Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

CeBaM Centrum Badań Migracyjnych

RAPORT CeBaM UAM
02/2020

Karolina Domagalska-Nowak

Organizacja nauczania języka norweskiego dla dzieci imigrantów polskich w Norwegii. Raport z badań jakościowych

Centrum Badań Migracyjnych
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Poznań 2020

Karolina Domagalska-Nowak[1]
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Organizacja nauczania języka norweskiego dla dzieci imigrantów polskich w Norwegii. Raport z badań jakościowych[2]

Abstrakt

Celem raportu było ukazanie specyfiki organizacji nauczania języka norweskiego, ze szczególnym uwzględnieniem polskiej mniejszości w norweskim systemie edukacji. Autorka zaprezentowała jakościowy projekt badawczy koncentrujący się na analizie form wsparcia edukacyjnego w zakresie języka norweskiego jako języka obcego dla dzieci polskich imigrantów w norweskiej szkole. Analiza znajduje się w szerszym kontekście sytuacji demograficznej i funkcjonowania systemu edukacyjnego w Norwegii. Przeanalizowane zostały formalne formy wsparcia na rzecz edukacji dzieci z rodzin migracyjnych w Norwegii. Badania jakościowe oparte zostały na pogłębionych wywiadach z rodzicami dzieci uczestniczących w obowiązkowej edukacji w Norwegii. Dzieci migrantów są uznawane za uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i dlatego potrzebują wsparcia dla nich. Autorka zaprezentowała temat badań, teoretyczne podstawy badań, czas i miejsce wywiadów, przedmiot badań, podstawy metodologiczne badań jakościowych z wykorzystaniem wywiadów pogłębionych. Zaprezentowała także główne i szczegółowe problemy badawcze oraz cele badawcze. Rezultatem tych badań mogą być rekomendacja dla systemu edukacji w Norwegii i innych krajach, w których dzieci ze środowisk imigracyjnych wzrastają w klasach i szkołach.

Wprowadzenie

Poniższy raport dotyczy zrealizowanego projektu badawczego pt.: „Organizacja nauczania języka norweskiego dla dzieci imigrantów polskich w Norwegii" sfinansowanego przez Centrum Badań Migracyjnych UAM w ramach Minigrantów CeBaM w roku 2019. Badanie przeprowadzono w okresie maj-czerwiec 2019 roku w Bergen i Oslo w Norwegii oraz w Puszczykowie w Polsce za pomocą łączy telekomunikacyjnych.

---

[1] Kontakt to autorki: knowak@amu.edu.pl Adres korespondencyjny: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych UAM, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań
[2] Raport badawczy powstał dzięki wsparciu finansowemu Centrum Badań Migracyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (Minigranty CeBaM 2019 r.).

Następujące od 2004 roku nasilenie procesów migracyjnych wśród młodych Polek i Polaków powoduje również wzrost liczby dzieci i młodzieży znajdujących się w środowisku migracyjnym. Ważnym aspektem tego zjawiska, w kontekście edukacyjnym, jest kompetencja językowa dzieci i młodzieży. Celem projektu jest pokazanie uwarunkowań kształtowania kompetencji języka kraju przyjmującego u dzieci migrantów i dzieci z doświadczeniem migracyjnym[3]. Autorka zaprezentuje zarówno sposób organizacji kształcenia językowego dla dzieci imigrantów jak i opinie rodziców dzieci imigrantów na temat dostępności i skuteczności rozwiązań przyjętych w Norwegii. W związku z tym główny problem badawczy został sformułowany następująco: organizacja nauczania języka norweskiego dzieci polskich imigrantów w Norwegii.

Przeprowadzone badania stanowią podstawę analiz i badań w obszarze dotąd nie rozpoznanym z opisanej perspektywy. Analizie poddano dokumenty źródłowe oraz materiał z badań empirycznych. Materiałem badawczym są m.in. opinie migrantek i migrantów wyrażone w wywiadach pogłębionych. Z uwagi na jakościowy charakter badań – miały one na celu pokazanie jednostkowych sytuacji w skali mikro na tle szerszej perspektywy. W związku ze specyfiką grupy respondentów i obszarem ich pochodzenia wnioski badawcze mają charakter ograniczony do grupy badanych osób, ukazując wielopoziomową, pogłębioną analizę badanego zjawiska.

Uzasadnienie wyboru podejścia jakościowego w przeprowadzanych badaniach

W celu pozyskania materiału badawczego autorka wybrała zastosowanie badania jakościowego. Badania jakościowe są określane jako miękkie, elastyczne, subiektywne, polityczne, studia przypadków, spekulowane, ugruntowane w rzeczywistości w opozycji do badań ilościowych określanych jako twarde, ustrukturyzowane, obiektywne, wolne od wartościowania, sondaże, testujące hipotezy i abstrakcyjne (Silverman, 2009, s. 52). Jednak metody stosowane w badaniach jakościowych mogą dostarczyć „głębszej" wiedzy na temat zjawisk społecznych. W badaniach tego typu należy odwołać się do dotychczasowych teorii na wskazany temat, jednak te odwołania pełnią funkcję pomocniczą. Nie należy wychodzić tu od z góry ustalonych złożeń teoretycznych. Przesłanki teoretyczne w badaniach jakościowych wymagają zdaniem Mieczysława Łobockiego (2003, s. 101) korekty, doprecyzowania lub przeformułowania. Głównymi metodami stosowanymi w badaniach jakościowych są: obserwacja, analiza tekstów i dokumentów, wywiady, ich nagrywanie i transkrybowanie. Techniki można łączyć, na przykład wywiady z obserwacją (Silverman, 2009, s. 39). Badania jakościowe wymagają zaplanowania i organizacji w związku z tym, że dąży się tu do zgromadzenia jak największej liczby danych o pojedynczym przypadku. Nie stawia się jednak tutaj żadnych hipotez i założeń. W metodologii badań jakościowych każdy indywidualny

[3] Dzieci migrantów to w zamyśle autorki dzieci, które urodziły się w Norwegii w rodzinach migrantów oraz dzieci z doświadczeniem migracyjnym (dzieci, które same doświadczyły migracji).

przypadek należy traktować jako jedyny w swoim rodzaju, wyjątkowy. W wyniku tak przeprowadzonych badań opis stanowi efekt czyjejś narracji (Muszyński, 2018, s. 221-222). Magdalena Piorunek opisując badania jakościowe wskazuje, że metody te „badają konstruowaną przez ludzi, subiektywnie doświadczaną, rzeczywistość społeczną odtwarzaną w toku specyficznej, często bezpośredniej, interakcji pomiędzy badającym a badanym. Pozwalają na opis i próbę zrozumienia 'pojedynczych' rzeczywistości, pokazują świat, jakim bywa on w odbiorze jednostkowym, świat 'znaczeń' zawartych w życiu społecznym" (Piorunek, 2016, s. 8-9; Konecki, 2000). Zatem, na potrzeby omawianego projektu, autorka przeprowadziła analizę wybranej literatury przedmiotu z obszaru systemu społecznego Norwegii i norweskiego systemu edukacji. Ponadto przeanalizowała dane statystyczne zarówno polskiej, jak i norweskiej instytucji rządowej publikującej dane. Kolejnym ważnym źródłem informacji i danych były norweskie dokumenty dotyczące szkolnictwa obowiązkowego i migracji. W celu zebrania opinii rodziców autorka przeprowadziła wywiady pogłębione z polskimi rodzicami dzieci uczestniczących w edukacji obowiązkowej w Norwegii[4].

Autorka dokonała również analizy dokumentów, którymi były teksty naukowe, programy nauczania, przekazy medialne. Stanisław Juszczyk zauważa, że „w metodologii badań jakościowych tekst jest traktowany jako obiektywny zapis rzeczywistości lub jako tekstualna wersja rzeczywistości' (Juszczyk, 2013, s. 174). Dane, które były przeanalizowane zostały wyselekcjonowane, dobrane i zróżnicowane.

Opinie rodziców na temat stosowanych form pomocy przy wejściu i funkcjonowaniu w systemie edukacyjnym na poziomie edukacji obowiązkowej stanowią jedynie wycinek wiedzy na temat funkcjonowania systemu oświaty i wsparcia językowego oferowanego objętych edukacją uczniów Tym niemniej wyniki przeprowadzonych badań mogą przyczynić się do wyjaśnienia powiązań między edukacją i społeczeństwem w badanym obszarze. Gwałtowny napływ migrantek i migrantów do kraju fiordów, a w przypadku polskich migrantek i migrantów, również ich dzieci do systemu szkolnego, spowodował zmiany w organizacji kształcenia, wprowadzenie nowych narzędzi wsparcia uczniów. Jan Prucha podkreśla w swym podręczniku, że najważniejszym podmiotem systemów szkolnych są uczniowie (Prucha, 2004, s. 97). Nieprzypadkowo więc to właśnie oni stanowili główny punkt odniesienia w trakcie analiz systemu oraz badania opinii rodziców. W pedagogice porównawczej można stosować w badaniach rygor metodologii i metody badań ilościowych, jak i jakościowych (Pachociński, 2008, s.18). Migracje jako zjawisko powszechne, masowe, zgłębiane są najczęściej przy pomocy podejścia ilościowego. Podejście jakościowe, które pozwala na indywidualną analizę jest zazwyczaj traktowane pomocniczo. Zastosowanie podejścia paradygmatu badań jakościowych w badaniach nad masowym zjawiskiem, jakim są

[4] W Norwegii wszystkie dzieci, które przebywają tam dłużej niż 3 miesiące, mają prawo i obowiązek chodzenia do norweskiej szkoły. Dzieci od pierwszego do piątego roku życia mogą uczęszczać do przedszkola. Przedszkola są dobrowolne i płatne. Dzieci mające 6-15 lat mają obowiązek uczęszczania do grunnskole. W grunnskole jest 10 klas. Grunnskole jest obowiązkowe i dzieli się na tzw. barneskole (6-12 lat, odpowiednik polskiej szkoły podstawowej) i ungdomsskole (13-15 lat, szkoła średnia I stopnia).

migracje, pogłębione badanie indywidualnych migrantek i migrantów znajdujących się z danej sytuacji w określonych okolicznościach może dostarczyć wiedzy dotyczącej zagadnienia w skali mikro (Grabowska-Lusińska, Okólski, 2008, Kozielska, 2016, s. 142-143).

Problem badawczy

Główny problem badawczy omawianego projektu został sformułowany następująco: Organizacja nauczania języka norweskiego dla dzieci z polskich rodzin migrujących do Norwegii. W nawiązaniu do głównego problemu badawczego sformułowano następujące pytania szczegółowe:

- w jaki sposób osoby z doświadczeniem migracyjnym mają dostęp do informacji na temat kursów języka norweskiego dla swoich dzieci? (rekrutacja, dostępność, płatności)
- jaki program realizowany jest podczas kursów i jakie są kwalifikacje nauczycielek i nauczycieli? (język, kultura, nauczyciele)
- jak finansowane są kursy i przez kogo są organizowane? (w tym nadzór, obsługa organizacyjna, administracja)
- jakie są opinie rodziców-imigrantów dotyczące kształcenia w zakresie języka norweskiego?

