



Fundacja na rzecz
Różnorodności
Społecznej



Seria filmowa

**Narracje
Migrantów**

Katarzyna Kubin

Materiały pomocnicze dla osób prowadzących
działania edukacyjne z wykorzystaniem filmu

Po polsku mam na imię Hania

Reżyseria: Rafał Skalski

Zdjęcia: Filip Drożdż

Produkcja: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej

| 09



Katarzyna Kubin

**Materiały pomocnicze
dla osób prowadzących działania
edukacyjne z wykorzystaniem filmu**

Po polsku mam na imię Hania

Film i materiały pomocnicze powstały
w ramach serii „Narracje Migrantów”



Warszawa 2014

Autorka: Katarzyna Kubin

Konsultacja metodyczna: Agnieszka Kozakoszczak, Jan Świerszcz

Koncepcja merytoryczna materiałów pomocniczych do filmów z serii „Narracje Migrantów”: Natalia Kłorek, Agnieszka Kozakoszczak, Katarzyna Kubin

Projekt i oprawa graficzna: Rafał Bartlet (<http://bartlet.pl/>)

Redakcja językowa: Paweł Dombrowski

© Copyright by Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2014.
ISBN: 978-83-7910-023-1

Wydawca:

Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS)

Skrytka pocztowa nr 381

00-950 Warszawa 1

www.ffrs.org.pl

Druk i oprawa:

Sowa Sp. z o. o.

ul. Raszyńska 13

05-500 Piaseczno

www.sowadruk.pl, www.wyczerpane.pl

Materiały można pobrać bezpłatnie na stronie FRS: www.nm.ffrs.org.pl.

Zamówienia na drukowaną wersję materiałów i film należy kierować na adres: biuro@ffrs.org.pl (do wyczerpania nakładu).

Materiały powstały w ramach projektu pt. „Działania na rzecz społeczeństwa różnorodnego – podnoszenie wiedzy i kompetencji w zakresie dialogu międzykulturowego i równego traktowania społeczeństwa przyjmującego w Polsce” (projekt nr 22/9/EFI) współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich oraz budżetu państwa.



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI FUNDUSZ NA RZECZ
INTEGRACJI OBYWATELI PAŃSTW TRZECICH

Wylączna odpowiedzialność za treść publikacji spoczywa na autorce. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za informacje zawarte w materiałach ani za sposób ich wykorzystania.

Spis treści:

I. Wprowadzenie: Jak korzystać z filmów i materiałów pomocniczych z serii „Narracje Migrantów”?	4
II. O filmie „Po polsku mam na imię Hania”	8
III. Tematy do dyskusji wokół filmu	9
Temat I: Tożsamość i migracja	10
Temat II: Dojrzewanie i relacje rodzinne w kontekście migracji	31
Temat III: Adaptacja kulturowa i integracja społeczna	50
Temat IV: Szkoła a równy dostęp do edukacji	62
Przypisy końcowe	81
IV. Materiały i publikacje przydatne w prowadzeniu działań edukacyjnych metodami aktywnymi	85
V. O autorce	87
VI. O Serii filmowej „Narracje Migrantów”	88
VII. O Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej	89

I Wprowadzenie

Jak korzystać z filmów i materiałów pomocniczych z serii „Narracje Migrantów”?

Filmy z serii „Narracje Migrantów” powstały dzięki bliskiej współpracy trzech stron: bohatera lub bohaterki filmu, reżysera oraz przedstawicieli i przedstawicielek Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej (dalej jako FRS). Każda strona wniosła perspektywę i wiedzę, bez których nie byłoby możliwe wyprodukowanie spójnego i kompleksowego filmu, etycznego zarówno pod względem tematyki, jak i specyfiki doświadczenia bohatera czy bohaterki. To bohater zgodził się lub bohaterka zgodziła się podzielić się swoją osobistą historią, reżyser pomógł tę historię przełożyć na konwencję filmową zgodną ze standardami właściwymi dla sztuki filmowej, zaś edukatorzy i edukatorki FRS ugruntowali i ugruntowały określoną historię w teorii i wiedzy stosownych do danej historii (np. psychologii międzykulturowej, polityki migracyjnej).

Każdy film jest więc efektem inspirującej współpracy i wymiany, począwszy od pierwszego etapu tworzenia scenariusza, aż po ostatni etap tworzenia napisów w różnych wersjach językowych. Wrażliwość, wzajemny szacunek oraz dbałość o szczegóły były ważnymi elementami procesu tworzenia. Dzięki temu wszystkie filmy, choć krótkie, zawierają w sobie wiele tematów do przemyślenia i do omówienia. Dużą zaletą tych filmów jest umiejętne połączenie estetyki z solidnością merytoryczną. Są ładne i poruszające, a zarazem odzwierciedlają realia świata, który bohaterka czy bohater poddają krytycznej refleksji.

Więcej na temat Serii filmowej „Narracje Migrantów” można przeczytać w części VI tych materiałów oraz na stronie internetowej dedykowanej serii: www.nm.ffrs.org.pl.

Materiały pomocnicze

Do filmów z serii „Narracje Migrantów” FRS opracowało materiały pomocnicze dla osób korzystających z filmów do celów edukacyjnych. Uważamy, że wymiana i dialog mają wartość dydaktyczną. Dlatego staraliśmy się, aby materiały te odzwierciedlały w pewnym stopniu dyskusje, które odbyły się w czasie tworzenia filmów.

Materiały pomocnicze mają na celu:

- 1** stworzenie ram dla dyskusji organizowanych wokół filmów,
- 2** wskazanie konkretnych zagadnień czy punktów dyskusyjnych, które są w sposób szczególny naświetlone w danym filmie,
- 3** wskazanie źródeł informacji i wiedzy, związanych z tematami poruszonymi w danym filmie

Do kogo są skierowane materiały pomocnicze do filmów?

Materiały przygotowano z myślą o osobach – w materiałach mówimy o edukatorach i edukatorkach – które prowadzą szeroko rozumiane działania edukacyjne, zarówno w systemie edukacji formalnej, jak i w ramach szkoleń, warsztatów czy innych form działań edukacyjnych poza formalnym systemem edukacji. Materiały te zostały opracowane przede wszystkim pod kątem zajęć i wydarzeń, w których stosuje się interaktywne metody pracy z grupą (np. dyskusja, ćwiczenia warsztatowe).

Z założenia materiały mogą być pomocne w prowadzeniu działań edukacyjnych przez różne osoby o różnych kompetencjach (np. nauczyciel szkolny lub nauczycielka szkolna, trener lub trenerka w organizacji pozarządowej, osoba wykładająca na uczelni), a także pracujące z różnymi grupami odbiorców i odbiorczyń (np. młodzież, studenci i studentki, osoby dorosłe).

Przykładowe działania edukacyjne, które można prowadzić z wykorzystaniem filmów z serii „Narracje Migrantów” i towarzyszących im materiałów pomocniczych:

- 1** dla dzieci i młodzieży w szkołach jako zajęcia dodatkowe lub w trakcie zajęć szkolnych (np. wiedzy o społeczeństwie),
- 2** dla studentów i studentek w ramach zajęć z podstawowych przedmiotów, kół naukowych lub innych wydarzeń organizowanych przez wydział lub uczelnię,
- 3** dla kadry pedagogicznej szkoły,
- 4** dla pracowników i pracownic jednostki samorządowej lub rządowej,
- 5** dla pracowników i pracownic akademickich na seminariach, konferencjach czy sympozjach naukowych,

Struktura materiałów

Dla ułatwienia pracy edukacyjnej struktura wszystkich materiałów pomocniczych jest podobna. Zaczynają się one od streszczenia danego filmu (część II). Streszczenie zawiera nie tylko krótki opis historii pokazanej w filmie, ale także – w przypadku niektórych filmów – uzupełnia ją o dodatkowe informacje, które dają szerszy kontekst i umożliwiają głębsze zrozumienie sytuacji bohatera czy bohaterki. Już w streszczeniu sygnalizujemy, jakie zagadnienia są szczególnie ważne w filmie oraz na co trzeba zwrócić uwagę, aby w pełni wykorzystać potencjał dydaktyczny danego filmu.

W kolejnej, III części materiałów przedstawione są wybrane tematy poruszone w filmie, które jako zespół edukatorów i edukatorek FRS uznaliśmy za najważniejsze do przedyskutowania z grupą docelową działań edukacyjnych prowadzonych z wykorzystaniem danego filmu. Do każdego filmu wybraliśmy co najmniej cztery tematy przewodnie, które odnoszą się do konkretnych wypowiedzi bohatera lub bohaterki. Dzięki temu proponowane tematy ugruntowane są w autentycznej historii bohatera lub bohaterki, nie odbiegają znacząco od realiów doświadczenia prawdziwej osoby, która za pośrednictwem filmu pomaga nam rozpoznać i bliżej poznać określone zjawiska czy problemy społeczne. Do każdego tematu wyodrębnionego w części III materiałów znajdują się wskazówki do prowadzenia dyskusji czy zajęć warsztatowych. Podane są także przydatne informacje stanowiące podstawę wiedzy w danym temacie, w tym:

- definicje kluczowych pojęć,
- dane statystyczne,
- definicje prawne,
- opisy przypadków,
- propozycje ćwiczeń czy innych metod dydaktycznych, które można zastosować w czasie prowadzenia działań edukacyjnych.

Podsumowując: część III materiałów pomocniczych zawiera najwięcej informacji. Celem jest wsparcie osoby prowadzącej poprzez zebranie wiedzy przedmiotowej oraz wskazówek metodycznych.

W części IV materiałów zebrane zostały polecane przez zespół edukacyjny FRS dodatkowe materiały i publikacje przydatne w prowadzeniu działań edukacyjnych metodami aktywnymi.

W części V materiałów znajduje się informacja biograficzna o autorce lub autorze materiałów. Wskazuje ona m.in. na to, jakie kompetencje i jakie obszary wiedzy zostały przez zespół edukatorów i edukatorek FRS uznane za kluczowe dla krytycznego i kompleksowego omówienia tematów poruszonych w danym filmie.

Część VI materiałów przedstawia dodatkowe informacje o Serii filmowej „Narracje Migrantów” oraz zawiera szczegółowy opis wybranych z niej filmów, które są tematycznie powiązane z filmem omawianym w materiałach. W momencie opublikowania niniejszych materiałów seria „Narracje Migrantów” obejmowała 9 filmów, przy czym planujemy rozwijać serię o nowe pozycje.

W części VII prezentujemy informacje o Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej.

Zapraszamy do odwiedzenia serwisu youtube (www.youtube.com/NarracjeMigrantow) oraz strony internetowej: www.nm.ffrs.org.pl. Na tych stronach można obejrzeć większość filmów, pobrać elektroniczną wersję materiałów pomocniczych, jak i zapoznać się z licznymi materiałami uzupełniającymi, powiązanymi tematycznie z serią. Wszystkie filmy udostępniamy bezpłatnie w biurze FRS osobom zainteresowanym wykorzystaniem ich do celów edukacyjnych. Zachęcamy także do kontaktu, jeśli potrzebują Państwo dodatkowego wsparcia czy konsultacji w prowadzeniu działań edukacyjnych z wykorzystaniem filmów.

Życzymy udanych i owocnych dyskusji prowadzonych w oparciu o materiały pomocnicze!

II O filmie „Po polsku mam na imię Hania”

Bohaterka filmu, Hanh, pochodzi z Wietnamu. Wychowywała się tam pod opieką babci i dziadka, bo jej rodzice wyjechali do pracy do Polski. Miała czternaście lat, gdy dołączyła do nich oraz do urodzonego już w Polsce rodzeństwa, którego wcześniej nie знаła. Hanh, używająca też polskiego imienia Hania, opowiada w filmie o swojej rodzinie – o relacjach z rodzicami, siostrami i bratem oraz o tym, jak kontakty te kształtowały się z biegiem czasu. Mówi też o doświadczeniu przeprowadzki do Polski. Wraca wspomnieniami do początków swojego pobytu w nowym miejscu, nie ukrywając trudnych przeżyć ani przemyśleń na temat własnej tożsamości kulturowej oraz swojego miejsca w społeczeństwie.

Film nie przedstawia historii Hani w sposób chronologiczny. Stanowi raczej złożoną i wielowątkową narrację, która odzwierciedla jeden ze sposobów myślenia o własnej tożsamości, o swoich doświadczeniach życiowych oraz o przynależności kulturowej i społecznej. Bohaterkę poznajemy w trakcie studiów na Uniwersytecie Warszawskim. Dowiadujemy się o jej planach na przyszłość i celach zawodowych. Hanh rozwija także ważne uniwersalne refleksje o systemie edukacji w Polsce w odniesieniu do osób z doświadczeniem migracji.

Hania szczerze dzieli się ponadto przemyśleniami i odczuciami, które pozwalają odbiorcom i odbiorczyniom filmu dokonać krytycznej refleksji dotyczącej kształtowania się tożsamości i procesu dojrzewania młodej osoby zwłaszcza w kontekście doświadczenia migracji i wielokulturowości, wyzwań, z jakimi system edukacji mierzy się w społeczeństwie różnorodnym oraz integracji migrantów i migrantek. Wszystkie te zagadnienia znajdują odzwierciedlenie w niniejszych materiałach pomocniczych przeznaczonych dla osób prowadzących zajęcia edukacyjne oparte na filmie. Materiały te zawierają zarówno informacje przydatne do zrozumienia znaczenia filmu w szerszym kontekście, jak też propozycje ćwiczeń i tematów do dyskusji.

III Tematy do dyskusji wokół filmu

Poniżej znajdują się propozycje czterech tematów do dyskusji wokół filmu pt. „Po polsku mam na imię Hania”. Oczywiście tematy te nie wyczerpują możliwości wykorzystania filmu w celach edukacyjnych. Każdy z nich przedstawiono jednak w sposób umożliwiający adaptację danego tematu do potrzeb określonej grupy czy założonych celów działań edukacyjnych. Zachęcamy do tego, by posługiwać się poniższymi materiałami w sposób elastyczny i kreatywny, zgodny jednocześnie z wytyczonymi celami edukacyjnymi i dostosowany do grupy docelowej. Tematy można omówić w dowolnej kolejności. Można także wybrać do wykorzystania tylko część z nich.



Pytania otwierające dyskusję

Film dotyka problematyki adaptacji kulturowej i integracji społecznej osób, które mają za sobą doświadczenie migracji, a szczególnie młodzieży. Pokazuje też, w jaki sposób doświadczenie migracji może wpłynąć na samopoczucie jednostki oraz na relacje rodzinne. Nasuwa pytania dotyczące sytuacji i funkcjonowania społeczności wietnamskiej w Polsce. Tematy te mogą budzić w odbiorcach i odbiorczyniach filmu zróżnicowane emocje i refleksje.

Celem pierwszej części dyskusji z grupą jest stworzenie przestrzeni do podzielenia się wrażeniami po obejrzeniu filmu oraz rozpoznania i określenia wątków, które z różnych powodów są ważne dla danej grupy uczestniczek i uczestników. Zebranie od grupy pierwszych wrażeń może też pomóc osobie prowadzącej zajęcia określić dalszy kierunek dyskusji.



Przykładowe pytania rozpoczynające dyskusję:

1. Jakie są wasze pierwsze wrażenia po obejrzeniu filmu? Co was najbardziej poruszyło?
2. O czym waszym zdaniem jest ten film?
3. Czy któraś z wypowiedzi Hani była dla was szczególnie zastanawiająca? Jeśli tak, to która i dlaczego?

W celu podsumowania tej wymiany wrażeń można spisać wszystkie tematy czy wątki poruszone przez uczestników i uczestniczki oraz wskazać te, które zostaną rozwinięte w dalszej części zajęć.

Temat I. Tożsamość i migracja

Cel dyskusji: Proponowane tematy dyskusji i informacje zawarte w tej części tematycznej materiałów mają posłużyć za wprowadzenie do tematyki tożsamości. Opisane poniżej propozycje ćwiczeń i dyskusji umożliwią refleksję nad własną tożsamością i identyfikacją społeczną uczestników i uczestniczek zajęć oraz nad tym, jak zmiany kontekstu społeczno-kulturowego mogą zmienić sposób postrzegania własnej tożsamości, co jest częstym doświadczeniem migrantów i migrantek.



Proponowane pytania rozpoczynające dyskusję nad tematem:

1. Jak myślicie, czym jest tożsamość? Co się na nią składa? Czy poczucie tożsamości może się zmieniać z biegiem czasu? Jeśli tak, to co powoduje zmiany tożsamości?
2. Jak tożsamość jest związana z miejscem urodzenia lub miejscem dorastania? Jak tożsamość może być związana z pochodzeniem rodziców?
3. W jaki sposób w swoich wypowiedziach w filmie Hania określa swoją tożsamość? Do jakich aspektów swojej tożsamości się odnosi?

Wprowadzenie do zagadnienia tożsamości

*...bo teraz jestem częściowo Wietnamką,
a jak wychodzę z domu, to czuję życie jako Polka.*

Co mówi Hania

Hania przyjechała do Polski jako młoda, czternastoletnia osoba z pewnym багаżem doświadczeń: w Wietnamie miała grupę znajomych, tam też przeszła większą część swojej edukacji szkolnej, ponadto znała dobrze język wietnamski, który jest jej pierwszym językiem (tzn. językiem ojczystym). Wykształcenie, otoczenie społeczne, język, jakim się posługujemy, zwyczaje i normy życia codziennego składają się na tożsamość człowieka – a im człowiek jest starszy, tym silniej uformowany w swojej tożsamości, w swoich przekonaniach, poglądach i zwyczajach.



Propozycja ćwiczenia z grupą: „Opowieść o imionach”¹

Cel ćwiczenia: Wzajemne poznanie się osób uczestniczących w zajęciach. Rozpoznanie powiązań pomiędzy własnym imieniem i nazwiskiem a swoją tożsamością. Dodatkowo ćwiczenie pozwala na rozpoznanie różnorodności wśród osób w grupie (np. pod względem narodowości czy historii rodzinnej).

Przebieg ćwiczenia:

1. Powiedz osobom uczestniczącym w zajęciach, że w trakcie ćwiczenia będą miały okazję opowiedzieć o sobie. Poproś, aby każda napisała na kartce swoje imię, nazwisko i/lub przezwisko w takiej formie, jaką lubi lub jaka jest dla niej neutralna. Podziel osoby w grupie na pary.



Propozycja ćwiczenia z grupą: „Opowieść o imionach” – cd.

- Następnie poproś, by w każdej parze obie osoby przedstawiły sobie nawzajem wybraną historię związaną ze swoim imieniem, nazwiskiem i/lub przezwiskiem. Przed rozpoczęciem rozmowy w parach możesz opowiedzieć całej grupie o własnym imieniu, nazwisku i/lub przezwisku, dając w ten sposób przykład pozostałym. Zachęć, aby w toku rozmowy w parze osoby uczestniczące w zajęciach pomyślały o następujących pytaniach pomocniczych:
 - Czy twoje imię zostało ci nadane przy urodzeniu? Jeśli tak, dlaczego twoja rodzina wybrała dla ciebie właśnie to imię? Jeśli nie, to w jaki sposób ci je nadano?
 - Skąd pochodzi twoje imię? Czy wiąże się z nim jakaś historia rodzinna? Czy znasz etymologię swojego imienia?
 - Czy lubisz swoje imię? Dlaczego tak albo nie?
- Po wymianie w parach poproś, żeby każda osoba przedstawiła się grupie i opowiedziała jej o znaczeniu swojego imienia, nazwiska i/lub przezwiska.

Omówienie ćwiczenia:

Gdy wszyscy w grupie się przedstawiają, rozpocznij dyskusję, zadając następujące pytania:

1. Czy informacja o imieniu i poczuciu tożsamości powiązanej z imieniem jest w jakiś sposób ważna lub znacząca? W jaki sposób?
2. Czy dowiedzieliście się o swoich koleżankach i kolegach czegoś ciekawego? Czego?
3. Czy nasza grupa – jeśli sędzić po imionach i wypowiedziach osób uczestniczących w zajęciach – jest różnorodna? Pod jakim względem?
4. Jakie znaczenie ma waszym zdaniem sposób przedstawiania się bohaterki filmu: jako Hanh albo jako Hani?
5. Co imię, nazwisko lub przezwisko może powiedzieć o czyjejs tożsamości? W jaki sposób może sprawić, że zbudujemy sobie stereotypowe wyobrażenie o człowieku?

Na zakończenie osoby uczestniczące w zajęciach mogą na czas trwania zajęć przykleić sobie w widocznym miejscu identyfikator ze swoim imieniem.

Tożsamość człowieka jest wielowarstwowa – nie ogranicza się tylko do pochodzenia kulturowego. Zdefiniować ją można jako sposób samoidentyfikacji, tzn. jako zbiór cech i przekonań na własny temat dotyczących m.in. narodowości, płci, wieku, stopnia sprawności, orientacji seksualnej, zawodu czy statusu materialnego². Według teorii psychologicznych poczucie tożsamości człowieka kształtuje się w trzech obszarach³:

- 1. Tożsamość osobowa (indywidualna):** służy samookreśleniu się w celu odróżnienia się od innych ludzi, podkreślenia swojej indywidualności, odczuwania siebie jako jednostki wewnętrznie spójnej i mającej własną historię. Kształtuje się w odniesieniu do podobieństw i różnic w stosunku do innych osób, które nie są „mną”.
- 2. Tożsamość społeczna:** obiektywnie postrzegane cechy, które odróżniają jedną osobę od innych osób w określonej grupie społecznej czy społeczeństwie. Cechy te są często postrzegane i przypisywane jednostce przez osoby z jej otoczenia, aby ją wyróżnić ze względu na daną cechę (np. obywatelstwo, kolor skóry, zawód, płeć) oraz aby zidentyfikować jednostkę jako należącą do określonej grupy społecznej (np. Polacy i Polki, osoby o białym kolorze skóry, lekarze i lekarki, kobiety). Często dzieje się to niezależnie od osobistej identyfikacji jednostki z daną cechą (np. Hania w filmie może nie identyfikować się jako „Azjatka”, a przede wszystkim jako Wietnamka albo Polka, jednak niektóre osoby oglądające film mogą ją tak określać, postrzegając Hanię przez pryzmat jej wyglądu, odróżniającego ją od większości osób w społeczeństwie w Polsce).
- 3. Tożsamość organizacyjna:** pozwala jednostce na określenie siebie jako członka lub członkini określonej grupy, tzn. włączenie się we wspólnotę w celu podkreślenia swojej przynależności czy podobieństwa, a dzięki temu uzyskania poczucia akceptacji i bezpieczeństwa, jakie daje dobrowolna przynależność do określonej grupy. Przykładem tego typu grupy może być koło zainteresowań, klub hobbystyczny, grupa zawodowa czy partia polityczna.

Podsumowując, należy podkreślić, że tożsamość człowieka jest zwykle wypadkową własnej, osobistej percepcji samego lub samej siebie (tożsamość osobowa/indywidualna) oraz zbioru cech przypisanych przez otoczenie, podkreślających przynależność jednostki do określonej grupy społecznej (tożsamość społeczna) i osobistych decyzji o tym, z jakimi grupami dana jednostka chce się utożsamiać (tożsamość organizacyjna).

