo Akademickie WSSP, Lublin 2007.

Klimczuk A., *Hipoteza Sapira-Whorfa – przegląd argumentów zwolenników i przeciwników*, Kultura–Społeczeństwo–Edukacja, Poznań 2013, nr 1 (3).

Klimek D., *Funkcja ekonomiczna migracji zarobkowej z Ukrainy do Polski*, Politechnika Łódzka, Łódź 2015.

Klus-Stańska D., *Adaptacja szkolna siedmiolatków*, Wydawnictwo: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Olsztyn 2004.

Klus-Stańska D., *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, tom 5, red. Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.

Klus-Stańska D., *Dziecko w pułapce wczesnej edukacji–perspektywy krytyki adaptacyjnej i emancypacyjnej*. Kwartalnik Pedagogiczny, 2008,.214(4).

Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 2005.

Kohn A., *Wychowanie bez nagród i kar. Rodzicielstwo bezwarunkowe*, Wydawnictwo MIND, Podkowa Leśna 2013.

Kołakowski A., *Budowanie ustrukturyzowanego i przyjaznego środowiska w klasie*, [w:] *Zaburzenia psychiczne i rozwojowe dzieci a szkolna rzeczywistość*, red. nauk. Jerzak M., Wydawnictwo Naukowe PWN, 2016.

Kondo-Brown, K. *Heritage language development: Focus on East Asian immigrants.* John Benjamins Publishing 2004.

Konecki K. T., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Kopik A., *Wsparcie sześciolatka w szkole*, [w:] *Edukacja. Równość czy jakość?*, red. Łukasik J., Nowosad I., Szymański M., Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.

Korczyński S., *Przygotowanie pracy dyplomowej z pedagogiki*, Difin, Warszawa 2013.

Korgelli P., *On interrelations between internal and international migration*, Innovation: The European Journal of Social Science Research tom 7 wyd. 2, 1994.

Korzeniowski L. F., *Podstawy nauk o bezpieczeństwie*, Difin, Warszawa 2012.

Kozielska J., *Poakcesyjne migracje zarobkowe. Kontekst teoretyczno-empiryczny. Wsparcie społeczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.

Kozielska J., *Transnacjonalny wymiar poradnictwa i wsparcia społecznego. Kazus Polaków pracujących w krajach Unii Europejskiej*, [w:] *W kręgu działań pomocowych i poradniczych*, red. Kozielska J., Skowrońska-Pućka A., Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.

Kozłowski W., *Szkolna motywacja wewnętrzna*, Edukacja, 2006/1 (93).

Krasnodębska A., *Współczesne zagraniczne migracje rodzin polskich z dziećmi niepełnosprawnymi*, [w:] *Polityka migracyjna w obliczu współczesnych wyzwań. Teoria i praktyka*, red.: Chałupczak H., Lesińska M., Pogorzała E., Browarek T., Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skołodowskiej, Lublin 2018.

Krauze-Sikorska H., Śmietańska J., Jaskulska S., Czech-Włodarczyk C., Marciniak M., *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu i w szkole*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2020.

Krauze-Sikorska H., *Poznawanie świata przyrody jako kontekst rozwoju kompetencji przyrodniczych*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. Sowińska H., Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.

Kristiansen T., *Standard languages and language standards in a changing Europe*, red. Coupland N., Novus Press, Oslo 2011.

Krywult-Albańska M., *Profil demograficzny polskich imigrantów poakcesyjnych w Wielkiej Brytanii*, „Annale Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Sociologica", IV 2012, tom 2.

Kubala-Kulpińska A., *Uczeń w sytuacji kryzysowej*, Życie Szkoły. Edukacja wczesnoszkolna, nr 61 (822), luty-marzec 2021.

Kubinowski D., *Istota jakościowych badań pedagogicznych – wprowadzenie*, Jakościowe Badania Pedagogiczne, Poznań 2018, tom I, nr 1.

Kubitsky J., *Psychologia migracji*, Difin, Warszawa 2012.

Kulbrandstad L.A., *Norwegian Perspectives on Education and Cultural Diversity*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing 2018.

Kulesza M., *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.

Kurcz I., *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*, Wydawnictwa Szkolne i pedagogiczne, Warszawa 1992.

Kuros-Kowalska K., *Problemy językowe dzieci bilingwalnych w opinii rodziców polskich za granicą*, [w]: *Dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość. Szanse i zagrożenia na drodze do porozumienia*, red. Kuros-Kowalska K., Loewe I., Wydawnictwo: FONEM.EU Joanna Gruba, Gliwice 2014.

Kurek A., *Szczęśliwy jak łosoś. O Norwegii i Norwegach*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2018.

Kvale S., *Interviews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Trans Humana, Białystok 2004.

Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Kwieciński Z., *Dylematy współczesności a edukacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2006.

Kwieciński Z., *Państwo wobec nierówności społecznych i wyrównywania szans edukacyjnych*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu I marginalizacji*, red. Gromkowska-Melosik A., Szymański M. J., Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań, 2015.

Kymlicka W., *Multicultural States and Intercultural Citizens. Theory and Research in Education*, 2003, 1(2).

Langdon H. W., *O komunikacji i porozumieniu międzykulturowym w kontekście bilingwizmu*, [w:] *Dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość. Szanse i zagrożenia na drodze do porozumienia*, red. Kuros-Kowalska K., Loewe I., wydawnictwo: FONEM.EU Joanna Gruba, Gliwice 2014.

Laskowski R., *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Universitas, Kraków 2009.

Leithwood K., Sun J., *The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research*, Educational Administration Quarterly, 48(3), 2012.

Lesińska M., *Niełatwe związki relacje polityczne między państwem pochodzenia a diasporą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2019.

Leśniewska K., Puchała E., *Organizacja procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011.

Lewandowska E., Witkowska-Tomaszewska A., *System Kształcenia Uczniów Klas I–III Szkoły Podstawowej. V Szkolnictwo w Norwegii*, APS, Warszawa 2017.

Lewicka-Zelent A., Chimicz D., *Zaspokajanie i respektowanie praw uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ogólnodostępnej szkole podstawowej*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2018.

Lewowicki T., *O Polityce Oświatowej I Jej Obszarach Wymagających Bliższego Określenia*, [w:] *Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. Bogaj A., Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997.

Li M., Zhang Y., Yuan L., Birkeland Å., *A Critical Analysis of Education for Sustainability in Early Childhood Curriculum Documents in China and Norway*, ECNU Review of Education, 2019, 2(4).

Lieder W., *Norweski dobrobyt a globalizacja*, Zeszyty naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej we Włocławku, Zbliżenia cywilizacyjne, 2015, tom XI.

Lieder W., *Polityczno-społeczne implikacje kryzysu imigracyjnego w krajach skandynawskich*, [w:] *Migracje, Ujęcie interdyscyplinarne*, red. Domański T., Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017.

Limka A., *Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języków obcych*, [w:] *Enklawy życia społecznego. Kontynuacje*, red. Gołdyka L., Machaj I., Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2009.

Linson T., *Indywidualizacja pracy z uczniami w jednej klasie*. Polskie Czasopismo Pedagogiczne, 2021, 3/45.

Lipińska E., *Polskość w Australii. O dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.

Loewe I., *Gadżety epok w kontekście wielokulturowości*, [w:] *Dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość. Szanse i zagrożenia na drodze do porozumienia*, red. Kuros-Kowalska K., Loewe I., FONEM. EU Joanna Gruba, Gliwice 2014.

Lohrmann R. W., *Ogólnoświatowe ruchy migracyjne w latach dziewięćdziesiątych, Analiza współczesnych i przyszłych trendów*, [w:] *Studia o procesach migracji zagranicznych. Charakterystyka procesów migracyjnych*, tom.1, red. Golinowska S., Marek E., Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 1994.

Loukas, A., *What is school climate,* Leadership compass, 5(1) 2007, 1-3.

Lutyński J., *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 2000.

Łęcki S., *Polityka językowa Norwegii w latach 1814-1981*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1990.

Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych. skrypt przeznaczony dla studentów pedagogiki, psychologii oraz wyższych szkół pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.

Łobocki M., *Wprowadzenie do metod badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.

Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych,* Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.

Łodziński S., *Problemy prawne polityki migracyjnej Polski w latach 1989–1995 na tle rozwiązań obowiązujących w krajach Unii Europejskiej*, [w:] *Migracje i społeczeństwo: zbiór studiów*, t. 2, red. Zamojski J. E., Instytut Historii PAN, Warszawa 1997.

Łukawska M., *Reformy edukacji w Polsce po 1945 roku i ich znaczenie*, Zeszyty Studenckie Specjalne, 2017.

Łukowski W., *Współczesne migracje – potencjał konsensusu politycznego?,* [w:] *Migracje międzynarodowe a modernizacja systemu politycznego i społecznego*, red. G. Firlit-Fesnak, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2008.

Magda-Adamowicz M., *Jakość dzieciństwa, Edukacja małego dziecka. Konteksty społeczne i międzykulturowe*, tom 14, red. Ogrodzka-Mazur E., Szuścik U., Szafrańska A., Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2019.

Majchrowicz-Jopek E., *O „prywatyzacji" oświaty w Królestwie Norwegii*, Kwartalnik z Polityki Publicznej, 2017, nr 2 (14).

Majewicz-Hefny M., Krawczyk K., *Fobie szkolne a trudności szkolne.* Studia Pedagogiczne, 2019, 61(1).

Małek J., *Historia Norwegii (do 1814r.)*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika, Toruń 2019.

Małkowska K., *Sytuacja życiowa migrantów w świetle migracji Polaków do Unii Europejskiej po 2004 roku*, [w:] *Polityka migracyjna w obliczu współczesnych wyzwań. Teoria i praktyka*, red. Chałupczak H., Lesińska M., Pogorzała E., Browarek T., Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skołodowskiej, Lublin 2018.

Markowska-Manista U., *Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi – specyfika różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego*, [w:] *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjnej w kontekście specyfiki różnic kulturowych*, red. Śmiechowska- Petrvkij E., Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2016.

Martin P.L., *Migration and development: Toward sustainable solutions*. International Labour Office, 2004.

Martin P.L., *The global challenge of managing migration*, Washington, DC: Population Reference Bureau, 2013, tom 68.

Mason M., *Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews*, Forum: Qualitative Social Research, 2010, 11(3).

Massey D. S., *Social structure, household strategies, and the cumulative causation of migration,* Population index, 1990.

Matusz-Protasiewicz P., *Wielopoziomowe zarządzanie migracjami. Rola Europejskiego Funduszu na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich w kształtowaniu polityki integracyjnej w Polsce*, Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa, Wrocław 2014.

Matyjas B., *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008.

May S., *Rethinking linguistic human rights*, [w:] *Language rights and language survival. Sociolinguistic and sociocultural perspective,* red. Freeland J., Patrick D., Manchester: St. Jerome 2004.

May S., *Język a tożsamość etniczna.* Etnolingwistyka: Problemy Języka i Kultury, 2014/26..

Melosik Z., *Pedagogika, wychowanie i konstrukcje tożsamości*, [w:] *Tożsamość i edukacja. Społeczne konstrukcje i reprezentacja*, red. Cybal-Michalska A., Melosik Z., Gmerek T., Segiet W., Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.

Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Oficyna Wydawnicza" Impuls", Kraków 2007.

Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne,* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 1994.

Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Poznań-Toruń, 1995.

Mendel M., *Pedagogika miejsca wspólnego, Miasto i szkoła*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2017.

Michalak J. M., *Przywództwo dla wzmacniania szans edukacyjnych uczniów*, [w:] *Jakość życia u jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. Nowosad I., Mordag I., Ondráková J., Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.

Michalak R., *Poznawanie świata przyrody jako kontekst rozwoju kompetencji poznawczych trzecioklasistów*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. Sowińska H., Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.

Migranci, migracje. O czym warto wiedzieć, by wyrobić sobie własne zdanie, red. Thiollet H., Kraków 2017.

Mikiewicz P., *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.

Mikiewicz P., Sadownik A., Jurczak-Morris M., *Rola systemu edukacji w procesach adaptacji migrantów do struktury społecznej. Rozważania na bazie założeń dotyczących alokacyjnej funkcji systemu szkolnego*, Rocznik Lubuski, 44(1), 2018.

Milerski B., Śliwerski B., *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Miles M. B., Huberman A. M., *Analiza danych jakościowych*, Transhumana, Białystok 2007.

Misiejuk D., *Teoria wielu inteligencji H. Gardnera w procesie kształcenia dwujęzycznego w środowisku wielokulturowym*, [w:] Szkoła na pograniczach, red. Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Wydawnictwo UŚ, Katowice 2000.

Mizerek H., *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 1999.

Mizerek H., *Ewaluacja edukacyjna. Interdyskursywne dialogii i konfrontacje*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017.

Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król, K., *Różnorodność i inkluzja w edukacji – wybrane aspekty wspierania uczniów z doświadczeniem migracji,* Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2019.

Morrison W. F., Rizza M., *Indywidualizacja metod pracy z uczniami w celu spełniania potrzeb edukacyjnych wszystkich uczniów*, [w:] *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się Świecie*, red. Mazurkiewicz G., Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

Morse J. M., *Determining sample size*, Qualitative Health Research, 2012, nr 10.

Muchacka B., *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2000.

Muszyński H., *Metodologiczne vademecum badacza pedagoga*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.

Møller D., *The Epistemology of Popularity and Incentives*, 2013.

Napierała J., *Niewidzialne pracownice? – przypadek migrantek z Polski na rynku pracy w Oslo* [w:] *Migracje kobiet. Przypadek Polski*, red. Kindler M., Napierała J., Warszawa 2010.

Nau N., Hornsby M., Karpiński M., Klessa K., Wicherkiewicz T., Wójtowicz R., *Języki w niebezpieczeństwie: księga wiedzy*, 2016.

Navas M., García M. C., Sánchez J., Rojas A. J., Pumares P., Fernández J. S., *Relative Acculturation Extended Model (RAEM): New contributions with regard to the study of acculturation*, International Journal of Intercultural Relations, 29(1), 2005.

Nicpoń M., Marzęcki R., , *Pogłębiony wywiad indywidualny w badaniach politologicznych* [w:] *Przeszłość, teraźniejszość, przyszłość: problemy badawcze młodych politologów*, red. Mikucka-Wójtowicz D., Libron, Kraków 2010.

Niedźwiecki D., *Migracje i tożsamość. Od teorii do analizy przypadku*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2010.

Niewęgłowski J., Hessen S., *Struktura i treść szkoły współczesnej* [recenzja] Seminare. Poszukiwania naukowe 15/1999.

Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, WAiP, Warszawa 2009.

Nikitorowicz J., *Reakcje i interakcje w komunikacji społecznej z perspektywy edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja. Równość czy jakość?*, red. Łukasik J., Nowosad I., Szymański M., Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.

Nordahl T., *Det vanskelige samarbeidet*, NOVA, Rapport 13/02, 2002.

Normand L., *From blind spot to hotspot: representations of the 'immigrant others' in Norwegian curriculum/schoolbooks (1905-2013)*, Journal of Curriculum Studies, 2021, 53:1.

Nott-Bower A., *Dwujęzyczność a rozwój poznawczy w świetle teorii Jima Cumminsa*, [w:] *Dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość. Szanse i zagrożenia na drodze do porozumienia*, red. Kuros-Kowalska K., Loewe I., FONEM. EU Joanna Gruba, Gliwice 2014.

Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985.

Nowak-Kluczyński K., *Oblicza migracji zewnętrznych Polaków w Unii Europejskiej po 1 maja 2004 roku*, [w:] *Polonia i Polacy za granicą. Kulturowe i edukacyjne obszary badań i doświadczeń*, red. Boroń A., Gulczyńska J., Barańska M., Brenk M., Mańkowska A., Nowak-Kluczyński K., Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu 2020.

Nowakowski M., *Pojęcie wsparcia społecznego i problemy jego pomiaru ze szczególnym uwzględnieniem populacji seniorów*. [w:] *Nasze starzejące się społeczeństwo. Nadzieje i zagrożenia,* red. J. T. Kowaleski, P. Szukalski, 2004.

Nowiak W., Narożna D., Kuhnle S., *Rodzina Migracyjna. Obraz Rodziny Na Podstawie Badań Polskich Imigrantów W Norwegii,* Research Papers of the Wroclaw University of Economics / Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, 2016, (438).

Nowicka M., *Sprawność komunikacyjna dzieci w interakcjach szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.

Nowicka M., *Transformacja czy stabilizacja? Bariery w integracji imigrantów wewnątrzunijnych żyjących w Polsce,* [w:] *Zmiana społeczna, pandemia, kryzys. Konteksty empiryczne i teoretyczne*, red. Andrejuk K., Grabowska I., Olcoń-Kubickiej M., Taranowicz I., Wydawnictwo IFiS PAN, 2021.

Nowosad I., *Decentralizacja i autonomia szkoły – remedium na kryzys jakości edukacji?*, [w:] *Edukacja. Jakość czy różność?*, red. Kobyłecka E., Nowosad I., Szymański M. J., Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.

Nowosad I., *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2019.

Nowosad I., *Kultura szkoły. Rozważania na temat jakości i efektywności szkoły*, [w:] *Edukacja Kultur Sztuka – spoistość a integracja*, red.: Rzymełka-Frąckiewicz A., Wilk T., Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016.

Nowosad I., *Modele efektywnej edukacji*, [w:] *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych*, Łukasik J. M., Nowosad I., Szymański M. J., Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2021.

Nowosad I., *Możliwości i ograniczenia oddziaływania polityki oświatowej na jakość pracy szkoły*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły, Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. Nowosad I., Mortag I., Ondrává J., Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.

Nowosad I., *Singapur. Azjatycki tygrys edukacyjnych reform. Fenomen makropolityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2022.

Nowosad I., *Społeczne uwarunkowania efektywności szkoły. W stronę rozwoju szkoły*, [w:] *Tożsamość i edukacja. Społeczne konstrukcje i reprezentacja*, red. Cybal-Michalska A., Melosik Z., Gmerek T., Segiet W., Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.

Nowosad I., *Współpraca nauczycieli z rodzicami i szkoły ze środowiskiem lokalnym*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły, Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. Nowosad I., Mortag I., Ondrává J., Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.

Nowosad I., Mordag I., Ondráková J., *Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.

Nuscheller F., *Internationale Migration, Flucht und Asyl*, Opladen 1995.

Nyborg G., *Teachers' strategies for enhancing shy children's engagement in oral activities: necessary, but insufficient?*, International Journal of Inclusive Education, 2020.

Nyczaj-Drąg M., *Jakość edukacji dziecka w kontekście kapitału społecznego rodziny*, [w:] *Edukacja. Jakość czy równość?,* red. Kobyłecka E., Nowosad I., Szymański M. J., Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.

Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998.

Okólski M., *Mobilność międzynarodowa ludności Polski w okresie transformacji: przegląd problematyki*, [w:] *Ludzie na huśtawce, Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*, red. Jaźwińska E., Okólski M., Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001.

Okólski M., *Mobilność przestrzenna z perspektywy koncepcji migracji niepełnej*, [w:] *Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*, red. Jaźwińska E., Okólski M., Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001.

Olechowska A., *Co zdecyduje o powodzeniu Twojego dziecka w szkole*, [w:] *Wybierz szkołę podstawową dla swojego dziecka*, red. Kwiatkowski S. M., Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2016.

Olechowska A., *Czy Twoje dziecko ma specjalne potrzeby edukacyjne i czy w związku z tym przysługują Wam jakieś „specjalne" prawa w otwartym systemie edukacji*, [w:] *Wybierz szkołę podstawową dla swojego dziecka*, red. Kwiatkowski S. M., Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2016.

Olpińska M., *Wychowanie dwujęzyczne*, Katedra Języków Specjalistycznych, Warszawa 2004.

Olszewski E., *Polacy w Norwegii 1940-2010*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.

Ostaszewski K., *Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży*, Edukacja, 2012, nr 4 (120).

Otręba R., *Klimat szkolny w perspektywie badań międzynarodowych szkół grupy wyszehradzkiej*, [w:] *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się Świecie*, red. Mazurkiewicz G., Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

Pachociński R., *Pedagogika porównawcza: podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.

Palka S., *Problemy badawcze w pedagogice a praktyka badawcza pedagogów*, [w:] *Praktyka badań pedagogicznych*, red. Bauman T., Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Pamuła-Behrens, M., *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie.* Postscriptum Polonistyczne, 22(2) 2018.

Patton M. Q., *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*, SAGE Publications, 2014.

Pawlak M., *Zawstydzona tożsamość. Emocje, ideologii i władza w życiu polskich migrantów w Norwegii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2018.

Pawłowicz B., *Poza dobrem i złem. Rozmowa z prof. Zbigniewem Mikołejko*,[w:]Zwierciadło wrzesień 2011.

Pedagogika, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Petlák E., *Klimat szkoły klimat klasy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2007.

Piasecka M., *Język polski w Norwegii. Na przykładzie badań przeprowadzonych w polskich szkołach w Oslo*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2016.

Piasecka M., *Sytuacja Językowa Polaków w Norwegii*, Poradnik językowy, 2015, nr 10 (729).

Pietryga B., Wrona-Polańska H., *Relacja partnerska pomiędzy nauczycielami a rodzicami dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] *Teoretyczne i praktycznej konteksty specjalnych potrzeb edukacyjnych*, red. Rybska-Klapa J., Stepniewska-Gębik H., Wydawnictwo Libron – Filip Lohner, Kraków 2016.

Pisarek W., *Polityka językowa Rzeczypospolitej Polskiej, państwa członkowskiego Unii Europejskiej*, 2010.

Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2001.

Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1998.

Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1977.

Piorunek M., *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.

Piorunek M., Skowrońska-Pućka A., Kozielska J., *Rodzina–młodzież–dziecko. Szkice z teorii i praktyki pomocy psychopedagogicznej i socjalnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.

Płatos B. *Rozwiązania europejskie dotyczące edukacji dzieci migranckich*, Polskie Biuro Eurydyce, 2010.