Na potrzeby projektu autorka posługiwała się operacyjną definicją wsparcia edukacyjnego na podstawie definicji sformułowanej przez Piotra Gindricha (Gindrich, 2014, s.156). Wsparcie edukacyjne to pomoc instytucjonalna udzielana przez szkołę uczniowi, w tym uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (np. pomoc psychopedagogiczna) oraz wszelkie wsparcie wynikające z relacji międzyludzkich, które uczeń jako podmiot procesu odbiera jako wsparcie w procesie uczenia się. Udzielającymi wsparcia uczennicy czy uczniowi mogą być zatrudnieni w szkole, rówieśnicy, rodzice oraz inne osoby mające relacje interpersonalne z uczniem lub rodzicami dziecka.

Na potrzeby niniejszych rozważań przyjmuje się, że polityką migracyjną jest całokształt przepisów i praktyk wpływających na procesy migracyjne i na migrantów z punktu widzenia sytuacji demograficznej, politycznej, ekonomicznej, społecznej, socjalnej, oświatowej. Z uwagi na prowadzoną politykę migracyjną w systemie szkolnym stosowane są różne narzędzia, formy i sposoby organizacji nauki szkolnej wobec migrantów. John W. Berry (1997) wskazuje na cztery podstawowe modele polityki: wyłączenie, segregacja, model republikański i wielokulturowy. Polityka wyłączenia jest nastawiona na wyeliminowanie grupy odmiennej, pozbycie się jej, usunięcie. Polityka segregacyjna ma na celu oddzielenie migrantów od społeczności kraju przyjmującego. W modelu określonym jako republikański podstawą jest asymilowanie przybyszów do społeczeństwa przyjmującego. W kolejnym wielokulturowym

modelu polityka państwa sprzyja współistnieniu migrantów i przyjmujących z zachowaniem ich tożsamości dąży do integracji.

Cel badań

Precyzując cel badań w naukach społecznych należy określić jego typ. Cel może mieć charakter poznawczy lub praktyczny, albo łączyć oba te typy. Autorka sprecyzowała dwa cele niniejszego projektu. W pierwszej kolejności jest to cel poznawczy dotyczący charakterystyki wsparcia edukacyjnego dla dzieci migrantów w Norwegii w zakresie wsparcia językowego w opiniach rodziców. Drugim celem - praktycznym jest ustalenie rozwiązań, które – odbierane jako najbardziej pomocne i skuteczne – mogłyby znaleźć również w ofercie wsparcia dla dzieci migrantów w Polsce.

W nawiązaniu do pierwszego celu autorka określiła cele szczegółowe następująco:

- charakterystyka założeń programowych wsparcia edukacyjnego dla dzieci migrantów w Norwegii w zakresie wsparcia językowego,
- poznanie opinii rodziców nt. wsparcia językowego udzielonego ich dzieciom w norweskich szkołach.

W nawiązaniu do celu praktycznego cele szczegółowe zostały określone następująco:

- na podstawie diagnozy omawianego wsparcia, w tym oceny rodziców i propozycji zmian należy wyłonić najbardziej optymalne rozwiązania pomocowe wobec dzieci migrantów Norwegii,
- ustalenie możliwości adaptacji rozwiązań norweskich wobec dzieci migrantów w Polsce.

Identyfikacja wybranych metodologii

W badaniach pedagogicznych prowadzonych w charakterze jakościowym Dariusz Kubinowski (2016, s. 10) wskazuje, iż mimo niewątpliwego czerpania z dorobku różnych dziedzin. „perspektywa pedagogiczna – wyraźnie manifestowana w większości badań jakościowych uprawianych przez pedagogów – posiada swoją wyjątkową specyficzność. (…) Synergia badań jakościowych i perspektywy pedagogicznej pozwala na unikalne w świecie nauki osiąganie korzyści poznawczych i aplikacyjnych specyficznego rodzaju”. Czerpanie ze źródeł pozwala na szersze rozpoznanie badanej sytuacji w mikroskali. Autorka wykorzystała w badaniach ugruntowaną w obszarze badań społecznych technikę wywiadu pogłębionego (IDI) prowadzonego w oparciu o dyspozycje. Pogłębione wywiady indywidualne (IDI) są jedną z podstawowych technik badań jakościowych. Polegają one na rozmowach w "cztery oczy" badacza z respondentem. Głównym celem jest uzyskanie szczegółowych opinii i informacji od konkretnych osób, spełniających określone przez badacza kryteria doboru próby. Zaletą tej

techniki jest brak negatywnego wpływu ze strony innych osób, co może mieć miejsce w wywiadach grupowych, gdzie rozmówcy mogą brać pod uwagę zdanie innych, czuć skrępowanie w wypowiadaniu niepopularnych sądów, nie odwoływać się do indywidualnych osobistych doświadczeń i opinii itd. Wywiad umożliwia badaczowi „wejście" w świat respondenta i poznania jego opinii, zdania wyrażonego w swobodnej narracji z udziałem badacza wytyczającego wątki do podjęcia. Język wywiadu przypomina język potoczny**,** a zadawane pytania powinny być proste i zrozumiałe, co starała się autorka uwzględnić nadając wywiadom charakter swobodnej rozmowy. Steinar Kvale (2004, s. 95) wyróżnił siedem stadiów wywiadu badawczego:

1. Ustalenie tematu/tematyzacja – kwestie „dlaczego: i „co" odnośnie badania należy wyjaśnić przed kwestią „jak" tj. kwestią metody
2. Projektowanie/ planowanie
3. Prowadzenie wywiadów
4. Transkrypcja
5. Analiza
6. Weryfikacja
7. Pisanie sprawozdania/raportu.

Standardowe zasady prowadzenia wywiadów to kwestia bardzo złożona. Kvale wskazuje, że „nie ma powszechnie uznanych procedur badań jakościowych. Badanie z użyciem wywiadu jest rzemiosłem jeśli jest dobrze wykonane może być sztuką. Zróżnicowanie podejść do wywiadów badawczych odbija pełne spektrum odcieni ludzkich rozmów. Formy i analizy wywiadu, mogą być tak różne, jak różne są formy odczytania tekstu". Z uwagi na to, że jest to forma elastyczna „wiele decyzji metodologicznych trzeba podejmować na bieżąco w trakcie wywiadu" (Kvale, 2004, s. 24-25).

Naukowy status wywiadu był często podważany. Uważano, że taka metoda może być interesującym wprowadzeniem do badań naukowych, ale sama w sobie taką metodą nie jest (Kvale, 2004, s. 68). Małgorzata Nicpoń i Radosław Marzęcki stwierdzili, że „działanie człowieka zależy od społecznego konstruktu rzeczywistości, w której on funkcjonuje. To być może trywialne spostrzeżenie, akcentujące wagę indywidualnych sposobów rozumienia, pojmowania i interpretowania otoczenia jako swoistego środowiska działania ludzkiego, narzuca obserwatorom życia społecznego pewną perspektywę opisu i wyjaśniania zasad rządzących tym życiem. Nie musi to bynajmniej oznaczać, że ta narzucona perspektywa jest jedyną i słuszną, ale z pewnością konieczną i uzupełniającą" (Nicpoń, Marzęcki, 2010, s. 245).

Wyniki badań nie są zatem reprezentatywne dla jakiejkolwiek grupy. Uzyskana wiedza dotyczy jedynie określonego przypadku, sytuacji mikro. Agnieszka Gromkowska-Melosik przywołała Sharan B. Merriam, która charakteryzując pojedynczy przypadek wskazuję, że jest on „pewną całością, która posiada granice, może to być program, instytucja, osoba, proces lub jednostka społeczna", który posiada następujące cechy: ma charakter partykularny – dotyczy

konkretnego zjawiska; ma charakter deskryptywny (przynosi bogaty opis tego zjawiska); wreszcie ma charakter heurystyczny (daje wgląd w postrzeganie tego zjawiska przez uczestników badań) (Gromkowska-Melosik, 2015, s. 278). Ważnym zagadnieniem, które trzeba uwzględnić jest decyzja czy traktujemy odpowiedzi respondentów „jako dające prosty dostęp do 'doświadczenia', czy jako aktywnie konstruowane 'narracje', które same w sobie wymagają analizy". Silverman wskazuje, że wywiady, tak jak każda rozmowa są uwikłane w kulturową rzeczywistość, dostarczają bogatego źródła danych, dają dostęp do tego, jak ludzie relacjonują zarówno swoje kłopoty, jak i swoje szczęście". Silverman kontynuuje, że „takie teorie nie mogą dziwić, gdyż dowody na to, że są prawdziwe, (…) tylko jeśli będziemy się kierowali mylącymi 'korespondencyjnymi' teoriami prawdy okaże się, że stwierdzenia podające w wywiadzie badacze muszą traktować jako 'potencjalnie wierne' czy też 'zaburzone sprawozdania rzeczywistości" (Silverman 2009, s. 293).

Przed przystąpieniem do wywiadów autorka przygotowała się pod względem językowym, posiadała znajomość norweskich określeń związanych z edukacją, które mogły w tej formie pojawić się w wywiadach. Przygotowała również respondentkę/respodenta do wywiadu: przekazała informacje na temat badaczki, zapoznała z celem badania, przedstawiła informacje o poufności zebranych danych i każdorazowo uzyskała świadomą zgodę udziału w badaniu, co było warunkiem niezbędnym do jego przeprowadzenia i wykorzystania wyników (Silverman 2009, s. 293).

W trakcie planowania badań ważnym było określenie sposobu wyboru i naboru respondentów do wywiadów. Kontakt z badanymi autorka nawiązała za pośrednictwem polskiej szkoły w Oslo i w Bergen oraz za pośrednictwem portali społecznościowych na profilach grupowych dedykowanych polskim migrantkom i migrantom w Norwegii i kontaktom osobistym z osobami spełniającymi kryteria wskazane przez autorkę. Wywiady zostały przeprowadzone przez autorkę osobiście i za pośrednictwem oprogramowania komunikacyjnego. Kluczowym narzędziem był arkusz wywiadu składający się z dwóch części: części zasadniczej oraz metryki. Udzielone odpowiedzi posłużyły do opisu rzeczywistości w skali mikro. Opinie indywidualnych podmiotów nie stanowią podstawy do uogólnień, które w tym przypadku nie może mieć miejsca. Głównym kierunkiem działania było odkrycie faktów i powiązań tych faktów. Nie ma tutaj jednak szansy na odkrycie praw i prawidłowości. Badana była sytuacja mikro i ona podlegała opisowi, odkryciu i interpretacji.