Zmienne i niezienne elementy tożsamości

W uzupełnieniu wyżej wymienionych trzech obszarów tożsamości, tożsamość każdej osoby można postrzegać w podziale na⁴:

- **Pierwotne elementy tożsamości (niezmiennie):** cechy wrodzone, z którymi człowiek się rodzi lub które nabywa we wczesnej socjalizacji. Są to cechy, które trudno zmienić lub których nie można zmienić ani kontrolować. Takimi elementami tożsamości są np.: płeć, kolor skóry, pochodzenie narodowe i etniczne, poziom sprawność intelektualnej, orientacja seksualna, wiek.
 - **Wtórne elementy tożsamości (zmiennie):** elementy, które można zmienić i które podlegają zmianie w trakcie życia. Takimi elementami tożsamości mogą być np.: wykształcenie, nawyki żywieniowe, wygląd (np. kolor włosów i fryzura, sposób ubierania się), stan cywilny, status rodzicielski, grupa zawodowa, grupa społeczna, światopogląd, miejsce zamieszkania, hobby.
- Podział na pierwotne i wtórne elementy tożsamości uwypukla jej wielowarstwowy charakter. Co nie mniej ważne, wyróżnienie pierwotnych elementów tożsamości jest podstawą przepisów antydyskryminacyjnych, których celem jest ochrona ludzi przed nierównym lub gorszym traktowaniem ze względu na posiadanie tych cech, których dana osoba nie może zmienić (np. kolor skóry, poziom sprawności fizycznej, przynależność narodowa). Więcej na temat dyskryminacji poniżej.



Propozycja ćwiczenia z grupą: „Fragmenty mojej tożsamości”⁵

Cel ćwiczenia: Refleksja nad wielowarstwową naturą własnej tożsamości, w tym nad własną identyfikacją z różnymi grupami społecznymi. Zrozumienie różnicy pomiędzy elementami tożsamości pierwotnej i tożsamość wtórnej.

Przebieg ćwiczenia:

1. Powiedz, że ćwiczenie ma umożliwić zastanowienie się nad własną tożsamością i nad tym, co się na nią składa. Rozdaj wszystkim osobom w grupie po 5 kartek. Poproś o zapisanie na każdej z nich jednego aspektu swojej tożsamości rozumianego jako identyfikacja z określoną grupą społeczną (można podać przykłady, np. „kobiety”, „nauczyciele”, „żeglarze”, ale należy unikać sugerowania odpowiedzi). Pozwól uczestnikom i uczestniczkom zająć na ok. 5 minut indywidualnej pracy.



Propozycja ćwiczenia z grupą: „Fragmenty mojej tożsamości” – cd.

2. Zaproś wszystkich w grupie do rozmowy w parach o tym, co się znalazło na kartkach. Niech każda osoba z pary przedstawi drugiej treści z własnych 5 kartek oraz porozmawia z nią o swoich odpowiedziach na następujące pytania (pytania można zapisać w widocznym miejscu w sali zajęć przed rozpoczęciem ćwiczenia):
 - Czy wybranie pięciu grup było łatwe czy trudne? Dlaczego?
 - Z którymi grupami utożsamiasz się szczególnie? Dlaczego?
 - Czy odpowiedzi powtarzają się u obu osób w parze, czy są różne?
3. Po ok. 8 minutach rozmowy w parach powiedz, że czas na dzielenie się informacjami z kartek się skończył. Poproś, by osoby w grupie przykleiły swoje kartki na tablicy lub na ścianie (w specjalnym miejscu, które wyznaczysz na zbieranie kartek) w taki sposób, by powstały grupy tematyczne (np. kartka z napisem „matka” powinna się znaleźć w pobliżu innych kartek o podobnej treści).
4. Gdy wszystkie osoby w grupie przykleją swoje kartki, poproś osoby uczestniczące w zajęciach, żeby przejrzały grupy tematyczne, które się wyłoniły na ścianie/tablicy i nadały każdej grupie nazwę odpowiednią do cech tożsamości, jakie opisuje. Proponowane nazwy/kategorie tematów: religia, pochodzenie, płeć, orientacja seksualna, zawód, wiek, status społeczny, hobby, sposób spędzania czasu wolnego, relacje rodzinne, grupa towarzyska/przyjacielska, szkoła, poglądy polityczne, język, zwyczaje żywieniowe. Przy każdej grupie tematycznej umieść napis z wybraną nazwą/kategorią tematu.



Propozycja ćwiczenia z grupą: „Fragmenty mojej tożsamości” – cd.

5. Następnie powiedz osobom uczestniczącym w zajęciach, że tożsamość to zbiór cech i przekonań o sobie dotyczących np. przynależności do grupy narodowej, płci, zawodu, statusu materialnego. Pewne aspekty tożsamości można względnie łatwo zmienić (np. zawód), ale innych nie da się zmienić wcale lub bardzo trudno to zrobić (np. kolor skóry, pleć).
6. Poproś osoby uczestniczące, aby przyporządkowały zaznaczone kategorie do rodzajów tożsamości: zmiennych (wtórnych) lub niezmiennych (pierwotnych). Część kategorii może wzbudzić dyskusje (np. religia, obywatelstwo). Można zaznaczyć je jako niejednoznacznie – zmiennie i/lub niezmiennie. Dyskusja o tym, czy i dlaczego dany temat/kategoria jest albo nie jest zmienna to ważny element spotkania i osoba prowadząca zajęcia powinna na nią pozwolić.

Omówienie ćwiczenia:

Podkreśl, że tożsamość każdej osoby jest wielowymiarowa. Kształtuje się w odniesieniu do indywidualnych przekonań, wartości i sposobu patrzenia na siebie (np. takie aspekty osobowości jak introwertyzm, dieta oraz poczucie przynależności narodowej czy kulturowej); formuje się jednak także w odniesieniu do otoczenia i społeczeństwa, w którym żyjemy (np. identyfikacja zawodowa, rodzina). Co więcej, tożsamość składa się z elementów zmiennych (wtórnych) i niezmiennych (pierwotnych). Możemy mieć różne zdania na temat tego, czy dana cecha jest zmienna (wtórna), czy nie (np. światopogląd, religia), ale nie możemy narzucać drugiej osobie swojego zdania czy opinii na temat jej tożsamości. Jednocześnie postrzeganie własnej tożsamości może ewoluować w wyniku różnych doświadczeń życiowych. Przykładowo dzisiaj mogę mieć tożsamość studenta, a za pięć lat księgowego. Tak samo Hania tuż po przyjeździe do Polski mogła mieć tożsamość Wietnamki, a dzisiaj może mieć tożsamość (także) Polki.

Kultura a tożsamość

Ważnym zwłaszcza w kontekście migracji aspektem zagadnienia tożsamości jednostki jest tożsamość kulturowa. W przypadku migrantów i migrantek wyobrażenia o tożsamości często spłaszczają się do aspektów związanych z pochodzeniem kulturowym. Dzieje się tak dlatego, że różnice kulturowe zwracają najwięcej uwagi tak po stronie migranta czy migrantki, który czy która musi odnaleźć się w nowym otoczeniu kulturowo-społecznym, jak i po stronie osób mieszkających w kraju, do którego przybyła osoba migrująca – które mogą postrzegać migranta czy migrantkę jako „innych”.

Określenie „**skrypty kulturowe**” odnosi się do wzorców zachowań, zwyczajów i norm uznawanych za stosowne w określonej kulturze i społeczności⁶. Istotne jest, że człowiek uczy się skryptów kulturowych – nie posiada ich od urodzenia. Osoby przyjeżdżające do nowego kraju mają już wykształcone skrypty kulturowe pasujące do kontekstu kultury i kraju pochodzenia, a więc mogą doświadczyć napięcia, szoku lub zdziwienia w kontakcie z nową kulturą, w której najpewniej obowiązują inne skrypty. To, na ile dana osoba stanie się dwukulturowa – tzn. opanuje skrypty kulturowe zarówno kraju pochodzenia, jak i kraju, do którego wyemigrowała – zależy w znacznej mierze od wieku, w jakim poznała drugą kulturę: im jest młodsza, tym łatwiej nauczy się nowych skryptów kulturowych, a co za tym idzie – wytworzy nową (lub drugą) tożsamość kulturową.



Propozycja dyskusji z grupą: Tożsamość a doświadczenie migracji

Cele dyskusji: Bliższe zrozumienie sytuacji osoby utożsamiającej się z więcej niż jedną kulturą i społecznością oraz idei „dwukulturowości”. Refleksja nad tym, co składa się na tożsamość migranta i migrantki oraz nad tym, na ile jest to „inne” od doświadczenia osoby, która nie migrowała.

Przebieg dyskusji:

Zwróć uwagę, że w filmie Hania wyraźnie mówi o tym, jak ona i jej rodzina praktykują zwyczaje pochodzące zarówno z kultury polskiej, jak i z kultury wietnamskiej. Jednocześnie w pewnym momencie bohaterka filmu stwierdza: „Czuję się bardziej Wietnamką”.



Propozycja dyskusji z grupą: Tożsamość a doświadczenie migracji – cd.

Zaproś grupę do dyskusji na temat następujących pytań:

1. Które wypowiedzi Hani świadczą o tym, że czuje się związana z Polską? Które świadczą o tym, że czuje się związana z Wietnamem?
2. Czy waszym zdaniem Hania jest osobą dwukulturową? Dlaczego tak albo dlaczego nie?
3. Czy używanie dwóch imion – Hanh i Hania – może być wyrazem dwukulturowości? Dlaczego tak albo dlaczego nie?
4. Jakie inne niż kulturowe istotne elementy swojej tożsamości wymienia Hania (np. zawodowe, rodzinne)? Jakie aspekty tożsamości Hani zauważyliście, nawet jeśli Hania nie nazwała ich wprost (można odnieść się do różnych obszarów tożsamości opisanych powyżej: tożsamość indywidualna, społeczna i organizacyjna)?

Omówienie dyskusji:

W podsumowaniu dyskusji można podkreślić, że tożsamość człowieka jest wielowarstwowa – odnosi się do szeregu aspektów życia prywatnego i życia społecznego, a ponadto zmienia się pod wpływem różnych doświadczeń życiowych. W poszczególnych momentach życia pewne aspekty tożsamości mogą stać się ważniejsze niż inne (np. w sytuacji migracji tożsamość kulturowa może stać się ważniejsza niż tożsamość zawodowa). Tożsamość człowieka ma wiele wymiarów, które współistnieją i przenikają się. Hania może być jednocześnie Wietnamką, Polką, studentką, siostrą, córką i uczennicą. Niektóre aspekty tożsamości są widoczne dla osób z zewnątrz (np. aspekty tożsamości społecznej lub organizacyjnej), inne – niewidoczne (np. aspekty tożsamości indywidualnej). Najważniejsze jest to, jak dana osoba sama postrzega własną tożsamość. Fakt, że tożsamość każdej osoby jest wielowarstwowa, tworzy potencjał znalezienia w sobie elementów wspólnych z różnymi osobami.

Tożsamość a „Inność”

Poczucie inności kształtuje się na przecięciu zagadnień dotyczących poczucia tożsamości indywidualnej, jako wyraz odrębności jednostki („jestem inna, bo jestem szczególna, niepowtarzalna”) i poczucia tożsamości społecznej („jako kobieta należę do grupy kobiet i jestem inna od mężczyzn”). Poczucie „odrębności jednostki” jest elementem koniecznym do wytworzenia tożsamości indywidualnej. Poczucie „inności” w społeczeństwie jest też niezbędne do wykształcenia poczucia tożsamości społecznej. Inność w takich wypadkach określana jest w kategoriach pozytywnych (np. „jestem inny, wyjątkowy, bo wybitnie gram na fortepianie”) lub neutralnych (np. „ja lubię koty, ktoś inny lubi psy”).

Zdarza się jednak, że dana osoba czuje się osamotniona czy wyobcowana właśnie ze względu na cechy stanowiące o jej „inności”. Co ważne, takie poczucie na ogół wynika z tego, że to nie dana osoba sama określa się jako „inna”, ale z tego, że jest tak określana przez osoby z jej otoczenia albo obawia się lub podejrzewa, że jest przez nie określana w taki sposób. W takiej sytuacji poczucie „inności” często kojarzy się negatywnie. Przykładowo osoba niepełnosprawna fizycznie może czuć się postrzegana jako „inna” nie dlatego, że się wyróżnia od pozostałych osób w sensie pozytywnym lub neutralnym, ale dlatego, że jest lub boi się być postrzegana jako mniej zdolna, mniej samodzielna czy mniej zaradna. Takie poczucie wyobcowania lub „inności” może być bolesne i prowadzić do marginalizacji społecznej danej osoby. Osoba taka może czuć się wykluczona lub gorzej traktowana ze względu na określoną cechę.



Propozycja dyskusji z grupą: Studium przypadków dotyczących przynależności

Cel dyskusji: Krytyczna refleksja nad tym, co świadczy o przynależności kulturowej, narodowej itp.

Przebieg dyskusji:

1. Przed rozpoczęciem przygotuj na trzech osobnych kartkach następujące opisy przypadków:

Remi jest 15-letnią dziewczynką urodzoną w Ugandzie. Gdy miała 3,5 roku, została zaadoptowana przez małżeństwo z Polski. Polscy rodzice utrzymali kontakt Remi z jej biologiczną mamą. Dziewczynka wymienia z nią listy, ponadto już po adopcji, kiedy miała 14 lat, spotkała się z nią podczas wizyty całej rodziny w Ugandzie. Jako ambitna młoda osoba Remi nie może doczekać się ukończenia liceum i rozpoczęcia studiów. Chce zostać lekarzem pediatrą. Do wyboru tego zawodu zainspirowała ją przedstawicielka organizacji Lekarze Bez Granic, przyjaciółka jej taty, z którą rodzina spotkała się w czasie pobytu w Ugandzie. Kim jest Remi?

Rodzice Huong poznali się na studiach w Polsce, dokąd trafili dzięki programowi współpracy między rządami Polski i Wietnamu. Huong urodziła się w Hanoi. Do Polski przyjechała w wieku 5 lat. Rodzice chcieli, by jak najszybciej nauczyła się polskiego i tak się stało, jednak kosztem znajomości wietnamskiego. Rodzice Huong wysłali więc ją do weekendowej szkoły dla mieszkających w Polsce dzieci pochodzenia wietnamskiego. Ponadto Huong kilka razy spędziła w Wietnamie letnie wakacje. W wieku 24 lat, kiedy kończyła studia, Huong posługiwała się płynnie językiem polskim i w stopniu komunikatywnym językiem wietnamskim. Czy Huong jest Wietnamką, czy Polką?

Mateusz urodził się w Stanach Zjednoczonych. Jego rodzice poznali się na studiach w USA, dokąd ich rodziny wyemigrowały z Polski w latach 60. Tata Mateusza miał 3 lata, gdy jego rodzice przyjechali do Stanów, a jego mama urodziła się już w USA.



Propozycja ćwiczenia z grupą: Studium przypadków dotyczących przynależności – cd.

Ponieważ rodzice Mateusza znają język polski na poziomie podstawowym, a w domu mówili tylko po angielsku, Mateusz nigdy nie nauczył się polskiego. Z powodu bariery językowej stracił kontakt z babciami i dziadkami w Polsce. Nie interesowała go szczególnie kultura czy historia Polski. Jest inżynierem i dzisiaj pracuje w firmie naftowej w Teksasie. Przed rozpoczęciem pracy spędził jedno lato w Krakowie, gdzie uczestniczył w programie studiów o kulturze i historii Polski organizowanych przez The Kościuszko Foundation we współpracy z Uniwersytetem Jagiellońskim. Czy Mateusz jest Polakiem?

2. Powiedz osobom uczestniczącym w zajęciach, że zapraszasz je do zastanowienia się nad tym, co świadczy o przynależności danej osoby do określonej kultury, narodu lub grupy etnicznej. Podziel uczestników i uczestniczki na grupy 2-, 4-osobowe i każdej wręcz jeden z powyższych opisów. Poproś, żeby każda grupa przedyskutowała tekst i odpowiedziała na towarzyszące mu pytanie. Rekomendowany czas na pracę w grupach to ok. 10 minut.
3. Po upływie tego czasu poproś, żeby każda grupa przeczytała na głos otrzymany opis oraz streściła przebieg dyskusji i wnioski z rozmowy w grupie. Zaproś wszystkich do zadawania pytań i do dyskusji.

Omówienie dyskusji:

Na koniec zadaj grupie następujące pytania:

1. Czy są jakieś cechy, które jednoznacznie świadczą o tym, że ktoś jest Polakiem albo Polką, Wietnamczykiem albo Wietnamką itd.? Jakie? Warto zwrócić uwagę osób uczestniczących w zajęciach na to, że narodowość nie jest pojęciem jednoznacznym i można ją definiować w odniesieniu do różnych wymiarów (np. miejsca urodzenia, miejsca pochodzenia rodziców, obywatelstwa, znajomości języka danego kraju, samoidentyfikacji).
2. Czy każdy może być Polakiem albo Polką? Dlaczego tak albo dlaczego nie?



Propozycja ćwiczenia z grupą: Studium przypadków dotyczących przynależności – cd.

3. Czy „polskość” jest pochodną pochodzenia narodowego albo kulturowego, znajomością języka, wiedzą o historii?

W ramach podsumowania możesz podkreślić, że poczucie przynależności danej osoby jest decyzją, którą każda osoba ma prawo podjąć dla samej siebie. Remi może być Polką niezależnie od koloru skóry, a Mateusz nie musi być Polakiem mimo swojego pochodzenia narodowego. Ponadto są to kwestie, w odniesieniu do których w toku doświadczenia życiowego można zmieniać opinie i przekonania.

Spółeczność wietnamska w Polsce

Wietnamczycy i Wietnamki stanowią jedną z liczniejszych grup migranckich w Polsce⁸, a historia tej społeczności w Polsce sięga lat 70. XX wieku⁹. Można wyróżnić trzy okresy migracji z Wietnamu do Polski¹⁰. Pierwszy z nich miał miejsce w latach 70. i był najmniej liczny; dotyczył osób, które przyjechały do Polski przede wszystkim na studia w ramach umów bilateralnych między Wietnamem a Polską Ludową. Były to osoby wykształcone, znające języki obce i często po ukończeniu studiów kontynuujące karierę naukową lub pracujące w wybranym zawodzie. Drugi okres migracji miał miejsce w latach 80. Obejmował przede wszystkim osoby pochodzenia wietnamskiego, które pracowały w innych częściach Europy Centralnej i Wschodniej, a następnie przyjechały stamtąd do Polski. Trzeci, najbardziej liczny okres migracji Wietnamczyków i Wietnamek do Polski, zaczął się na przełomie XX i XXI wieku. Wiązał się przede wszystkim z migracją zarobkową, gdy osoby o bardzo zróżnicowanym pochodzeniu najpierw migrowały z różnych części Wietnamu do stolicy kraju, Hanoi, a dopiero później do Europy. Społeczność wietnamska w Polsce jest zatem zróżnicowana; obejmuje ludzi o różnym poziomie wykształcenia, którzy przyjechali do Polski w różnych okresach i w różnych celach. Są to osoby pochodzące ze wszystkich części Wietnamu, tak z małych miejscowości, jak i z dużych miast, o zróżnicowanym wykształceniu, mające zdywersyfikowane poglądy polityczne i różniące się w ocenie obecnych rządów w Wietnamie, wreszcie – osoby z różnymi oczekiwaniami wobec Polski.



Propozycja dyskusji z grupą: Co i skąd wiemy o ludziach i ich kulturach?

Cel dyskusji: Wprowadzenie do tematyki stereotypów i uprzedzeń.

Przebieg dyskusji:

1. Poproś osoby uczestniczące w zajęciach o wymienienie znanych im aspektów kultury wietnamskiej. Wypowiedzi podane w burzy mózgów spisz w miejscu widocznym dla wszystkich.
2. Następnie poproś grupę o wymienienie znanych jej aspektów kultury polskiej. Spisz odpowiedzi.
3. Po zebraniu odpowiedzi w odniesieniu do obu kultur zapytaj grupę, skąd ma wiedzę o tych dwóch kulturach. Skup uwagę na źródłach informacji dotyczących kultury wietnamskiej i wypisz je w miejscu widocznym dla wszystkich. Zapytaj grupę: Na ile te źródła są wiarygodne? Jakie mogą być konsekwencje bazowania na niepełnej lub nieprawdziwej informacji?
4. Zapytaj na koniec, jakie mogą być wiarygodne źródła informacji. Przykładowe odpowiedzi: osoba pochodząca z tej kultury, znawca tej kultury (np. naukowiec w dziedzinie socjologii, historii, antropologii), informacje podane w rzetelnych źródłach pisanych (np. encyklopedia), książki czy artykuły napisane i wydane przez rzetelnych autorów i autorki oraz renomowane wydawnictwa.

Omówienie:

Przekaż, że opieranie się na niesprawdzonych lub niewiarygodnych źródłach informacji może prowadzić do odwoływania się nie do wiedzy, a do stereotypu. Wprowadź definicję stereotypu i uprzedzenia (patrz niżej). Zastanówcie się wspólnie, co należy robić, aby nie ulegać stereotypom na temat innych kultur. Zebrane rozwiązania powinny obejmować część lub wszystkich siedem punktów opisanych poniżej w ramce pt. „Jak pokonać własne stereotypy?”.

Definicje podstawowych pojęć¹¹

Stereotyp:

Upowszechniona opinia lub przekonanie o grupie społecznej lub osobach należących do danej grupy. Polega na przypisaniu osobom lub grupom określonych cech (pozytywnych lub negatywnych). Stereotypy:

- generalizują (uogólniają), a więc pokazują rzeczywistość w uproszczony, niezgodny z prawdą sposób,
- są trwałe, sztywne, trudne do zmiany,
- są nabywane np. w procesie wychowania i edukacji; oznacza to także, że można się ich pozbyć.

Stereotypy ułatwiają „kategoryzowanie” rzeczywistości. Posługiwanie się nimi oszczędza nam wysiłku poznawczego, który musielibyśmy podjąć, aby zweryfikować, czy dana opinia lub określone przekonanie jest prawdziwe. Stereotypy najczęściej wynikają z braku rzetelnej wiedzy o osobie lub grupie społecznej. Są utrwalane i upowszechniane m.in. poprzez przekazy medialne, treści obecne w podręcznikach lub lekturach szkolnych oraz opinie wygłaszane przez osoby z najbliższego oraz dalszego otoczenia. Mogą, choć nie muszą, być podstawą uprzedzeń.



Czy wiesz...

Jak pokonać własne stereotypy?¹²

1. Pamiętaj, że ludzie to jednostki. Wszyscy i wszystkie jesteśmy istotami unikatowymi.
2. Staraj się być bardziej świadomy czy świadoma istnienia stereotypów i tego, jak one wpływają na twoje zachowania wobec innych ludzi.
3. Zwróć uwagę, że czasem większe różnicowanie można dostrzec wewnątrz grupy niż pomiędzy grupami.
4. Nie zapominaj, że każdy i każda z nas jest członkiem lub członkinią wielu grup, ma kilka warstw tożsamości i może na ich podstawie wejść w relacje z różnymi ludźmi.
5. Kształtuj postawy empatii i naucz się patrzeć na świat z punktu widzenia innych ludzi.
6. Powściągliwie formułuj sądy nt. drugiego człowieka, gdyż nie zawsze własne standardy można stosować wobec innych.
7. Ucz się więcej o kulturze i pochodzeniu osób różnych od siebie.