Pogorzała E., *Edukacja formalna w integracji dzieci imigrantów – przegląd rozwiązań w państwach europejskich i w Polsce*, [w:] *Polityka migracyjna w obliczu współczesnych wyzwań, Teoria i praktyka*, red. Chałupczak H., Lesińska M., Pogorzała E., Browarek T., Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2018.

Polak K., *Kultura szkoły – od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.

Prucha J., *Pedagogika porównawcza. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Puka L., Rękawek K., *Konsekwencje zamachów w Norwegii dla polityki bezpieczeństwa wewnętrznego i polityki imigracyjnej*, Biuletyn PISM, 2011, nr 80 (829).

Pulinx R. , Van Avermaet P., *Linguistic diversity and education. Dynamic interactions between language education policies and teachers' beliefs. A qualitative study in secondary schools in Flanders (Belgium)*, Revue française de linguistique appliquée, 2014, wydanie 2.

Punch M., *Politics and Ethics in Qualitative Research*, [w:] *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*, red. Denzin N. K., Lincoln Y. S., Sage Publications, Thousands Oaks 1998.

Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodyczne*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 1995.

Pytka L., Zacharuk T., *Zaburzenia przystosowania społecznego dzieci i młodzieży, Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Rolniczo - Pedagogicznej, Siedlce 1995.

Pyżalski J., *Dyscyplina stymulująca wysokie osiągnięcia uczniów*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. Nowosad I., Mortag I., Ondrává J., Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.

Rajkiewicz A., *Nad danymi NSP 2002 o migracjach zagranicznych ludności*, „Polityka Społeczna", nr 3, 2004.

Randak-Jezierska M., *Gestaltowskie spotkanie w dialogu Ja-Ty. Tworzenie bezpiecznej przestrzeni do dialogu w szkole*, [w:] *Edukacja. Równość czy jakość?*, red. Łukasik J., Nowosad I., Szymański M., Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.

Riebish R., Luszczynski H., *Diagnoza typów uczniów*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Sopot 2014.

Rizvi F., Lingard B., *Globalizing education policy*, Routledge, 2009.

Roland E., Galloway D., *Classroom influences on bullying*, Educational research, 2002, 44(3).

Roth H. I., *Models of coexistence in a multirthinic socjety*, [w:] *The Baltic Sea Region, Culture- Societies-Politics*, Poznań 2001.

Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Rutter M., *Psychologia edukacyjna.* Gdańsk: GWP, 1999.

Rutter M., *School effects on pupil progress: Research findings and policy implications.* Child Development, 1983, 54(1).

Røyneland U., *Dialects in Norway: Catching up with the Rest of Europe?*, International Journal of the Sociology of Language, 2009, no. 196–197 (2009).

Sam D. L., *Acculturation of immigrant children and women*, [w:] *The Cambridge Hanbook of Acculturation psychology*, red. Sam D. L., Berry J. W., Cambridge University Press, Cambridge 2006.

Sapieżyńska E., *Nie jestem twoim Polakiem. Reportaż z Norwegii*, Wydawnictwo: Krytyka Polityczna, Warszawa 2023.

Sawiński Z., *Zasady doboru osób w badaniu*, [w:] *Podręcznik socjologicznych badań ankietowych. Ankieter w procesie badawczym*, red. Daniłowicz P., Sawiński Z., Sztabiński F., Sztabiński P. B., Wejland A. P., Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1992.

Schieffelin B. B., Ochs E., *Socjalizacja języka*, [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. Brzezińska A., Czuba T., Lutomski G., Smykowski B., Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995.

Segiet W., *Edukacja i egalitaryzm. Refleksje z perspektywy teoretyczno-praktycznej*,[w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu I marginalizacji*, red. Gromkowska-Melosik A., Szymański M. J., Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2015.

Segiet W., *O integracji społecznej w warunkach refleksyjnej nowoczesności*, [w:] *Tożsamość i edukacja. Społeczne konstrukcje i reprezentacja*, red: Cybal-Michalska A., Melosik Z., Gmerek T., Segiet W., Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.

Segiet W., *Rodzice-nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, Książka i Wiedza, Poznań 1999.

Sęk H., Cieślak R., *Wsparcie społeczne–sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Sęk H., Wojnowska-Zarychta E., *Fobie szkolne. Charakterystyka, przyczyny, metody terapii.* Psychiatria Polska, 2014, 48(2).

Sibley E., Dearing C. O., Toppelberg A., Mykletun H., Zachrisson D., *Do increased availability and reduced cost of early childhood care and education narrow social inequality gaps in utilization? Evidence from Norway*, International Journal of Child Care and Education Policy, tom 9, 2015.

Silverman D., *Prowadzenie badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych*, PWN, Warszawa 2007.

Simson K., Umblijs J., *Housing conditions and children's school results: evidence from Norwegian register data*, International Journal of Housing Policy, 2021, 21:3.

Skarbek W. W., *Wybrane zagadnienia socjologii ogólnej i socjologii edukacji*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2003.

Skivenes, M., Strandbu, A. Skivenes, *A child perspective and children's participation,* Children Youth and Environments, 16(2) 2006.

Skrefsrud T.A., Kulbrandstad L. A., *Inclusion Of Newlyarrived Students: Why different in troductory models can Be Successful Models* 2018. Norwegian Perspectives on Education and Cultural Diversity. Cambridge Scholars Publishing;

Skutnabb-Kangas T., *Multilingualism and the education of minority children.* [w:] T. Skutnabb-Kangas, J. Cummins, red., *Minority education: From shame to struggle*, Clevedon, 1988, UK: Multilingual Matters

Slany K., *Co to znaczy być migrantką?*, [w:] *Migracje kobiet. Perspektywa wielowymiarowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

Slany, K., Ślusarczyk, M., Pustułka, P., *Polskie rodziny transnarodowe: dzieci, rodzice, instytucje i więzi z krajem.* Kraków – Warszawa 2017.

Sławek T., *Educational policies and practices in Nordic countries: Lessons for educational reform,* Journal of Nordic Educational Research, 2016, 34(3).

Smith K., *Educating teachers for the future school- the challenge of bridging between perceptions of quality teaching and policy decisions: reflections from Norway*, European Journal of Teacher Education, 2021, 44:3.

Smolińska-Theiss B., *Lepiej urodzeni – lepiej kształceni*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, tom 4, red. Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.

Sobkowiak A., *Kultura i klimat szkoły w świetle badań empirycznych.* Przegląd Pedagogiczny, 2015, 2.

Sołoma L., *Metody i techniki badań socjologicznych. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.

Speck O., *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, Gdańskie Wydawnictwo psychologiczne, Gdańsk 2005.

Springer A., *Pogłębiony wywiad indywidualny*, [w:] *Badania jakościowe*, red. Kaczmarek M., Olejnik I., Sringer A., CeDeWu, Warszawa 2013.

Steiner-Löffler U., *Uczniowie dokonują ewaluacji kultury szkoły*,[w:]*Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów,* red. Mizerek H., Hildebrandt A., Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 1997.

Stephan W. G., Stephan C. W., *Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.

Stępkowska A., *Pary dwujęzyczne w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.

Stola D., *Kraj bez wyjścia. Migracje z Polski 1949-1989*, Instytut Pamięci Narodowej, Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu, Kraków 2010.

Storli, R., Hansen Sandseter, E. B., *Children's play, well-being and involvement: how children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions*. International Journal of Play, 8(1) 2019.

Strauss A. L., Corbin J. M., *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*, CA: Sage Publications, Thousand Oaks 2007.

Stringhini S., Berkman L., Dugravot A., Ferrie J. E., Marmot M., Kivimaki M., Singh-Manoux A., *Socioeconomic Status, Structural and Functional Measures of Social Support, and Mortality: The British Whitehall II Cohort Study, 1985–2009*, American Journal of Epidemiology, 2012.

Strzemecka S., *School Integration in the Eyes of Migrant Children. Based on the Polish Migration to Norway*, Przegląd Socjologiczny, 2015, 64(1).

Sundby A. H., Karseth B., *'The knowledge question' in the Norwegian curriculum*, The Curriculum Journal, 2021.

Sundqvist Ch., Hannås B. M., *Same vision – different approaches? Special needs education in light of inclusion in Finland and Norway*, European Journal of Special Needs Education, 2021, 36:5.

Storli, R., Sandseter H., *Children's play, well-being and involvement: how children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions,* International Journal of Play, 8(1) 2019.

Szkudlarek T., *Comparative analysis of educational systems in Norway, Finland, and Denmark,* Scandinavian Journal of Education, 2018, 43(4).

Szczepaniak K., *Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych - refleksje metodologiczne*, „Acta Universitatis Lodziensis, folia sociologica", 2012, nr 42.

Szczęsny W. W., *Metodyka badań pedagogicznych i pisania prac dyplomowych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008.

Szelągowska G., Szelągowska K., *Historia Norwegii XIX i XX wieku*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2019.

Sztabiński P. B., *Prowadzenie wywiadu*, [w:] *Podręcznik socjologicznych badań ankietowych. Ankieter w procesie badawczym*, red. Daniłowicz P., Sawiński Z., Sztabiński F., Sztabiński P. B., Wejland A. P., Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1992.

Szul R., *Kwestia językowa w dziejach. Zarys problematyki. Studia z Geografii Politycznej i Historycznej, 2*012, (01).

Szul R., *Miasto a języki i narodowości*, [w:] *Metropolie mniejszości, mniejszości w metropoliach*, red. Jalowiecki B., Sekuła E., Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2011.

Szul R., *Tożsamość europejska a kwestia językowa w Unii Europejskiej. Studia regionalne i lokalne*, 2007, 8 (30).

Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Szybura A. *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów,* Języki Obce w Szkole, 2016/1.

Szymańska E., *Współuczestnictwo rodziców w procesie edukacyjnym dziecka*, Kultura i Edukacja, 2008, nr 1.

Szymański M. J., *Gwałtowna zmiana społeczna a zmiana edukacyjna*, [w:] *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych*, red. Łukasik J. M., Nowosad I., Szymański M. J., Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2021.

Szymański M. J., *Indywidualizacja i zróżnicowania społeczne w okresie późnej nowoczesności*, [w:] *Nauczyciel wobec zróżnicowań społecznych*, red. Kwiecińska R., Szymański M. J., Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.

Szymański M. J., *Nierówności edukacyjne w zmieniającym się społeczeństwie*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu I marginalizacji,* red. Gromkowska-Melosik A., Szymański M. J., Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2015.

Sørlie, M. A., Ogden, T., *School-wide positive behavior support–Norway: Impacts on problem behavior and classroom climate.* International Journal of School & Educational Psychology, 3(3) 2015.

Śliwa S., *Klimat szkoły przyjazny profilaktyce na pierwszym etapie edukacyjnym* [w:] *Edukacja i/a mózg. Mózg a/i edukacja. Education and brain. Brain and education,* red. Kowalski M., Koszyk I., Śliwa S., Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016.

Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę. Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Impuls, Kraków 2008.

Ślusarczyk M., Nikielska-Sekuła K., *Między domem a szkołą. Dzieci migrantów w systemie edukacyjnym. Kontekst norweski.* Studia Migracyjne-Przegląd Polonijny, 2014, 40.