Ustalenie roli badacza

W badaniu przy pomocy wywiadu mamy do czynienia z procesem gromadzenia informacji, ich analizowania, selekcjonowania i sprawdzania. Herbert i Riene Rubinowie wskazują, że projekt wywiadów jakościowych jest raczej elastyczny, etapowy i ewolucyjny niż sztywny i niezmienny. Ewolucyjność wywiadu jakościowego oznacza, że pytania są modyfikowane w toku przedsięwzięcia badawczego (za Babbie, 2003, s. 327). Rolą badacza jest zatem

przeprowadzenie procesu począwszy od zaplanowania badania, aż po selekcjonowanie i sprawdzanie zebranych danych. Przy przeprowadzaniu badań trudność polega na tym, że autorka jako badacz może wpływać sposobem zadawania pytań na udzielane odpowiedzi a i interpretacja wywiadu nie pozostanie bez indywidualnego wpływu. Kolejną trudnością, która mogła się pojawić to ryzyko, że osoba badana będzie starała się ukazać siebie jako „lepszą", „poprawną". Interpretacja takich odpowiedzi jest również wyzwaniem przed którym staje badacz. Subiektywności jednak nie da się w badanach jakościowych uniknąć. Autorka zastosowała w badaniach podejście indywidualne, co oznacza potraktowanie każdego rozmówcy z uwagą i respektem, szacunkiem i ciekawością badawczą. Autorka poinformowała każdego respondenta o prawdziwym celu podejmowanych badań, traktowała badanych jak partnerów i osoby w pełni kompetentne (Łobocki 2003, s. 103). W. Weber podkreśla, że nie można być tylko biernym słuchaczem, ale koncentrować się na wypowiedziach badanego, akceptować je wewnętrznie i dawać jej do zrozumienia swoje poszanowanie dla jej integralności jako jednostki autonomicznej, umożliwiać jej swobodę i samorzutne wypowiadanie się (Weber 1991, s. 59-64 za Łobocki 2003, s, 254). Autorka przeprowadzając wywiady okazywała aprobatę i szacunek dla osoby i ciekawość dla jej opinii. Stanisław Juszczyk proponuje by po wstępnym przedstawieniu się badacz przeprowadzający wywiad zastosował zasady, które autorka starała się, zgodnie z zaleceniami, wdrożyć. Zatem autorka posługiwała się kwestionariuszem, ale korzystała z niego w sposób elastyczny. Wywiady były przeprowadzane w nieformalnej i przyjemnej atmosferze, która sprzyjała udzielaniu szczerych, wyczerpujących odpowiedzi. Pytania były zadawane dokładnie i formułowane tak, jak zostało zapisane w kwestionariuszu, choć czasem wymagały dopowiedzenia, doprecyzowania przez autorkę. Pytania były prezentowane w takim porządku jak w kwestionariuszu i zadano wszystkie pytania, które się tam znalazły (Juszczyk, 2013, s. 145-146). David Silverman wskazuje, że „w badaniach jakościowych ważną kwestią jest raczej 'autentyczność' niż rzetelność. Celem jest zwykle osiągnięcie autentycznego zrozumienia ludzkich doświadczeń i uważa się w związku z tym najbardziej efektywnym sposobem zbliżenia się tego celu są pytania otwarte" (Silverman, 2009, s. 41). Pytanie otwarte stanowi zachętę dla badanego do swobodnego udzielenia odpowiedzi, pozwala na uzyskanie wiedzy na temat kontekstów i punktów odniesienia opinii badanego (Cannel, Kahn, 1965).

W wyniku przeprowadzenia wywiadów autorka uzyskała od niektórych respondentów informacje dotyczące bardzo bolesnych, trudnych sytuacji osobistych, czasem intymnych związanych zarówno z sytuacją respondentki/respondenta, jak i członków ich rodzin. W tych sytuacjach zachowanie etyczne dotyczące z jednej strony uzyskania świadomej zgody na udział w badaniu oraz z drugiej na zapewnieniu pełnej anonimowości opisywanych osób jest niezbędne. W związku z tym imiona respondentów zostały zmienione oraz zostały pominięte materiały szczegółowo opisujące sytuację rodzinną i zdrowotną respondentów niemającą bezpośredniego odniesienia do badanego obszaru. Materiał badawczy w postaci nagrań wywiadów zostanie zniszczony po pełnym wykorzystaniu nagrań do celów naukowych i nie będzie udostępniony osobom trzecim ani publikowany.

Specyfikacja projektu:

- **Ustalenie podmiotu badań i jednostki analizy**

Podmiotem omawianego projektu badań byli rodzice – polskie migrantki i polscy migranci, których dzieci uczestniczą w edukacji szkolnej na poziomie obowiązkowym w Norwegii. Za wskazaniami Kvale badania jakościowe z użyciem wywiadu są z założenia dokładniejsze. Autor podkreśla, że „bardziej korzystne dla wyników badań byłoby przypisane więcej czasu na przygotowanie wywiadów i ich analizę, zamiast zwiększania liczby wywiadów w każdym badaniu. Jak się wydaje niektóre badania jakościowe z użyciem wywiadu zdają się być projektowane zgodnie z założeniami metodologii badan jakościowych – im więcej wywiadów, tym większa generalizacja i możliwość oszacowania istotności wyników – tym są bardziej naukowe Przeciwnie, prezentowane tu podejście kładzie nacisk raczej na jakość, a nie na ilość wywiadów" (Kvale, 2004, s. 110). Zgodnie z powyższym autorka skoncentrowała się na przeprowadzeniu wywiadów pogłębionych w których wypowiedzi respondentek i respondentów były swobodne i omawiały również wiele kontekstów opisywanych zjawisk.

- **Wybór próbki populacji**

Istotą doboru próby było spełnienie następujących kryteriów łącznie: bycie polskim migrantką/migrantem w pierwszym pokoleniu, który jako miejsce swojego życia wskazuje Norwegię oraz posiadanie dzieci uczestniczących w edukacji obowiązkowej w Norwegii. Dziecko/dzieci ma/mają być uczniem norweskiej szkoły co najmniej od 3 miesięcy. Z punktu widzenia badania istotnym jest to, jak długo rodzina wspólnie przebywa w Norwegii, czy uczennica/uczeń korzystał z norweskiego przedszkola, znajomość języka norweskiego przez dzieci i znajomość języka norweskiego przez rodziców. Biorąc pod uwagę, że temat dotyczy ważnego i krytycznego momentu w życiu uczniów autorka liczyła na zgodę na badanie, współpracę i udzielanie szczerych odpowiedzi zgodnie z rzeczywistym stosunkiem respondentów do opiniowanych aspektów.

Osoby były rekrutowane za pośrednictwem Polskiej Szkoły Sobotniej im. Św. Jana Pawła II w Oslo i Polskiej Szkoły w Bergen oraz za pośrednictwem portali społecznościowych na profilach grupowych dedykowanych polskim migrantkom i migrantom w Norwegii (m.in. MojaNorwegia, Polacy w Kristiansand, Polacy w Norwegii, We love Norway) oraz kanałami nieformalnymi (za pośrednictwem znajomych i pozyskanych już wcześniej respondentów).

- **Sposoby zbierania danych**

Autorka zdecydowała się zastosować podczas procesu badawczego metody tj. świadomy i konsekwentny sposób postępowania czy działania badacza warunkujący osiągnięcie zakładanego celu, stosowane w pedagogice i szerzej w naukach społecznych. W konsekwencji zastosowała jako narzędzie badawcze technikę wywiadu pogłębionego.

W tym celu zostały przygotowane dyspozycje do wywiadu:

1. Powitanie i wprowadzenie, określenie celu i tematu spotkania, zapoznanie z planem rozmowy i czasem, uzyskanie zgody na rozmowę i podziękowanie
2. Pierwsze pytania dotyczyły sytuacji migracyjnej i rodzinnej
3. Kolejne pytania dotyczyły edukacji dziecka, w tym edukacji językowej
4. Następnie autorka zadawała pytania dotyczące szkoły i oferowanych przez nią form wsparcia językowego dla ucznia
5. Pytania dotyczące ewentualnych potrzeb dziecka - ucznia w zakresie umiejętności językowych
6. Wypełnienie metryczki
7. Podziękowanie za poświęcony czas, podsumowanie.

Wywiady zostały zarejestrowane i dokonano ich transkrypcji. Następnie dostępne dane źródłowe zostały poddane analizie i weryfikacji.

Z uwagi na to, że autorka szacowała czas rozmowy z jednym badanym na ok. 60 minut przeprowadzenie wszystkich wywiadów na miejscu w Norwegii byłoby przedsięwzięciem wysoko kosztochłonnym. Zdając sobie sprawę z ograniczeń, które daje połączenie za pośrednictwem technicznych środków komunikacji mają one również swoje zalety w postaci większej elastyczności w ustaleniu terminu badania, czasu i miejsca (Kaczmarek, Olejnik, 2013 s. 116-122). Tym niemniej można wymienić następujące zalety wywiadu osobistego:

- elastyczność procedury zadawania pytań; można je wyjaśniać
- badacz decyduje o kolejności zadawania pytań
- ograniczona możliwość unikania odpowiedzi
- możliwość uzyskania dodatkowych informacji

oraz jego wady:

- wysokie koszty
- stronniczość badacza, duży wpływ na udzielane odpowiedzi
- brak anonimowości może powodować ograniczenia w swobodzie udzielani odpowiedzi. (Juszczyk, 2013, s. 146)

Na potrzeby niniejszego projektu wywiady przeprowadzono osobiście w Oslo i Bergen oraz przy pomocy video-połączeń, w okresie maj-czerwiec 2019 roku, czas trwania wywiadów od 54 minut do 1h 51 min. Autorka przeprowadziła 23 wywiady z rodzicami oraz 2 wywiady z polskimi asystentkami uczniów w norweskich przedszkolach.

- **Zarządzanie danymi**

Dane źródłowe z przeprowadzonych wywiadów zostały poddane transkrypcji i zweryfikowane pod względem zastosowania dyspozycji do wywiadu. Wywiady zostały zanonimizowane – wykluczono z raportu informacje mogące ułatwić identyfikację konkretnych rodzin osób,

z którymi przeprowadzono wywiady. Autorka przeprowadzając wywiady pozwoliła respondentom na pełne wyrażanie swoich odczuć, przekonań, wyjaśnienia motywów oraz opis indywidualnych sytuacji stanowiących tło dla badanego obszaru. W związku z tym analiza danych wymagała doprecyzowania i weryfikacji informacji, które mają wartość w omawianym projekcie badawczym.

- **Analiza danych i interpretacja**

Analiza danych z wywiadów pogłębionych odbywała się w kilku etapach. Początkowo już podczas wywiadów autorka dokonywała bieżącej korekty pytań z zaleceń do wywiadów w celu pozyskania pełniejszego opisywanego obrazu wątku zainicjowanego przez autorkę. Earl Babbie, który podkreślił, że „w przeciwieństwie do sondażu, wywiad jakościowy jest interakcją między prowadzącym wywiad a respondentem. Prowadzący ma w nim ogólny plan badania, lecz nie jest to konkretny zestaw pytań które należy zadać z użyciem konkretnych słów i ustalonym porządku" (Babbie, 2003, s. 327). I kontynuując Babbie wskazuje, na elastyczność, jako mocną stronę badań terenowych. Odpowiedzi na pierwsze pytania mogą kształtować dalszy bieg rozmowy. „Tu nie chodzi po prostu o zadawanie wcześniej przygotowanych pytań i zapisywanie odpowiedzi. Przeciwnie, musisz zadać pytanie, wysłuchać uważnie odpowiedzi, zinterpretować jej znaczenie dla twoich ogólnych celów, a następnie sformułować kolejne pytanie, którego celem będzie pogłębienie wcześniejszych odpowiedzi lub skierowanie uwagi rozmówcy ku bardziej interesującemu cię obszarowi. Mówiąc krótko, powinieneś być zdolny do słuchania, myślenia i mówienia prawie jednocześnie" (Babbie, 2003, s. 328).