Uprzedzenie:

Tendycyjne i sztywne postrzeganie wybranej grupy społecznej, osób należących do tej grupy lub osób, którym przypisuje się przynależność do tej grupy. Uprzedzenie wiąże się z negatywnym nastawieniem (np. dezaprobatą, obrzydzeniem, pogardą) oraz silnymi emocjami (np. lękiem, gniewem, nienawiścią). Uprzedzenia często opierają się na stereotypach. Mogą, choć nie muszą, prowadzić do dyskryminacji.



Propozycja ćwiczenia z grupą:

Ćwiczenie zainspirowane „Torbą przeznaczenia”¹³

Cele ćwiczenia: Spojrzenie na otaczającą rzeczywistość z punktu widzenia migranta czy migrantki. Refleksja na temat sytuacji społecznej osób z doświadczeniem migracji. Zrozumienie, że cechy tożsamości mogą się zmieniać w wyniku doświadczeń życiowych. Wzrost zrozumienia dla zróżnicowania ludzi. Rozbudzenie empatii w stosunku do osób postrzeganych jako inne od siebie.

Przebieg ćwiczenia:

1. Przed ćwiczeniem przygotuj dwie rzeczy:
 - „Karty przeznaczenia”: na oddzielnych kartkach wypisz pojedynczo cechy takie jak: kobieta, mężczyzna, osoba z pochodzeniem wietnamskim, dziecko, osoba nieznająca języka polskiego, osoba pochodząca z Ukrainy, osoba wyznania muzułmańskiego, osoba bez pracy, osoba z ciemnym/czarnym kolorem skóry, wegetarianin/wegetarianka, osoba wychowana przez babcię i dziadka daleko od rodziców, osoba mieszkająca w ośrodku dla uchodźców czekająca na decyzje w sprawie wniosku o udzielenie jej ochrony w Polsce. Włóż „Karty przeznaczenia” do nieprzezroczystej torby i dokładnie je wymieszaj. Karty mogą się powtarzać, jeśli jest więcej osób w grupie niż wymienionych tutaj cech.
 - W widocznym miejscu w sali (np. na tablicy) napisz następujące pytania:



Propozycja ćwiczenia z grupą:

Ćwiczenie zainspirowane „Torbą przeznaczenia” – cd.

- a. Jak zmieniłoby się twoje życie w związku z nowym elementem twojej tożsamości? Wymień przynajmniej pięć zmian.
 - b. Czy i jak zmieniłyby się twoje postawy lub zachowania?
 - c. Jak inni zareagowaliby na twoją nową tożsamość? Pomyśl o reakcjach twojej rodziny, przyjaciół i przyjaciółek, kolegów i koleżanek z pracy oraz szerszego otoczenia.
 - d. Czy uważasz, że z nową cechą twoja pozycja w pracy i/lub w społeczeństwie byłaby lepsza, czy gorsza?
 - e. Czy jest coś, co teraz – z nową cechą – możesz robić (dla siebie lub dla innych), a nie mogłeś lub nie mogłaś wcześniej? I odwrotnie: czy jest coś, co wcześniej mogłeś lub mogłaś robić, a teraz – z nową cechą – nie możesz? Jak to wpływa na twoją jakość życia?
 - f. Czy oczekujesz/potrzebujesz od innych czegoś, czego nie potrzebowałeś lub nie potrzebowałaś wcześniej?
2. Powiedz grupie, że w historii Hani można wyróżnić dwa kluczowe etapy związane z jej doświadczeniem migracji: okres przed wyjazdem z Wietnamu oraz okres po przyjeździe do Polski. Jej sposób patrzenia na otoczenie oraz sposób prowadzenia relacji z ludźmi w jej otoczeniu bardzo się zmieniły ze względu na to, że przestała mieszkać w Wietnamie i zaczęła mieszkać w Polsce; że jej bezpośrednią rodziną przestali być dziadek i babcia, a zaczęli rodzice; że językiem powszechnym w jej otoczeniu stał się polski, a nie wietnamski. W tym ćwiczeniu zapraszasz osoby uczestniczące w zajęciach, aby spróbowały spojrzeć na otaczającą rzeczywistość z innego punktu widzenia niż zazwyczaj. Ćwiczenie wymaga umiejętności wyobrażenia sobie codziennych sytuacji życiowych w warunkach, które różnią się od codziennej normy.
3. Każda osoba w grupie losuje jedną kartę z torby. Z tym, co jest na niej zapisane, zapoznaje się indywidualnie, nie informując innych o wylosowanej cesze. Następnie poproś, aby wszyscy postarali się wyobrazić sobie, że cecha ta staje się od jutrzejszego ranka częścią ich tożsamości. UWAGA: jeśli ktoś wylosował cechę, którą w rzeczywistości już ma, powinien wymienić kartę. Poproś, żeby w toku refleksji każda osoba odpowiedziała na wypisane na tablicy pytania, patrząc na nie z nowego punktu widzenia – jako osoba posiadająca wylosowaną cechę.



Propozycja ćwiczenia z grupą:

Ćwiczenie zainspirowane „Torbą przeznaczenia” – cd.

4. Po ok. 5 minutach indywidualnej pracy poproś uczestników i uczestniczki o uformowanie 2-, 3-osobowych grup i podzielenie się refleksjami o tym, co nowa cecha tożsamości zmienia w ich perspektywie, możliwościach i doświadczeniu (ważne jest tu odnoszenie się do konkretnej wylosowanej cechy) oraz swoimi odpowiedziami na pytania z tablicy, udzielonymi z perspektywy osoby posiadającej daną wylosowaną cechę.
5. Po ok. 15 minutach rozmowy w podgrupach zaproś wszystkie osoby do dyskusji na forum całej grupy. Przed rozpoczęciem dyskusji wyraźnie zaznacz, że każda osoba wraca do swojej własnej tożsamości, a cecha z karty przestaje jej dotyczyć. Można zerwać z wylosowaną tożsamością także symbolicznie poprzez oddanie wylosowanej kartki lub wrzucenie jej z powrotem do worka.

Omówienie ćwiczenia:

Ćwiczenie powinno się zakończyć krótką dyskusją, w czasie której można zadać następujące pytania:

1. Jak wam się wykonywało to ćwiczenie? Czy trudno było sobie wyobrazić, jak życie może się zmienić przez jedną cechę tożsamości? Jak znacząca była ta zmiana?
2. Co pomogło wam „wczuć się” w nową cechę, wyobrazić sobie życie z nową cechą? Jak to zrobiliście? Na czym polegaliście?
3. Czy czuliście się niepewnie w którymś momencie ćwiczenia? Z czym wiązała się ta niepewność? Z czego mogła ona wynikać?
4. Które pytanie czy pytania spośród zapisanych na tablicy okazało się czy okazały najtrudniejsze? Dlaczego?
5. Czy pewne cechy byłoby wam trudniej zaakceptować niż inne? Które i dlaczego?
6. Czego nowego dowiedzieliście się o sobie poprzez to doświadczenie? Czego więcej chcecie się dowiedzieć o osobach, które posiadają wylosowaną przez was cechę?

UWAGA: Jeśli w dyskusji pojawią się stereotypy, zwróć na nie uwagę i omów je z grupą.

W podsumowaniu powiedz, że zazwyczaj zmiany związane z nabywaniem nowych elementów tożsamości zachodzą stopniowo, jednak w przypadku migracji taka zmiana może się zdarzyć gwałtownie (tak jak w tym ćwiczeniu). Poczucie lęku i niepewności



Propozycja ćwiczenia z grupą:

Ćwiczenie zainspirowane „Torbą przeznaczenia” – cd.

jest na ogół nieuniknionym aspektem doświadczenia migracji. Z kolei **zrozumienie** wobec niepewności i trudności związanych ze zmianami, jakich migranci i migrantki mogą doświadczać, oraz **szacunek** wobec tego, że zmiany wynikające z migracji nie dotyczą tylko powierzchownych aspektów życia codziennego, a głębszych przemian w tożsamości i identyfikacji jednostki, dla osób z doświadczeniem migracji może być bezcenne.

Dyskryminacja:

Dyskryminacja to gorsze, nierówne, niesprawiedliwe traktowanie osób należących do określonej grupy społecznej lub osób, którym przypisuje się przynależność do danej grupy. Cechy, które mogą być podstawą dla dyskryminacji, to m.in. płeć, kolor skóry, pochodzenie narodowe i/lub etniczne, religia lub bezwyznaniowość, stopień sprawności fizycznej, stan zdrowia (fizycznego i psychicznego), wiek, orientacja seksualna, tożsamość płciowa, status społeczny i ekonomiczny oraz stan cywilny.

Łańcuch dyskryminacji:

Łańcuch dyskryminacji opisuje zależności przyczynowo-skutkowe między stereotypami, uprzedzeniami i dyskryminacją. Składa się z trzech etapów. Pierwszy tworzą **stereotypy**, czyli uproszczone przekonania dotyczące postrzeganej grupy społecznej lub jej członka czy członkini, wyróżnione na podstawie jednej cechy (np. płci, wieku, narodowości, wyznania, orientacji psychoseksualnej). Gdy do stereotypów dochodzą emocje, powstaje **uprzedzenie**. Trzeci etap łańcucha to **dyskryminacja**, czyli nierówne, gorsze traktowanie danej osoby na podstawie jej przynależności do określonej grupy, wyróżnionej na podstawie jednej cechy, najczęściej wynikające ze stereotypów i uprzedzeń. Stereotyp i uprzedzenie tkwią w głowie, dyskryminacja jest ujawnieniem ich na zewnątrz poprzez wypowiedź lub zachowanie. Przykładowo stereotypem będzie przekonanie, że Wietnamczycy są osobami słabo wykształconymi i nieuczciwymi. Uprzedzeniem będzie negatywna ocena i nastawienie do wszystkich Wietnamczyków i Wietnamek. Nieprzyjęcie do pracy Wietnamki lub Wietnamczyka na podstawie takich uprzedzeń jest dyskryminacją.

Podsumowanie tematu I. Tożsamość i migracja:

- Tożsamość składa się z wielu elementów, w tym z elementów tożsamości indywidualnej, społecznej i organizacyjnej.
- Tożsamość jednostki jako całość ewoluuje w związku z doświadczeniami życiowymi. Istnieją jednak cechy, które zmienić łatwiej (tzw. elementy wtórne tożsamości) oraz takie, które zmienić jest trudniej lub których w ogóle nie można zmienić (tzn. elementy pierwotne tożsamości).
- Pewne elementy tożsamości podlegają ochronie prawnej (zwłaszcza elementy pierwotne/niezmienne).
- Poczucie inności jednostki jest kluczowe dla kształtowania się tożsamości. Jeśli jednak poczucie inności jest zewnętrznie narzucone danej osobie, może prowadzić do poczucia wyobcowania, marginalizacji społecznej czy dyskryminacji.
- Stereotypy, którymi każdy i każda się posługuje (często nieświadomie), mogą się dość łatwo przerodzić w uprzedzenia, stanowiące z kolei podatny grunt dla dyskryminacji. O ile stereotypy i uprzedzenia tkwią w głowie, o tyle dyskryminacja jest ujawnieniem ich na zewnątrz poprzez wypowiedź lub zachowanie.



Czy wiesz...

Gdzie zdobyć więcej informacji na temat społeczności wietnamskiej w Polsce?

- G. Szymańska-Matusiewicz, (2011), Tożsamość narodowa w całości kształcie tożsamości jednostki. Portrety czterech studentów wietnamskich wychowanych w Polsce, w: E. Nowicka (red.), *Blaski i cienie imigracji: problemy cudzoziemców w Polsce*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- K. Wysińska, (2011), *Organizacje wietnamskie i chińskie w Polsce. Wstępna analiza instytucjonalnej kompletności społeczności wschodnioazjatyckich w Polsce*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- E. Grabowska, (2010), *Raport z badań jakościowych i ilościowych dotyczących poczucia tożsamości i trudności młodych Wietnamczyków zamieszkałych w Warszawie i okolicach*, Warszawa: Stowarzyszenie Wietnamczyków w Polsce „Solidarność i Przyjaźń”.



Czy wiesz...

Gdzie zdobyć więcej informacji na temat społeczności wietnamskiej w Polsce? – cd.

- K. Białek i in., (2009), *Edukacja dzieci i młodzieży wietnamskiej w Polsce: praktyczny miniprzewodnik*, Warszawa: Fundacja Sztuki Arteria.
- T. Halik, (2006), *Migrancka społeczność Wietnamczyków w Polsce w świetle polityki państwa i ocen społecznych*, Poznań: UAM Wydawnictwo Naukowe.
- T. Halik, E. Nowicka, W. Połec, (2006), *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*, Warszawa: Wydawnictwo Prolog.

Temat II. Dojrzewanie i relacje rodzinne w kontekście migracji

Cel dyskusji: Proponowane tematy dyskusji i informacje zawarte w poniższej części tematycznej materiałów mają przybliżyć uczestnikom i uczestniczkom zajęć specyfikę doświadczenia migracji w przypadku młodzieży. Powinny także pomóc zrozumieć wpływ doświadczenia migracji na relacje w rodzinie (szczególnie z perspektywy młodzieży), w tym presji, jakiej młodzi ludzie i ich bliscy mogą doświadczać w kontekście migracji oraz możliwych reakcji na taką presję.



Proponowane pytania rozpoczynające dyskusję nad tematem:

1. Na czym waszym zdaniem polega różnica w doświadczaniu migracji przez dzieci i młodzież a przez osoby dorosłe? Jak mogą się przejawiać te różnice?
2. Co z biegiem lat zmieniło się w waszym podejściu do doświadczenia nowości czy inności? Jakie jest teraz, a jakie było, gdy byliście młodszy?
3. Jakich trudności – w świetle jej własnych wypowiedzi w filmie – Hania doświadczyła w wieku 14 lat po przyjeździe do Polski?

Doświadczenie migracji i dojrzewanie

Nie mogłam się przyzwycząić do stylu życia rodziny w Polsce, tutaj. Wszystko dla mnie było nowe.

Co mówi Hania

Specyficzna sytuacja młodzieży z doświadczeniem migracji jest opisywana przez badaczy i badaczki w Polsce¹⁴ i za granicą¹⁵. Wiek nastoletni, czas przemiany z dziecka w osobę dorosłą, wiąże się z przejmowaniem coraz większej samodzielności w życiu codziennym oraz coraz szerszego zakresu odpowiedzialności nie tylko za samego siebie lub siebie samą (np. dbałość o higienę osobistą i odpowiedni strój), ale także za sprawy wykraczające poza własną osobę (np. uczenie się odpowiedzialności za wspólnotę, przestrzeganie praw i obowiązków, życie w społeczeństwie), a ponadto za sprawy bardziej abstrakcyjne (np. swoją przyszłość). W okresie tej przemiany zachodzą też kluczowe procesy związane z kształtowaniem się osobowości, zwyczajów osobistych, wartości i priorytetów oraz sposobu wchodzenia w relacje z innymi osobami w otoczeniu.

U młodych osób z doświadczeniem migracji w okresie dojrzewania do niełatwych przeżyć związanych z nauką w szkole, egzaminami i często emocjonalnymi relacjami z kolegami i koleżankami dochodzi konieczność poruszania się pomiędzy różnymi kręgami kulturowymi i językowymi (np. między rodziną a szkołą i rówieśnikami). W przypadku tej młodzieży wyzwania związane z doświadczeniem migracji przeplatają się więc z wyzwaniami związanymi w ogóle z okresem dojrzewania.

Trzeba ponadto pamiętać, że młodzież nie jest zupełnie niezależna i samodzielna. Musi stosować się do wymagań i oczekiwań dorosłych, w tym przede wszystkim rodziny i szkoły. Młodzież z doświadczeniem migracji funkcjonuje często na pograniczu różnych kultur, norm i obyczajów, a szkoła i rodzina mogą stanowić odmienne źródła informacji o nich i odmienne autorytety. W pewnych kwestiach te dwa autorytety mogą wręcz reprezentować sprzeczne wzorce, przykładowo jeśli w kraju pochodzenia danej rodziny chłopcy i dziewczynki mają jasno określone odmienne obowiązki i role społeczne, podczas gdy szkoła w Polsce oczekuje, że chłopcy i dziewczynki zaangażują się w jednakowe zadania i obowiązki. Im więcej jest różnic między wartościami, normami i zasadami promowanymi przez te dwa autorytety, tym trudniej młodej osobie zorientować się, jak należy się zachowywać – co jest uważane przez osoby dorosłe za dobre i/lub grzeczne zachowanie, a co nie. Młoda osoba, której udaje się płynnie, sprawnie i skutecznie poruszać między różnymi kręgami kulturowymi oraz podporządkować się jednocześnie różnym zasadom i wartościom, ma mniej trudności w budowaniu pozytywnych relacji z innymi (np. kolegami, rodzicami, nauczycielami) oraz w nauce¹⁶. Jednak nie wszystkim się to udaje. Młode osoby, które silniej przeżywają różnice

kulturowe i proces adaptacji kulturowej, mogą mieć rozmaite trudności. Dla niektórych codzienne funkcjonowanie w warunkach międzykulturowych jest wyzwaniem na poziomie świadomym, dla innych może to być proces, który w sposób niedostrzegalny wpływa na stan ich samopoczucia i pewności siebie.



Czy wiesz...

Migracja może stawiać dziecko czy młodą osobę w krępującej sytuacji odgrywania roli osoby dorosłej

W filmie Hania mówi o swojej mamie pozytywnie, jako o jej „najstarszej przyjaciółce”. Trzeba jednak pamiętać, że swoją relację z matką opisuje z perspektywy dzisiejszej, jako osoba dorosła. W okresie nastoletnim, jak sama Hania opisuje w filmie, miała trudne doświadczenia. Hania opowiada również, że na początku jej pobytu w Polsce relacje z rodzicami nie były łatwe.

Te trudności oraz nietypowy sposób opisywania relacji z mamą może wynikać z tego, że Hania, podobnie jak wiele innych młodych osób z doświadczeniem migracji, często stawiała przed koniecznością przyjmowania na siebie roli osoby dorosłej, a nie dziecka czy nastolatki. Przykładowo zdarza się, że dzieci migranckie obserwują, jak trudno przychodzi rodzicom adaptacja kulturowa, co jest szczególnie istotne wtedy, gdy rodzice przeżywają szok kulturowy lub tzw. zespół stresu pourazowego¹⁷. Obserwowanie, jak rodzice doświadczają trudności, ulegają nadmiernym emocjom albo na różne sposoby tracą kontrolę, może być dla dziecka czy młodej osoby niepokojące, a nawet traumatyczne. W takich sytuacjach dzieci czy młodzież niekiedy przejmuje rolę wiodącą i/lub stara się pomóc rodzicom.

Zmiana ról może spowodować też, że młodzież w większym stopniu niż rodzice stanie się odpowiedzialna za określone aspekty życia rodzinnego, co z kolei może prowadzić do powstania napięć w rodzinie. Przykładowo Hania wspomina o tym, jak przejmuje rolę wiodącą w kontaktach ze szkołą swojego rodzeństwa. Często zdarza się, że dzieci nie mają np. starszego (dorosłego) rodzeństwa i same przejmują np. rolę tłumacza między nauczycielami a swoimi rodzicami. W przypadku Hani nazywanie własnej mamy „przyjaciółką” może świadczyć o tym, że trudny okres porządkowania relacji między rodzicami i dzieckiem w przypadku tej rodziny zakończył się pozytywnie.

Emocje a doświadczenie migracji i dojrzewanie

*Zaczęły się konflikty, awantury (...)
też nie umiałam pogadać z nimi [rodzicami]. Pomyślałam, że
gdyby mnie tutaj nie było, to byłoby dużo lepiej.*

Co mówi Hania

Psycholodzy i psycholożki zauważają szereg możliwych reakcji młodzieży na trudności wynikające z migracji, w tym¹⁸:

- bunt (np. wprost – młoda osoba mówi, że coś jej się nie podoba; nie wprost – młoda osoba jest „niegrzeczna” itp.),
- wycofanie się, izolacja lub przeciwnie – chęć zdobycia akceptacji za wszelką cenę (np. szukanie akceptacji w grupie subkultury młodzieżowej),
- negatywny stosunek do nauczycieli i nauczycielek, kolegów i koleżanek lub nauki i szkoły ogólnie – zaniechanie obowiązków szkolnego/ „wagary”,
- agresja (np. w stosunku do kolegów i koleżanek, nauczycieli i nauczycielek, rodziców i opiekunów) i/lub wchodzenie w konflikty,
- kłamstwa,
- lęki,
- problemy (choroby) psychosomatyczne (np. reakcje alergiczne, egzemy, bóle brzucha, obniżenie odporności),
- autoagresja (np. drapanie się, wyrywanie włosów),
- niszczenie swoich rzeczy,
- kompulsywne granie w gry komputerowe lub oglądanie telewizji,
- depresja, próby samobójcze,
- nadmierne objadanie się i/lub bulimia,
- ucieczki z domu, próby powrotu do kraju pochodzenia,
- sięganie po używki.



Propozycja dyskusji z grupą:

Analiza przypadku: Tanja w Polsce

Cel dyskusji: Lepsze zrozumienie objawów trudności z doświadczeniem migracji u młodzieży.

Przebieg dyskusji:

1. Zapowiedz grupie, że zaprezentujesz przypadek młodej dziewczyny, Ukrainki, której rodzina przeprowadziła się z Ukrainy do Polski. Wręcz wszystkim osobom z grupy poniższy opis sytuacji Tanji i daj 5 minut na indywidualne zastanowienie się nad tym przypadkiem:

15-letnia Tanja zawsze była pogodna, uśmiechnięta, optymistycznie nastawiona do życia i świata wokół niej. Angażowała się w działalność szkoły, m.in. założyła koło dla uczniów i uczennic zainteresowanych ochroną zwierząt i organizowała weekendowe wyjazdy wolontariackie do pobliskiego schroniska. Była też aktywną zawodniczką drużyny piłki nożnej, a ostatnio koleżanki wybrały ją na kapitankę. Tanja miała także ambitne cele na przyszłość. Chciała także skończyć studia. Jej postawa i nastawienie do życia zmieniły się diametralnie po przeprowadzce rodziny z Ukrainy do Polski. Teraz dziewczyna woli spędzać czas sama w domu, za zamkniętymi drzwiami swojego pokoju. Nie przyprowadza do domu koleżanek, a rodzice Tanji nie słyszeli o nowych znajomych. Wprawdzie bierze udział w wydarzeniach rodzinnych, ale bez entuzjazmu. O wynikach w szkole oczywiście nie można mówić, bo dopiero uczy się polskiego. Widocznie przybrała na wadze, co wywołuje w niej dodatkowe poczucie skrępowania i dyskomfortu. Ogólnie robi wrażenie osoby zmęczonej, przygnębionej i nadzwyczaj cichej, zamkniętej w sobie. Rodzice się martwią, ale na wszelkie próby rozmowy Tanja odpowiada lakonicznie, że wszystko u niej OK.