Ślusarczyk M., *Transnarodowe życie rodzin. Na przykładzie polskich migrantów w Norwegii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019.

Świątkowska B., Czubak-Kochanek K., *Fobie szkolne a jakość życia uczniów i studentów.* Psychologia Edukacyjna, 2021, 27(2).

Termiński B., *Międzynarodowa ochrona pracowników migrujących. Geneza, instytucje, oddziaływanie,* Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2017.

Termiński B., *Migracje, Uchodźstwo i Wysiedlenia Wewnętrzne w Świecie Dobry Globalizacji: Studium Socjologiczno-Prawne*, S. Roderer Verlag, Regensburg 2016.

The Baltic Sea Region, Culture- Societies-Politics, Poznań 2001.

The Warnock Report: Special Educational Needs Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: HMSO, 1978.

Thibaut J., *Czy podwójne obywatelstwo zagraża państwu narodowemu,* [w:] *Migranci, migracje. O czym warto wiedzieć, by wyrobić sobie własne zdanie*, red. Thiollet H., Kraków 2017.

Tilstone C., Layton L., Anderson A., Gerrish R., Morgan J., Williams A., *Child development and teaching pupils with special educational needs*, Psychology Press, 2004.

Tołwińska B., *Motywacja dzieci do uczenia się (problemy dzieci, rola dorosłych)*, [w:] *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*, red. Izdebska J., Szymanowska J., Trans Humana, Białystok 2009.

Tomaszewska K., *Migracje międzynarodowe – szansa czy zagrożenie w dobie kryzysu gospodarczego*, [w:] *Wybrane problemy i wyzwania społeczne. Filozofia – psychologia – socjologia – demografia – ekonomia społeczna*, red. Bartoszewski J., Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, Konin 2015.

Tomaszewski P., Moroń E., *W poszukiwaniu eklektycznego paradygmatu edukacji głuchych*, Studia Edukacyjne, 2018, nr 49.

Townsend A., *Nauczyciele jako „przewodnicy w uczeniu się"*, [w:] *Jakość edukacji: różnorodne perspektywy*, red. Mazurkiewicz G., Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

Truszkowska H., *Kultura organizacyjna a klimat szkoły.* [w:] B. Łaguna, M. Dyrdal, B. Śliwerski (red.), *Praktyka zarządzania szkołą,* s. 69-78. Wydawnictwo Adam Marszałek, 2007.

Tuohy D., *Dusza szkoły. O tym co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

Turowski J., *Socjologia - małe struktury społeczne.* Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1993.

Uchmanowicz I., *Czy potrzeby Maslowa nadal są aktualne? Wyzwania i kontrowersje w XXI wieku.* Psychologia Społeczna, 2021, 16(1).

Ulvik M., Smith K., *Teaching about teaching: Teacher educators' and student teachers' perspectives from Norway. International research, policy and practice in teacher education: insider perspectives*, Springer International Publishing, 2019.

Urbaniak-Zając D., *Rola teorii w pedagogicznych badaniach empirycznych. Sygnalizacja zagadnienia*, [w:] *Praktyka badań pedagogicznych*, red. Bauman T., Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Vattøy K. D., *Teachers' beliefs about feedback practice as related to student self-regulation, self-efficacy, and language skills in teaching English as a foreign language,* Studies in Educational Evaluation, tom 64, 2020.

Wallerstein I., *The Modern World-System*, t. 1-3, Academic Press, San Diego 1974 - 1989.

Winiarski M., *Rodzina-szkoła-środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa 2000.

Wiseman A. W., *Opportunities and Limitationas of International Achivement Studies*, [w:] *The Impact of International Achivement Studies on National Education Policymaking*, red. Wiseman A. W., Bingley 2010.

Wiśniewska, E., *Przywództwo edukacyjne nauczyciela.* Społeczeństwo. Edukacja. Język, 4, 2016.

Wnek-Gozdek J., Wyżga O., *Diagnozowanie sytuacji szkolnej dziecka – założenia teoretyczne a rzeczywistość*, [w:] *Teoretyczne i praktycznej konteksty specjalnych potrzeb edukacyjnych*, red. Rybska-Klapa J., Stepniewska-Gębik H., Wydawnictwo Libron – Filip Lohner, Kraków 2016.

Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006.

Wojnarska A., *Kompetencje komunikacyjne nieletnich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013.

Wojtaszak A., *Współczesne ruchy antyimigracyjne w Europie wobec wzrostu imigracji z Afryki Północnej i Bliskiego Wschodu*, [w:] *Polityka migracyjna w obliczu współczesnych wyzwań. Teoria i praktyka*, red. Chałupczak H., Lesińska M., Pogorzała E., Browarek T., Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2018.

Wolfendale S., Bastiani J., *The contribution of parents to school effectiveness*, David Fulton Pub., 2000.

Wood D., *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.

Woś E., *Przedszkole w Norwegii – Norsk Barnehage*, [w:] *Edukacja w przebiegu życia. Od dzieciństwa do starości*, red. Kowalski M., Olczyk A., Kraków 2010.

Wrzesień W., Żurek A., Przybył I., *Rodzice i ich dzieci w tańcu pokoleń*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005.

Wysocka E., *„My" i „oni" – dlaczego tak trudno być razem? Odpowiedź pedagoga, psychologa i socjologa*, [w:] *Migracja, uchodźctwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*, red. Lalak D., Warszawa 2007.

Wærdahl R., *The Invisible Immigrant Child in the Norwegian Classroom: Losing Sight of Polish Childrens Immigrant Status Through Unarticulated Differences and Behind Good Intentions*, Central and Eastern European Migration Review, 2016, 5(1).

Zacharuk T., *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, Meritum, 2011, 1 (20).

Zamkowska A., *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie Edukacji*, Wydawnictwo Politechnika Radomska, Radom 2009.

Zaorski-Sikora Ł., *Umberto Eco, Migracje i nietolerancja–recenzja.* Civitas Hominibus. Rocznik filozoficzno-społeczny, 2021, 15.

Zaremba L., *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*, ORE, 2014.

Zawieja-Żurowska K., *Migracja ludności w Polsce – wyzwania, szansa czy zagrożenie? Wybrane aspekty finansowe i społeczne*, [w:] *Wybrane problemy i wyzwania społeczne. Filozofia – psychologia – socjologia – demografia – ekonomia społeczna*, red. Bartoszewski J., Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, Konin 2015.

Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, Wydawnictwo: Wiedza Powszechna, Warszawa 1975.

Zimmer-Gembeck M. J., Chipuer H. M., Hanisch M., Creed P. A., McGregor L., *Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement*, Journal of adolescence, 29(6), 2006.

Ziółkowski P., *Fobia u dzieci w wieku szkolnym*, „Nauka I Społeczeństwo. Przegląd Nauk Społecznych, Technicznych, Medycznych i Pedagogicznych", 1(1).

Znaniecki F., *Współczesne narody,* Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990,

Zurer Pearson B., *Jak Wychować dziecko dwujęzyczne. Poradnik dla rodziców (i nie tylko),* Media Rodzina, Poznań 2013.

Zwierżdżyński M.K., *Teorie konstruowania w socjologii*, Principia, 2012, (56).

Zwierżdżyński M.K., *Konstruktywizm a konstrukcjonizm.* Principia, 2012 (56).

Żegnałek K., *Metodologia badań dla autorów prac magisterskich i licencjackich z pedagogiki*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie, Warszawa 2010.

Żelazny W., *Tubylcy i Barbarzyńcy wieloetnicznych aglomeracji*, [w:] *Metropolie mniejszości, mniejszości w metropoliach*, red. Jalowiecki B., Sekuła E., Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2011.

Żurek A., *Kompetencja komunikacyjna w glottodydaktyce. Wrocławska dyskusja o języku polskim*, 2004.

Żytko E., *Kultura organizacyjna szkoły.* Studia Pedagogiczne, 2007, 20.

Ødegård A. M., Andersen R. K., *Warunki pracy i życia osiedlonych imigrantów zarobkowych z Polski i Litwy*, Fafo-raport, 2021:22.

Ødegård A. M., Andersen R. K., *Warunki pracy i życia osiedlonych imigrantów zarobkowych z Polski i Litwy*, Fafo-raport 2021:22.

Özerk K., Todal J., *Written Language Shift among Norwegian Youth*, International Electronic Journal of Elementary Education 5.3:2013.

Netografia

Adrjan B., 2015, *Miejsce nauczyciela w kulturze szkoły,* Forum Oświatowe, 27(2), adres internetowy: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/318

Aftenposten, *300 grunnskoler nedlagt på ti år*, 25.04.2021, adres internetowy: aftenposten.no, https://www.aftenposten.no/norge/i/21l76v/300-grunnskoler-nedlagt-paa-ti-aarf

Ahmed S., *Ledersjiktet skal speile befolkningen i kommunen,* adres internetowy: www.ambitioner.no

Alarmujące trendy demograficzne w Polsce – najnowsze dane GUS za 2021 rok, adres internetowy: https://portalstatystyczny.pl/alarmujace-trendy-demograficzne-w-polsce-najnowsze-dane-gus-za-2021-rok/ ,

Ansatte i barnehage og skole, adres internetowy: https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/ansatte-i-barnehage-og-skole

Arbeidssaker, adres internetowy: https://www.une.no/sakstyper/arbeidstillatelse/

Artykuł 30 Konwencji o Prawach Dziecka i Konwencja, adres internetowy: https://lexlege.pl/prawa-dziecka/art-30/

Attachment to employment, education and welfare benefits, adres internetowy: https://www.ssb.no/en/arbeid-og-lonn/sysselsetting/statistikk/tilknytning-til-arbeid-utdanning-og-velferdsordninger

Attitudes towards immigrants and immigration, adres internetowy: https://www.ssb.no/en/befolkning/innvandrere/statistikk/holdninger-til-innvandrere-og-innvandring

Aundsen R., Øines T., *Lisa gikk til skolen. Hvilke konsekvenser har skolenedleggelser for skoleskyssen?*, Nordlandsforskning,, NF rapport nr 14, Bodø: 2003, adres internetowy: https://www.nb.no/items/b64c261af8bf16476a7b9953f19f5a61

Baker S., Edwards R., *How many qualitative interviews is enough*, 2012, adres internetowy: https://www.researchgate.net/publication/277858477_How_many_qualitative_interviews_is_enough,

Banaś M., *Fenomen wielokulturowej Skandynawii*, 2006, adres internetowy: https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/252415/banas_fenomen_wielokulturowej_skandynawii_2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Banaś M., *Polityka językowa państw nordyckich w kontekście różnorodności etniczno-narodowej norden*, 2015. adres internetowy: https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/19257/banas_polityka_jezykowa_panstw_nordyckich_2015.pdf?sequence=1&isAllo

Bartkiewicz A., *Norweska minister ds. imigracji Sylvie Listhaug o potrzebie zaostrzenia polityki migracyjnej*, adres internetowy: https://www.rp.pl/swiat/art3795831-norweska-minister-ds-imigracji-sylvie-listhaug-o-potrzebie-zaostrzenia-polityki-migracyjnej