Następnie autorka dokonała odsłuchu nagrań i sporządziła dodatkowe notatki dotyczące ogólnej atmosfery rozmowy, chęci udzielania informacji i emocji wyrażanych przez respondenta. Po dokonaniu transkrypcji dokonano kolejnej analizy informacji. Dane dotyczące poszczególnych zagadnień dotyczących wsparcia językowego zostały zestawione w grupy dające wiedzę o opiniach różnych rodziców.

Migracje Polaków do Norwegii

Ważnym w niniejszym projekcie jest aspekt zmian jakie można zaobserwować w społeczeństwie norweskim w ciągu ostatnich dwudziestu lat w odniesieniu do mniejszości etnicznych i narodowych oraz napływających do tego kraju kolejnych fal migracyjnych. Norwegia to państwo, którego społeczeństwo zmieniło się w ciągu jednego pokolenia z niemal monoetnicznego w wielokulturowe. W roku 1995 imigranci stanowili zaledwie 4% ogółu ludności (Galent, 2014) a w 2019 już 15 procent populacji[5]. Struktura grupy imigrantów w Norwegii jest niezwykle zróżnicowana ze względu na miejsce ich pochodzenia - z ponad 220

[5] https://www.ssb.no/en/befolkning/nokkeltall/population , https://www.ssb.no/en/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall/immigration-and-immigrants

różnych krajów[6]. Thomas Eriksen wskazuje, że polityka integracyjna władz norweskich stawia znak równości dla praw wszystkich członków społeczeństwa. Obowiązkowa jest nauka języka norweskiego dla imigrantów, szkolenia pomagające w znalezieniu pracy. Część badaczy, jak przywołany Eriksen, i opiniotwórców norweskich, komentując odpowiedź społeczeństwa na zmiany związane z migracją, idealizuje sytuację i stara się nie dostrzegać problemów, które się nasilają, nie znajdując odpowiedniej reakcji władz publicznych, w tym między innymi w obszarze edukacji[7].

Migracja z założenia niesie jednostkom nadzieję na poprawę ich życia w sytuacji niekiedy dramatycznej, lub w ten sposób przez nie postrzeganej. Jako pozytywne zazwyczaj postrzegane są migracje związane z pracą: zarobkowe i naukowe. Takie migracje z założenia mają poprawić sytuacje materialna jednostki i jej rodziny, przyczynić się do rozwoju i podniesienia statusu społecznego. Zmiana miejsca zamieszkania wiąże się w przypadku migracji zagranicznych ze zmiana kręgu kulturowego, czasem religijnego, etnicznego. Może to przyczynić się do wzbogacenia doświadczeń, odnalezienia szansy na samorealizację (Murzyn, s.14). Migracja zagraniczna nie jest jednak dla jednostki aktem czy procesem „bezbolesnym". Marian Golka do negatywnych skutków migracji zalicza prześladowania, zniewagi i poniżenia (w szkole, w otoczeniu sąsiedzkim, czasem ze strony nieznanych ludzi), chorobę migracyjną, przestępczość, antagonizmy i konflikty, kłopoty z poczuciem tożsamości, która często jest niejasna, a wymaga nieraz jednoznacznych deklaracji, problemy z lojalnością tak wobec „swoich", jak i wobec „innych". Te negatywne skutki migracji mogą u niektórych osób przejawiać się dolegliwościami psychicznymi. Sama bliskość przestrzenna, zwłaszcza w sytuacjach dużych różnic społeczno-kulturowo-religijno-etnicznych nie oznacza bliskości społecznej, a tym bardziej psychicznej. Przebywanie razem w jednym miejscu zamieszkania, pracy, nie zawsze jest współprzeżywaniem – i dotyczy to przestrzeni w różnej skali, zarówno tej najmniejszej jakim jest mieszkanie, blok mieszkalny, ale i patrząc szerzej - dzielnica, miasto czy kraj (Golka, 2009-2010, s. 19). Imigranci mogą podtrzymywać relacje rodzinne, może ich łączyć wspólna kultura, przeszłość, tradycja, religia, język, mogą się czuć u „siebie" w kraju przyjmującym, gdy znajdą się wśród „swoich" (Runblom, 2001, s.309). Nina Witoszek opisała, że „dla większości imigrantów przeniesienie w obce, nierzadko wrogie środowisko oznacza kryzys thymos albo «małą śmierć»: pożegnanie z językiem, bezpiecznym kręgiem rodziny i przyjaciół, znanym krajobrazem – tym co dawało tożsamość i orientację w świecie. Przeniesiony do obcej kultury człowiek ma do wyboru «umrzeć» albo «narodzić się na nowo». A więc emigracja jest w pewnym sensie dla thymos ciężką próbą: doświadczeniem anonimizacji, szeregu drobnych upokorzeń, poczucia wykluczenia". Autorka dalej wskazuje, że wielu „nie-Norwegów myli nieuniknioną traumę związaną z każdą formą emigracji z pozorną obojętnością, bezdusznością albo rasizmem norweskiego społeczeństwa czy norweskiego państwa" (Witoszek, 2017, s. 151). Czasami wyraźnie wyodrębniona przestrzeń na przykład dzielnicy zamieszkanej przez daną grupę imigrantów, zwaną potocznie „gettem", pozwala

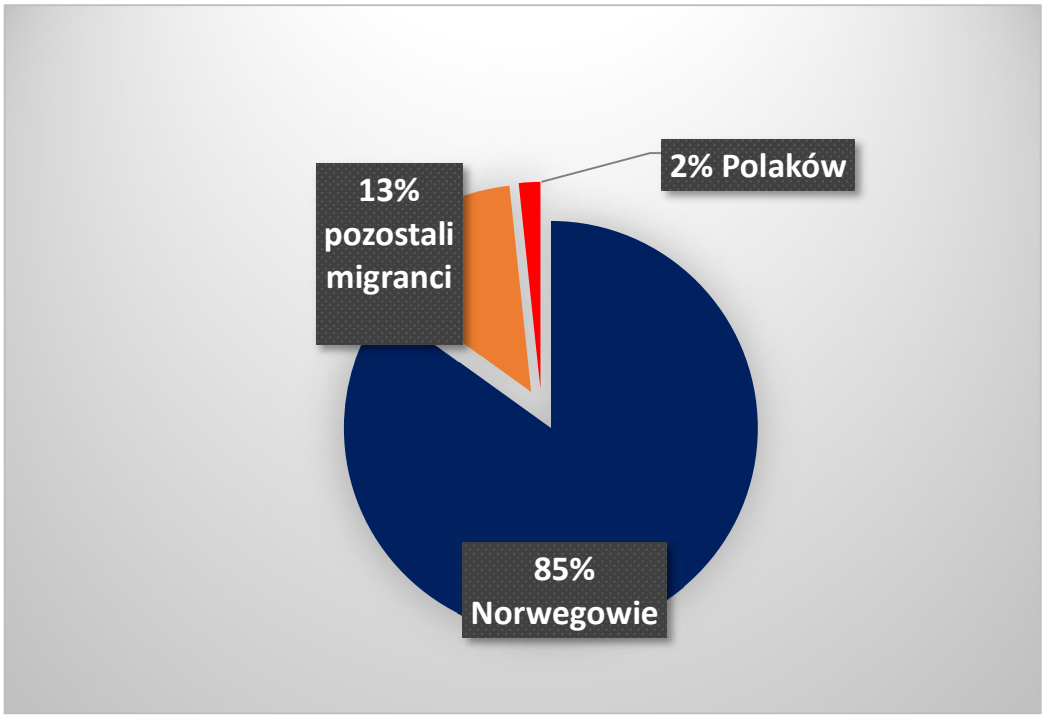
[6] https://www.ssb.no/en/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall,
[7] http://www.hfhr.org.pl/wielokulturowosc/page.php?pag=1&sec=3&art=385&more=1

mniejszości zachować odrębność kulturową, społeczną, religijną, a przy tym może ona funkcjonować według schematów i kodów kulturowych ojczyzny w kraju przyjmującym. Co prawda nowo przybyli otrzymują opiekę od rodaków na samym początku, „Nowa ziemia" nie jest obca wśród swoich. Jednak by zintegrować się ze społeczeństwem przyjmującym, nie można cały czas funkcjonować w oderwaniu od niego (Pécoud, 2017, s. 172.). Nowo przybyli oczekują wsparcia „swoich", jednocześnie będąc zobligowani do kierowania swoich dzieci w środowisko edukacyjne kraju przyjmującego.

Zjawisko nasilonej polskiej migracji do Norwegii nastąpiło po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku, kiedy to otworzył się rynek pracy w niektórych państwach Strefy Schengen (Danilewicz, 2007, s. 153). Norwegia nie jest państwem członkowskim Unii Europejskiej, lecz zawarła porozumienie o swobodzie przepływu osób, w tym dostępie do rynku pracy dla obywateli państw unijnych. Lata 2004–2015 był okresem, kiedy liczebność Polaków w Norwegii wzrosła ponad dziesięciokrotnie, z 6536 osób zarejestrowanych w 2003 r. do ponad 90000 w 2015 r. Już w 2007 roku imigrantki i imigranci z Polski stanowili największą grupę cudzoziemców (Godzimirski, Stormowska, Dudzinska 2015). W 2006 roku wydano cudzoziemcom w Norwegii blisko 60 tys. zezwoleń na pobyt z możliwością podjęcia pracy, z tego ponad 38 tys. otrzymali Polacy (wydanych po raz pierwszy lub przedłużonych) Według oficjalnych norweskich szacunków z początku 2009 roku w Norwegii przebywało około 60 tys. obywatelek i obywateli polskich. Jednak w szacunkach Wydziału Konsularnego Ambasady RP w Norwegii było to aż 120-130 tys. (Olszewski, 2011, s.449).

W porównaniu z innymi mniejszościami w Norwegii Polki i Polacy jako grupa dobrze adaptują się do życia w nowym miejscu. W Raporcie dotyczących Polek i Polaków w Norwegii autorzy zwrócili uwagę na „zasadniczo pozytywny wizerunek. Jest to w dużej mierze związane z kompatybilnością systemów politycznych i społecznych, relatywną bliskością kulturową oraz ścisłą współpracą krajów postrzegających się jako istotni sojusznicy i angażujących we współpracę dwustronną i wielostronną" (Godzimirski i in. 2015). Zjawisko masowej – jak na niewielkie społeczeństwo norweskie – migracji spowodowało odpowiedź, zarówno norweskiego urzędu imigracyjnego, polskich przedstawicielstw dyplomatycznych oraz urzędów pracy (Olszewski, 2011, s.449) w postaci prób przystosowania systemu edukacyjnego, socjalnego i innych do nowej sytuacji.