2. Po ok. 5 minutach indywidualnej refleksji zaprosz wszystkich do dyskusji w grupie. Na początek dyskusji przeczytaj opis przypadku Tanji na głos albo poproś jedną osobę z grupy o przeczytanie tekstu. Zadaj następujące pytania do dyskusji:



Propozycja dyskusji z grupą:

Analiza przypadku: Tanja w Polsce – cd.

- a. Z czego może wynikać zmiana nastawienia i postawy Tanji? Na ile można te zmiany tłumaczyć „trudnym wiekiem”, a na ile doświadczeniem migracji?
- b. Co w tej sytuacji mogą zrobić rodzice Tanji? Jak mogą ją wesprzeć?

Przykładowe odpowiedzi:

Ważne jest, aby rodzice zaakceptowali to, że Tanja ma prawo przeżywać trudności w wyniku migracji oraz aby dowartościowali Tanję, podkreślając, że jest normalna i zdrowa oraz że ma talenty i zainteresowania, które może realizować w Polsce. Dodatkowo kontakty z rówieśnikami i rówieśnicami, którzy i które też mają za sobą doświadczenie migracji lub mają to samo pochodzenie kulturowe i znają język jej kraju pochodzenia, mogą przynieść Tanji ulgę. Takie kontakty mogą potwierdzić, że doświadczenia emocjonalne Tanji są naturalne i mieszczą się w granicach normy. Aby zapewnić możliwość kontaktu z takimi rówieśnikami i rówieśnicami, rodzice mogą poszukać weekendowej szkoły ukraińskiej lub innych miejsc, które skupiają osoby pochodzenia ukraińskiego. Rodzice mogą także wspierać utrzymanie kontaktów z bliskimi na Ukrainie (np. pisanie wspólnych listów do bliskich; umożliwienie Tanji korzystania z telefonu lub innej technologii, która pozwala na utrzymanie kontaktu). Warto, by rodzice starali się pokazać pozytywne strony Polski (np. wybrać się na lokalne wydarzenia towarzyskie, kulturalne czy sportowe), co pozwoli Tanji oswoić się z nowym otoczeniem w sposób bezpieczny i przyjemny.

- c. Jaka jest rola szkoły w przypadku takiej uczennicy jak Tanja? Przykładowe odpowiedzi: zobacz opis proponowanej poniżej dyskusji dotyczącej młodzieży migranckiej, która „nie chce się integrować”.



Propozycja dyskusji z grupą:

Analiza przypadku: Tanja w Polsce – cd.

Podsumowanie dyskusji:

Na zakończenie należy podkreślić, że niekiedy trudno jest poprawnie zdiagnozować zachowania takie, jakie zostały opisane w przypadku Tanji – na ile takie zmiany tłumaczyć „trudnym wiekiem”, a na ile doświadczeniem migracji. Jeżeli pojawiają się w kontekście migracji oraz są nietypowe dla osobowości konkretnego dziecka czy młodej osoby, to mogą być przejawem trudności w wyniku doświadczenia migracji oraz w adaptacji w nowym miejscu zamieszkania. Kluczowe w takich sytuacjach jest podkreślenie, że dana osoba ma prawo przeżywać trudności w wyniku migracji – potrzeba czasu i pracy nad sobą, by pokonać negatywne emocje i trudne przeżycia, jednak nie należy negować takich emocji czy przeżyć. Istnieje szereg sposobów na udzielenie wsparcia takiej osobie (można tutaj podsumować dyskusje oraz dodatkowo wymienić przykładowe odpowiedzi podane powyżej, jeśli nie wszystkie były wymienione podczas dyskusji). Warto, żeby rodzina i szkoła ze sobą współpracowały. W niektórych sytuacjach może być konieczne zaangażowanie specjalisty (np. psychologa).

Opisane wyżej emocje, zachowania i działania mogą być różnymi możliwymi reakcjami na napięcia i trudności w radzeniu sobie ze zmianami wynikającymi z doświadczenia migracji oraz z koniecznością mierzenia się z różnicami kulturowymi i innymi rozbieżnościami, jakie mogą się pojawić pomiędzy wartościami i normami w rodzinie, a tymi poza rodziną (szczególnie w szkole). Nie wszyscy jednak doświadczą takich symptomów, a jednocześnie dana osoba może doświadczać tylko części opisanych wyżej objawów.

Propozycja dyskusji z grupą:



Analiza przypadku: dlaczego młodzież migrancka „nie chce się integrować”?

Cel dyskusji: Refleksja nad tym, jakie mogą być przyczyny trzymania się razem młodzieży migranckiej (np. w szkole). Analiza możliwych sposobów wspierania takiej młodzieży w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami i rówieśnicami.

Przebieg dyskusji:

1. Powiedz osobom uczestniczącym w zajęciach, że będą miały okazję zastanowić się na przejawami wykluczenia w postaci separacji dzieci polskich i dzieci migranckich w przestrzeni szkoły. Podziel osoby uczestniczące na pary. Każdej parze przekaż poniższy przypadek:

Nauczyciele i nauczycielki pewnego gimnazjum w Polsce zauważają, że młodzież migrancka często tworzy oddzielną grupę w szkole – siada razem podczas lekcji i w czasie obiadu w stołówce, we własnym gronie spędza też przerwy, rozmawia w języku niezrozumiałym dla pozostałych kolegów i koleżanek. Nauczyciele i nauczycielki postrzegają takie zachowania jako izolowanie się. To zjawisko ich i je niepokoi. Obawiają się, że młodzież migrancka nie integruje się z rówieśnikami i rówieśnicami. W konsekwencji nie poznaje norm kulturowych funkcjonujących w Polsce, nie nawiązuje przyjaźni z polskimi kolegami i koleżankami, nie ćwiczy języka polskiego w codziennych kontaktach. Nauczyciele i nauczycielki zauważają również, że polscy uczniowie i polskie uczennice czują się niepewnie, gdy widzą młodzież migrancką w oddzielnych grupach – również postrzegają takie zachowanie jako izolowanie się. Nauczyciele i nauczycielki mają wrażenie, że podziały między osobami różnego pochodzenia w szkole pogłębiają się.

2. Poproś, żeby każda para zastanowiła się nad dwoma pytaniami (poniżej) oraz spisała swoje odpowiedzi na kartce A4 (rozdaj wszystkim parom kartki; przed rozpoczęciem ćwiczenia możesz zapisać pytania w widocznym dla wszystkich miejscu):
 - a. Dlaczego separacja w szkole jest problematyczna?

Propozycja dyskusji z grupą:



Analiza przypadku: dlaczego młodzież migrancka „nie chce się integrować”? – cd.

Przykładowe odpowiedzi:

- Młodzież migrancka nie poznaje norm kulturowych uznawanych w Polsce, nie nawiązuje przyjaźni z polskimi kolegami i koleżankami, nie ćwiczy języka polskiego w codziennych kontaktach.
 - Rośnie napięcie w szkole, bo brak komunikacji między uczniami i uczennicami różnego pochodzenia prowadzi do nieporozumień, zarzutów, niechęci, a ponadto młodzież (i polska, i migrancka) rozwija stereotypy i uprzedzenia wobec siebie nawzajem.
 - Separacja/segregacja może świadczyć o problemach w szkole, których do tej pory nie było widać, np. o tym, że młodzież migrancka źle się czuje w przestrzeni szkoły.
- b. Jakie mogą być cele separacji z perspektywy młodzieży migranckiej? Co młodzi ludzie w ten sposób sobie zapewniają?
- Przykładowe odpowiedzi:

- Młodzież przeżywa zmianę otoczenia i proces adaptacji kulturowej, odczuwa trudności, nie czuje się pewna siebie, a kontakt z osobami o podobnym doświadczeniu daje szansę wymiany doświadczeń, wylania żalów, podzielenia się bólem, słowem – uzyskania wsparcia psychicznego.
- Rozmawianie z rówieśnikami i rówieśnicami w języku pochodzenia przynosi ulgę psychiczną i pozwala czuć się bezpiecznie zwłaszcza tym osobom, które mają ograniczoną znajomość polskiego lub w ogóle nie znają tego języka. Bycie ciągle otoczonym niezrozumiałym językiem jest psychicznie męczące.
- Bliskie relacje z rówieśnikami i rówieśnicami z podobnym doświadczeniem pozwalają znaleźć potwierdzenie, że własne doświadczenia (także emocjonalne) są w granicach normy, a także zbliżyć się do siebie nawzajem i być zrozumianym czy zrozumianą.
- Szkoła to główne miejsce, gdzie można spotkać się poza kręgiem rodziny, co umożliwi rozmowę o trudnościach w relacjach rodzinnych.
- Dla młodszych uczniów i uczennic kontakt ze starszymi – zwłaszcza tymi, którzy są dłużej w Polsce – daje szansę zobaczyć, że choć początki są trudne, to z czasem wszystko zaczyna się układać.

Propozycja dyskusji z grupą:



Analiza przypadku: dlaczego młodzież migrancka „nie chce się integrować”? – cd.

3. Po ok. 8 minutach pracy w parach zaproś wszystkich do dyskusji w grupie. Każda para przedstawia swoje odpowiedzi, a osoba prowadząca spisuje je w widocznym miejscu.
4. Po spisaniu wszystkich odpowiedzi poproś grupę, żeby spojrzała na diagnozę problemów, które wynikają z separacji w szkole oraz na powody, dla których młodzież migrancka może potrzebować przebywania razem. Na zakończenie przeprowadź burzę mózgów na temat rozwiązań, jakie szkoła może wprowadzić, by z jednej strony wspierać integrację w szkole, ale z drugiej uszanować potrzebę młodzieży migranckiej dotyczącą przebywania razem. Nie trzeba spisywać odpowiedzi.

Przykładowe odpowiedzi:

- Wyznaczenie specjalnego czasu i przestrzeni na to, by młodzież migrancka mogła przebywać w swoim towarzystwie¹⁹.
- Rozmowy z rodzicami na temat integracji w szkole, mające na celu zastanowienie się nad odpowiednim podejściem do wspierania integracji młodzieży w szkole.
- Stworzenie pretekstu i/lub fizycznej przestrzeni w szkole do wymiany międzykulturowej.
- Wprowadzenie zajęć z zakresu komunikacji międzykulturowej i edukacji antydyskryminacyjnej dla wszystkich uczniów i uczennic oraz dla kadry.
- Interweniowanie w przypadkach konfliktu na tle różnic pochodzenia narodowego, etnicznego, rasowego, kulturowego czy religii.

Podsumowanie dyskusji:

Powiedz, że nie każdy przypadek „trzymania się razem” musi być przejawem izolowania się i odmowy integracji z rówieśnikami i rówieśnicami. Najlepiej wstrzymać negatywne oceny oraz okazać wyrozumiałość dla sytuacji młodzieży migranckiej. Warto szukać powodów, dla których zachodzi separacja (np. potrzeba po stronie młodzieży migranckiej, powstałe konflikty między młodzieżą, wzajemne stereotypy i uprzedzenia), a dopiero na tej podstawie opracować rozwiązania lub prowadzić interwencję.

Podsumowując: okres przemiany człowieka z dziecka w osobę dorosłą pokrywa się z uczeniem się nowych norm i zwyczajów kulturowych, a także, co istotne, z ćwiczeniem się w radzeniu sobie z różnicami w normach i zwyczajach kulturowych w życiu codziennym. Zatem młodzież, która przechodzi proces dojrzewania w warunkach współistnienia różnych autorytetów (np. rodzina promuje normy i obyczaje wietnamskie, a szkoła polskie; rodzina promuje normy i obyczaje religijne, a szkoła laickie) musi nauczyć się poruszania się wśród tych różnic i odnaleźć się w sytuacji, w której różne autorytety promują, wymagają i oczekują nieraz sprzecznych zachowań lub mają rozbieżne priorytety. Młodzież ta musi się nauczyć określać i budować swoją pozycję wobec tych różnic, a nie odrzucać je lub ignorować.



Propozycja dyskusji z grupą:

Wyzwania nastolatka w kontekście migracji

Cel dyskusji: Zrozumienie, jak doświadczenie migracji może wpłynąć na zachowania i działania młodzieży.

Przebieg dyskusji:

Po obejrzeniu filmu, zaprosz osoby uczestniczące do dyskusji nad następującymi kwestiami:

1. Które spośród zachowań lub działań Hani przedstawionych w filmie świadczyły o tym, jak trudny był dla niej okres po przyjeździe do Polski?
Przykładowe odpowiedzi: wagarowanie, osamotnienie/siedzenie samej na przystanku, kłótnie z rodzicami.
2. Jakie były źródła trudnego okresu Hani?
Przykładowe odpowiedzi: tęsknota za babcią i dziadkiem, tęsknota za przyjaciółmi w Wietnamie, poczucie osamotnienia, trudności w przyzwyczajeniu się do życia z rodzicami i rodzeństwem w Polsce, brak znajomości języka polskiego, trudności z nawiązaniem nowych przyjaźni w Polsce.



Propozycja dyskusji z grupą:

Wyzwania nastolatka w kontekście migracji – cd.

3. Co (według informacji podanych w filmie oraz w ocenie osób uczestniczących w zajęciach) spowodowało, że ten trudny okres minął – że dziś Hania ma dobre relacje z rodziną i pozytywne relacje z otoczeniem oraz odnosi sukcesy w nauce?
4. Jakie waszym zdaniem mogą być formy wsparcia dla osób, które taki okres przeżywają – poza wymienionymi przez Hanię w filmie?

Przykładowe odpowiedzi: akceptacja faktu, że młoda osoba ma prawo przeżywać trudności, ponieważ doświadczenie migracji wiąże się z obiektywnymi wyzwaniami; nawiązanie kontaktu z osobami w podobnym wieku i z podobnym doświadczeniem migracji; nawiązanie kontaktu z osobą starszą, która pokonała trudności i osiągnęła sukces (tzw. mentor lub mentorka); dowartościowanie młodej osoby, podkreślanie, że jest ona normalna, zdrowa, interesująca oraz że ma talenty czy wartościowe zainteresowania i może spełnić swoje marzenia życiowe.

Podsumowanie dyskusji:

Przypomnij grupie, że u młodzieży z doświadczeniem migracji pewne emocje, zachowania i działania mogą być przypisane zmianom w okresie dojrzewania, a nie zmianom związanym z migracją. W efekcie przyczyny tych emocji, zachowań i działań można błędnie tłumaczyć „trudnym wiekiem”, a nie reakcją na napięcia, stres czy szok związany z migracją. Okres po przyjeździe do Polski w wieku kilkunastu lat Hania sama określiła w filmie jako „trudne czasy” i „ciemne czasy”. Niektóre doświadczenia Hani można tłumaczyć tzw. stresem akulturacyjnym, o którym więcej informacji znajduje się w Temacie III niniejszego materiału.



Propozycja dyskusji z grupą:

Wsparcie mentora/mentorki dla młodzieży z doświadczeniem migracji

Cel dyskusji: Zwiększenie świadomości na temat wsparcia, jakim może być mentor lub mentorka dla młodej osoby z doświadczeniem migracji. Zdobycie wiedzy o istnieniu prawnej możliwości zatrudnienia w szkole tzw. „osoby władającej językiem kraju pochodzenia w roli pomocy nauczyciela” lub asystenta międzykulturowego/asystentki międzykulturowej. Więcej informacji o tych funkcjach znajduje się także w temacie IV w niniejszych materiałach.

Przebieg dyskusji:

1. Poproś osoby uczestniczące w zajęciach, aby wyobraziły sobie, że Hania jest mentorką dla innych dzieci pochodzenia wietnamskiego. Może pełnić tę funkcję np. w ramach szkoły weekendowej dla dzieci wietnamskich albo w szkole, do której uczęszcza jej rodzeństwo i gdzie regularnie spotyka inne rodziny wietnamskie oraz rówieśników swojego rodzeństwa.
2. Zapytaj grupę: W jaki sposób Hania – studentka, która przeszła część swojej edukacji formalnej w Polsce, znająca od wewnątrz kulturę polską i wietnamską, posługująca się płynnie językiem polskim i wietnamskim – mogłaby pełnić rolę mentorki i być dla osób młodszych od siebie wsparciem w procesie integracji i adaptacji do życia w Polsce? Co może robić, w jaki sposób udzielać wsparcia innym dzieciom wietnamskim i rodzinom wietnamskim? Spisz w miejscu widocznym dla wszystkich odpowiedzi podawane przez grupę.

Przykładowe odpowiedzi:

- pomoc uczniom i uczennicom wietnamskim w odrabianiu prac domowych,
- tłumaczenie z języka polskiego na wietnamski w kontaktach między rodziną a szkołą (np. przy okazji wywiadówek, zebrań i spotkań w szkole),
- wyjaśnianie różnic kulturowych (objaśnianie kultury wietnamskiej kadrze szkolnej, a kultury polskiej dzieciom i rodzinom wietnamskim; także naświetlanie norm i obyczajów wietnamskich dzieciom pochodzenia wietnamskiego, a ich rodzicom norm i obyczajów polskich),
- uczestniczenie w wydarzeniach lub organizowanie wydarzeń integracyjnych o tematyce wietnamskiej lub o różnorodności społecznej,

Propozycja dyskusji z grupą:



Wsparcie mentora/mentorki dla młodzieży z doświadczeniem migracji – cd.

- organizowanie na początku roku szkolnego spotkania informacyjnego dla rodziców wietnamskich, dotyczącego obowiązków i oczekiwań szkoły wobec ich dzieci i ich samych,
- tłumaczenie materiałów i informacji szkolnych na język wietnamski,
- pokazanie na własnym przykładzie, że można osiągnąć sukces w Polsce i być osobą „dwukulturową”.

Podsumowanie dyskusji:

Powiedz, że od 2010 roku przepisy prawne w zakresie edukacji dają szkołom możliwość zatrudnienia tzw. „pomocy nauczyciela”. Odpowiedni przepis Ustawy o systemie oświaty brzmi następująco: „dzieci niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły”²⁰. Podobną funkcję pełnią w szkole asystenci międzykulturowi czy asystentki międzykulturowe zatrudniani czy zatrudniane najczęściej przez organizacje pozarządowe. Przykładowy zakres obowiązków asystenta międzykulturowego/asystentki międzykulturowej lub pomocy nauczyciela można znaleźć w książce: N. Klorek, K. Kubin (red.), (2012), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: FRS. Książkę można pobrać na stronie: www.ffrs.org.pl/biblioteka/.

Relacje w rodzinie migranckiej

Mogę powiedzieć, że nie mogę znaleźć lepszych ludzi niż w rodzinie.

Co mówi Hania

Istotne znaczenie dla młodzieży z doświadczeniem migracji ma stosunek rodziny do procesów związanych ze zmianami (także tożsamości) w wyniku migracji, a więc możliwość poczucia przynależności do jednej lub więcej różnych kultur i krajów. Rodzice i/lub opiekunowie prawni w kwestii wychowywania dzieci w kontekście migracji najczęściej (świadomie lub nieświadomie) przyjmują jedną z trzech poniższych postaw:

1. wspierają młodzież w rozwoju „dwukulturowości”, co wiąże się przede wszystkim z podkreśleniem zalet i atutów wartości, norm i obyczajów funkcjonujących w obu kulturach i krajach,
2. uznają za najważniejsze i priorytetowe utrzymanie wartości, norm i obyczajów właściwych dla kultury i kraju pochodzenia, co często może się wiązać z negowaniem wartości i norm właściwych dla kultury i kraju, do którego rodzina migruje,
3. przyjmują podejście podporządkowania się wartościom, normom i obyczajom panującym w kulturze i kraju, do którego rodzina się przeprowadziła, co często powoduje negowanie tego, co właściwe dla kraju i kultury pochodzenia.

Niezależnie od postawy, jaką przyjmą rodzice lub opiekunowie, młoda osoba może mieć własne preferencje czy odrębne stanowisko w kwestii podejścia, które jest dla niej najlepsze. Gdy młoda osoba przyjmuje podobną postawę co rodzice czy opiekunowie, jest duża szansa, że będzie się czuła wzmocniona i bardziej pewna siebie mimo zmian, których doświadcza. Jednak jeśli przyjmie inne podejście niż najbliżsi dorośli, to doświadczenie zmian związanych z migracją może stać się jeszcze trudniejsze, bowiem zamiast wsparcia, może znaleźć w rodzinie napięcie, niezgodę i odizolowanie.

Propozycja dyskusji z grupą:



Różne podejścia rodziny do wychowywania dzieci w kontekście migracji

Cel dyskusji: Refleksja nad powodami, dla których rodziny migranckie mogą przyjąć zróżnicowane postawy wobec kwestii wychowywania dzieci w kontekście migracji. Zwiększenie stopnia zrozumienia dla motywacji do przyjęcia różnych podejść i priorytetów wobec zmian wynikających z migracji.

Propozycja dyskusji z grupą:



Różne podejścia rodziny do wychowywania dzieci w kontekście migracji – cd.

Przebieg dyskusji:

1. Przed rozpoczęciem dyskusji wypisz w widocznym miejscu w sali (np. na tablicy) trzy możliwe podejścia do wychowywania dzieci w kontekście migracji:
 - (a) Priorytetem są wartości, normy i zwyczaje z kraju pochodzenia,
 - (b) Priorytetem jest dwukulturowość,
 - (c) Priorytetem jest podporządkowanie się kulturze i normom społecznym w nowym kraju.
2. Podziel osoby z grupy na pary. Poproś, aby każda para zapisała co najmniej 3 „korzyści”, jakie mogą motywować wybór każdej z trzech postaw (przykłady możliwych odpowiedzi poniżej). Po ok. 8 minutach pracy w parach zaprosz wszystkich do dyskusji w grupie. Poproś, aby każda para streściła swoją rozmowę i wnioski z dyskusji. W miejscu widocznym dla wszystkich zapisz odpowiedzi dotyczące każdego podejścia. Przykładowe odpowiedzi znajdują się w tabeli poniżej.
3. Następnie poproś grupę, żeby zastanowiła się, jakie mogą być (pozytywne i negatywne) reakcje młodej osoby w sytuacji, gdy jej rodzina przyjmuje każdą z trzech postaw. Aby zainspirować dyskusję, możesz zadać następujące pytania:
 - W jaki sposób przyjęcie danego podejścia przez rodziców lub opiekunów może wpłynąć na stosunek młodzieży do nich?
 - W jaki sposób przyjęcie danego podejścia przez rodziców lub opiekunów może wpłynąć na stosunek młodzieży do osób dorosłych spoza rodziny (np. nauczycielek w szkole)?
 - W jaki sposób przyjęcie danego podejścia przez rodziców lub opiekunów może wpływać na to, jak cała rodzina będzie postrzegana w nowym miejscu zamieszkania (np. przez sąsiadów czy kadrę szkoły)?
 - W jaki sposób przyjęcie danego podejścia przez rodziców lub opiekunów może wpłynąć na relacje młodzieży z bliskimi osobami w kraju ich pochodzenia (np. babcią i dziadkiem, dawnymi znajomymi i przyjaciółmi)?
 - W jaki sposób przyjęcie danego podejścia może wpłynąć na relacje młodzieży z rówieśnikami w nowym kraju?

Propozycja dyskusji z grupą:



Różne podejścia rodziny do wychowywania dzieci w kontekście migracji – cd.