Bedre integrering— Mål, strategier, tiltak, adres internetowy: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-14/id647388/?ch=8

Befolkning, adres internetowy: https://www.ssb.no/befolkning/folketall/statistikk/befolkning

Befolkningens utdanningsnivå, adres internetowy: https://www.ssb.no/utdanning/utdanningsniva/statistikk/befolkningens-utdanningsniva

Behring A., *Breivik describes Norway massacre as 'spectacular attack'*, adres internetowy: https://www.rte.ie/news/2012/0417/317320-anders-breivik-due-to-testify-in-court-today/

Borucka A., Pisarska A., *Koncepcja resilience – czyli jak pomóc dzieciom i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka*, adres internetowy: https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6132

*Breivik met by smirks on the stand***,** adres internetowy: https://www.thelocal.no/20120418/breivik-met-by-smirks-and-scoldings-on-the-stand

Britannica, hasło: human migration, adres internetowy: https://www.britannica.com/topic/human-migration

Broszura informacyjna dzieci w rodzinach wielojęzycznych, adres internetowy: https://morsmal.no/wp-content/uploads/2022/08/Barn-i-flerspraklige-familier-%E2%80%93-polsk.pdf

Budyta-Budzyńska M., *Adaptacja, integracja, asymilacja – próba ujęcia teoretycznego*, adres internetowy: http://www.migracje.civitas.edu.pl/migracje/images/pdfy/Adaptacja%20integracja%20asymilacja.pdf

Chałupczak H., adres internetowy: http://www.home.umk.pl/~ptnp/do_pobrania/czytelnia/Chalupczak_Paradygmat_pm.pdf

Chrostowski G., *Ranking HDI 2021: żyjemy w świecie zmartwień, smutku i kumulacji szoków*, adres internetowy: https://obserwatorgospodarczy.pl/2022/09/11/ranking-hdi-2021-zyjemy-w-swiecie-zmartwien-smutku-i-kumulacji-szokow/

Citizenship Education in Europe, adres internetowy: http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/11/citizen_PL.pdf;

Code of Practice, adres internetowy: *h*ttps://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND_Code_of_Practice_January_2015.pdf

Core curriculum – values and principles for primary and secondary education, adres internetowy: https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen---overordnet-del-av-lareplanverket/id2570003/

Country Basik Information, Norway, adres internetowy: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/WESTERN_EUROPE/Norway/Norway.htm,

Czarnecki M., *Polscy imigranci wrastają w Norwegię. "Przestali być tanią siłą roboczą"*, Gazeta Wyborcza, 2014, adres internetowy: http://wyborcza.pl/1,76842,16869006,Polscy_imigranci_wrastaja_w_Norwegie___Przestali_byc.html

Dardanou M., 2011, *And why should I go to the museum? The museum as a learning arena for the kindergarten Examples from Norway and Greece*, Tromsø, adres internetowy: https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/3403/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y

The Salamanca Statement And Framework For Action On Special Needs Education World Conferenceon Special Needs Education: Access And Quality Salamanca, Spain, 7-10 June 1994, adres internetowy: https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf

De yngste barna i skolen, adres internetowy: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/de-yngste-barna-i-skolen/

Det er opplæringsplikt i Norge – ikke skoleplikt, adres internetowy: https://idag.no/det-er-opplaringsplikt-i-norge-ikke-skoleplikt/19.1738

Dine rettigheter i skolen, adres internetowy: https://dysleksinorge.no/rettigheter-skole/

Dlaczego Norwegia jest bogata? Historia rozwoju norweskiego państwa dobrobytu, adres internetowy: https://ideologia.pl/rozwoj-norweskiego-panstwa-dobrobytu/

Dośpiał-Borysiak K., 2019, *Oblicza Norwegii. Kryzys imigracyjny i oblicza populizmu w Norwegii*, adres internetowy: https://samorzad.pap.pl/kategoria/archiwum/oblicza-norwegii-kryzys-imigracyjny-i-oblicza-populizmu-w-norwegii

Dworkin S. L., 2012, *Sample Size Policy for Qualitative Studies Using In-Depth Interviews*, "Archives of Sexual Behavior" nr 41, adres internetowy: https://doi.org/10.1007/s10508-012-0016-6,

Dybvik K., *Det er aldeles ikke skoleplikt i Norge, det er opplæringsplikt Det er noe helt annet*, adres internetowy: https://www.sb.no/det-er-aldeles-ikke-skoleplikt-i-norge-det-er-opplaringsplikt-det-er-noe-helt-annet/o/5-73-1408439,

Dzień Polonii i Polaków za granicą, adres internetowy: http://www.oslo.msz.gov.pl/pl/aktualnosci/dzien_polonii_i_polakow_za_granica;jsessionid=DA820F96F6A77DE762F68145C695C2B7.Fcmsap6p

Education at a Glance 2019, adres internetowy: https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_NOR.pdf

Elevar i grunnskolen, adres internetowy: https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen

Elev-, lærling og mobbeombudene er regionale ombud som skal passe på rettighetene til barn og ungdom i barnehage og grunnskole, samt elever og lærlinger i videregående opplæring, adres internetowy: https://www.elevombudene.no/

Encyklopedia, PWN, adres internetowy: https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/migracje;3941121.html

Encyklopedia, PWN, adres internetowy: https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/polityka;3959606.html

Engen I., 2022, *Bruk språklova konstruktivt – for ein ny giv i språkpolitikken*, adres internetowy: https://lnk.no/innspel/bruk-spraklova-konstruktivt-for-ein-ny-giv-i-sprakpolitikken/

Europejska Agencja na rzecz Rozwoju Edukacji Specjalnej i Włączającej, adres internetowy: https://www.european-agency.org/Polski/publications

En gjennomgang av Ap- og Sp-regjeringens utdanningspolitikk: Om grunnskolen og elevenes læring, adres internetowy: https://civita.no/content/uploads/2022/03/Notat_9_2022_En-gjennomgang-av-Ap-og-Sp-regjeringens-utdanningspolitikk_Om-grunnskolen-og-elevenes-laering.pdf

Facts about education in Norway 2016, adres internetowy: https://www.ssb.no/en/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/253129?_ts=153891d2918

Facts about education in Norway 2017, adres internetowy: https://www.ssb.no/en/utdanning/artikler-og-publikasjoner/facts-about-education-in-norway-2017

Fakta om grunnskolen, adres internetowy: https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2019/fakta-om-grunnskolen/

Finnmark eller Nord Tromsø, adres internetowy: https://lanekassen.no/nb-NO/gjeld-og-betaling/finnmark-eller-nord-troms /

Folkemengde og endringer, adres internetowy: https://www.nyoslo.kommune.no/politikk-og-administrasjon/statistikk/befolkning/folkemengde-og-endringer/#gref

Foreldreansvar: Hva er dine rettigheter, adres internetowy: https://www.familierettsadvokater.no/barnefordeling/foreldreansvar/

Fordelingsutvalget, adres internetowy: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-10/id558836/?ch=12

Free part time care in Oslo, adres internetowy: https://www.ssb.no/en/utdanning/barnehager/artikler/free-part-time-child-care-in-oslo

Frøshaug A. S., *En kritisk diskursanalyse av konstrueringen og legitimeringen av pedagogiske identiteter i det norske utdanningssystemet*, adres internetowy: https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2614425/Annie-Sofie%20Fr%c3%b8shaug.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Galent M., *Wielokulturowość.* adres internetowy: http://www.wielokulturowosc.org/pl/200/marcin-galent-wielokulturowo%C5%9B%C4%87-w-norwegii-kontury-struktury/

Gi elevene nok lærere, https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/gi-elevene-nok-larere/

Główny Urząd Statystyczny, *Baza organizacji i instytucji polskich i polonijnych za granicą*, adres internetowy: http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/polonia-i-polacy-w-swiecie/baza-organizacji-i-instytucji-polskich-i-polonijnych-za-granica,2,1.html

Główny Urząd Statystyczny, 2014, *Dzieci w Polsce w 2014 roku. Charakterystyka demograficzna Stan i struktura*, adres internetowy: http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/dzieci-w-polsce-w-2014-roku-charakterystyka-demograficzna,20,1.html

Główny Urząd Statystyczny, *Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2004-2020*, adres internetowy: https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-czasowej-emigracji-z-polski-w-latach-2004-2020,2,14.html

Gmaj K., 2019, *Polacy: największa grupa imigrancka w Norwegii*, Studia BAS Nr 4(60), adres internetowy: https://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/1AEA77D1994217EEC1258526004FB6C3/$file/5%20Katarzyna%20Gmaj.pdf

Granone F., Stokke M., *The Norwegian inclusive learning environment: an analysis*, PDF 2022, s.1, wersja on-line: https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/3060844/GranoneStokke_2022_Consultori+familiari+oggi.pdf?sequence=1

Grunnskolen i Norge, adres internetowa: https://www.norden.org/no/info-norden/grunnskolen-i-norge

Guest G., Bunce A., Johnson L., 2006, *How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability*, Field Methods, adres internetowy: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1525822x05279903,

Hareide Knut Arild, adres internetowy: https://www.knutarildhareide.no/

Haug, P., *Evaluering av reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform, 97.* 2003, adres internetowy: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/relasjoner-mellom-elever/larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/

Havik T., adres internetowy:https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/skolevegring-hva-kan-laerere-og-foresatte-gjore

Heckmann F., *Education and migration: Strategies for integrating migrant children in European schools and societies: A synthesis of research findings for policy-makers*. NESSE. 2016, adres internetowy: http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf

Hefte: Mangfald i språk og tekst, adres internetowy: https://www.uis.no/nb/lesesenteret/hefte-mangfald-i-sprak-og-tekst

Helse og miljø i barnehager, skoler og skolefritidsordninger; adres internetowy: https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/praktisk-inneklimaarbeid-i-barnehager-og-skoler/Anbefalinger%20for%20praktisk%20inneklimaarbeid%20i%20barnehager%20og%20skoler.pdf/_/attachment/inline/c2db2a7a-9a65-441d-b22a-b3c824d30d66:5d0739bca771988c576d7f2412d31e7c47e137a7/Anbefalinger%20for%20praktisk%20inneklimaarbeid%20i%20barnehager%20og%20skoler.pdf

Helsińska Fundacja Praw Człowieka, *Wielokulturowość,* adres internetowy: http://www.hfhr.org.pl/wielokulturowosc/page.php?pag=1&sec=3&art=385&more=1

Helsvig K. G., *Kunnskapsdepartementets historie, 1814–2014*, adres internetowy: https://www.regjeringen.no/contentassets/db68539527bd4b7ba604813ce29eefe8/kd-200-ar.pdf

Her finner du nøkkeltall for UNEs saksbehandling i 2023, adres internetowy: https://www.une.no/statistikk/

Higher share of children in kindergarten, adres internetowy: https://www.ssb.no/en/utdanning/artikler-og-publikasjoner/higher-share-of-children-in-kindergarten

Hver tredje nordmann over 16 år har nå utdanning på universitets- eller høyskolenivå, adres internetowy: https://www.tu.no/artikler/hver-tredje-nordmann-over-16-ar-har-na-utdanning-pa-universitets-eller-hoyskoleniva/439487

Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?, adres internetowy: https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen skolefritidsordningen/

Håndbok om samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen Broer mellom hjem og skole, adres internetowy: https://www.minskole.no/DynamicContent//Documents/539-966dbf97-3c90-475e-9462-cdcf77b2f127.pdf

Immigrants and Norwegian-born to immigrant parents, adres internetowy: https://www.ssb.no/en/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre

Immigrants and Norwegian-born to immigrant parents, adres internetowy*:* https://www.ssb.no/en/statbank/table/07111/

Immigrants and the general election 2021, adres internetowy: https://www.ssb.no/en/valg/stortingsvalg/artikler/immigrants-and-the-general-election-2021

Immigrants - how are they doing in the educational pathway, adres internetowy: https://www.ssb.no/en/utdanning/grunnskoler/artikler/immigrants-how-are-they-doing-in-the-educational-pathway

Informacje o imigracjach Polaków, adres internetowy: http://www.msz.gov.pl/resource/70a7021e-304c-4075-a812-18e5b3410966:JCR

Innstilling frå familie- og kulturkomiteen om Lov om språk (språklova), adres internetowy: https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2020-2021/inns-202021-253l/?all=true

Innvandrere er personer som en eller annen gang har innvandret til Norge, Statistik Sentralbyra Norge, adres internetowy: http://www.ssb.no/innvandring

International Classification of Impariments Disabilities and Handicaps World Health Organisation, Geneva 1980, adres internetowy: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-201920l20/id2677025/?ch=1

Ius Doni, Ius Soli, Ius Sanguinis: What is the difference?, adres internetowy: https://www.kylinprime.com/news/47/Ius-Doni-Ius-Soli-Ius-Sanguinis-What-is-the-difference.html

Jak wygląda system szkolnictwa w Norwegii?, adres internetowy: https://policealna.gowork.pl/blog/jak-wyglada-system-szkolnictwa-w-norwegii-etapy-norweskiej-szkoly/

Jakie kraje zyskały najwięcej migrantów, a z jakich najczęściej uciekano? [DANE ONZ], adres internetowy: https://forsal.pl/gospodarka/demografia/artykuly/8558391,migracja-ludzi-na-swiecie-dane-onz-2020.html

Jakobsen S. E., *Mange polske innvandrere lever et polsk liv i Norge*, adres internetowy: http://forskning.no/2015/11/mange-polske-innvandrere-lever-et-polsk-liv-i-norge

Jakubowska K., Gdańsk 2017, *Kompetencje nauczycieli wspierających proces integracji w wypowiedziach polskich uczniów w Norwegii*, praca licencjacka, Uniwersytet Gdański, adres internetowy: https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Profesjonsetikk/Nyheter/Hva-er-Larerprofesjonens-etiske-rad/,

Janicki W., *Przegląd teorii migracji ludności*, 1989, adres internetowy: http://phavi.portal.umcs.pl/at/attachments/2014/0215/130630-19-przeglad-teorii-migracji-ludnosci.pdf,

Jarning H., Thune T., *Norsk utdanningshistorie*, adres internetowy: https://snl.no/norsk_utdanningshistorie

Jędrzejek M., 2017, *Max Weber nie miał racji, wywiad z Hansem Joasem*, Znak, nr 10, adres internetowy: https://www.miesiecznik.znak.com.pl/max-weber-nie-mial-racji/

Karaś H., *Dialekty i gwary polskie*, adres internetowy: http://www.dialektologia.uw.edu.pl/index.php?l1=podstawy-dialektologii&l2=definicja-dialektologii-mwr

Kiełbasiewicz A., *Polityka integracyjna Norwegii wobec nowej emigracji zarobkowej z Polski w latach 2004-2009*, adres internetowy: https://geopolityka.net/polityka-integracyjna-norwegii-wobec-nowej-emigracji-zarobkowej-z-polski-w-latach-2004-2009/

Kierznowski Ł., *Prawo do nauki w aktach prawa międzynarodowego*, adres internetowy: https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/8270/1/Umi%C4%99dzynarodowienie%20krajowego%20obrotu%20prawnego%20I.%20%C5%81ukasz%20Kierznowski.pdf

Kindergartens, adres internetowy: https://www.ssb.no/en/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager

Kindergartens, adres internetowy: https://www.ssb.no/en/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige

Kitterød R. H., Bringedal K. H., *De fleste små barn går i barnehage*, adres internetowy: https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/de-fleste-smaa-barn-gaar-i-barnehage

Kofta P., *Norwegian Dream, czyli jak naprawdę wygląda życie w Norwegii [WYWIAD]* adres internetowy: https://forsal.pl/artykuly/1108415,norwegian-dream-czyli-jak-naprawde-wyglada-zycie-w-norwegii-wywiad.html

Komisja Europejska//EACEA/Eurydice, 2014, *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2014 Edition*, adres internetowy: https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5785249/EC-01-14-484-EN.PDF/cbdf1804-a139-43a9-b8f1-ca5223eea2a1

Konieczny A., *To nie jest kraj dla nieufnych ludzi*, Równość 11.12.2021, adres internetowy: https://rownosc.eu/to-nie-jest-kraj-dla-nieufnych-ludzi/,

Konstytucja Królestwa Norwegii, adres internetowy: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn

Konwencja dotycząca statusu uchodźców, 28 lipca 1951 r., adres internetowy: https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19911190515

Krauze-Sikorska H., Śmietańska J., Jaskulska S., Czech-Włodarczyk C., Marciniak M., *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu i w szkole*, adres internetowy: http://learning.home.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2020/04/Pedagogika_dziecka_2020_10.pdf

Kto może ubiegać się o obywatelstwo norweskie, adres internetowy: http://www.mojanorwegia.pl/zycie-w-norwegii/kto-moze-ubiegac-sie-o-obywatelstwo-norweskie-1522.html

Kulbrandstad L.A., *Norwegian Perspectives on Education and Cultural Diversity*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2018, adres internetowy: https://search-1ebscohost-1com-1n2uiw0zr01a9.han.amu.edu.pl/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1938123&lang=pl&site=ehost-live [d

Kulesa A., *W stronę konceptualizacji polityki migracyjnej jako szczegółowej polityki państwa: definicja i pole badawcze*, adres internetowy: https://ssl-kolegia.sgh.waw.pl/pl/KES/czasopisma/kwartalnik_szpp/Documents/numer%204%20%2816%29%202018/A.%20Kulesa.pdf

Kulturskole, adres internetowy: https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/kulturskole/id2345602/

Kunnskapsdepartementet, adres internetowy: https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/id586/

Kunnskapsgrunnlag i engelsk, adres internetowy: https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-engelsk/laremiddel-i-engelskfaget/engelskfaget/;

Kuszak K., *Dlaczego dzieci w Holandii uczą się pływać, a mali Norwegowie bawią się niebezpiecznymi narzędziami?*, adres internetowy: https://kulczykfoundation.org.pl/edukacja/baza-wiedzy/Dlaczego_Dzieci_W_Holandii_Ucza_Sie_Plywac_A_Mali_Norwegowie_Bawia_Sie_Niebezpiecznymi_Narzedziami

Kvalitet i skolen, adres internetowy: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=3

Kvalsund R., 2019, *Bigger or Better? Research-Based Reflections on the Cultural Deconstruction of Rural Schools in Norway: Metaperspectives* [w:] *Geographies of Schooling. Knowledge and Space*, red. Jahnke H., Kramer C., Meusburger P., tom 14. Springer, Cham., adres internetowy: https://doi.org/10.1007/978-3-030-18799-6_10

Laring-og-trivsel, adres internetowy: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/fagomrader/narmiljo-samfunn/#

Lewandowska K., Poznań 2010,*Tematyka imigracyjna w literaturze norweskiej od połowy lat 80-tych XX wieku*, adres internetowy: https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/472/1/Katarzyna%20Lewandowska%20Tematyka%20imigracyjna%20w%20literaturze%20norweskiej%20od%20po%C5%82owy%20lat%2080-tych%20XX%20wiek.pdf

Lilleord S., *Den lange veien mot en inkluderende skole*, Bedre skole 1/2015, adres internetowy: https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/den-lange-veien-mot-en-inkluderende-skole/

Lov om språk (språklova), adres internetowy: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42

LOV-1998-07-17, adres internetowy: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_1

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), adres internetowy: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61

Lærеretikk, adres internetowy: http://www.laereretikk.no/

Lønnå E., *Kvinners rettigheter i Norge fra 1814 til 1913*, adres internetowy: https://snl.no/Kvinners_rettigheter_i_Norge_fra_1814_til_1913

Lån skolelydbøker, adres internetowy: https://www.statped.no/skolelydbok

Læreplan i samfunnsfag, adres internetowy: https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob

Læreren Rollen og utdanningen, adres internetowy: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=2

Łoskot M., 2021, *Syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych – czym jest i jak mu przeciwdziałać?*, Głos Pedagogiczny, adres internetowy: https://www.glospedagogiczny.pl/artykul/syndrom-nieadekwatnych-osiagniec-szkolnych-czym-jest-i-jak-mu-przeciwdzialac

Mange polske innvandrere lever et polsk liv i Norge, adres internetowy: http://forskning.no/2015/11/mange-polske-innvandrere-lever-et-polsk-liv-i-norge

Melby-Lervåg M., Wie O. B., *Lite forskningsbasert rapport leder oss på feil vei i opplæring for barn og unge*, adres internetowy: https://www.barnehage.no/kronikk-spesialpedagogikk-tidlig-innsats/lite-forskningsbasert-rapport-leder-oss-pa-feil-vei-i-opplaering-for-barn-og-unge/124936

Migrant Integration Policy Index, adres internetowy: https://www.mipex.eu/key-findings

Migrant Integration Policy Index,,Key findings, Norway, adres internetowy: https://www.mipex.eu/norway

Migrant Integration Policy Index, Education, adres internetowy: https://www.mipex.eu/education

Migrasjonskjeda, adres internetowy: https://www.regjeringen.no/no/tema/innvandring-og-integrering/innsikt/migrasjonskjeda/id2339878/

Migration Transition, adres internetowy: https://www.uj.edu.pl/c/document_library/get_file?uuid=d064f2a0-48f9-4eee-94b3-4b2926fdbfaf&groupId=1479490

Migrations, adres internetowy: https://www.ssb.no/en/befolkning/statistikker/flytting

Milerski B., *Wartości kulturowe protestantyzmu*, adres internetowy: http://biblioteka.teatrnn.pl/dlibra/Content/8985/Wartosci_kulturowe_Protestantyzmu.pdf

Młynarski A., *Teoria dualnego rynku pracy*, 2017, adres internetowy: https://pieniadze24.com/teoria-dualnego-rynku-pracy.html

Moskal S., *Nowy krajobraz administracyjny po reformie regionów w Norwegii*, adres internetowy: https://www.forum-ekonomiczne.pl/nowy-krajobraz-administracyjny-po-reformie-regionow/