Wykres nr 1. Procentowy udział migrantów w społeczeństwie norweskim. Stan na 1.01.2019 r. na podstawie danych Statistics Norway www.ssb.no



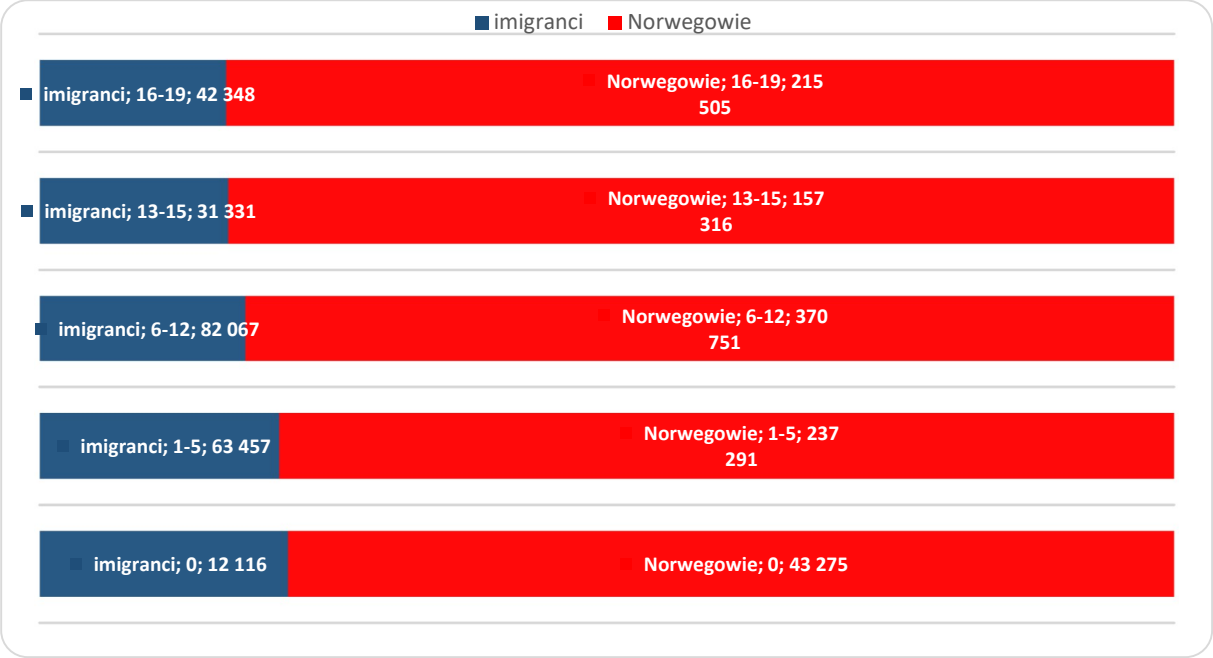
Polityka integracyjna państwa w zakresie edukacji

W Norwegii polityka migracyjna jest polityką integracyjną. Wprowadzono różne rozwiązania mające na celu jak najszybszą integrację przybyłych do życia w społeczeństwie norweskim (kursy językowe, broszury informacyjne w językach migrantów). Wobec stale rosnącej liczby przybywających osób w wieku szkolnym system edukacyjny został postawiony przez wyzwaniem – któremu stara się sprostać – szkoły wielokulturowej.

Norweski system edukacyjny, w obecnej postaci, został ukształtowany po II wojnie światowej. Do jego podstawowych cech możemy zaliczyć: jednolity system szkolny i program nauczania oraz ustandaryzowany w skali całego kraju system kształcenia nauczycieli. Dzieci w wieku od 0 do 5 lat mogą chodzić do przedszkola, jest to placówka płatna. Od 6 do 15 roku życia dzieci objęte są obowiązkowym i bezpłatnym kształceniem na poziomie podstawowym (grunnskole). Jest ono podzielone na dwa etapy: szkołę podstawową dla dzieci w wieku od 6–12 lat (barneskole) i gimnazjum dla młodzieży w wieku 13–15 lat (ungdomskole). Dzieci w wieku 6–9 lat mogą korzystać ze świetlicy szkolnej (SFO) przed zajęciami lekcyjnymi i po nich. Jest to oferta dobrowolna, której koszty ponoszą rodzice. Po ukończeniu gimnazjum można kontynuować naukę w 3-letniej – także bezpłatnej, ale nieobowiązkowej – szkole średniej (videregående skole), a następnie na studiach (Nowicjusz w Norwegii 2013). Wyzwaniem systemu kształcenia w Norwegii jest rosnąca liczba dzieci pochodzenia imigracyjnego. Możemy zaobserwować znaczący wzrost udziału dzieci – migrantów z 5,6 procent w 2003 roku do 9,4

procent dzieci w 2013 roku (Norway Left Behind... 2013). W 2019 roku ponad 21 procent dzieci w wieku do 5 lat było pochodzenia migracyjnego.

Wykres nr 2., Udział migrantów w poszczególnych grupach wiekowych. Stan na 1 stycznia 2019 r. na podstawie danych Statistics Norway www.ssb.no



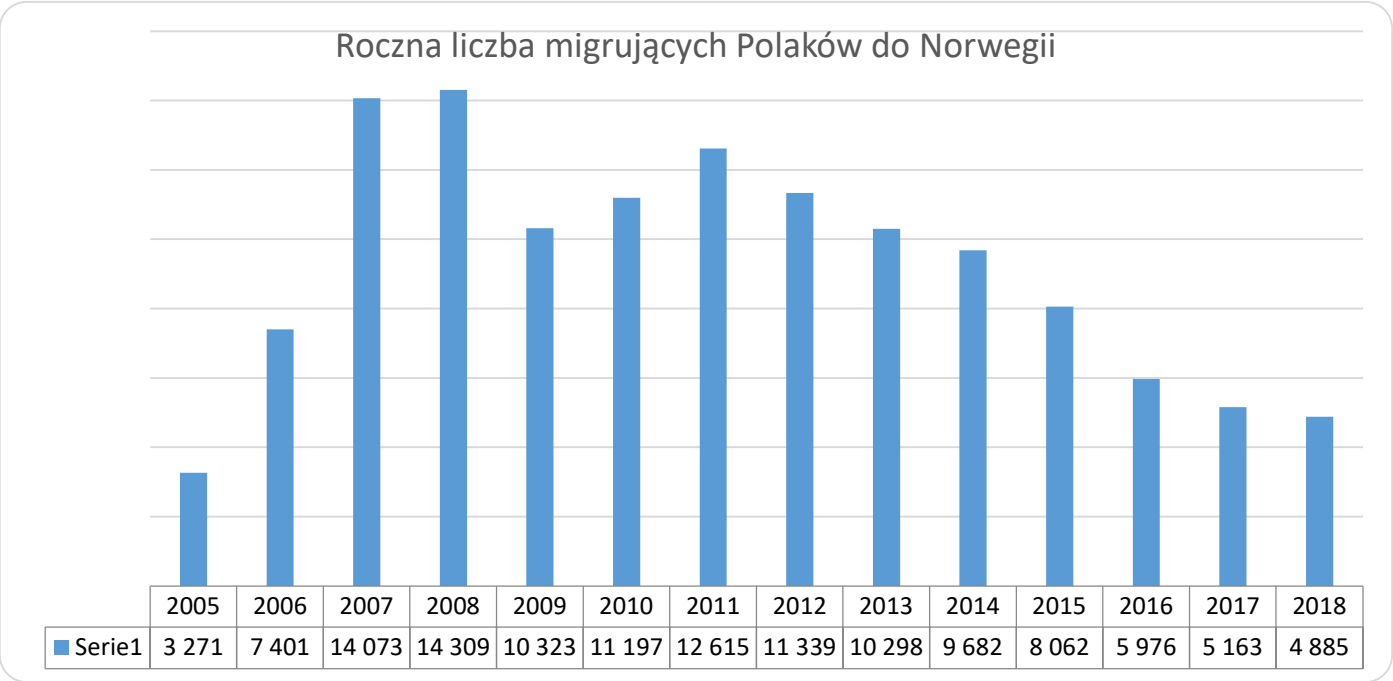
Działania na rzecz przygotowania szkół i nauczycieli do nauczania i wychowywania dzieci w warunkach społeczeństwa wielokulturowego rozpoczęły się w początkach lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku. Również wtedy rozpoczęto konstruowanie systemu wsparcia dla uczniów pochodzenia migracyjnego, za najważniejszy element uznając znajomość języka norweskiego. Obecnie państwo norweskie dąży do włączania dzieci imigrantów do systemu szkolnego od możliwie wczesnego etapu, uznając przedszkola za ważne narzędzie socjalizacji i włączania dzieci w społeczeństwo przyjmujące. Ministerstwo Edukacji utworzyło plan strategiczny oparty na równości uczestnictwa uczniów z mniejszości językowych w systemie oświatowym. Funkcjonują różne formy wsparcia dla uczniów pochodzenia migracyjnego, m.in. szkołom oferowane są pomoce ze strony organizacji pozarządowych.

Norweski system szkolny uznawany jest za inkluzywny (Migrant Education in Norway. Pointers for policy development 2010, Taguma, i in. 2009). Najmocniej zaakcentowana wydaje się pomoc w nauce języka norweskiego. Tym niemniej w ramach realizacji strategii wielokulturowości podejmuje się starania, by umożliwić dzieciom pochodzenia imigracyjnego kultywowanie elementów własnej kultury w szkole. W wielu placówkach, szczególnie tych z dużym odsetkiem imigrantów celebruje się przykładowo święta uczniów z mniejszości. Mimo tych działań, do dziś w dyskursie publicznym podkreśla się niedostateczne uwzględnianie różnic kulturowych między Norwegami a migrantami jako słabość polityki społecznej (w tym

też oświatowej) i pomocy społecznej. Poza wspomnianymi rozwiązaniami systemowymi są również działania podejmowane indywidulanie na poziomie placówek edukacyjnych.

Dla dziecka w obliczu migracji środowisko szkolne stanowi kolejne miejsce, w którym musi się odnaleźć. Szkoła w kraju przyjmującym jest inaczej zorganizowana, działa na podstawie innych wartości. Na pierwszy plan w norweskim systemie wysuwa się zdecydowanie podmiotowe traktowanie dziecka, szacunek dla jednostki, nacisk na kształtowanie umiejętności praktycznych i pracy zespołowej. Podstawową wartością systemu jest egalitarność, zapewnienie równego dostępu do edukacji niezależnie od pochodzenia, statusu społecznego, miejsca zamieszkania religii, płci itp. Odmienny dla polskich dzieci jest system oceniania i przekazywania informacji zwrotnej na temat postępów dziecka rodzicom. Wyzwaniem może być brak dostatecznej znajomości języka norweskiego lub angielskiego.

Wykres nr 3. Roczna liczba Polaków migrujących do Norwegii na podstawie danych Statistics Norway www.ssb.no



	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Serie1	3 271	7 401	14 073	14 309	10 323	11 197	12 615	11 339	10 298	9 682	8 062	5 976	5 163	4 885

Wsparcie dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym na podstawie badań

Główne płaszczyzny wsparcia dla imigrantów można usystematyzować w następujący sposób: płaszczyzna prawna – wsparcie w obszarze legalizacji pobytu; płaszczyzna językowa – wsparcie w zakresie poprawy znajomości języka norweskiego i angielskiego; płaszczyzna związana

z kwalifikacją statusu edukacyjnego jednostki w zakresie uznawalności dyplomów, uzupełnianie braków dokumentacji; płaszczyzna informacyjna – m.in. wsparcie w dostępie do informacji dla imigrantów o norweskim systemie edukacji; płaszczyzna społeczna – w zakresie budowy postaw społeczności lokalnej i urzędników wobec imigrantów.