Podsumowanie dyskusji:

Podkreśl, że trzeba pamiętać, że każde z trzech rozważanych tutaj podejść do radzenia sobie z sytuacją migracji w rodzinie ma określone zalety, ale i wiąże się z pewnym ryzykiem. Migranci i migrantki nie są ekspertami od migracji, a zwyczajnymi ludźmi, którzy starają się znaleźć jak najlepsze rozwiązania problemów, przed jakimi stają. Rodzice też zmagają się z własnym doświadczeniem migracji. Znaczenie ma także osobowość i indywidualne podejście młodzieży – trudno przewidzieć, jaka będzie reakcja dziecka na podejście przyjęte przez rodzinę. Celem tej dyskusji nie jest ocenienie, które podejście jest lepsze lub optymalne, lecz zrozumienie, z czego mogą wynikać określone opinie i decyzje rodziców czy opiekunów, bowiem wszelkie przejawy oceny lub krytyki wobec rodziny mogą stawiać młodzież w trudnej sytuacji – w pozycji konfliktu z bliskimi. Jako osoby zewnętrzne wobec rodziny możemy mieć własne opinie o tym, które podejście jest lepsze lub właściwsze, ale nie możemy oceniać wyborów i decyzji rodziny migranckiej ani młodzieży.

Przykładowe odpowiedzi osób uczestniczących w zajęciach na pytanie o „korzyści”, jakie mogą motywować wybór każdego z trzech możliwych podejść do wychowywania dzieci w kontekście migracji:

A. Priorytetem są wartości, normy i zwyczaje kraju pochodzenia	B. Priorytetem jest dwukulturowość	C. Priorytetem jest podporządkowanie się kulturze kraju migracji
1. Dla dzieci i młodzieży ważne jest przebywanie z osobami z kultury pochodzenia, aby wiedziały, skąd pochodzą i mogły przejąć wartości, normy i tradycje od osób należących do kultury i kraju pochodzenia.	1. Wierzymy, że żadne różnice kulturowe czy zwyczajowe nie są tak duże, aby nie można było szanować jednocześnie obu kultur i krajów. Trzeba nauczyć młodzież, że można czerpać z obu tych skarbców.	1. Trzeba pokazać, że respektowanie wartości kultury i kraju emigracji jest sposobem na wyrażenie szacunku dla nowego miejsca zamieszkania.

Propozycja dyskusji z grupą:



Różne podejścia rodziny do wychowywania dzieci w kontekście migracji – cd.

A. Priorytetem są wartości, normy i zwyczaje kraju pochodzenia	B. Priorytetem jest dwukulturowość	C. Priorytetem jest podporządkowanie się kulturze kraju migracji
<p>2. Świat poza rodziną jest na tyle dominujący, że skupienie uwagi na kulturze i kraju pochodzenia jest jedynym sposobem na zachowanie wartości, norm i zwyczajów, z których wyrastamy.</p> <p>3. Wspólnota przeżyć i tradycji kulturowych jest podstawą komunikacji w rodzinie, daje możliwość odwołania się do tzw. wspólnego języka, specyficznego dla rodziny, bo zbudowanego na tym, co znane, wspólnie przeżyte, zapisane w historii rodziny.</p> <p>4. Nie rozumiemy tej kultury i tego kraju. Trudno nam się tu odnaleźć, ale nie możemy okazać słabości przed dziećmi. Zamiast przyznać się do lęku, niepewności czy obaw, staramy się być silni, niezawodni i konsekwentni, realizując rolę autorytetu, jaka przystoi rodzicom.</p>	<p>2. Otwartość rodziców na nową kulturę i kraj; chęć poznawania czegoś nowego jako wartość sama w sobie jest wzorem dla postaw, jakie chcemy ukształtować u dzieci i młodzieży, aby łatwiej im było się odnaleźć w nowym otoczeniu, ale też żeby nie straciły poczucia, że to, co przeżyły do tej pory, także ma wartość.</p> <p>3. Chcemy, żeby nasze dzieci stały ponad granicami i mogły się odnaleźć w każdym środowisku.</p>	<p>2. Różnice w tradycjach, normach i zwyczajach pomiędzy kulturą pochodzenia i kulturą w kraju, do którego migrowaliśmy, są zbyt duże. Nie chcemy utrudniać integracji dzieciom. Skupiamy się na nowym miejscu.</p> <p>3. Wyjechaliśmy stamtąd, bo tam było źle. Nie będziemy teraz się rozwodzić nad tym, co było. Idziemy do przodu.</p>

Podsumowanie tematu II. Dojrzewanie i relacje rodzinne w kontekście migracji:

- W przypadku młodzieży migranckiej okres przemiany z dziecka w osobę dorosłą może pokrywać się z uczeniem się nowych norm i zwyczajów kulturowych, a także z ćwiczeniem się w radzeniu sobie z różnicami kulturowymi w życiu codziennym. W rezultacie źródła silnych emocji oraz określonych zachowań i działań młodzieży migranckiej mogą być błędnie przypisane „trudnemu wiekowi”, a nie napięciu, stresowi czy wręcz szokowi związanemu z migracją.
- Młodzież, która przechodzi proces dojrzewania w warunkach migracji i współistnienia odmiennych autorytetów w zakresie norm kulturowych, religijnych i innych, musi nauczyć się poruszania się pomiędzy tymi różnicami i odnaleźć się w sytuacji, w której poszczególne autorytety promują nieraz sprzeczne zachowania czy rozbieżne priorytety, a także oczekują ich i wymagają.
- Potrzebne są specjalne formy wsparcia dla dzieci i młodzieży dojrzewających w kontekście migracji. Jedną z form wsparcia jest budowanie kontaktów z rówieśnikami i rówieśnicami mającymi podobne doświadczenie migracji lub to samo pochodzenie. Nawet możliwość rozmawiania z rówieśnikami i rówieśnicami w języku kraju pochodzenia może przynieść ulgę oraz potwierdzić, że ich własne doświadczenia emocjonalne są naturalne i normalne.
- Stosunek rodziców czy opiekunów prawnych do procesów związanych ze zmianami (także tożsamości) w wyniku migracji, a więc do perspektywy poczucia przynależności do jednej lub więcej różnych kultur i krajów, ma w procesie dojrzewania dziecka duże znaczenie. Strategie przyjęte przez rodziców w kwestii wychowywania dzieci i młodzieży w kontekście różnic kulturowych będą wpływały na dalsze losy tych młodych osób.

Temat III. Adaptacja kulturowa i integracja społeczna

Cel dyskusji: Pojęcia „integracja” używa się często intuicyjnie. W kontekście migracji i różnic kulturowych jest ono opisywane jako jedna z czterech strategii akulturacyjnych i ma precyzyjnie określone znaczenie. Proponowane tematy dyskusji i informacje zawarte w tej części tematycznej materiałów mają za zadanie zapoznać uczestników i uczestniczki z zajęć z możliwymi strategiami akulturacyjnymi oraz przybliżyć kwestie związane z kształtowaniem społeczeństwa różnorodnego.



Proponowane pytania rozpoczynające dyskusję nad tematem:

1. Czy czujecie się dobrze zintegrowani i zintegrowane ze swoim otoczeniem? Dlaczego tak albo nie? Z czego to wynika?
2. Czy czuliście albo czuliście się kiedyś wykluczeni lub wykluczone z jakiejś grupy? Jakie to były okoliczności? Czym się przejawiało to wykluczenie?
3. Czy waszym zdaniem Hania dobrze się czuje i dobrze się odnajduje w Polsce?

Proces akulturacji jednostki

Jestem w Polsce już 7 lat. (...)

Spożywamy posiłki częściowo polskie, częściowo wietnamskie. Oglądamy telewizję też wietnamską i polską. (...) Rozmawiam z rodzicami po wietnamsku, a z rodzeństwem częściowo po wietnamsku i częściowo po polsku.

Co mówi Hania

Każda osoba, która doświadcza migracji, czyli przemieszczenia się z jednego kraju i jednej kultury do innego kraju i innej kultury, przechodzi proces akulturacji. Według znanego psychologa Johna Berry'ego akulturacja jest „procesem kulturowej i psychologicznej zmiany, która zachodzi w wyniku kontaktu pomiędzy dwoma lub większą liczbą grup kulturowych i ich członkami czy członkiniami”²¹. Zmiany te obejmują szeroki wachlarz doświadczeń w nowym miejscu zamieszkania, w tym:

- zmiany w otoczeniu fizycznym, na które składa się klimat, temperatura, rośliny (np. wywołujące alergię) oraz inne czynniki, które mogą wpływać na funkcjonowanie ciała (np. nowa żywność i nowe potrawy),
- zmiany ekonomiczne związane z zatrudnieniem i ogólną sytuacją bytową w nowym miejscu zamieszkania,
- zmiany w otoczeniu społecznym, na które składa się utrata sieci kontaktów i osób bliskich oraz konieczność poznawania nowych ludzi; dotyczy to także ewentualnej potrzeby nauki nowego języka oraz oczywiście nowych kodów kulturowych, które regulują relacje interpersonalne między ludźmi w nowym miejscu zamieszkania.



Propozycja dyskusji z grupą:

Polska jako kraj obcy i kultura polska jako obca

Cel dyskusji: Większe zrozumienie sytuacji Hani tuż po migracji do Polski. Zwiększenie zakresu umiejętności spojrzenia na kulturę polską z perspektywy osoby wywodzącej się z innej kultury. Zwiększenie umiejętności przyjmowania postawy etnorelatywistycznej (w opozycji do postawy etnocentrycznej – zob. definicje poniżej).

Przebieg dyskusji:

Zaproś całą grupę do dyskusji nad następującymi trzema zagadnieniami:

1. Jakich zmian mogła waszym zdaniem doświadczyć Hania po przyjeździe do Polski?

Przykładowe odpowiedzi:

- nowy język, którego musiała się nauczyć,



Propozycja dyskusji z grupą:

Polska jako kraj obcy i kultura polska jako obca – cd.

- nowe obyczaje i normy dotyczące wchodzenia w relacje z rodzeństwem (urodzonym i wychowanym w Polsce), z rówieśnikami oraz z nauczycielami i nauczycielkami w szkole,
 - nowe jedzenie w szkolnej stołówce oraz nowe składniki potraw gotowanych w domu,
 - nowe odpowiedzialności (np. związane z pomocą rodzinie i młodszemu rodzeństwu),
 - nowy klimat.
2. Jakie uczucia i stany emocjonalne mogły towarzyszyć Hani w doświadczaniu tych zmian?
Przykładowe odpowiedzi:
- ciekawość nowego miejsca (zwłaszcza na początku pobytu w nowym kraju można doświadczyć bardzo pozytywnych emocji związanych z odkrywaniem nowego, interesującego),
 - zagubienie (m.in. ze względu na brak znajomości kultury oraz utratę sieci społecznej w postaci osób bliskich),
 - utrata motywacji i zainteresowania ze względu na ograniczone możliwości wpływania na swoją sytuację,
 - smutek ze względu na pozostawienie osób bliskich w Wietnamie,
 - gniew ze względu na poczucie bezradności i to, że wbrew swojej woli utraciła wiele przez migrację (nie zna języka polskiego, ma trudności z nauką w szkole),
 - bunt jako sposób odreagowania poczucia braku kontroli nad swoją sytuacją.
3. Czy kiedyś proszono was o wytłumaczenie jakiegoś aspektu kultury polskiej? Jakiego? Czy łatwo było go wytłumaczyć? Dlaczego tak albo dlaczego nie? Jak odpowiedzielibyście na takie pytanie, gdyby zadał je ktoś, kto właśnie przyjechał do Polski²² (w przypadku tego pytania można też podzielić grupę na pary i każdej parze przypisać tylko 2 lub 3 pytania; po dyskusji w parach każda para może podzielić się swoim pytaniem i dyskusją wokół pytania na forum grupy):



Propozycja dyskusji z grupą:

Polska jako kraj obcy i kultura polska jako obca – cd.

- Dlaczego młode pary w Polsce nie wstydzą się całować publicznie?
- Kiedy w Polsce jest pora deszczowa?
- Dlaczego w Polsce jada się zimne śniadania?
- Dlaczego zwyczajowo kupuje się nieparzystą liczbę kwiatów?
- Czemu ludzie w autobusach w Polsce się do siebie nie uśmiechają?
- Dlaczego dorośli Polacy i dorosłe Polki nie wstydzą się chodzić w krótkich spodenkach?



Czy wiesz...

Definicje: etnocentryzm i etnorelatywizm

Etnocentryzm:

Skłonność do postrzegania świata przez pryzmat własnej kultury, czyli własnych norm i wartości. Ocenianie zwyczajów, norm i tradycji obowiązujących w kulturach i religiach innych niż własna jako gorsze, równe lub lepsze niż własna.

Etnorelatywizm:

Założenie, że zwyczaje, normy i tradycje obowiązujące w kulturach i religiach innych niż własna można zrozumieć jedynie w kontekście danej kultury czy religii oraz że nie można oceniać różnych kultur i religii jako lepszych lub gorszych.

Strategie akulturacji

Berry wyróżnił cztery możliwe strategie akulturacji, które dana osoba może przyjąć, by lepiej sobie radzić ze zmianami oraz potrzebą odnalezienia się w nowym otoczeniu. Wszystkie strategie opierają się na założeniu, że w procesie akulturacji należy uwzględniać zarówno relacje danej osoby z kulturą pochodzenia, jak i relacje z kulturą obowiązującą w nowym miejscu pobytu²³. Cztery strategie akulturacji:

- **Integracja** – osoba zachowuje i pielęgnuje własną kulturę przy jednoczesnym uczestniczeniu w kulturze nowego miejsca pobytu i nowego społeczeństwa.

- Asymilacja – osoba nie zachowuje swojej tożsamości kulturowej, stara się podporządkować kulturze dominującej w nowym społeczeństwie – wtopić w to społeczeństwo.
- Separacja – osoba przywiązuje wagę do zachowania tożsamości kulturowej, w tym norm, tradycji, wartości i zachowań związanych z krajem i kulturą pochodzenia, unikając jednocześnie kontaktu z innymi kulturami w nowym miejscu zamieszkania.
- Marginalizacja – osoba odrzuca zarówno kulturę pochodzenia, jak i kulturę w nowym miejscu zamieszkania. Co ważne, taka sytuacja może być wymuszona (np. dyskryminacją wobec tej osoby w nowym miejscu zamieszkania).

Cztery strategie akulturacji jednostki²⁴:

		Integracja			
Asymilacja	Wchodzi w relacje z członkami grupy większościowej/ społeczeństwa przyjmującego.	Podtrzymuje odrębność kulturową jednostki/ grupy.	Separacja/ segregacja		
	Odrzuca tożsamość kulturową wynikającą z kraju pochodzenia.	Odrzuca kontakty z grupą większościową/ społeczeństwem przyjmującym.			
		Wykluczenie/marginalizacja			



Propozycja dyskusji z grupą: Integracja społeczna w przypadku Hani

Cel dyskusji: Zwiększenie stopnia zrozumienia teorii akulturacji poprzez praktyczny przykład.

Pytania do dyskusji:

W filmie Hania dzieli się swoją refleksją na temat tego, jak się czuje w relacjach z rówieśnikami i rówieśnicami w Polsce oraz w Wietnamie, ze swoją rodziną, w tym z rodzeństwem i rodzicami oraz z nauczycielami i nauczycielkami w szkole. Biorąc pod uwagę wypowiedzi Hani, zastanówcie się:

1. Pod jakimi względami Hania czuje się dobrze zaadaptowana w Polsce?
2. Pod jakimi względami Hania czuje się lub czuła się wyobcowana lub wykluczona w Polsce?
3. Która z czterech opisanych strategii akulturacji Waszym zdaniem najlepiej opisuje sytuację Hani jako osoby dorosłej wypowiadającej się w filmie?

Stres akulturacyjny

Niezależnie od tego, jaką strategię przyjmie dana osoba, proces akulturacji może się wiązać i często wiąże się ze stresem. Niewielu ludzi potrafi radzić sobie z nowymi sytuacjami, w których wymagane jest spektrum nowych zachowań kulturowych. Brak tych umiejętności powoduje napięcie i stres zwany stresem akulturacyjnym²⁵. Stres akulturacyjny może objawiać się m.in.:

- depresją (w wyniku utraty bliskich oraz kontaktu z otoczeniem, w którym zachowania ludzi i zjawiska są przewidywalne),
- lękiem (wynikającym m.in. z poczucia niepewności związanego z nowymi normami i obyczajami, których się nie zna i nie rozumie, a także z nierozumienia nowego języka),
- reakcjami psychosomatycznymi (stres powoduje dolegliwości ciała, np. bóle głowy, bóle brzucha, wystąpienie egzemy).

Gdy robiłam takie porównanie z rówieśnikami, którzy tutaj się urodzili, zachowują się jak Polacy. Widzę, że nie mają żadnych trudności w życiu codziennym.

Co mówi Hania

Integracja społeczna

Proces akulturacji ma też wymiar społeczny czy międzygrupowy. Oznacza to, że istnieją określone narzędzia z zakresu polityki społecznej lub prawa, które mogą stanowić wsparcie w procesie akulturacji. Narzędzia te koncentrują się jednak nie na tym, czy dana osoba wybiera taką lub inną strategię akulturacji, ale raczej na tym, aby niwelować zjawiska wykluczenia i dyskryminacji w społeczeństwie oraz promować zasady równego traktowania. Pewne elementy takiej polityki i takich przepisów prawnych zostały omówione w obszarze tematycznym II (np. rozwiązanie, jakim jest pomoc nauczyciela czy asystentka międzykulturowa; zob. także poniżej obszar tematyczny IV materiałów na temat równego dostępu do edukacji). Państwo i instytucje publiczne odgrywają więc w procesie wspierania integracji społecznej ważną rolę.

Można wyróżnić dwa ogólne modele polityki integracyjnej w społeczeństwie różnorodnym:

- 1. Polityka ukierunkowana na asymilację:** W takim modelu wiodące wartości to spójność społeczna, wspólnota i tradycja. Najwyżej oceniane w takim społeczeństwie są tradycje grupy dominującej czy większościowej. Nie oferuje się wsparcia w tworzeniu instytucji ani prowadzeniu działalności będących wyrazem kultury, narodowości lub tradycji innych niż dominujące. Różnice kulturowe i religijne są minimalizowane w przestrzeni publicznej po to, aby podkreślić spójność i jednolitość społeczeństwa. Prawa i programy społeczne ukierunkowuje się tak, aby wszyscy członkowie i wszystkie członkinie społeczeństwa podlegali i podlegały tym samym tradycjom oraz przestrzegali i przestrzegali tych samych norm społecznych.



Propozycja dyskusji z grupą:

Grupa mniejszościowa, większościowa i dominująca

Cele dyskusji: Zrozumienie, że poszczególne grupy społeczne zajmują w odniesieniu do siebie różne pozycje – jedne są bardziej uprzywilejowane, a inne mniej. Zrozumienie, że nierówności między grupami prowadzą do zjawiska wykluczenia społecznego i nierównego traktowania oraz że mogą skutkować dyskryminacją.

Pytania do dyskusji:

1. Jak rozumiecie pojęcie „większość społeczna”? Czy byliście kiedyś w grupie, która nie jest „większością społeczną”? Jaka to była sytuacja? Jakie są grupy większościowe w Polsce?
2. Jak rozumiecie pojęcie „mniejszość społeczna”? Jakie są grupy mniejszościowe w Polsce?
3. Do której grupy (mniejszościowej czy większościowej) należy Hania, jej rodzeństwo oraz rodzice? Jakie ich cechy sprawiają, że znajdują się w grupie większościowej, a jakie, że w mniejszościowej?
4. Jak rozumiecie pojęcie „grupa dominująca” w społeczeństwie? Czy pojęcie „grupy dominującej” jest tożsame z pojęciem „grupy większościowej”?
5. „Grupa dominująca” w społeczeństwie wyróżnia się przede wszystkim tym, że ma więcej władzy, nawet jeśli nie jest najbardziej liczną. Co składa się na większą władzę grupy dominującej i mniejszą władzę grupy mniejszościowej?
Przykładowe odpowiedzi: znajomość obowiązującego języka, dostęp do zasobów finansowych i/lub rzeczowych, możliwość udziału w wyborach i procesach przekładających się na władzę polityczną.

- 2. Polityka ukierunkowana na różnorodność:** W tym modelu najwyższymi wartościami dla integracji społecznej są pluralizm, współistnienie oraz wolność jednostki. Dozwolone jest praktykowanie tradycji, norm i religii w sferze publicznej oraz noszenie widocznych symboli związanych z tradycją czy religią. Różnorodność kultur i religii, która dzięki temu staje się widoczna, jest także wyraźnym przejawem pluralizmu, oznaczającego też, że osoby i grupy społeczne z różnych kręgów kulturowych czy z różnych religii wchodzą ze sobą w dialog. Istnieje możliwości tworzenia przez członków i członkinie społeczeństwa

instytucji, które dotyczą ich narodowości, kultury czy religii. Istnieją programy wsparcia związane z rozwojem kultury i tradycji różnych grup społecznych (np. stypendium dla osób pochodzenia wietnamskiego albo dla osób pochodzących z Kaszub).

Propozycja ćwiczenia z grupą:



Polityka ukierunkowana na różnorodność czy na asymilację w Polsce?

Cel ćwiczenia: Zastanowienie się nad konsekwencjami polityki migracyjnej i integracyjnej dla migrantów i migrantek oraz dla społeczeństwa przyjmującego migrantów i migrantki.

Przebieg ćwiczenia:

1. Powiedz grupie: Coraz więcej migrantów i migrantek przyjeżdża do Polski i społeczeństwo w Polsce staje się coraz bardziej zróżnicowane pod względem pochodzenia kulturowego, narodowego, etnicznego, religijnego itd. Co istotne, zwiększa się liczba osób mających takie doświadczenie, a więc mogących stać się „dwukulturowymi” – jak Hania i jej rodzeństwo wychowane w Polsce (więcej o pojęciu „dwukulturowości” – zob. Temat I i II w niniejszych materiałach). Jednocześnie w Polsce nie funkcjonuje jeszcze jednolita polityka migracyjna i integracyjna.
2. Podziel osoby uczestniczące na dwie grupy. Poproś pierwszą grupę, żeby zebrała argumenty za tym, aby w Polsce była prowadzona polityka ukierunkowana na społeczeństwo różnorodne. Drugą grupę poproś o to, żeby zebrała argumenty za polityką ukierunkowaną na społeczeństwo asymilacyjne.
3. Poproś, żeby każda grupa po kolei zaprezentowała swoje argumenty. Spisz je w miejscu widocznym dla wszystkich.

Podsumowanie ćwiczenia:

Zapytaj grupę:

1. Jakie są potencjalnie problematyczne aspekty polityki ukierunkowanej na społeczeństwo asymilacyjne?
2. Jakie są potencjalnie problematyczne aspekty polityki ukierunkowanej na społeczeństwo różnorodne?
3. W jakim kierunku waszym zdaniem powinna się rozwijać polityka w Polsce?

Propozycja ćwiczenia z grupą:



Polityka ukierunkowana na różnorodność czy na asymilację w Polsce? – cd.