Mulige utviklingstrekk i EUs flyktning- og migrasjonspolitikk, og hva dette vil bety for Norge, adres internetowy: https://www.stortinget.no/nn/Saker-og-publikasjonar/publikasjonar/Innstillingar/Stortinget/2009-2010/inns-200910-327/9/

Multinor, adres internetowy: https://www.multinor.no/zasilek-na-dzieci/zasilek-rodzicielski.html

Napierała J., *Imigranci na norweskim rynku pracy*, adres internetowy: https://www.migracje.uw.edu.pl › 2016/11

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga, adres internetowy: www.nokut.no, www.nokut.no/databaser-og-fakta/akkrediterte-institusjonar/

Nawet 20 mln Polaków mieszka poza granicami kraju, adres internetowy: https://zw.lt/swiat/nawet-20-mln-polakow-mieszka-poza-granicami-kraju/

Nokkeltall, adres internetowy: https://www.ssb.no/en/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall

NOKUT, https://www.nokut.no/databaser-og-fakta/akkrediterte-institusjonar/

Nordahl T., *Morgenbladet, Glemte dere realitetene?*, adres internetowy: https://www.morgenbladet.no/ideer/debatt/2018/05/04/glemte-dere-realitetene/

Nordhal-utvalget, Inkluderende fellesskap for barn og unge, Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, 2018, adres internetowy: https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/nyheter/rapport-fra-ekspertutvalget-for-barn-og-unge-med-behov-for-saerskilt-tilrettelegging/

Norge bruker mest på de minste, adres internetowy: https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/norge-bruker-mest-pa-de-minste

Norsk kulturskoleråd, adres internetowy: https://www.kulturskoleradet.no/

Norway, adres internetowy: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/norway_en

Norway attack: killer praises Japan as model country, adres internetowy: http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/europe/norway/8661597/Norway-attack-killer-praises-Japan-as-model-country.html

Norwegia, adres internetowy: https://eurydice.org.pl/systemy-edukacji-w-europie/norwegia

Norwegia rozważy uznawanie podwójnego obywatelstwa, adres internetowy: http://scanpress.net/artykuly/aktualnosci/norwegia-rozwazy-uznawanie-podwojnego-obywatelstwa

Norweski język migowy, https://snl-no.translate.goog/norsk_tegnspr%C3%A5k?_x_tr_sl=no&_x_tr_tl=pl&_x_tr_hl=pl&_x_tr_pto=sc;

Ny opplæringslov, adres internetowy: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/

Ny rammeplan for Skolefritidsordningen, adres internetowy: https://www.ks.no/fagomrader/barn-og-unge/grunnskole-og-sfo/ny-rammeplan-for-

Ny rapport om nyankomnes opplæringstilbud, adres internetowy: https://nafo.oslomet.no/ny-rapport-om-nyankomnes-opplaeringstilbud/

Olsen, *Tańsza siła robocza hamuje wzrost płac w Norwegii*, adres internetowy: https://www.pb.pl/olsen-tansza-sila-robocza-hamuje-wzrost-plac-w-norwegii-302066

Om Kunnskapsdepartementet, adres internetowy: https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/org/id610/

Opplæringspakken Ny i norsk, adres internetowy: https://nafo.oslomet.no/grunnskole/saerskilt-sprakopplaering/opplaeringspakken-ny-i-norsk/

Orange R., Behring A., *Breivik invokes Enoch Powell as he justifies attack*, adres internetowy: https://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/europe/norway/9208720/Anders-Behring-Breivik-invokes-Enoch-Powell-as-he-justifies-attack.html

Pachocka M., Misiuna J., *Migracje międzynarodowe – dylematy definicyjne i poznawcze. Przykłady z Unii Europejskiej i Stanów Zjednoczonych*, adres internetowy: https://eumigro.eu/sites/default/files/materials/pachocka.misiuna.migracje_miedzynarodowe_dylematy_definic.pdf

Pakiet szkoleniowy New in Norwegian, adres internetowy: https://nafo.oslomet.no/grunnskole/saerskilt-sprakopplaering/opplaeringspakken-ny-i-norsk/;

Partida R., *Suffering Through the Education System: The Sami Boarding Schools*, adres internetowy: https://www.laits.utexas.edu/sami/dieda/hist/suffer-edu.htm

Pedersen Nymo T., *Undervisningspersonell og kompetansekrav i skolen – et ressurshefte for tillitsvalgte*, adres internetowy: https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/ressurshefter/ressurshefte_01.2017.pdf ,

Personer med stemmerett, adres internetowy: https://www.ssb.no/statbank/table/09853/tableViewLayout1/

Pieskot P., *Nietrafne klasyfikacje? O przydatności teorii migracyjnych w badaniu polskiej emigracji lat 1980*, (na przykładzie Australii), adres internetowy: http://ceemr.uw.edu.pl/vol-2-no-2-december-2013/articles/nietrafne-klasyfikacje-o-przydatno-ci-teorii-migracyjnych-w

Pietrzak E., *Polityka, filozofia Hanny Arendt. O koncepcji polityczności opartej na wielości*, adres internetowy: https://dspace.uni.lodz.pl/bitstream/handle/11089/41240/93-102_Pietrzak.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Piński A., *Sekret bogactwa protestantów*, adres internetowy: https://www.obserwatorfinansowy.pl/bez-kategorii/rotator/sekret-bogactwa-protestantow/,

Pojęcia stosowane w statystyce publicznej, adres internetowy: https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/50,pojecie.html

Polonia w Norwegii, adres internetowy: http://www.oslo.msz.gov.pl/pl/wspolpraca_dwustronna/polonia_w_norwegii/informacje_o_polonii_w_norwegii/

Polscy emigranci w Norwegii– w XIX-XXI wieku, adres internetowy: https://www.opam.no/nettutstillinger/polen/pl/organizacja-todta

Pomoc w Norwegii. Poradnik, adres internetowy: http://www.pomoc-w-norwegii.com/pl/poradnik/zycie-w-norwegii/obywatelstwo-norweskie

Pomoc w Norwegii. Zmiana zasad przyznawania norweskiego obywatelstwa, adres internetowy: https://www.pomoc-w-norwegii.com/zmiana-zasad-przyznawania-norweskiego-obywatelstwa/

Porozumienie koalicyjne jest gotowe – tak Støre będzie rządził Norwegią, adres internetowy: https://www.nettavisen.no/oversatt/porozumienie-koalicyjne-jest-gotowe-tak-store-b-dzie-rz-dzi-norwegi/s/12-95-3424190318

Portal internetowy "Moja Norwegia", adres internetowy: www.mojanorwegia.pl

Potrzeby człowieka: piramida potrzeb Maslowa, teoria ERG, zastosowanie teorii potrzeb, adres internetowy: https://ideologia.pl/potrzeby-czlowieka/

Praktyka kluczem do skutecznego kształcenia zawodowego, 2015, adres internetowy: https://www.prawo.pl/oswiata/praktyka-kluczem-do-skutecznego-ksztalcenia-zawodowego,131073.html

*Profesjonsetisk råd***,** adres internetowy: https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Profesjonsetikk/Utdanningsforbundets-arbeid/Profesjonsetisk-rad/

Projektowanie uniwersalne – objaśnienie koncepcji, adres internetowy: https://budowlaneabc.gov.pl/standardy-projektowania-budynkow-dla-osob-niepelnosprawnych/wprowadzenie/projektowanie-uniwersalne-objasnienie-koncepcji/

Protokół dotyczący status uchodźców, adres internetowy: https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19911190517/O/D19910517.pdf

Przewodnik prawny dla dzieci za granicą, adres internetowy: https://dziecizagranica.gov.pl/norwegia/

Queen Sonja honours school with an award in her own name, adres internetowy: https://royalcentral.co.uk/europe/norway/queen-sonja-honours-school-with-an-award-in-her-own-name-169298/

Queen Sonja's School Award, adres internetowy: https://www.royalcourt.no/artikkel.html?tid=93852&sek=93851%20i

Raabe M., *Sosial bakgrunn betyr lite for frafallet i høyere utdanning*, adres internetowy: https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/sosial-bakgrunn-betyr-lite-for-frafallet-i-hoyere-utdanning

Rafał-Łuniewska J., *Wspieranie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi razem - rodzice i szkoła*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, adres internetowy: http://www.zsl-goraj.cil.pl/dokumenty/wdsp.pdf.

Raport Eurydice, *Kariera zawodowa nauczycieli w Europie: początki pracy zawodowej, awans i system wsparcia*, adres internetowy: http://publications.europa.eu/resource/cellar/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1.0011.01/DOC_1

Regjeringen, Prop. 1 S Tillegg 1 (2021-2022)», stortingsmelding, Endring av Prop. 1 S (2021–2022), adres internetowy: https://www.regjeringen.no/contentassets/6632aef843a74d519a6a008cb9ac1504/no/pdfs/prp202120220001t01dddpdfs.pdf

Regjeringens medlemmer, adres internetowy: https://www.regjeringen.no/no/om-regjeringa/stoere/regjeringensmedlemmer/id543170/

Retten til et godt skolemiljø, adres internetowy: https://web.trondelagfylke.no/melhus-videregaende-skole/regler-og-rutiner/paragraf-9a-om-retten-til-et-trygt-skolemiljo/

Ressursside for skolebibliotek, adres internetowy: https://www.skolebibliotek.no/

Ruud M., *Utdanningsforbundet vil ha skjerpede krav til lærere i voksenopplæringen*, adres internetowy: https://www.utdanningsnytt.no/ann-mari-milo-lorentzen-flyktninger-innvandring/utdanningsforbundet-vil-ha-skjerpede-krav-til-laerere-i-voksenopplaeringen/242890

Samarbeid med skolen, adres internetowy: https://foreldreutvalgene.no/fug/dialog-i-skolehverdagen/

Sandnes T., 2017, *Innvandrere i Norge 2017*, Oslo–Kongsvinger, adres internetowy: https://www.ssb.no/en/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/332154?_ts=1604a8c12b0

*Sąd wyda wyrok na Breivika: trzy scenariusze***,** adres internetowy: http://wyborcza.pl/1,76842,12355713,Sad_wyda_wyrok_na_Breivika__trzy_scenariusze.html

Schei A., *Mener altfor få tar høyere utdanning i Norge – Khrono*, adres internetowy: https://khrono.no/mener-altfor-fa-tar-hoyere-utdanning-i-norge/501973

School Climate Research Summary - January 2010, adres internetowy: https://www.cde.state.co.us/sites/default/files/documents/pbis/bullying/downloads/pdf/scbrief_ver1no1_jan2010.pdf

Skiphamn S. S., *Norske barn er dårligst i Norden til å svømme*, adres internetowy: https://www.faktisk.no/artikler/j11dj/norske-barn-er-darligst-i-norden-til-a-svomme

Skole, adres internetowy: https://www.barneombudet.no/for-barn-og-unge/dine-rettigheter/skole

Skolekultur, og skoleklima, adres internetowy: https://www.schooleducationgateway.eu/no/pub/resources/toolkitsforschools/subarea.cfm?sa=6&c=642

Skrzypek D., adres internetowy: https://portal.librus.pl/szkola/artykuly?name=prawo+o%C5Bwiatowe