W niniejszym projekcie badawczym istotnymi wydają się wszystkie z powyższych płaszczyzn, gdyż wszystkie mają mniejszy lub większy wpływ na zapewnienie optymalnych warunków kształcenia językowego nowoprzybyłym migrantom. Na podstawie badań własnych autorka zidentyfikowała następujące formy wsparcia edukacyjnego w Norwegii:

- informatory dla nowoprzybyłych w językach ojczystych głównych grup migracyjnych, w tym w języku polskim,
- nauczanie języka norweskiego, wsparcie w nauce języka norweskiego
- asystent ucznia
- bezpłatna pomoc w nauce
- spotkania międzykulturowe
- nauka języka polskiego
- tłumacz/asystent na spotkaniach z rodzicami
- przesyłanie cotygodniowego planu lekcji rodzicom
- transport szkolny
- wyposażenie w podręczniki i przybory szkolne
- opieka nad dziećmi w świetlicy.

Według prawa norweskiego, każdy uczeń szkoły podstawowej lub średniej, którego język ojczysty nie jest językiem norweskim, ma prawo do nauki języka norweskiego jako drugiego (obcego) na dopasowanym do swych potrzeb poziomie, aż do momentu, gdy opanuje go na tyle, by móc bez problemu uczestniczyć w zajęciach wraz z rówieśnikami posługującymi się językiem norweskim. Każda szkoła może wybrać sposób organizacji nauki języka dla nowo przybyłych uczniów z prawem do specjalnego trybu nauczania. Takie zajęcia mogą odbywać się w oddzielnych grupach, klasach lub szkołach. Szkoła ma obowiązek zbadać i ocenić znajomość języka norweskiego ucznia, by zapewnić mu, w miarę możliwości jak najlepszą pomoc. Specjalny tryb nauczania norweskiego oznacza także zwiększoną liczbę godzin nauczania tego języka. Uczniowie klas od 1-10 mają prawo do pomocy w nauce – 1 godzina w tygodniu. Dotyczy to wszystkich uczniów, nie tylko dzieci z pochodzeniem migracyjnym. Uczestnictwo w tych zajęciach jest dobrowolne.

Istotne znaczenie w procesie włączania dziecka w proces edukacji ma edukacja przedszkolna. Przedszkola[8] są instytucjami przeznaczonymi dla dzieci poniżej obowiązkowego wieku

[8] Więcej nt. edukacji przedszkolnej w Norwegii w kontekście migrantów: Czerniejewska I, Main I, Projektowanie dziecka w społeczeństwie norweskim. Matki z Polski wobec instytucji przedszkola1 http://www.ejournals.eu/pliki/art/14156/pl; Strzemecka, S. (2015). School Integration in the Eyes of Migrant Children. Based on the Polish Migration to Norway, "Przegląd Socjologiczny" 64, no. 1, p. 81–101.

szkolnego; od pierwszego roku do ukończenia piątego roku życia[9]. Ewa Woś podkreśla, że „w Norwegii przedszkole jest (…) uznawane za pierwszy, dobrowolny i niezwykle ważny etap w zdobywaniu wykształcenia”(Woś, 2010, s. 156).

W 2016 roku do norweskich przedszkoli uczęszczało 46 000 dzieci z mniejszości językowych i kulturowych[10]. W ciągu 11 lat (2005-2015) grupa ta wzrosła z 6 procent do niemal 15,5 procenta[11]. W 2005 roku 54% dzieci z mniejszości językowych uczęszczało do przedszkoli, podczas gdy odsetek dzieci posługujących się językiem norweskim jako ojczystym wynosił 76%. Różnica pomiędzy grupami jest szczególnie zauważalna przed osiągnięciem wieku czterech lat. Odnotowano stosunkowo silny wzrost udziału dzieci z mniejszości językowych w latach 1997 - 2008. Jednak wielu z tych, którzy uczęszczają do przedszkola, spędza w nim mniej czasu niż ich norwescy rówieśnicy. Dzieci pochodzące z mniejszości językowych spędzają najczęściej w przedszkolu do pięciu godzin lub korzystają z opcji pobytu trzydniowego (trzy razy w tygodniu). Badacze przedmiotu wskazują na różne przyczyny tego zjawiska, między innymi na czynniki kulturowe, tradycyjną rolę kobiet w tych rodzinach, liczbę dzieci w rodzinie oraz niskie dochody kobiet. Istotną rolę może również odgrywać brak informacji, dostępności i cena. Od 1982 roku były przydzielane dotacje rządowe przeznaczone na pomoc dla dwujęzycznych dzieci w przedszkolach. Celem tej dotacji było dążenie do dalszego procesu integracji i rozwoju znajomości języka norweskiego przed rozpoczęciem edukacji szkolnej. Z dotacji powinny korzystać wszystkie dzieci uczęszczające do przedszkoli i nie znające języka norweskiego jako ojczystego. W okresie obowiązywania dotacji cel nie został osiągnięty. W związku z tym ulegał on ewolucji, aż do likwidacji w 2004 roku. W 2007 roku stworzono plan dotyczący wsparcia edukacji w zakresie języka norweskiego wśród dzieci przed rozpoczęciem obowiązkowej edukacji szkolnej(Sang, s.138).

Rodzice i uczniowie z mniejszości językowych stanowią szczególne wyzwanie dla instytucji opiekuńczych, które to ponoszą odpowiedzialność za zapewnienie możliwości porozumiewania się. Kontakt z rodzicami z różnych kultur, zarówno w społeczeństwie norweskim oraz z innych krajach, wymaga wrażliwości i zrozumienia dla innych. Współpraca z rodzicami jest zapewniona poprzez ich udział w radach rodziców i komitetach koordynujących (Sang, s. 130)

Kjetil Telle przeprowadził badania dotyczące wpływu oferowanego w niektórych dzielnicach Oslo bezpłatnego (w wymiarze 20 godzin tygodniowo) dostępu do przedszkoli dzieci z rodzin imigranckich w latach 2011-2014. Celem bezpłatnej opieki była chęć rekrutacji większej liczby dzieci z brakiem znajomości języka norweskiego służąca poprawie relacji instytucjonalnych, usunięcia barier, zwiększenia uczestnictwa i stymulowania językowego dzieci. Wnioski z badań okazały się istotne w kontekście kształtowania polityki i dystrybucji środków a dotyczyły osiągnięć szkolnych dzieci partycypujących w programie w porównaniu do tych, którzy nie

[9] Facts about education in Norway 2016, https://www.ssb.no/en/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/253129?_ts=153891d2918
[10] Dotyczy dzieci z języków etnicznych i kultur innych niż norweski, szwedzki, duński i angielski.
[11] https://www.ssb.no/en/utdanning/statistikker/barnehager dostęp 11.11.2016

uczestniczyli w edukacji przedszkolnej. Wykazano, że dzieci, które uczestniczyły w edukacji przedszkolnej miały lepszy rozwój językowy i lepiej radziły sobie w szkole niż dzieci, które nie uczęszczały do przedszkola. Autorzy omawianych badań wskazują, że w dzielnicach, które oferowały bezpłatną podstawową opiekę przedszkolną, wyższy był odsetek dzieci w wieku 4-5 lat ze środowisk imigranckich, które korzystały z przedszkola (w porównaniu z dziećmi w tej samej grupie wiekowej w okręgach miejskich w Oslo, gdzie nie ma takiego wsparcia). Dla młodszych dzieci, które nie są objęte ofertą, uczestnictwo jest w obu grupach podobne. Efektu pozytywnego badacze nie zaobserwowali w grupach dzieci z rodzin norweskich. Zatem kluczowe znaczenie ma systematyczna stymulacja rozwoju mowy i innych działań mających na celu podniesienie umiejętności językowych w grupie dzieci[12].

Wsparcie w nauczaniu języka norweskiego przyjmuje różne formy. Biorąc pod uwagę klasy dedykowane wsparciu językowemu z lekcjami języka norweskiego to niektóre gminy/szkoły używają terminu klasa wstępna (innføringsklasse), klasa przyjęć (mottaksklasse), klasa powitalna (velkomstklasse), lub klasa wprowadzająca (introduksjonsklasse) (Øzerk, 2007). Wymienione formy to intensywne zajęcia języka norweskiego dla uczniów klas 1-10, które są organizowane w niektórych szkołach na terenie gminy. Tego typu zajęcia organizowane są w dużych ośrodkach i mają na celu przygotowanie dzieci i młodzieży do nauki w norweskiej szkole. Uczniowie, w zależności od czasu przybycia do Norwegii korzystają z tej formy przez okres od pół roku do dwóch lat. Następnie dziecko trafia do szkoły rejonowej – najbliższej do miejsca zamieszkania. Jako negatywny aspekt tego rozwiązania wskazuje się narażenie dziecka na kolejną trudną sytuację, zmianę środowiska rówieśniczego. Po opuszczeniu własnego kraju, grupy rówieśniczej trafia ona lub on do klasy wprowadzającej w jednej szkole, gdzie poznaje inne dzieci pochodzenia migracyjnego, a następnie po kilku, kilkunastu miesiącach ponownie zmienia klasę na regularną wraz z uczniami norweskimi z biegłą znajomością języka, szkołę zróżnicowaną etnicznie na rejonową, która już taka być nie musi.

Najczęściej pozytywnie ocenianą w omawianym projekcie przez rodziców i najczęściej spotykaną wśród badanych respondentów jest instytucja morsmålærer. Tak określa się instytucję nauczyciela pomocniczego w norweskiej szkole, który pracuje z imigrantkami/imigrantami lub uchodźczyniami/uchodźcami, wchodzącymi w norweski system kształcenia (gmina asygnuje pieniądze na pensje dla takiego nauczyciela). Uczennice i uczniowie uczą się wraz z rówieśnikami w klasie podczas wszystkich lub niektórych przedmiotów i pracują z mørsmålslærer. Nauczycielka/nauczyciel pomaga w nauce języka norweskiego ucząc indywidualnie przedmiotów np. przyrodniczych w języku norweskim. W miarę upływu czasu uczennica/uczeń nie uczestniczy już w lekcjach indywidualnych z asystentem tylko zostaje w klasie z rówieśnikami. Dopuszcza się również naukę w dwóch językach (tospråklig fagopplæring), co odbywa się podczas normalnych zajęć. Polega na nauce przedmiotów szkolnych w obu językach (norweskim i polskim). Dziecko otrzymuje pomoc dwujęzycznego nauczyciela, który pomaga w zrozumieniu materiału i w komunikacji.