Uwaga: warto zachęcić osoby uczestniczące w zajęciach do zweryfikowania swoich opinii i stanowisk wobec ww. pytań, odnosząc się do realiów życiowych, jakie reprezentuje m.in. przykład rodziny Hani. Można zwrócić uwagę na to, że w jednej rodzinie (Hania, jej rodzeństwo i rodzice) łączą się zróżnicowane uwarunkowania i różne potrzeby w zakresie integracji społecznej (np. poziom znajomości języka polskiego, zawód, ew. obywatelstwo). Jeśli zatem promujemy jeden model, to warto rozważyć, jakie będą jego konsekwencje dla różnych sytuacji i uwarunkowań rzeczywistych osób i rodzin.



Czy wiesz...

Polityka krajowa oraz „Wspólne Podstawowe Zasady Integracji Imigrantów” Unii Europejskiej

W Polsce polityka państwa dotycząca migracji i integracji społecznej została roboczo określona w dokumencie pt. „Polityka Migracyjna Polski”, sformułowanym przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i przyjętym przez Rząd w lipcu 2012 roku²⁶. Celem tego dokumentu jest określenie kierunków działania i propozycji systemowych rozwiązań w zakresie migracji i integracji migrantów i migrantek w Polsce. Zawiera on rekomendacje i postulaty dotyczące m.in. kształtowania przyszłego systemu integracji cudzoziemców i cudzożemek oraz monitorowania zjawisk związanych z szeroko rozumianą problematyką migracji w Polsce. W najbliższych latach wiele w Polsce się zmieni w kwestii strategicznego, długoterminowego zarządzania migracjami, integracją społeczną i monitorowaniem tych zjawisk.



Czy wiesz...

Polityka krajowa oraz „Wspólne Podstawowe Zasady Integracji Imigrantów” Unii Europejskiej – cd.

Jednocześnie polityka migracyjna i integracyjna Polski powinna uwzględniać zalecenia Unii Europejskiej (UE), które znajdują się m.in. w przyjętym przez Radę UE w 2004 r. dokumencie pt. „Wspólne Podstawowe Zasady Integracji Imigrantów”, opisującym integrację jako „dynamiczny i działający w obie strony proces wzajemnego dostosowywania się do siebie imigrantów i obywateli państw członkowskich UE”. Dokument ten wskazuje, jak taka definicja integracji przekłada się na szerszą politykę integracyjną państw członkowskich UE:

„Próba poznania przez obywateli państw członkowskich kultur i religii, które imigranci przywożą ze sobą, może pozwolić na lepsze zrozumienie imigrantów i złagodzić ich trudności wynikające z adaptacji w nowej społeczności, a także wzbogacić samą społeczność przyjmującą. Ponadto możliwość praktykowania własnej religii i pielęgnowania kultury jest zagwarantowana w Karcie Praw Podstawowych. (...) Państwa członkowskie są odpowiedzialne za zapewnienie możliwości uprawiania praktyk religijnych i pielęgnowania kultur. (...) Konstruktywny dialog społeczny, międzykulturowy i międzyreligijny, edukacja, możliwość swobodnego wyrażania przynależności kulturowej i religijnej w sposób respektujący narodowe i europejskie wartości i prawa są niezwykle istotnym elementem skutecznej integracji”²⁷.

Podsumowanie tematu III. Adaptacja kulturowa i integracja społeczna:

- Każda osoba, która doświadcza migracji, czyli przemieszczenia się z jednego kraju i jednej kultury do innego kraju i innej kultury, przechodzi proces akulturacji.
- Znany naukowiec, John Berry, wyróżnił cztery możliwe strategie akulturacji, które dana osoba może przyjąć, by lepiej sobie radzić ze zmianami oraz próbą odnalezienia się w nowym otoczeniu: integracja, asymilacja, separacja i marginalizacja.
- Niezależnie od tego, jaką strategię przyjmie dana osoba, proces akulturacji może się wiązać i często wiąże się ze stresem. Niewielu ludzi potrafi radzić sobie z nowymi sytuacjami, w których wymagane jest spektrum nowych zachowań kulturowych. Brak tych umiejętności powoduje napięcie i stres zwany stresem akulturacyjnym.
- Proces akulturacji ma też wymiar społeczny czy międzygrupowy. Istnieją określone narzędzia z zakresu polityki społecznej lub prawa, które mogą wspierać osoby w procesie akulturacji. Dwa przykłady obecnych w polityce społecznej podejść do procesu akulturacji to model ukierunkowany na asymilację oraz model ukierunkowany na różnorodność społeczną. Każdy model ma swoich krytyków, każdy też wiąże się z korzyściami lub ryzykami dla społeczeństwa, tzn. zarówno dla migrantów i migrantek, jak i dla osób ze społeczeństwa przyjmującego.

Temat IV. Szkoła a równy dostęp do edukacji

Cel dyskusji: Dyskusja na ten temat ma się przyczynić do kształtowania lepszego zrozumienia dla kwestii związanych z realizacją zasady równego dostępu do edukacji w Polsce, a także umożliwić poznanie rozwiązań, które ułatwiają funkcjonowanie dzieci z doświadczeniem migracji w szkołach w Polsce.



Proponowane pytania rozpoczynające dyskusję nad tematem:

1. Jakie wspomnienia dotyczące doświadczeń szkolnych ma Hania?
2. Które z nich są pozytywne, a które negatywne?
3. Na czym waszym zdaniem polega równy dostęp do edukacji?

Równy dostęp do edukacji

*Jak są zebrania z rodzicami,
to właśnie ja chodzę. Jeżeli mają [rodzeństwo] jakieś problemy,
kłopoty ze szkołą, to czują, że lepiej ze mną rozmawiać (...)
niż z rodzicami.*

Co mówi Hania

Polskie przepisy stanowią, że wszystkie dzieci przebywające w Polsce, niezależnie od obywatelstwa, statusu prawnego itd., są objęte obowiązkiem szkolnym. Dzieci migranckie bez obywatelstwa polskiego mają takie samo prawo do korzystania z nauki, jak dzieci z obywatelstwem polskim. W ustawie o systemie oświaty czytamy: „osoby niebędące obywatelami polskimi korzystają z nauki i opieki w publicznych przedszkolach, a podlegające obowiązkowi szkolnemu korzystają z nauki i opieki w publicznych szkołach podstawowych, gimnazjach, publicznych szkołach artystycznych

oraz w placówkach, w tym placówkach artystycznych, na warunkach dotyczących obywateli polskich²⁸.

Ponadto Konstytucja RP, czyli akt prawny nadrzędny wobec ustawy, stanowi: „Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18. roku życia jest obowiązkowa²⁹ oraz „Wszyscy są wobec prawa równi. Wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne³⁰ i „Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny³¹.

Aby zapewnić dzieciom migranckim realną możliwość edukacji w Polsce na takich samych prawach, co dzieciom z obywatelstwem polskim, potrzeba jednak czegoś więcej niż przepisów prawnych. Należy w praktyce uwzględnić specyficzną sytuację tych dzieci, wynikającą z doświadczenia migracji, które może skutkować trudnościami w nauce. Trudności te są rozpatrywane w kategorii „specjalnych potrzeb edukacyjnych³². Od 2010 roku przepisy prawne³³ dotyczące zasad udzielania wsparcia psychologiczno-pedagogicznego rozpoznają także specjalne „potrzeby rozwojowe i edukacyjne” wynikające z doświadczenia migracji. Wsparcie to polegać może na „rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia”,³⁴ które wynikają m.in.:

- z trudności adaptacyjnych wpływających z różnic kulturowych,
- ze zmiany środowiska edukacyjnego w związku z wcześniejszym kształceniem za granicą,
- z braku dostępu do edukacji w kraju pochodzenia i/lub w czasie pobytu za granicą,
- z językowych trudności w komunikacji,
- z doświadczenia sytuacji kryzysowych i traumatycznych.

Uczniom i uczennicom z potrzebami specjalnymi tego typu szkoły mogą udzielać dodatkowego wsparcia w formie konsultacji i porad, dodatkowych zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, zajęć specjalistycznych (np. logopedycznych albo socjoterapeutycznych), czy też zajęć dotyczących wyboru kierunku kształcenia i planowania kariery zawodowej³⁵.

Jeśli szkoła w praktyce nie odpowiada na specjalne potrzeby danego dziecka wynikające z doświadczenia migracji, dziecko to w rzeczywistości nie ma równego dostępu do edukacji.



Czy wiesz...

Jaka jest liczba dzieci niemających obywatelstwa polskiego w szkołach w Polsce?

- W szkołach w Polsce w roku szkolnym 2013-2014 uczyło się ok. 8 000 dzieci niebędących obywatelami Polski³⁶. Porównanie danych na przestrzeni kilku ostatnich lat wskazuje, że ta liczba systematycznie rośnie.
- W roku szkolnym 2013-2014 ok. 1 700 dzieci korzystało z nauki języka polskiego jako drugiego/obcego w ramach dodatkowych, bezpłatnych zajęć oferowanych w szkołach³⁷.
- Obecność dzieci migranckich w szkołach jest punktowa – tzn. istnieją w Polsce takie miejscowości, w których liczba dzieci migranckich jest zauważalnie większa (np. w dużych miastach i w miejscowościach w pobliżu ośrodków dla uchodźców). Zatem nawet jeśli ogólna liczba dzieci migranckich w systemie oświaty wydaje się mała, to w placówkach w niektórych miejscowościach liczba tych dzieci może być znacząca. Zdarzają się szkoły, w których dzieci uchodźców stanowią 30, 40 proc. wszystkich uczniów i uczennic.
- W dyskusji o dzieciach migranckich w szkołach w Polsce podkreśla się obecność dzieci uchodźców i dzieci pochodzenia czeczeńskiego. Wynika to z ograniczonych informacji o dzieciach mających różne inne statusy prawne czy inne pochodzenie (np. dzieci migrantów ekonomicznych, dzieci z pochodzeniem wietnamskim, dzieci ukraińskich³⁸).

Doświadczenie migracji a specjalne potrzeby edukacyjne

Czułam się niewidzialna w szkole.

Co mówi Hania

Specjalne potrzeby edukacyjne dziecka migranckiego mogą być związane z³⁹:

- **Niewystarczającą znajomością języka polskiego:** Brak znajomości języka polskiego lub niski poziom znajomości języka polskiego utrudnia komunikację z innymi dziećmi i z kadrą szkoły oraz rozumienie

treści nauczania. Utrudnia też w oczywisty sposób nadążanie za nauką w klasie.

- **Uwarunkowaniami psychologicznymi:** Na stan dziecka z doświadczeniem migracji może wpłynąć proces adaptacji kulturowej, szok kulturowy lub – zwłaszcza w przypadku dzieci uchodźczych – zespół stresu pourazowego (ang. *post-traumatic stress disorder – PTSD*; więcej informacji o aspektach psychologicznych powyżej, w Tematach I, II i III niniejszych materiałów). Może to skutkować u dziecka trudnościami w nauce oraz w kontaktach z rówieśnikami i rówieśnicami. Zamiast skupiać się na nauce, dziecko takie może zmagać się np. z depresją lub stresem wynikającym ze zmian, których doświadcza w nowym dla siebie otoczeniu kulturowym, językowym i fizycznym w Polsce. Trudności te mogą dotyczyć także funkcjonowania w domu (zob. temat II niniejszych materiałów).
- **Różnicą pomiędzy normami kulturowymi kraju pochodzenia a normami kulturowymi obowiązującymi w Polsce, w tym z normami religijnymi:** Brak wiedzy o normach i zwyczajach obowiązujących w Polsce może przyczynić się do niskiego samopoczucia dziecka oraz powodować dezorientację, a w konsekwencji negatywnie wpływać na możliwość nauki. Z kolei w przypadku nauczycieli i nauczycielek brak wiedzy o normach kulturowych i zwyczajach obowiązujących w kraju pochodzenia dziecka może prowadzić do niezrozumienia jego sytuacji oraz podejmowania nieadekwatnych lub wręcz szkodliwych dla dziecka decyzji czy działań. Nieporozumienia wynikające z różnic kulturowych mogą dotyczyć np. oczekiwań nauczycieli i nauczycielek wobec dziecka (tzn. tego, jak „dobre zachowanie w szkole” postrzegają nauczyciele i nauczycielki, a jak postrzega je samo dziecko) oraz różnic w rozumieniu poprawnej relacji między dzieckiem a osobami dorosłymi. W zależności od kraju pochodzenia i norm kulturowych, w jakich zostało wychowane dziecko, normy obowiązujące w szkole w Polsce mogą być dla niego zbyt luźne lub zbyt rygorystyczne.
- **Sposobem funkcjonowania szkoły jako instytucji:** Część dzieci (np. uchodźczych) nigdy nie chodziło do szkoły w kraju pochodzenia (np. ze względu na to, że pochodzą z kraju, gdzie nauka odbywała się w domu rodzinnym albo w instytucji religijnej lub ze względu na to, że w wyniku konfliktów zbrojnych szkoły nie działały). Pewne zasady, oczywiste dla osób wychowanych w Polsce, mogą być dla dziecka cudzoziemskiego i jego rodziców czymś nowym (np. nakaz noszenia kapci w szkole,

system dzwonek informujących o rozpoczęciu i zakończeniu lekcji, system sprawdzianów i egzaminów).

W celu zapewnienia równego dostępu do edukacji dzieciom cudzoziemskim, które mają specjalne potrzeby edukacyjne, konieczne jest wprowadzenie specjalnych rozwiązań zarówno w prawie, jak i w praktyce działania szkół.

Wsparcie wobec specjalnych potrzeb edukacyjnych

W gimnazjum miałam najwięcej problemów, oczywiście w naukach. Nie rozumiałam, co mówili nauczyciele, a bałam się zapytać.

Co mówi Hania

Polskie przepisy określają cztery główne formy wsparcia dzieci z doświadczeniem migracji:

- 1. Dodatkowe bezpłatne zajęcia z języka polskiego⁴⁰:** dzieci, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do dodatkowych bezpłatnych zajęć z języka polskiego. Zajęcia te organizuje organ prowadzący szkołę w porozumieniu z dyrektorem lub dyrektorką placówki, który lub która ustala dokładny harmonogram lekcji. Zajęcia z języka polskiego mogą być prowadzone indywidualnie lub w grupach, w wymiarze pozwalającym na opanowanie języka polskiego w stopniu umożliwiającym udział w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych, nie niższym niż 2 godziny lekcyjne tygodniowo.
- 2. Zajęcia wyrównawcze z przedmiotów⁴¹:** organ prowadzący szkołę w porozumieniu z dyrektorem lub dyrektorką szkoły może organizować w szkole dodatkowe zajęcia wyrównawcze z wybranych przedmiotów dla dzieci, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, jeśli nauczyciel prowadzący lub nauczycielka prowadząca zajęcia z danego przedmiotu stwierdzi konieczność uzupełnienia różnic programowych. Zajęcia te mogą być oferowane nie dłużej niż przez 12 miesięcy dla danego dziecka. Co ważne, łączny wymiar godzin zajęć z języka polskiego oraz zajęć wyrównawczych z przedmiotu nie może być wyższy niż 5 godzin tygodniowo dla jednego dziecka⁴².

- 3. Pomoc nauczyciela**⁴³: podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki dzieci niebędące obywatelami polskimi, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia dziecka, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora lub dyrektorkę szkoły. Pomocy tej udziela się nie dłużej niż przez 12 miesięcy⁴⁴. Więcej o stanowisku i roli pomocy nauczyciela czy też asystenta międzykulturowego/asystentki międzykulturowej można dowiedzieć się z filmu „Aslan i jego uczniowie” i filmu „Fatima” oraz z uzupełniających te filmy materiałów pomocniczych z Serii „Narracje Migrantów”. Zobacz na stronie: www.ffrs.org.pl. Zobacz też temat II w niniejszych materiałach.
- 4. Nauka języka i kultury kraju pochodzenia**⁴⁵: podlegające obowiązkowi szkolnemu dzieci niebędące obywatelami polskimi mają prawo korzystać z nauki języka i kultury kraju pochodzenia w szkole. Zajęcia takie może organizować np. zagraniczna placówka dyplomatyczna lub konsularna kraju pochodzenia dziecka albo stowarzyszenie kulturalno-oświatowe danej narodowości w porozumieniu z dyrektorem lub dyrektorką szkoły i za zgodą organu prowadzącego. Szkoła udostępnia nieodpłatnie pomieszczenia i pomoce dydaktyczne. Łączny wymiar godzin takich zajęć nie może być wyższy niż 5 godzin lekcyjnych tygodniowo. Aby takie zajęcia były możliwe, do udziału w nich musi się zgłosić co najmniej 7 dzieci cudzoziemskich w przypadku szkoły podstawowej lub gimnazjum oraz 14 dzieci cudzoziemskich w przypadku szkoły artystycznej.

Prawo polskie dostrzega istnienie specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci z doświadczeniem migracji. Każde z proponowanych rozwiązań jest jednak obciążone pewnymi ograniczeniami i nie zawsze przekłada się na faktyczne zwiększenie szans edukacyjnych dzieci cudzoziemskich. Poniżej opisujemy najbardziej problematyczne aspekty określonych w prawie form wsparcia dla dzieci z doświadczeniem migracji, a także ich stosowania w praktyce⁴⁶:

Rozwiązanie prawne	Problematyczne aspekty przepisów
Dodatkowe zajęcia z języka polskiego	<ul style="list-style-type: none"> • Brak obowiązku diagnozowania poziomu znajomości języka polskiego u dziecka przed rozpoczęciem zajęć oraz brak standardów i narzędzi do wykonania takiej diagnozy. • Brak obowiązku monitorowania postępów dziecka w nauce języka polskiego. • Brak obowiązku wystawiania przez szkoły certyfikatu lub oświadczenia o osiągniętym poziomie znajomości języka polskiego (np. na końcu roku szkolnego). • Często osoba prowadząca zajęcia nie ma kwalifikacji do nauczania języka polskiego jako drugiego/obcego⁴⁷. • Tryb zajęć jako dodatkowych powoduje, że dzieci mają obowiązek uczestniczyć we wszystkich zajęciach z podstawy programowej, nawet jeśli nic na tych zajęciach nie rozumieją.
Dodatkowe zajęcia wyrównawcze z przedmiotów:	<ul style="list-style-type: none"> • Brak specjalnych narzędzi i materiałów dydaktycznych do nauczania dzieci z ograniczoną znajomością języka polskiego. • Często zajęcia te prowadzone są łącznie dla dzieci mówiących płynnie po polsku oraz dla dzieci nieznających polskiego na poziomie wystarczającym do korzystania z nauki.
Osoba zatrudniona w charakterze pomocy nauczyciela:	<ul style="list-style-type: none"> • Brak świadomości dyrekcji szkół w zakresie możliwości ubiegania się u organu prowadzącego o środki na zatrudnienie osoby lub osób w funkcji pomocy nauczyciela. • Brak środków finansowych po stronie organów prowadzących szkoły na zatrudnienie osób w funkcji pomocy nauczyciela w takiej skali, w jakiej są one potrzebne lub też niechęć organów prowadzących do przekazywania środków na ten cel. • Prawne ograniczenie możliwości zatrudnienia takiej osoby w szkole do okresu nie dłuższego niż 12 miesięcy. • Brak standardów lub wytycznych dotyczących pracy osób w funkcji pomocy nauczyciela (np. przykładowego zakresu obowiązków czy potrzebnych kwalifikacji), co powoduje, że wiele szkół nie ma pewności, jak korzystać z tego rozwiązania.
Nauka języka i kultury kraju pochodzenia:	<ul style="list-style-type: none"> • Podtrzymywanie poczucia przynależności do kultury i kraju pochodzenia nie jest postrzegane jako element wsparcia w integracji dzieci cudzoziemskich w Polsce. • Przepisy stawiają trudne do spełnienia warunki organizacji takich zajęć (np. musi zgłosić się aż 7 chętnych osób tego samego pochodzenia).

Wykluczenie i marginalizacja uczniów i uczennic migranckich w szkole

Trzeba pamiętać, że bariery i utrudnienia w korzystaniu z systemu edukacji często występują również w takich aspektach działania szkoły, które nie podlegają przepisom prawa. Mogą być subtelne i niedostrzegane, bo głęboko zakorzenione w zwyczajach i codziennym działaniu szkoły, w związku z czym trudno je uchwycić i zdiagnozować w sposób jednoznaczny. Zespół badaczy działający pod kierownictwem profesora Andrew Gitlina⁴⁸, związanego z Wydziałem Edukacji (ang. *College of Education*) na University of Georgia w Stanach Zjednoczonych, badał właśnie takie aspekty działania szkoły w pewnym gimnazjum w mieście Salt Lake City w stanie Utah, gdzie uczyła się duża liczba uczniów i uczennic migranckich (pochodzących z krajów Ameryki Południowej, Bałkanów i krajów Afryki). Badanie to ujawniło problematyczne aspekty działania szkoły, które nie są sprzeczne z prawem, ale stopniowo prowadziły do marginalizacji dzieci migranckich:

- Zasady dyscypliny – zdarzały się sytuacje, w których dzieci migranckie były karcone lub dyscyplinowane w sposób ujawniający negatywne opinie i postawy poszczególnych nauczycieli i nauczycielek lub dyrekcji odnoszące się do pochodzenia ucznia czy uczennicy;
- Organizacja przestrzeni w stołówce – dzieci migranckie często siedziały oddzielnie, a nie wspólnie z dziećmi amerykańskimi. Osoby dorosłe, które dbały o porządek w stołówce, częściej negatywnie oceniały zachowania dzieci migranckich niż dzieci amerykańskich.
- Przedstawienia szkolne – w trakcie przedstawień szkolnych dzieci cudzoziemskie odgrywały role drugoplanowe. Ponadto przedstawienia dotyczyły zjawisk historycznych, kulturowych lub religijnych specyficznych dla Stanów Zjednoczonych. Nie organizowano wydarzeń o podobnej skali prezentujących kultury, języki, religie lub historię krajów pochodzenia uczniów i uczennic migranckich.
- System dowożenia dzieci migranckich do szkoły – większość dzieci migranckich mieszkała daleko od szkoły, więc placówka zapewniła specjalne autobusy dowożące dzieci. Autobusy te jednak dojeżdżały do szkoły na kilka minut przed pierwszym dzwonkiem i odjeżdżały pięć minut po zakończeniu lekcji. Utrudniało to udział w zajęciach pozaszkolnych (np. sportowych) organizowanych przed lub po lekcjach. Żeby wziąć w nich udział, dzieci potrzebowały dojechać do szkoły autobusami miejskimi albo samochodem rodzinnym, jednak wielu rodziców migranckich nie

posiadało auta lub pracowało w trybie, który uniemożliwiał dowożenie dziecka do szkoły. W rezultacie większość dzieci migranckich nie miała dostępu do tych zajęć, a były one atrakcyjne oraz stanowiły ważną przestrzeń do budowania przyjaźni poza lekcjami.

Główny wniosek z badania jest taki, że mimo istnienia przepisów, które mają gwarantować równy dostęp do edukacji, praktyka codziennego działania szkoły często prowadziła do marginalizacji dzieci migranckich. Szkoły zatem powinny wypracować dodatkowe, wykraczające daleko poza wymogi prawne, rozwiązania i/lub działania służące przeciwdziałaniu tego typu mechanizmom czy praktykom prowadzącym do stopniowej marginalizacji dzieci migranckich w społeczności szkolnej.

Poniżej znajdują się opisy dyskusji, studium przypadku i ćwiczenia, które można przeprowadzić na zajęciach, żeby pomóc uczestnikom i uczestniczkom zajęć zrozumieć, jak może się przejawiać wykluczenie w szkole⁴⁹.