Sluzki C., *Migration and family conflict*, adres internetowy: https://sluzki.com/publications/articles/44/migration-and-family-conflict,

Słownik języka polskiego, PWN, adres internetowy: https://sjp.pwn.pl/sjp/migracja;2567820.html

Słownik języka polskiego, adres internetowy: https://sjp.pwn.pl/sjp/interpretacja;2561831.html

Słownik języka polskiego, adres internetowy: https://sjp.pl/migracja

Słownik języka polskiego, PWN, hasło: diaspora, adres internetowy: https://sjp.pwn.pl/slowniki/diaspora.html

Solstad K. J., Andrews Th. M., Løvland J., *Nordlandsforskning, Spredt eller samla? – Utredning av ungdomskolestruktur i Vågan kommune*, Nordlandsforskning rapport 3 2016, adres internetowy: https://nordlandsforskning.no/nb/publikasjoner/report/spredt-eller-samlautredning-om-ungdomsskolestrukturen-i-vagan-kommune

Smeplass E., Leiulfsrud H., 2021, *A Widening Gap Between Official Teacher Training and Professional Life in Norway*, UR, adres internetowy: https://doi.org/10.1007/s10780-021-09445-1j

Sójka B., *Ile zarabiają Polacy w Norwegii*, adres internetowy: https://www.easysend.pl/blog/ile-zarabiaja-polacy-w-norwegii-stawki/

Sprawozdanie nr 46/2009, sprawozdanie z dyskusji eurodeputowanych i parlamentarzystów krajowych nt. Programu Sztokholmskiego, adres internetowy: http://ww2.senat.pl/k7/ue/wspolne/2009/046.pdf

Sprawozdanie z Europejskiej Konferencji ds. dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, pochodzących z rodzin migrantów, Kopenhaga, czerwiec, 1999, adres internetowy: https://www.european-agency.org/sites/default/files/multicultural-diversity-and-special-needs-education_Multicultural-Diversity-PL.pdf

Statlig spesialpedagogisk tjeneste, adres internetowy: https://www.statped.no/

Statusbeskrivelse og kunnskapsgrunnlag, adres internetowy: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=2

Store Norske Leksikon, *bokmål*, adrs internetowy: https://snl.no/bokm%C3%A5l

Store Norske Leksikon, *kunnskapsdepartament*, adres internetowy: https://snl.no/Kunnskapsdepartementet

Store Norske Leksikon, *Modern norsk*, adres internetowy: https://snl.no/moderne_norsk

Store Norske Leksikon, *Nasjonale Minoriteter i Norge*, adres internetowy: https://snl.no/nasjonale_minoriteter_i_Norge

Store Norske Leksikon, *Norsk*, adres internetowy: https://snl.no/nynorsk,

Store Norske Leksikon, *Rettskrivingsreforma av 1981*, adres internetowy: https://snl.no/Rettskrivingsreforma_av_1981

Store Norske Leksikon, *Russenorsk*, adres internetowy: https://snl.no/russenorsk

Store Norske Leksikon, *Romanés*, adres internetowy: https://snl.no/romanes

Store Norske Leksikon *Skole og utdanning i Norge*, adres internetowy: https://snl.no/Skole_og_utdanning_i_Norge

Store Norske Leksikon, *Johanes Sandven*, adres internetowy: https://nbl.snl.no/Johannes_Sandven

Store Norske Leksikon, Torbjørn Røe Isaksen, adres internetowy: https://snl.no/Torbj%c3%b8rn_R%c3%b8e_Isaksen

Store Norske Leksikon, *Tormod Hermansen*, adres internetowy: https://nbl.snl.no/Tormod_Hermansen

Store Norske Leksikon, *Skole og utdanning i Norge*, adres internetowy: https://snl.no/Skole_og_utdanning_i_Norge

Stortinget, *Innstilling fra utdannings- og forskningskomiteen om Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, Innst. 188 S (2019–2020), side 9–11, 10.03.2021, stortinget.no, adres internetowy: https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2019-2020/inns-201920-188s/

Stowarzyszenie Norweskich Bibliotekarzy Szkolnych, adres internetowy: https://skolebibliotekarforeningen-i-norge.webnode.page/

Structure of the national education, Norway, adres internetowy: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Norway:Overview#Structure_of_the_national_education_system

Strzemecka S., 2023, *School Integration in the Eyes of Migrant Children. Based on the Polish Migration to Norway*, Przeglad Socjologiczny. 2015;64(1):81-101. Accessed January 20, adres internetowy: https://search-1ebscohost-1com-1agiefnia0a54.han.amu.edu.pl/login.aspx?direct=true&db=obo&AN=113522575&lang=pl&site=ehost-live

Studenter i universitets- og høgskoleutdanning, adres internetowy: https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utuvh

Systemy edukacji w Europie, Norwegia, adres internetowy: https://eurydice.org.pl/systemy-edukacji-w-europie/norwegia-2/,

Szczecińska D., 2010, *Kultura organizacyjna efektywnej szkoły*, [w:] Nowosad I., *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, adres internetowy: http://www.wpsnz.uz.zgora.pl/erasmus/files/ksiazka_pl.pdf

Szkoła w Norwegii + początki naszego syna w norweskiej szkole, adres internetowy: https://ronja.pl/szkola-w-norwegii/

Taylor E. J., 1999, *The New Economics of Labour Migration and the Role of Remittances in the Migration Process*, adres internetowy: http://class.povertylectures.com/EdTaylor1999NewEconomicsMigration.pdf

Teachers without pedagogical education in the primary and lower secondary school 2018/19, adres internetowy: https://www.ssb.no/en/utdanning/artikler-og-publikasjoner/teachers-without-pedagogical-education-in-the-primary-and-lower-secondary-school-2018-19

Terra Sprague. *Education in Non-EU Countries in Western and Southern Europe*. Bloomsbury Academic; 2016. adres internetowy: https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000tww&AN=1157548&lang=pl&site=eds-live&scope=site

Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO, adres internetowy: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1

The UNESCO Salamanca Statement, https://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml#:~:text=In%20June%201994%20representatives%20of,inclusion%20to%20be%20the%20norm

Transforming Norwegian Teacher Education, Sammendrag av sluttrapporten fra Advisory Panel for Teacher Education (APT) 2020, adres internetowy: https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2020/apt-sammendrag-2020.pdf,

Trekantsamarbeid og ordbank, adres internetowy: https://nafo.oslomet.no/ressurser/filmer/trekantsamarbeid-og-ordbank/

Trivsel i skolen, adres internetowy: https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_/attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf

Ulserød T., *Migrasjon*, [w:] *Trender*, red. Fasting M., CIvita AS, Oslo 2016, adres internetowy: https://www.udi.no/globalassets/global/forskning-fou_i/annet/effects-of-immigration-policies-on-immigration-to-norway-1969-2010.pdf

UNICEF Innocenti Research Center. (2008). *Report card 8: The child care transition*. Florence, Italy: UNICEF Innocenti Research Center, adres internetowy: http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_eng.pdf

Ustawa o oświacie § 1-1, adres internetowy: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61

Utdanningsforbundet, Spesialundervisning: Enige om problemet, uenige om titak, adres internetowy: https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2018/spesialundervisning-enigeom-problemet-uenige-om-tiltak/

Utdanningsforbundets 12 prinsipper for et helhetlig pedagogisk støttesystem, adres internetowy: https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/medlemsgrupper/fas/utdanningsforbundets-12-prinsipper-for-et-helhetlig-pedagogisk-stottesystem.pdf

Utdanningsnytt, Reform 97 20 år etter: – Ikke noe som tyder på at det var en utjevnende reform, 15.03.2017, adres internetowy: https://www.utdanningsnytt.no/reform-97-skolestart/reform97-20-ar-etter---ikke-noe-som-tyder-pa-at-det-var-en-utjevnende-reform/177403

Utdanningsprogrammene, adres internetowy: https://www.vilbli.no/nb/nb/no

Utdanningsspeilet 2021, adres internetowy: https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/grunnskole/

Videregående opplæring og annen videregående utdanning, adres internetowy: https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/videregaende-opplaering-og-annen-videregaende-utdanning

Voksne for Barn, adres internetowy: https://vfb.no/

Wicherkiewicz T., *Ginące języki, etniczność, tożsamość i polityka*, adres internetowy: http://pl.languagesindanger.eu/book-of-knowledge/endangered-languages-ethnicity-identity-and-politics/

Wielokulturowość a Edukacja Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi, adres internetowy: https://www.european-agency.org/sites/default/files/multicultural-diversity-and-special-needs-education_Multicultural-Diversity-PL.pdf

Wiszejko-Wierzbicka D., *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania", nr III (4), 2012, adres internetowy: www.pfron.org.pl.

Wysocka, E., *Przedmowa. Konteksty wychowania młodego pokolenia w czasach ponowoczesnych. Dzieci i młodzież,* adres internetowy: https://repozytorium.ka.edu.pl/server/api/core/bitstreams/07c2b177-8f08-41b5-8454-d418a3b005c6/content;

Wywiad z Jon Horgen Friberg, adres internetowy: https://www.mojanorwegia.pl/czytelnia/wywiad-jon-horgen-friberg-fafo-6711.html

Względna Jednolitość Migracji Po 1 Maja 2004 r. Czy Odmienność Rodzajów Migracji: Globalne i Indywidualne Strategie Migracyjne w Wybranych Krajach Docelowych, rozdział 9, 2008. *CMR Working Papers* 33 (91): 86–122, adres internetowy: https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=obo&AN=33463014&lang=pl&site=eds-live&scope=site

Zalewska M., *Kultura szkoły a klimat szkoły – czy to to samo?* 2017, adres internetowy: https://pomocdydaktyczna.pl/kultura-szkoly-a-klimat-szkoly-czy-to-to-samo/

Założenia polityki ludnościowej Polski 2013 - projekt luty 2013 r., adres internetowy: https://bip.stat.gov.pl/files/gfx/bip/pl/defaultstronaopisowa/462/1/1/bip_zalozenia_polityki_ludnosciowej_polski_2013_projekt_luty_2013.pdf

Zielona księga - Migracja i mobilność: wyzwania i szanse dla wspólnotowych systemów edukacyjnych, adres internetowy: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:52008DC0423

Związek Nauczycielstwa Polskiego, *Kraje rozwinięte inwestują w edukację, a Polska?*, 2023, adres internetowy: https://znp.edu.pl/kraje-rozwiniete-inwestuja-edukacje-a-polska/

Østby L., *Arbeidsinnvandrere – fra hovedstadsfenomen til vanlig syn i hele landet*, adres internetowy: https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/arbeidsinnvandrere-fra-hovedstadsfenomen-til-vanlig-syn-i-hele-landet

Østby L., Henriksen K., *Immigrants – what we know and don't know,* adres internetowy: https://www.ssb.no/en/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/212280?_ts=14a536e6358

Åtte av ti lærere i 1. klasse: Skoledagen for teoretisk for 5- og 6-åringer, 29.10.2018, adres internetowy: https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/EoMXvK/aatte-av-ti-laerere-i-1-klasse-skoledagen-forteoretisk-for-5-og-6-aaringer