[12] https://www.ssb.no/en/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/150730?_ts=142c1fee5e8

Najczęściej tego typu wsparcie potrzebne jest dzieciom, które przybyły do Norwegii u schyłku edukacji wczesnoszkolnej lub na początku czwartej klasy i nie posiadają jeszcze dostatecznego zasobu pojęciowego w języku polskim, koniecznego do zrozumienia niektórych zagadnień z zakresu np. przedmiotów przyrodniczych. Intensywna nauka języka i pomoc nauczyciela w języku ojczystym jest ograniczona czasowo. Choć zapisy w norweskim prawie dają możliwość zaoferowania jej do dwóch lat, w praktyce wynosi ona od sześciu miesięcy do roku.

Założenia polityki edukacyjnej koncentrują się wokół jak najszybszego włączenia dzieci w system szkolny. Nie każda gmina jest w stanie zagwarantować odpowiednie wsparcie, tym nie mniej jak wskazują doświadczenia respondentów dyrekcje szkół organizują na miarę możliwości pomoc dla nowoprzybyłych uczniów, którzy nie znają języka norweskiego. Wskazuje na to wypowiedź Marty (l.34, dwoje dzieci w wieku 17 i 12 lat): *…Córka przyjechała do Norwegii z Wielkiej Brytanii jako 5-latka i znajomość języka angielskiego pomogła jej w nauce języka norweskiego i w kontakcie z rówieśnikami. Trafiła do szkoły w małej miejscowości, gdzie gmina nie była w stanie zapewnić nauczyciela dwujęzycznego i innych rozwiązań dostępnych w dużych gminach…Mała codziennie miała dodatkowe lekcje języka norweskiego, z extra help, cały czas miała czytać i czytać po norwesku. Hmm …syn miał lepiej, on chodził tutaj do przedszkola, jego język* [norweski] *jest o wiele lepszy"…Gosia chodzi na spotkania dla obcokrajowców ze szkoły, opowiadają tam o sobie, to jest fajne, poznaje inne dzieci.*

Zdarza się jednak, że rodzice źle oceniali wsparcie a raczej jego brak na poziomie przedszkolnym, gdzie trafiają dzieci bez umiejętności komunikacji w języku norweskim, Sylwia (35 lat, od 5 lat w Norwegii, dwoje dzieci 7 lat i 1,5 miesiąca) opisała to następująco: *Trafiliśmy do dzielnicy w Oslo, gdzie byli prawie sami Norwegowie. Było tam [w przedszkolu] tylko dwóch Polaków. Ola miała 2,5 roku jak poszła do przedszkola. Nie mogła sobie poradzić, przez rok była wycofana. Personel nic z tym nie robił. Ja interweniowałam, ale to właściwie…. trafiła się potem dziewczyna z Ukrainy, która była na praktyce i to ona jej pomogła. Rozumiała ją trochę i uczyła ją norweskiego. Ola nie dostała żadnego asystenta. Twierdzili, że ładnie łapie język norweski i nie potrzebuje wsparcia. W przedszkolu nie uczą się niczego, żadnych piosenek wierszyków, nie umiała nawet dni tygodnia. Nie to co w Polsce… Nic się nie uczą, to co ona umie to ja z nią wypracowałam. Dziecko ma samo się uczyć.* A następnie dodaje: *Teraz córka chodzi do szkoły, małej takiej, tam jest tylko 203 uczniów, wszyscy się znają, mamy trzech asystentów dla każdej nauczycielki, jest fantastycznie… dzieci uczą się kreatywnego myślenia… uczą się w tygodniu a piątek, sobota, niedziela mają być wolne, tzn. wolne od zadań domowych, teraz bardzo dużo uczą się w szkole. W klasie ma samych Norwegów. Ona się nie wyróżnia ani wyglądem, mówi już po norwesku, ma fantastyczna grupę… My mamy znajomych Norwegów.*

Krzysztof również poruszył brak wsparcia w przedszkolu: *Syn w przedszkolu nie miał żadnego wsparcia; w Norwegii przedszkole to jest jak pasterz i owieczki, dostają jeść i się za mało uczą, dla nas to było szokujące, dzieci były rzucone na głęboką wodę, dzieci cały czas na dworze…Syn*

przez pierwsze dwa lata (w przedszkolu) miał problem, mało mówił, był zblokowany… Nauczycielka proponowała byśmy mówili w domu po norwesku, ale całe szczęście jest mørsmålslærer… i wtedy już w szkole lekcje były po polsku i po norwesku co bardzo nam pomogło, syn też miał iść do SFO (świetlicy) … po trzech latach już nie było problemu. Michalina (40 lat, jedno dziecko, w Norwegii 9 lat) opisała początki następująco: *Pierwszy rok był dla dziecka był bardzo trudny.. był trudny w rozstaniach i … raczej to nie wynikało z tego, że nie mówił po norwesku…Pierwsza zima była trudna… bo on się nie włączał do zabawy, tej zabawy na zewnątrz … on stał, i patrzył, i marzł… ale nauczycielki mi powiedziały mi o tym, starały się by się włączył, a on był nieśmiały … Potem jednak udało mu się nawiązać kontakt…. My dostajemy plany co tydzień i to nie jest zbyt szczegółowe, ale np. dzisiaj jedziemy rowerem gdzieś tam i czytamy książeczkę o tym a o tym…On był jedynym dzieckiem, wtedy w tej grupie, dzieci które słabo mówią po norwesku, był jeden jeszcze chłopiec i dziewczynka dzieci cudzoziemców, ale oni mówili po norwesku. Były tam trzy nauczycielki i jedna z nich poświęcała głównie czas małemu. On miał się do niej przyzwyczaić, z nią się uczył komunikacji. My byliśmy z nią w dialogu… Dostaliśmy broszurę dla dzieci, które zaczynają, gdzie było napisane jakie ubranie, plan pedagogiczny itd. Tam nie było nic o nauce języka. Nie zachęcała nas do tego byśmy my mówili z synem po norwesku…*

W opiniach rodziców negatywnie opisywany jest brak wsparcia i sytuacji, gdy instytucje nie oferują żadnej pomocy w nauce języka. Pozytywne oceny mają te instytucjonalne formy wsparcia, które zostały wdrożone w danej klasie lub dzieci korzystały w klasy przygotowawczej. Krzysztof tak opisuje wsparcie językowe w ramach klasy przygotowawczej: *W Norwegii była szkoła przygotowawcza dla emigrantów, dla małych dzieci, tam córka poszła, teraz to mają inaczej zorganizowane, od razu się idzie do szkoły tam gdzie się mieszka…ale wtedy ona poszła i nauczyła się mówić po norwesku, tam był cały świat Palestyna, Polska, Litwa, Hiszpania, Erytrea, tam poznał sobie różnych ludzi.* Ania (39 lat, czworo dzieci 8 lat, 12 lat, 20 lat i 22 lata, w Norwegii od 5 lat) nie była zadowolona z dużej presji wywieranej na dzieci i tempa nauki języka norweskiego: *oni (dzieci) wszyscy się uczyli w norweskich szkołach przygotowawczych. Jest to trudne dla dziecka, ale bardzo skuteczne, mogłoby to być złagodzone, ale tak jest to bardzo skuteczne… Było kilku Polaków w tej szkole, ale nie wolno było im rozmawiać po polsku, bo nauczyciele zabraniali, ja to rozumiem, ale …* Ania (39 lat) opisała sytuację, w której nie wdrożono założonych programów wsparcia dla uczniów migrantów, co spowodowało w konsekwencji duże kłopoty adaptacyjne: *Nie wiem co to jest asystent w szkole. Było ciężko, bo pierwsza szkoła moich dzieci to była szkoła na wsi, jest to nowoczesna szkoła, ale na wsi. Jak na warunki norweskie to było bardzo źle. Tam, gdzie poszli to szkoły podstawowej było bardzo słabo. Potem w gimnazjum nikt nie zadbał o ich integrację, nikt nas nie wprowadzał w nic, oni sobie chodzili – nic nie było. Syn doznał wszystkich możliwych form mobbingu, to było na wsi, więc wszyscy się znali. Było kilku Polaków w tej szkole, ale nie wolno było im rozmawiać po polsku, bo nauczyciele zabraniali. Ja to rozumiem, ale … Szkoła źle reagowała … <<Polacy się czepiają>>… Dyrekcja niestety nie zareagowała odpowiednio, nie dali nam pomocy mimo wysyłanych do nich pism…*

Na podstawie opinii rodziców można wywnioskować, że w dużej mierze na integrację i naukę języka norweskiego wpływa klimat szkoły. Klimat szkoły najczęściej definiuje się jako podzielaną przez różne osoby percepcję obiektywnej rzeczywistości, środowiska społecznego, warunków szkolnych, kultury szkoły, a nie jako samą obiektywną rzeczywistość, w której uczniowie i nauczyciele funkcjonują. Określa więc go więc jako „sposób spostrzegania przez nauczycieli i uczniów środowiska swojej pracy lub nauki oraz wpływ tej percepcji na ich zachowania" (Ostaszewski 2012).

Sylwia (35 lat, od 5 lat w Norwegii, dwoje dzieci 7 lat i 1,5 miesiąca) określiła to następująco: *Co jest najlepsze w norweskiej szkole? hmm… Indywidualne podejście do każdego dziecka… To było kluczowe, przyjazna atmosfera...* Krzysztof (43 lata, dwoje dzieci 14 i 12 lat, w Norwegii 7 lat) dodał, że: *szkoła daje bardzo dużą wolność (…) dzieci ani razu nie powiedziały, że nie chcą iść do szkoły.* Marta*: …W szkole tutaj jest luz, nie ma stresu, nauczyciele są bardzo cierpliwi, dzieci czują się bezpiecznie, nie ma presji. (…) w Polsce jest wyższy poziom, ale po co? Stres chyba wyklucza dobry rozwój.* Ania (39 lat, czworo dzieci 8 lat, 12 lat, 20 lat i 22 lata w Norwegii 5 lat) *… jak musieliśmy się znowu przeprowadzić to do teraz tęsknią za tamtą szkoła. Tu w tej nowej szkole wszystko działa, ale trzeba wiedzieć co się należy. Szkoła na początku zgłaszała problemy z zachowaniem i Barneverne znowu mi pomogło, dzieci otrzymały wsparcie psychologa. To zadziałało doskonale w tej ich trudnej sytuacji. Zrobili team resource w szkole. Bo oni [dzieci] trzy razy zmienili szkołę, mają traumę po przeżyciach rodzinnych itd.. Ale teraz dzieci mają przyjaciół, są zintegrowane, robią postępy, mój syn jest specyficzny, aż chciałam sprawdzić czy nie ma autyzmu, teraz na przykład interesuje się socjalizmem, oni [nauczyciele] mówią, że on myśli powoli, ale dogłębnie. Nauczyciele mówią bardzo pozytywnie, uważają, że syn wnosi dużo do klasy, dużo wiedzy na temat tego czym się interesuje, to nie jest dla nich dziwne, dają mu czas na rozwój…. Dzieci mogą myśleć po swojemu. Mogą lubić, mogą być inni. Nauczyciele nie blokują nikogo. Nie stawiają ograniczeń…W naszej szkole dzieci są ustawiane. Tu mogą się rozwijać.* Często w opiniach badanych rodziców pojawiają się doniesienie do własnych doświadczeń z polskiej szkoły w porównaniu do warunków norweskich: Ewa (42 lata, 10 lat w Norwegii, syn 10 lat, córka 15 lat): *Jeśli bym miała do wyboru polską czy norweską szkołę….? Wybrałam norweską szkołę. Jest tu całkiem inne traktowanie ucznia. Wydaje mi się, że …partnerskie. W polskiej szkole jest wielokrotne poniżanie, mówienie, ja umiem na piątkę, uczeń na maksymalnie na cztery. A tu jest przyjazne nastawienie do ucznia. Ja chciałam zostać nauczycielką, bo chciałam być dobra… A nie jak moje starsze koleżanki nauczycielki, które stosowały takie wredne metody z dołowaniem uczniów. Tu [w Norwegii} nauczyciele, gdy widzą chęć współpracy ze strony rodziców to świetnie. U syna nauczyciel zwołał zebranie rodziców, bo grupki się tworzyły w klasie, uczniowie wykluczali niektórych z tych grupek, zrobiło się niefajnie. Nauczyciel zareagował, poprosił rodziców o pomoc. Niektórzy rodzice uznali, że to sprawa szkoły, ale nie większość...Teraz mamy regularne spotkania rodziców z dziećmi. Graliśmy w dwa ognie. Rodzice się poznają z dziećmi, rodzice między sobą. Byliśmy na wycieczce w górach. I tak z inicjatywy nauczyciela rozwiązujemy ten problem, integrujemy się…* Podsumowując bardzo ważnym w opiniach rodziców jest atmosfera szkoły, poczucie bezpieczeństwa i indywidualne podejście do ucznia.