Propozycja dyskusji z grupą:



Analiza przypadku: zwalnianie dzieci nieznających języka polskiego z zajęć⁵⁰

Cel dyskusji: Zrozumienie zasady równego dostępu do edukacji.

Przebieg dyskusji:

1. Zapowiedz, że za chwilę zadaniem grupy będzie przeanalizowanie, w jaki sposób kadra jednej ze szkół poradziła sobie z trudnościami związanymi z obecnością dzieci nieznających języka polskiego w klasie. Podziel uczestników i uczestniczki na pary, a każdej parze wręcz kartkę z opisem poniższego przypadku:

W pewnym gimnazjum w Polsce większość uczniów i uczennic jest pochodzenia polskiego i ma obywatelstwo polskie, płynnie posługuje się językiem polskim. W tej szkole jest jednak także znacząca grupa młodzieży migranckiej pochodzącej z różnych części świata, w tym: trzy osoby z Czeczenii (dwaj chłopcy i jedna dziewczynka), chłopiec z mieszanego małżeństwa polsko-nigeryjskiego, trójka dzieci o pochodzeniu wietnamskim (dwie dziewczynki i jeden chłopiec). Wśród tych dzieci migranckich 5 nie zna polskiego w stopniu wystarczającym, by móc w pełni brać udział w nauce na lekcjach.

Propozycja dyskusji z grupą:



Analiza przypadku: zwalnianie dzieci nieznających języka polskiego z zajęć – cd.

Nauczyciele i nauczycielki zauważają, że młodzież migrancka częściej niż polska nie bierze aktywnego udziału w zajęciach, nie przykłada się do nauki, przeszkadza na lekcjach. Powoduje to wrażenie braku dyscypliny. Czasem (z powodu braku znajomości polskiego) dzieci te są zwalniane z zajęć. W takich sytuacjach wysyła się je do świetlicy, ale tam się nudzą i wychodzą do innych pomieszczeń szkoły lub „kręcą się” po korytarzach szkolnych. Nauczyciele i nauczycielki mają wrażenie, że obecna sytuacja w szkole wzmacnia podziały między młodzieżą polską a migrancką. Polska młodzież ma wrażenie, że młodzież migrancka jest zwalniana z obowiązków i łagodniej oceniana. Za podobne zachowanie młodzież polska byłaby karana, a nie zwalniana z zajęć.

1. W miejscu widocznym dla wszystkich (np. na tablicy) napisz następujące dwa pytania:
 - a. Co sprawia, że młodzież migrancka w tej szkole doświadcza różnego rodzaju trudności?
 - b. Jaka jest reakcja nauczycieli i nauczycielek na te trudności i jakie mogą być powody czy motywacje takiej reakcji?

Powiedz, że pary mają ok. 5 minut na refleksję nad przypadkiem i zastanowienie się nad swoimi odpowiedziami na pytania.

2. Po 5 minutach zacznij kolejno prosić pary, by przedstawiły swoje odpowiedzi całej grupie. Spisz odpowiedzi uczestników i uczestniczek pod każdym pytaniem:
 - a. Co sprawia, że młodzież migrancka w tej szkole doświadcza różnego rodzaju trudności?
Przykładowe odpowiedzi: różnice kulturowe i/lub religijne, proces adaptacji kulturowej, doświadczenia nietolerancji lub dyskryminacji wobec cech wyróżniających te osoby jako „inne”, nieznaomość języka polskiego, nudzenie się z powodu siedzenia w klasie bez znajomości polskiego, karcenie przez nauczycieli i nauczycielki za brak zaangażowania w naukę.

Propozycja dyskusji z grupą:



Analiza przypadku: zwalnianie dzieci nieznających języka polskiego z zajęć – cd.

- b. Jaka jest reakcja nauczycieli i nauczycielek na te trudności i jakie jest ich uzasadnienie?

Przykładowe odpowiedzi: zwalnianie z zajęć, bo nauczyciele i nauczycielki mogą uznać, że dane osoby nie korzystają z lekcji z powodu zbyt niskiego poziomu znajomości polskiego, względnie nie mogą uczestniczyć z powodu norm kulturowych lub wyznania (np. zwalnianie dzieci z zajęć WF w trakcie Ramadanu).

4. Podaj grupie definicję równego traktowania (można ją wcześniej napisać w widocznym miejscu i zasłonić, a w tym momencie zajęć odsłonić; można ją też wcześniej wydrukować na kartkach, a w odpowiedniej chwili rozdać osobom uczestniczącym w zajęciach) i pozwól wszystkim na spokojne zapoznanie się z definicją.

Definicja⁵¹:

Równe traktowanie czasem oznacza **traktowanie identyczne**, według takich samych kryteriów (np. chłopców i dziewczęta w szkole powinno się oceniać z zachowania oraz z poszczególnych przedmiotów szkolnych ze względu na posiadaną wiedzę czy umiejętności i bez różnicy ze względu na płeć). Czasem jednak równe traktowanie oznacza **inne traktowanie**, uwzględniające potrzeby, możliwości i ograniczenia poszczególnych osób oraz ich sytuację życiową i uwarunkowania zewnętrzne. Równe traktowanie nie zawsze oznacza więc traktowania wszystkich tak samo (np. uczniów i uczennice nieznających języka polskiego w stopniu umożliwiającym swobodną komunikację i korzystanie z nauki nie powinno się oceniać podczas sprawdzianów i egzaminów według tych samych kryteriów, co dzieci, dla których język polski jest językiem ojczystym).

Propozycja dyskusji z grupą:



Analiza przypadku: zwalnianie dzieci nieznających języka polskiego z zajęć – cd.

5. Następnie zadaj grupie następujące pytania i przeprowadź burzę mózgów:
- Czy w tej szkole młodzież migrancka jest traktowana równo? Dlaczego tak albo dlaczego nie?
Przykładowe odpowiedzi: młodzież migrancka się nudzi przez nieznaną polskiego, ma poczucie bezsilności lub rozgoryczenia, co przejawia się brakiem uwagi na zajęciach, czuje się traktowana inaczej (gorzej), ma poczucie, że szkoła nie uwzględnia jej sytuacji, że nie dba o nią tak jak o młodzież polską. Dzieci polskie mają natomiast wrażenie niesprawiedliwości, bo „muszą” siedzieć na zajęciach. Kadra może zacząć postrzegać młodzież migrancką jako trudną lub niedostosowującą się do oczekiwań szkoły.
 - Co można zrobić, aby sprawić, żeby szkoła stała się miejscem bardziej przyjaznym i bardziej sprzyjała edukacji młodzieży migranckiej?
Przykładowe odpowiedzi: nauczyciele i nauczycielki mogą przygotować dodatkowe ćwiczenia dla tych, którzy nie znają polskiego; szkoła może zorganizować intensywną naukę języka polskiego dla tych dzieci; szkoła może zorganizować intensywną naukę z przedmiotów, które sprawiają młodzieży migranckiej trudności z powodu przeniesienia się z systemu edukacji w kraju pochodzenia do szkoły w Polsce. Można też zorganizować zajęcia integracyjne, aby przeciwdziałać podziałom między uczniami i uczennicami polskimi i migranckimi, ponadto wzbogacić zasoby świetlicy (np. o czasopisma, gazety, książki w języku ojczystym dzieci imigranckich, zabawki, papier, kredki i mazaki), udekorować tę przestrzeń, aby stała się im przyjazna i znajoma (np. plakaty z obrazami krajobrazów z krajów pochodzenia, mapy krajów pochodzenia itp.).



Propozycja dyskusji z grupą:

Symbole i oznaczenia w przestrzeni szkoły

Cel dyskusji: Refleksja nad tym, w jaki sposób przestrzeń szkoły może wspierać integrację lub wykluczenie poprzez obecne w niej symbole i oznakowania nawiązujące do określonej kultury, kraju, narodowości, religii itp.

Przebieg dyskusji:

Zadaj grupie następujące pytania do dyskusji:

1. Jakie symbole odnoszące się do kultury polskiej dostrzegacie w filmie o Hani (zwłaszcza w scenie otwierającej film)? W jakich miejscach znajdują się te symbole?
2. Jakie symbole odnoszące się do kultury wietnamskiej dostrzegacie w filmie o Hani? W jakich miejscach znajdują się te symbole?
3. Jakie symbole odnoszące się do kultur innych niż wietnamska lub polska dostrzegacie w filmie o Hani? W jakich miejscach znajdują się te symbole?
4. Jak myślicie, w jaki sposób obecność symboli i organizacja przestrzeni szkoły pokazanej w filmie wpływa na samopoczucie dzieci polskich oraz dzieci o pochodzeniu innym niż polskie? Kto może się czuć w szkole obco?



Propozycja dyskusji z grupą:

Analiza przypadku: Budowanie relacji szkoły z rodzicami Tomka Nguyena

Cel dyskusji: Refleksja nad tym, jakie mogą być przyczyny nieuczestniczenia rodziców migranckich w życiu szkoły oraz nad możliwymi rozwiązaniami tego problemu.

Przebieg dyskusji:

1. Powiedz grupie, że za chwilę jej zadaniem będzie zastanowienie się nad tymi przejawami wykluczenia w szkole, które dotyczą relacji szkoły z rodzicami dzieci z doświadczeniem migracji. Podziel grupę na pary, a następnie każdej z nich przekaż kartę z poniższym opisem przypadku. Poproś osoby uczestniczące w zajęciach, żeby zastanowiły się nad pytaniem: Jakie mogą być powody nieobecności rodziców Tomka w szkole?

Propozycja dyskusji z grupą:



Analiza przypadku: Budowanie relacji szkoły z rodzicami Tomka Nguyena – cd.

Pierwszy rok Tomka Nguyena w szkole w Polsce dobiega półmetka. Tymczasem nauczycielki i nauczyciele dostrzegli, że rodzice Tomka nie przychodzą ani na spotkania szkolne (np. wywiadówki), ani na wydarzenia szkolne (np. przedstawienie organizowane z okazji świąt Bożego Narodzenia). Wzbudza to ich niepokój. Nie potrafią wyobrazić sobie sytuacji rodzinnej Tomka i nie wiedzą, komu przekazać informacje o jego postępach w nauce. Tomek jest zresztą wzorowym uczniem. Raz jednak ostro pokłócił się z kolegą w szkole. Wychowawca skutecznie zainterweniował, ale chciałby też porozmawiać z rodzicami, aby dowiedzieć się, czy i jak Tomek zrelacjonował w domu zaistniały konflikt.

Najczęściej na spotkaniach szkolnych Tomka reprezentuje jego opiekunka, która mówi po polsku. Przyjmuje podstawowe informacje bez wchodzenia w szczegóły, co wzmacnia nauczycieli i nauczycielki w przekonaniu, że informacje przekazane opiekunce nie trafiają do jego rodziców.

2. Po ok. 5 minutach pracy w parach poproś, żeby każda para podzieliła się z resztą grupy swoimi odpowiedziami. Spisz odpowiedzi w miejscu widocznym dla wszystkich.

Przykładowe odpowiedzi:

- bariera językowa – informacje o spotkaniach nie docierają do rodziców lub nie są przez nich rozumiane;
- brak wiedzy na temat norm funkcjonowania szkoły w Polsce – rodzice nie zdają sobie sprawy, że ich obecność na spotkaniach szkolnych jest pożądana lub wymagana;
- ograniczenia czasowe i wielość obowiązków – celem przyjazdu do Polski wielu imigrantów i migrantek jest podjęcie pracy zarobkowej, która da im lepsze warunki finansowe niż możliwe w kraju pochodzenia. Rodzice mogą mieć więc trudności z dotarciem do szkoły na spotkania w godzinach otwarcia szkoły. Być może też nie stać ich na rezygnację z jednego dnia lub nawet kilku godzin pracy, zwłaszcza że rodziny migranckie w wielu przypadkach mają na utrzymaniu krewnych w kraju pochodzenia. Dojazd do szkoły może być trudny, jeśli miejsce pracy jest oddalone od szkoły.

Propozycja dyskusji z grupą:



Analiza przypadku: Budowanie relacji szkoły z rodzicami Tomka Nguyena – cd.

3. Po spisaniu wszystkich powodów, dla których rodzice Tomka mogą być nieobecni w szkole, zapytaj grupę, dlaczego warto dbać o włączanie rodziców migranckich w życie szkoły. Przykładowe odpowiedzi: daje to możliwość wspólnego zastanowienia się nad możliwym wsparciem dziecka; może pozwolić lepiej zrozumieć, jaka jest sytuacja rodzinna ucznia czy uczennicy, a w szczególności, czy rodzice są w stanie wesprzeć proces adaptacji dziecka w nowym otoczeniu w Polsce i w szkole; daje rozpoznanie, czy rodzice sami mają trudności z adaptacją kulturową (może to stanowić dodatkowe obciążenie dla dziecka i negatywnie wpływać na jego proces adaptacji); pomaga zrozumieć, jakie normy, wartości i oczekiwania promują rodzice.

Jeżeli się okaże, że rodzice mają inne niż szkoła podejście do podstawowych zagadnień, to sytuacja może wymagać specjalnej interwencji lub określenia wyjątkowych zasad postępowania.

4. Następnie poproś, by wszyscy wrócili do swojej pary, aby w podgrupach zastanowić się nad tym, jakie działania może podjąć szkoła, aby poprawić kontakt z rodzicami.

Przykładowe odpowiedzi:

- zaangażowanie tłumacza/tłumaczki;
- zaangażowanie „pomocy nauczyciela” lub asystenta międzykulturowego;
- zorganizowanie spotkania informacyjnego dla rodziców, np. na początku roku szkolnego; takie spotkanie może być dobrą okazją do wyjaśnienia sposobu funkcjonowania systemu edukacji w Polsce⁵²;
- wysyłanie informacji o postępach ucznia/uczennicy w formie pisemnej; nawet jeżeli rodzice nie znają języka polskiego, w większości przypadków będą w stanie znaleźć w swoim otoczeniu zaufaną osobę, która pomoże w tłumaczeniu tekstu;
- ustalenie specjalnego terminu spotkania z rodzicami, aby ci mogli pogodzić je z wymaganiami pracy.

Propozycja dyskusji z grupą:



Analiza przypadku: Budowanie relacji szkoły z rodzicami Tomka Nguyena – cd.

Podsumowanie dyskusji:

Kontakt z rodzicami uczniów i uczennic migranckich jest ważny dla stworzenia pełnego obrazu sytuacji młodzieży z doświadczeniem migracji, w tym rozpoznania potrzeb wsparcia, trudności i problemów (m.in. odpowiedzi na pytanie, czy dziecko może liczyć na pomoc i wsparcie rodziny w nauce oraz adaptacji kulturowej; jaka jest sytuacja bytowa rodziny; jakie są relacje między rodzicami a dziećmi itd.). Nieobecności rodziców na spotkaniach szkolnych nie należy jednak jednoznacznie interpretować jako braku ich zaangażowania we wspieranie edukacji dziecka albo braku troski o dziecko. Dobłą praktyką zawsze jest próba podjęcia dialogu z rodziną i zrozumienia ew. trudności w celu wypracowania możliwych rozwiązań.



Propozycja ćwiczenia z grupą:

Czym jest równe traktowanie w szkole?

Cel ćwiczenia: Przełożenie teorii dotyczącej równego dostępu i równego traktowania w szkole na praktykę codziennego funkcjonowania szkoły.

Przebieg ćwiczenia:

1. Przedstaw uczestnikom i uczestniczkom zajęć następujące informacje: W systemie edukacji w Walii szkoły są zobowiązane przestrzegać zasady równego dostępu do edukacji i równego traktowania w szkole. Są też zobowiązane monitorować, w jakim stopniu spełniają te zobowiązania. Definicja nierównego traktowania przyjęta w wielu szkołach w Walii to: „niepowodzenie instytucji w zapewnieniu adekwatnych i profesjonalnych usług odbiorcom i odbiorczyniom ze względu na ich kolor skóry, kulturę, przynależność etniczną, pochodzenie narodowe lub obywatelstwo. Można to zauważyć w **procesach, postawach, zachowaniach** mających znamiona dyskryminacji, a wynikających z uprzedzeń, braku wiedzy i refleksji oraz z negatywnych stereotypów wobec pewnych mniejszości, m.in. rasowych, etnicznych, narodowych lub kulturowych”⁵³.



Propozycja dyskusji z grupą:

Czym jest równe traktowanie w szkole? – cd.

2. Po przedstawieniu definicji podziel uczestników i uczestniczki na grupy (najlepiej po 2, 3 osoby w każdej) i poproś o zastanowienie się nad dwoma pytaniami (wcześniej zapisz te pytania w miejscu widocznym dla wszystkich):
 - Jakie **procesy, normy i sytuacje** w szkole mogą przyczyniać się do wykluczenia młodzieży migranckiej i dzieci migranckich?
Przykładowe odpowiedzi: organizowanie lekcji religii pomiędzy lekcjami przedmiotów obowiązkowych, obecność wieprzowiny w jadłospisie, podczas gdy do szkoły chodzą dzieci muzułmańskie – niejedzące wieprzowiny, organizowanie kalendarza wydarzeń szkolnych wokół świąt tylko jednej religii, wymóg takiego stroju na WF, który odsłania ciało.
 - Jakie **postawy i zachowania** wśród kadry szkoły, uczniów i uczennic, ich rodziców oraz innych osób w szkole mogą przyczyniać się do wykluczenia dzieci migranckich?
Przykładowe odpowiedzi: stereotypy i uprzedzenia na temat określonej religii, kultury lub kraju pochodzenia dzieci, niewłączanie dzieci nieznających polskiego do dyskusji w klasie, niezapraszanie dzieci na wydarzenia integracyjne czy wspólne wycieczki, karanie dzieci migranckich częściej niż dzieci polskich.
3. Poproś osoby uczestniczące w zajęciach, żeby spisały najważniejsze wnioski z dyskusji w grupie w odpowiedzi na te pytania.
4. Poproś każdą grupę, żeby przedstawiła efekty swojej pracy. Zapisz odpowiedzi każdej z grup w miejscu widocznym dla wszystkich. Po wypowiedzi każdej grupy poproś pozostałe osoby, żeby dodały swoje propozycje.

Podsumowanie ćwiczenia:

1. Czy trudno było wymienić przykłady procesów, postaw i zachowań mogących prowadzić do wykluczenia?
2. Czy jesteście zaskoczeni dużą lub małą liczbą przykładów, które udało się wam wymyślić? Co byłoby dla was pomocne w myśleniu o tych zjawiskach w szkole?
3. Czy w waszych szkołach mają miejsce takie zjawiska? Podzielcie się przykładami.
4. Co wasze szkoły robią, żeby przeciwdziałać takim zjawiskom?



Czy wiesz...

Gdzie znaleźć dodatkowe źródła pomocne do prowadzenia zajęć z dziećmi migranckimi w szkole?

- A. Bernacka-Langier i in., (2011), *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów i nauczycieli, pedagogów i psychologów*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.
- D. Cieślukowska (red.), (2011), *Edukacja dla integracji. O doświadczeniach, pomysłach, działaniach praktycznych w wielokulturowych klasach*, Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.
- A. Bernacka-Langier i in., (2010), *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m.st. Warszawy)*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.
- E. Pawlic-Rafałowska (red.), (2010), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Polskie Forum Migracyjne, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.

Podsumowanie tematu IV. Szkoła a równy dostęp do edukacji:

- Polskie przepisy jasno mówią, że wszystkie dzieci przebywające w Polsce – niezależnie od ich obywatelstwa, statusu prawnego itp. – mają prawo do korzystania z systemu edukacji oraz są objęte obowiązkiem szkolnym.
- Zapewnienie dzieciom migranckim równego dostępu do edukacji w Polsce wymaga uwzględnienia w praktyce „specjalnych potrzeb edukacyjnych” tych dzieci. Potrzeby te mogą wynikać np. z niewystarczającej znajomości języka polskiego, uwarunkowań psychologicznych, różnic pomiędzy normami kulturowymi i religijnymi kraju pochodzenia a normami kulturowymi i religijnymi obowiązującymi w Polsce, a także sposobu funkcjonowania szkoły jako instytucji.
- Jeśli szkoła w praktyce nie odpowiada na specjalne potrzeby dzieci wynikające z doświadczenia migracji, to dziecko nie ma w rzeczywi-

stości równego dostępu do edukacji. Istnieją określone rozwiązania prawne, które mają odpowiadać na specjalne potrzeby dzieci.

- Bariery i utrudnienia w korzystaniu z systemu edukacji często występują również w takich aspektach działania szkoły, które nie podlegają przepisom prawa. Tego rodzaju bariery i utrudnienia mogą być subtelne i nieodróżnialne, bo są głęboko zakorzenione w zwyczajach i codziennym działaniu szkoły, a więc trudno je uchwycić i zdiagnozować w sposób jednoznaczny. Na istnienie tego typu barier i utrudnień szkoła też może i powinna reagować, aby zapewnić równy dostęp do edukacji.

Przypisy

- 1 Ćwiczenie zaczerpnięte z: *Pakiet edukacyjny „Antydyskryminacja”*, (2005), Warszawa: CODN. Pakiet można pobrać na stronie: <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=190&from=publication> (dostęp: 01.05.2014).
- 2 Definicja pojęcia „tożsamość” oparta została na informacjach dostępnych w słowniku na stronie: www.rownosc.info oraz na: D. Cieślukowska, (2010), *Tożsamość społeczna*, w: M. Branka, D. Cieślukowska (red.), *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.
- 3 *Ibidem*.
- 4 Za: M. Branka, D. Cieślukowska (red.), (2010), *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, Kraków: Villa Decius.
- 5 Ćwiczenie zaczerpnięte z: *Pakiet edukacyjny „Antydyskryminacja”*, (2005).
- 6 Więcej na ten temat zob.: A. Jurek, (2014), *Psychologiczne aspekty doświadczeń migracyjnych u dzieci i młodzieży, Seria „Z teorii w praktykę”*, nr 4, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Artykuł dostępny na stronie: www.ffrs.org.pl/biblioteka/seriat.
- 7 Za: M. Melchior, (2001), *Poczucie inności: konstruowanie tożsamości jednostkowej*, w: A. Jawłowska (red.), *Wokół problemów tożsamości*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych.
- 8 Zob. dane gromadzone przez Urząd ds. Cudzoziemców, dostępne w zakładce „Statystyki” na stronie: www.udsc.gov.pl.
- 9 K. Wysieńska, (2011), *Organizacje wietnamskie i chińskie w Polsce. Wstępna analiza instytucjonalnej kompletności społeczności wschodnioazjatyckich w Polsce*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- 10 *Ibidem*.
- 11 Definicje opracowane przez zespół edukacyjny FRS na potrzeby działań edukacyjnych. Inne równie wartościowe definicje można znaleźć na stronie: www.rownosc.info.
- 12 Opracowanie własne na podstawie: P. Boski, (2009), *Oddziaływania. Co zrobić, aby modyfikować stereotypy?*, w: P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- 13 Ćwiczenie zaczerpnięte z: *Pakiet edukacyjny „Antydyskryminacja”*, (2005).
- 14 Zob. np.: A. Jurek, (2014), *Psychologiczne aspekty doświadczeń migracyjnych... A także: K. Barzykowski, H. Grzymała-Moszczyńska, D. Dzida, J. Grzymała-Moszczyńska, M. Kosno, (2013), Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, publikacja dostępna na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE). B. Gwóźdź, (2012), *Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie „Teraz polski!”*, w: N. Klorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, s. 135-156, publikacja dostępna na stronie: www.ffrs.org.pl/biblioteka/. T. Halik, (2006), *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole: zmiana kulturowa i strategie przekazu kultury rodzimej w zbiorowości Wietnamczyków w Polsce*, Warszawa: Wydawnictwo ProLog. E. Nowicka, (2006), *Blaski i cienie imigracji. Problemy cudzoziemców w Polsce*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- 15 Zob. np.: A. Grudzińska, K. Kubin (red.), (2014), *Ukryty program szkoły a równy dostęp do edukacji. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej; oraz: A. Grudzińska i K. Kubin (red.), (2010), *Szkoła Wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.