- **Weryfikacji interpretacji**

Wybór metod jakościowych w przeprowadzonym badaniu pozwolił zarówno na analizę zakładanej oferty wsparcia dla dzieci z rodzin migracyjnych w norweskich szkołach oraz uzyskanie opinii na ich temat od rodziców, którzy na co dzień obserwowali swoje dzieci uczące się języka i adaptujące do środowiska klasy szkolnej w norweskiej szkole.

Zakończenie

Znaczenie projektu to zarówno zdobycie wiedzy o szczególnym aspekcie migracji osób z Polski do Norwegii, ale także – znalezienie rozwiązań, które są pozytywnie odbierane przez polskie migrantki i migrantów i mogłyby zostać wdrożone w Polsce dla zwiększającej się dynamicznie grupy uczniów, którymi są dzieci imigrantów.

Z przeprowadzonych badań wynika, że kluczową rolę w edukacji językowej odgrywa zarówno oferta instytucjonalne w postaci asystenta ucznia, która może się nawet ograniczać do wsparcia przez jedną godzinę tygodniowo oraz klimat szkoły, który pozbawiony presji zachęca do udziału w lekcjach i wspólnego działania uczniów. Nie bez znaczenia pozostaje aktywne włączanie dzieci w aktywności w grupach rówieśniczych z udziałem Norwegów. Poza lekcjami uczennice i uczniowie uczestniczą w zajęciach świetlicowych (co zalecano kilku respondentom), zajęciach sportowych, akcjach lokalnych społeczności (w postaci np. wspólnego świętowania, sprzątania).

Biorąc pod uwagę kosztochłonność zatrudnienia nowych pracowników szkoły z uczniami pochodzenia migracyjnego – wykwalifikowanych asystentki/asystentów uczniów można rozważyć szkolenia dla nauczycielek/nauczycieli polonistów, którzy mogliby służyć wsparciem jako nauczyciele języka polskiego jako obcego. Z uwagi na to, że asystenci uczniów w Norwegii nie są zobowiązani do uzyskania dodatkowych kwalifikacji pedagogicznych a wymaga się od nich kwalifikacji językowych, można rozważyć możliwość zatrudnienia lub skorzystania z pracy wolontariuszy migrantki/migrantów kraju pochodzenia uczniów ze znajomością języka polskiego na poziomie B2 (jaki jest wymagany w niektórych gminach norweskich).

Znajomość języka norweskiego, w odpowiedniej dla otoczenia odmianie, w kontakcie z rówieśnikami jest kluczowa w procesie adaptacji, nawiązywania relacji. Edukacja przedszkolna daje możliwość stopniowego nabywania umiejętności językowych, choć jak wspomniano wyżej ważne jest dla badanych rodziców by udzielone było wsparcie asystenta. Istotne zarówno na początkowym, jak i na późniejszym etapie wchodzenia w środowisko szkolne bez znajomości języka norweskiego są wszelkie przejawy akceptacji i zainteresowania. Nauczycielka, która nauczyła się kilku zdań w języku ucznia, zna jego zwyczaje, omawia święta i tradycje uczniów pochodzenia migracyjnego integruje klasę, w której uczniowie pochodzą

czasem z różnych kontynentów. Niektórzy rodzice, z którymi przeprowadzono badanie byli poproszeni o przyniesienie na spotkanie w szkole ciasta polskiego lub przygotowanie na szkolną uroczystość świąteczną dań z Polski. Uczniowie mieli możliwość zaśpiewania piosenki we własnym języku podczas akademii, uczestniczenia w strojach ludowych kraju pochodzenia w pochodzie z okazji narodowego święta Norwegii 17 maja. Krzysztof wspomina również: *Cenię sobie to, że mam tu czas dla dzieci, ze praca mi na to pozwala… sport umożliwił nam wejście w tą społeczność, gra w piłkę, 3 maja wszyscy wstali gratulowali Wiktorowi, że ma święto w Polsce, to było takie poruszające dla nas, ten szacunek dla nas…*

Znajomość języka kraju przyjmującego odgrywa kluczową rolę w procesie adaptacji. Jest niezbędna do stania się, nie drugim pokoleniem migrantów, ale pierwszym pokoleniem członka społeczności kraju przyjmującego, który wpisuje się ze swoją kultura kraju pochodzenia rodziców w społeczność, wśród której mieszka, uczy się a potem pracuje. Pozwala to na budowanie tożsamości i minimalizowaniu odczuć bycia innym, obcym.

Bibliografia

Babbie, E.
2003 *Podstawy badań społecznych*, Warszawa: PWN.

Berry, J. W.
1997 *Immigration, Acculturation, and Adaptation*, „Applied Psychology" 46(1): 5-68.

Cannel, C.F., Kahn, R. L.
1965 Budowa kwestionariusza, w: S. Nowak (red.) *Metody badań socjologicznych*, Warszawa: PWN.

Danilewicz, W.
2007 Społeczne konsekwencje migracji zagranicznych, w: D. Lalak (red.) *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie,* Warszawa: Żak.

Galant, M.
Wielokulturowość w Norwegii. Kontury struktury, www.wielokulturowosc.org/pl/200/marcin-galent-wielokulturowo%C5%9B%C4%87-w-norwegii-kontury-struktury/ (dostęp 15.05.2012)

Gindrich, P.
2014 *Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego (KWE) – struktura i cechy psychometryczne narzędzia.* http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/1671

Godzimirski, J., Stormowska, M., Dudzińska, K.

2015 *Nowe diaspory w Europie i zarządzanie migracją. Przypadek Polaków w Norwegii*, Warszawa: Polski Instytut Spraw Międzynarodowych.

Golka, M.
2009/2010 Kształty wielokulturowości, „Pampaedia" nr 6-7.

Grabowska-Lusińska, I., Okólski, M.
2008 *Emigracja ostatnia?,* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Gromkowska-Melosik, A.
2015 *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną,* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Juszczyk, S.
2013 *Badania jakościowe w naukach społecznych szkice metodologiczne,* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Kaczmarek, M., Olejnik I., & Spinger A.
2013 *Badania jakościowe. Metody zastosowania*, Warszawa: CeDeWu.

Konecki, K.T.
2000 *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa: PWN.

Kubinowski, D.
2016 Istota *jakościowych badań pedagogicznych – wprowadzenie*, „Jakościowe Badania Pedagogiczne" Tom I Numer 1.

Kubinowski, D.
2008 Wychowanie i jego konteksty w perspektywie pozapedagogicznej i pedagogicznej, w: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Kvale, S.
2004 *Interviews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Białystok: Trans Humana.

Łobocki, M.
2003 *Metody badań pedagogicznych. Skrypt przeznaczony dla studentów pedagogiki, psychologii oraz wyższych szkół pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Taguma M. et all

2009 OECD Reviews of Migrants Education - Norway. Online: http://www.oecd.org/education/innovation-education/43901573.pdf (dostep: 19.11.2019)

Muszyński, H.
2018 *Metodologiczne vademecum badacza pedagoga*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Nicpoń, M., Marzęcki R.
2010 Pogłębiony wywiad indywidualny w badaniach politologicznych, w: D. Mikucka-Wójtowicz (red.), *Przeszłość, teraźniejszość, przyszłość: problemy badawcze młodych politologów*, Kraków: Libron.

Nowicjusz w Norwegii
2013 http://www.nyinorge.no/pl/Ny-i-Norge-velg-sprak/Nowicjusz-w-Norwegii/

Olszewski, E.
2011 *Polacy w Norwegii 1940-2010,* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Øzerk, K.
2007 Tospråklige overgangsmodeller og tosidige modeller. Organisering, prinsipper og praksis. Opplandske Bokforlag za: Jama H, (2018) Nyankomne elever i det norske utdanningssystemet Overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning: http://www.duo.uio.no/

Pachociński, R.
2007 *Pedagogika porównawcza: podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Pécoud, A.
2017 Czy getta są miejscami istniejącymi paralelnie, odciętymi od reszty społeczeństwa? w: H. Thiollet (red.), *Migranci, migracje. O czym warto wiedzieć, by wyrobić sobie własne zdanie.* Kraków: Wydawnictwo Karakter.

Piorunek, M., Skowrońska-Pućka, A., & Kozielska, J.
2016 *Rodzina–młodzież–dziecko. Szkice z teorii i praktyki pomocy psychopedagogicznej i socjalnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Prucha, J.
2004 *Pedagogika porównawcza. Podręcznik akademicki*, Warszawa: PWN.

Runblom, H.
2001 The roots of diversity. Migrations, w: *The Baltic Sea Region, Culture- Societies-Politics*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Sand S.,
2010 Early Childhood Education in a Multicultural Norway, in: Veisson, M et all (eds) *Global perspectives in early childhood education: diversity challenges and possibilities,* London: Peter Lang.

Silverman, D.
2009 *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa: PWN.

Strzemecka, S.
2015 *School Integration in the Eyes of Migrant Children. Based on the Polish Migration to Norway,* "Przegląd Socjologiczny" 64, no. 1, p. 81-101.

Witoszek, N.
2017 *Najlepszy kraj na świecie*, Sękowe: Wydawnictwo Czarne.

Woś E.
2010 Przedszkole w Norwegii – Norsk Barnehage, w: M. Kowalski, A. Olczyk (red.), *Edukacja w przebiegu życia. Od dzieciństwa do starości*, Kraków Oficyna Wydawnicza Impuls.

Strony internetowe

https://www.ssb.no/en/befolkning/nokkeltall/population
https://www.ssb.no/en/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall/immigration-and-immigrants
https://www.ssb.no/en/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall
http://www.hfhr.org.pl/wielokulturowosc/page.php?pag=1&sec=3&art=385&more=1
https://www.ssb.no/en/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/253129?_ts=153891d2918