- 16 Wgląd w to, jak młodzież z doświadczeniem migracji porusza się między różnymi kręgami nie tylko kulturowymi, ale też językowymi, w: G. Valentine, D. Sporton i K. B. Nielsen, (2010), *Migracja a posługiwanie się językiem: miejsca spotkań, tożsamości, przynależności*, w: A. Grudzińska, K. Kubin (red.), *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- 17 Zespół stresu pourazowego (ang. *post-traumatic stress disorder – PTSD*) jest zaburzeniem lękowym wywołanym przez silnie stresującą, przerażającą czy zagrażającą sytuację, której dana osoba sama doświadczyła lub była świadkiem. Takie dramatyczne doświadczenia to np. napaść, wykorzystanie seksualne, porwanie, widok śmierci bliskich osób, ucieczka przed bombardowaniem. W przypadku migracji o PTSD najczęściej mówi się w przypadku uchodźców i uchodźczyń opuszczających swój kraj pochodzenia ze względu na konflikt zbrojny. Osoby z PTSD przeżywają traumę na nowo w charakterze przedłużonej i opóźnionej reakcji, która może przybierać różne formy (m.in. przeżywanie na nowo urazowej sytuacji w natrętnych wspomnieniach i koszmarach sennych, poczucie odrętwienia i przytępienia uczuciowego, odizolowanie od innych ludzi, niezdolność do przeżywania przyjemności, unikanie działań i sytuacji, które mogłyby przypomnieć przeżyty uraz, stan nadmiernego pobudzenia wegetatywnego z nadmierną czujnością i wzmożoną reaktywnością na bodźce oraz bezsennością, lęk i depresja). Więcej na temat PTSD w: A. S. Reber, R. Allen, E. S. Reber, (2009), *The Penguin Dictionary of Psychology*, London: Penguin Books Ltd.
- 18 Opracowane na podstawie: A. Jurek, (2014).
- 19 Zob. przykład tworzenia oddzielnej grupy przedszkolnej dla dzieci czeczeńskich: U. Jurczykowska, A. Myszkowska, (2012), *Edukacja wczesnoszkolna. Przykład wsparcia dzieci Czeczeńskich*, w: N. Kłorek i K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania...* Zob. także: K. Kubin, (2014), *Głos nowego pokolenia – podsumowanie pilotażu programu zajęć edukacyjno-integracyjnych dla młodzieży z doświadczeniem migracji, Seria „Maieutike”, nr 5*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej; N. Kłorek, (2014), *Przeгляд działań dotyczących tożsamości kulturowej dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym podejmowanych w Polsce, Seria „Maieutike”, nr 3*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Wszystkie te pozycje dostępne na stronie: www.ffrs.org.pl/biblioteka/.
- 20 Art. 94a, ust. 4a ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz. U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.). Więcej na ten temat w artykułach: N. Kłorek, (2012), *Pomoc nauczyciela – szczególna forma wsparcia udzielana szkołom przez organ prowadzący, przykład warszawskiego Targówka*, w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania...*; oraz: A. Chrzanowska, (2009), *Asystent międzykulturowy – Innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców, Analizy, Raporty, Ekspertyzy*, nr 5, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej. Więcej informacji o tych funkcjach znajduje się w temacie IV w niniejszych materiałach.
- 21 J. W. Berry, (2005), *Acculturation: Living successfully in two cultures*, „International Journal of Intercultural Relations”, 29, s. 698-699.
- 22 Więcej podobnych pytań oraz inspiracji do opracowania dodatkowych – w informatorze pt. „Kultura polska w pigułce” z *Serii „Informacje praktyczne”* (nr IX) opracowanym w ramach Migranckiego Centrum Wsparcia prowadzonego przez FRS. Informator dostępny na stronie: <http://ffrs.org.pl/aktualne-dzialania/mcw/informacje-praktyczne/>.
- 23 J. W. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam, P. Vedder, (2006), *Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation*, „Applied Psychology: An International Review”, 55 (3), s. 305–306.
- 24 Zob.: J. W. Berry, (1996) i A. Grzymała-Kazłowska, (2008), „Integracja” – próba rekonstrukcji pojęcia, w: A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński (red.), *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- 25 *Ibidem*.
- 26 Zob.: „Polityka migracyjna Polski – stan obecny i postulowane działania” dostępny na stronie: <http://bip.msw.gov.pl/bip/polityka-migracyjna-po/19529,Polityka-migracyjna-Polski.html> (dostęp: 20.05.2014).

- 26 Punkt 8. Wspólnych Podstawowych Zasad Integracji Imigrantów w Unii Europejskiej, przyjętych w dniu 19.11.2004 na 2618. Zebraniu Rady Europy. Dostępne na stronie: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52005DC0389:EN:NOT> (dostęp: 20.05.2014).
- 27 Art. 94a, ust. 1 ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.).
- 28 Art. 70, ust. 1 Konstytucji RP z dnia 02.04.1997 (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483).
- 29 *Ibidem*: art. 32, ust. 1.
- 30 *Ibidem*: art. 32, ust. 2.
- 31 Więcej na ten temat zob.: K. Barzykowski, H. Grzymała-Moszczyńska, D. Dzida, J. Grzymała-Moszczyńska, M. Kosno, (2013), *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży...* Tekst dostępny na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji.
- 32 Rozporządzenie MEN z dnia 17.11.2010 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2010 nr 228 poz. 1487).
- 33 *Ibidem*: art. 2, pkt. 1.
- 34 *Ibidem*: art. 6, pkt. 1.
- 35 Według danych z Systemu Informacji Oświatowej (SIO) dotyczących roku szkolnego 2013-2014, otrzymanych przez FRS od Ministerstwa Edukacji Narodowej. Doświadczenie FRS i szczegółowa analiza tych danych pokazują, że zawierają one liczne błędy i z tego powodu nie są one w pełni wiarygodne, jednak jest to obecnie jedyne źródło informacji o liczbie dzieci cudzoziemskich w szkołach w Polsce.
- 36 *Ibidem*.
- 37 Zob.: K. Bleszyńska, (2010), *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji; E. Nowicka, S. Łodziński (red.), (2008), *Kulturowe wymiary imigracji do Polski*, Warszawa: Wydawnictwo Prolog; M. Ząbek, (2007), *Biali i czarni. postawy Polaków wobec Afryki i Afrykanów*, Warszawa: Wydawnictwo DIG, Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej; T. Halik, E. Nowicka, W. Połec, (2006), *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*, Warszawa: Wydawnictwo Prolog; M. Głowacka-Grajper, (2006), *Dobry Gość: Stosunek nauczycieli szkół podstawowych do dzieci romskich i wietnamskich*, Warszawa: Wydawnictwo Prolog.
- 39 Więcej na ten temat w: K. Barzykowski, H. Grzymała-Moszczyńska, D. Dzida, J. Grzymała-Moszczyńska, M. Kosno, (2013). K. Kubin, (2011), Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Opis i analiza trudności i wyzwań z perspektywy instytucjonalnej szkoły w Polsce, *Seria „Z teorii w praktykę”*, nr 1, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Tekst dostępny na stronie: <http://www.ffrs.org.pl/biblioteka/> www.ffrs.org.pl/biblioteka/. Zob. także: K. Kubin, J. Świerszcz, (2011), *Imigranci? Zapraszamy...*, w: D. Obidniak (red.), *Czytanki o Edukacji – Dyskryminacja*, Warszawa: Związek Nauczycielstwa Polskiego, s. 62–83.
- 40 Art. 94a., ust. 4. ustawy o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.) oraz art. 5, ust. 1-3 rozporządzenia MEN z dnia 01.04.2010 w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2010 nr 57 poz. 361) – dalej jako rozporządzenie.
- 41 Art. 94a, ust. 4c ustawy o systemie oświaty oraz art. 6, ust. 1-3 rozporządzenia.
- 42 Art. 7 rozporządzenia.
- 43 Art. 94a, ust. 4a i ust. 1 ustawy o systemie oświaty.
- 44 Więcej na ten temat w artykułach: N. Klorek, (2012), *Pomoc nauczyciela – szczególna forma wsparcia udzielana szkołom przez organ prowadzący, przykład warszawskiego Targówka*, w: N. Klorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania...* Zob. także: A. Chrzanowska, (2009), *Asystent międzykulturowy...*

- 45 Art. 94a ust. 5 ustawy o systemie oświaty oraz art. 8, ust. 1-3 rozporządzenia.
- 46 Więcej na temat problematycznych aspektów aktualnych przepisów zob.: K. Kubin, E. Pogorzała, (2014), *Raport z badania systemu nauczania dzieci cudzoziemskich języka polskiego jako drugiego/obcego w szkołach w Polsce*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Raport dostępny na stronie: <http://ffrs.org.pl/biblioteka/raporty/>. K. Kubin, J. Świerszcz, (2011), *Wyzwania dla szkoły różnorodnej. Wstępna analiza mechanizmów wykluczania dzieci i rodzin migranckich w strukturach szkoły w Polsce*, w: A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza, s. 127–150. K. Bleszyńska, (2010), *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych...*
- 47 Więcej na temat określenia „język polski jako drugi/obcy” w: B. Gwóźdź, (2012), *Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie „Teraz polski!”*, w: N. Klorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania...*, s. 135–156. Publikacja dostępna na stronie: www.ffrs.org.pl/biblioteka/.
- 48 Zob.: A. Gitlin i in., (2010), *Tworzenie centrum i marginesu – włączanie i wykluczanie uczniów imigranckich*, w: A. Grudzińska, K. Kubin (red.), *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Zob. także: A. Gitlin i in. (2014), *Pracując na pograniczach pedagogiki. Krytyczne spojrzenie na pedagogikę z perspektywy afrykańskiego nauczyciela, uczącego języka angielskiego jako drugiego*, w: A. Grudzińska, K. Kubin (red.), *Ukryty program nauczania a równy dostęp do edukacji. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- 49 Opisane przypadki oparte są na materiale w: K. Kubin, J. Świerszcz, (2011), *Imigranci? Zapraszamy...*
- 50 *Ibidem*.
- 51 Definicje opracowane przez zespół edukacyjny FRS na potrzeby działań edukacyjnych. Inne równie wartościowe definicje można znaleźć na stronie: www.rownosc.info.
- 52 Polecamy lekturę następującego tekstu, gdzie znajdują się opisy dobrych praktyk w tym zakresie: A. Kosowicz, (2010), Cz. 3: *Przykłady dobrych praktyk*, w: *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa: Miasto Stołeczne Warszawa.
- 53 Definicja została zaczerpnięta z dokumentu opracowanego przez Cardiff County Council, (2007), *School service. Guidelines and Procedures for dealing with and responding to racist incidents in schools*. Tłumaczenie własne.

Osobom poszukującym inspiracji w prowadzeniu zajęć metodami aktywnymi oraz przykładów ćwiczeń do pracy z grupą przy wykorzystaniu filmów z serii „Narracje Migrantów” polecamy poniższe pozycje. Wszystkie materiały są dostępne bezpłatnie w Internecie.

Jednocześnie zachęcamy też do odwiedzenia strony www.ffrs.org.pl, na której znajduje się bardziej rozbudowany wykaz literatury uzupełniającej, związanej z tematyką poruszaną w poszczególnych filmach.

Ambrosewicz-Jacobs, Jolanta, (2003), *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*, Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.

Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny, (2005), Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

Borek, Agnieszka, Lipska-Szostak, Katarzyna (red.), *STOProcent jakości. Szkolenia w sektorze pozarządowym*, (2009), Warszawa: Stowarzyszenie Trenerów Pozarządowych.

Brander, Patricia i in., (2005), *Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą* (podręcznik Rady Europy), Warszawa: Stowarzyszenie dla Dzieci i Młodzieży SZANSA, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

Branka, Maja, Cieślukowska, Dominika (red.), (2010), *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.

Flowers, Nancy (red.), (2008), *KOMPASIK. Edukacja na rzecz praw człowieka w pracy z dziećmi* (podręcznik Rady Europy), Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie, Stowarzyszenie dla Dzieci i Młodzieży SZANSA w Głogowie.

Każdy inny, wszyscy równi – Pakiet edukacyjny. Pomysły, źródła, metody i zajęcia w nieformalnej edukacji międzykulturowej młodzieży i dorosłych, (2003), Warszawa: Harcerskie Biuro Wydawnicze „Horyzonty”.

Lipińska, Marzena (red.), (2008), *Warsztaty kompetencji międzykulturowych – podręcznik dla trenerów*, Warszawa: Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, Uniwersytet Warszawski, Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowe

Majewska, Ewa, Rutkowska, Ewa, (2009), *Równa Szkoła – Edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycieli i nauczycielek*, Gliwice: Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej.

Martinelli, Silvio, Taylor, Mark, (2000), *Uczenie się międzykulturowe, Pakiet szkoleniowy Rady Europy i Komisji Europejskiej „T-Kit”*, nr 4, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Pawłęga, Michał (red.), (2005), *Przeciwdziałanie dyskryminacji – Pakiet edukacyjny dla trenerów i trenerek*, Warszawa: Stowarzyszenie Lambda Warszawa.

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

Wielokulturowość na co dzień. Materiały dla nauczycieli, (2006), Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.

Katarzyna Kubin

Specjalizuje się w tematach dotyczących integracji społecznej w kontekście migracji oraz równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji w kontekście różnorodności społecznej, a także rozwoju w krajach globalnego Południa oraz przeciwdziałania ubóstwu i bezrobociu.

Jako edukatorka opracowała programy edukacyjne i prowadziła szkolenia m.in. dla kadry pedagogicznej szkół przyjmujących dzieci mające za sobą doświadczenie migracji w Polsce, przedstawicieli i przedstawicielek administracji publicznej na co dzień pracujących z migrantami i migrantkami, a także studentów i studentek. Wykładała w ramach studiów podyplomowych prowadzonych przez Ośrodek Badań nad Migracjami Uniwersytetu Warszawskiego dla funkcjonariuszy Straży Granicznej (2011, 2012).

Pracowała jako konsultantka, koordynatorka lub menedżerka w organizacjach pozarządowych. Jej teksty publicystyczno-naukowe na wyżej wymienione tematy ukazały się w publikacjach m.in. Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej, Instytutu Spraw Publicznych, Stowarzyszenia Willa Decjusza, Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Dyplom magisterski otrzymała w London School of Economics w Wielkiej Brytanii, gdzie ukończyła studia w Instytucie Krajów Rozwijających się oraz na Wydziale Antropologii Społecznej. Współzałożycielka FRS.

Seria filmowa „Narracje Migrantów” składa się z krótkich filmów dokumentalnych. Ich bohaterami i bohaterkami są osoby, które na różne sposoby i z różnym skutkiem szukają dla siebie miejsca w Polsce. Słowo „migrant” zawarte w tytule odnosi się jednak nie do statusu prawnego, a do doświadczenia życiowego, mentalności i sposobu bycia osób występujących w filmach. Część z nich jest w Polsce tylko przejazdem, inni decydują się na dłuższy pobyt albo chcą się tutaj osiedlić, niektórzy się tu urodzili. Ważne jest to, że wszyscy mają coś szczególnego do powiedzenia o tym, jak czują się w Polsce i w jaki sposób ją postrzegają.

Seria ma na celu zwiększenie wiedzy na temat migracji, różnorodności społecznej i integracji migrantów i migrantek w Polsce oraz rozwój debaty poświęconej tym zagadnieniom. Filmy można wykorzystać jako **narzędzia edukacyjne** w pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi.

Opis wybranych filmów:



Fatima (2012): Film przedstawia historię Fatimy, pochodzącej z Czeczenii 16-letniej uczennicy jednego z warszawskich gimnazjów. Fatima opowiada o tym, jak postrzega siebie w środowisku szkolnym w Polsce. Mówi o obawach, które towarzyszyły jej przed pójściem do szkoły, o trudnościach w nauce, jakich doświadcza, ale i o nawiązanych przyjaźniach oraz o swych staraniach, by zbliżyć się do polskich i czeczeńskich rówieśników i rówieśnic. Film może stanowić punkt wyjścia do dyskusji na temat równego dostępu do edukacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym w Polsce, rozumianego znacznie szerzej niż proces przyswajania wiedzy szkolnej.



Dlaczego jestem czekoladowy? (2010): Kasia jest artystką, emanuje życzliwością, charyzmą i uśmiechem. Wychowuje dwójkę dzieci, które mają pochodzenie mieszane: ich ojciec pochodzi z Nigerii, a Kasia jest Polką. Dzieci jeszcze nie wiedzą, że dla niektórych w Polsce ich wygląd może budzić zdziwienie, podejrzenie, a nawet dezaprobatę. W filmie Kasia opowiada o tym, jak stara się stworzyć najlepsze warunki do wychowania szczęśliwych i pewnych siebie dzieci, które mogą uznać cały świat za swój dom. Film może stanowić punkt wyjścia do dyskusji na temat kwestii tolerancji, problematyki dyskryminacji oraz specyficznej sytuacji rodziny w kontekście migracji.

Zapraszamy na stronę www.ffrs.org.pl, na której pobrać nieodpłatnie materiały pomocnicze oraz przeczytać więcej na temat serii.

W celu zamówienia kopii filmów albo organizacji pokazu wraz z dyskusją lub warsztatami prosimy o kontakt: biuro@ffrs.org.pl.



O Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej

Misją FRS jest kształtowanie otwartego społeczeństwa różnorodnego poprzez wspieranie dialogu międzykulturowego i integracji społecznej, przeciwdziałanie dyskryminacji, rozwijanie wiedzy i narzędzi w zakresie integracji społecznej i równego traktowania oraz wzmacnianie pozycji (*empowerment*) mniejszości społecznych, migrantek, migrantów i społeczności migranckich.

Prowadzimy działania edukacyjne. Oferujemy szkolenia, warsztaty, doradztwo i konsultacje, dotyczące planowania i wdrażania rozwiązań wspierających równe traktowanie m.in. dla administracji publicznej, kadr pedagogicznych, oraz organizacji pozarządowych. Tworzymy i bezpłatnie udostępniamy narzędzia edukacyjne, np. filmy z serii „Narracje Migrantów”.

Prowadzimy badania. Realizujemy badania, których wyniki mają bezpośrednio przekładać się na konkretne rozwiązania lub zmiany w praktyce lub w prawie. Prowadzimy monitoring mediów, w ramach którego analizujemy przekazy medialne pod kątem wizerunku migrantek i migrantów.

Publikujemy. Systematycznie rozwijamy i upowszechniamy nasze publikacje, dostępne online oraz wydawane drukiem. Wydane przez nas materiały tworzą przestrzeń dialogu, a poprzez określone serie wydawnicze staramy się utrzymać równowagę pomiędzy głosami eksperckimi i praktycznymi.

Kształtujemy debatę publiczną i politykę społeczną. Wspieramy wymianę informacji, wiedzy i doświadczeń pomiędzy liderkami i liderami społecznymi, decydentkami i decydentami oraz instytucjami działającymi na rzecz osób i grup społecznych zagrożonych wykluczeniem lub dyskryminacją. Konsultujemy zmiany w polityce społecznej i w prawie.

Wsparcie w postaci darowizn jest bezcenne dla działań FRS!

Numer konta w Volkswagen Bank Polska S.A.: 49 2130 0004 2001 0435 0112 0002



Wesprzyj FRS, przekazując swój 1%
Nasz numer KRS: 0000283409

Różnorodność społeczna, równe traktowanie – dbaj z nami o taki świat!
Więcej informacji na stronie: www.ffrs.org.pl.



Produkcja Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej
w ramach Serii filmowej „Narracje Migrantów”
www.ffrs.org.pl

Materiały pomocnicze dla osób prowadzących działania edukacyjne z wykorzystaniem filmu „Po polsku mam na imię Hania”

Jestem w Polsce już od 7 lat. Mieszkam z rodziną – mamą, tatą i rodzeństwem. (...) Spożywamy posiłki, częściowo polskie, częściowo wietnamskie. Oglądamy telewizję też wietnamską i polską. (...) Rozmawiam z rodzicami po wietnamsku, a z rodzeństwem częściowo po wietnamsku i częściowo po polsku.

– Hanh, bohaterka filmu

Bohaterka filmu, Hanh, pochodzi z Wietnamu. Przyjechała do Polski, mając 14 lat. Dołączyła do swoich rodziców oraz rodzeństwa, które urodziło się już w Polsce, a którego wcześniej nie знаła. W filmie Hanh, która używa też polskiego imienia Hania, opowiada o swojej rodzinie, relacjach z rodzicami, siostrami i bratem, o tym, jak kształtowały się one z biegiem czasu. Mówi, z czym wiązała się dla niej przeprowadzka do Polski. Wraca wspomnieniami do początków swojego pobytu w Polsce, nie ukrywając trudnych doświadczeń. Jednocześnie poznajemy Hanh w obecnym momencie jej życia – bohaterka opowiada o studiach, dowiadujemy się o jej planach na przyszłość, celach zawodowych, jakie sobie wyznacza. Film może stanowić punkt wyjścia do dyskusji na temat relacji rodzinnych w kontekście migracji oraz kształtowania się tożsamości kulturowej osób z doświadczeniem migracji.

Do filmu opracowano materiały pomocnicze, które mogą posłużyć osobom pracującym w systemie edukacji formalnej, jak i poza formalnym systemem edukacji jako narzędzie edukacyjne w pracy z dziećmi, młodzieżą, i osobami dorosłymi.

W materiałach pomocniczych do filmu „Po polsku mam na imię Hania” zawierają wskazówki do prowadzenia zajęć na takie tematy jak:

- tożsamość kulturowa i adaptacja kulturowa,
- relacje rodzinne w kontekście migracji,
- integracja i adaptacja kulturowa,
- szkoła a równy dostęp do edukacji.

Reżyseria i zdjęcia: Rafał Skalski
Rok produkcji: 2014
Czas: 11:14 min
Język: polski
Napisy: angielskie, rosyjskie i wietnamskie



Materiały do filmu powstały w ramach projektu „Działania na rzecz społeczeństwa różnorodnego – podnoszenie wiedzy i kompetencji w zakresie dialogu międzykulturowego i równego traktowania społeczeństwa przyjmującego w Polsce” (22/9/EF1) współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich oraz budżetu państwa.

ISBN: 978-83-7910-023-1

© Copyright by Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, 2014
Seria filmowa „Narracje Migrantów” powstała dzięki wsparciu:

