Jesteśmy nigdzie.

Sytuacja dzieci romskich z Ukrainy w świetle badań partycypacyjnych

- TOPOGRAFIA DOŚWIADCZEŃ W CZASIE WOJNY I POKOJU PRZEZ PRYZMAT KONTRNARRACJI I WRAŻLIWEGO KONTEKSTU

RAPORT

redakcja
Urszula Markowska-Manista, Małgorzata Kołaczek, Joanna Talewicz

Fundacja w Stronę Dialogu

Warszawa 2024

Autorki i autorzy tekstów raportu:

Urszula Markowska-Manista, Małgorzata Kołaczek, Joanna Talewicz, Nektaria Palaiologou, Eleni Samsari, Georgios Nikolaou

Fot. Alicja Olejniczak, 2023, Dom, *Praca została umieszczona na ścianie przy sali, w której prowadzone były badania. Praca była podziwiana przez uczestników badania oraz ich opiekunów prawnych w* ośrodek w Nadarzynie

Niniejsza publikacja została sfinansowana przy wsparciu Funduszu Narodów Zjednoczonych na Rzecz Dzieci (UNICEF) oraz Federalnego Ministerstwa Spraw Zagranicznych Niemiec. Materiały, treści i poglądy zawarte w niniejszym raporcie są prezentowane jako własne przez ekspertów zaangażowanych do realizacji projektu i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy UNICEF lub darczyńcy. Publikacja nie została przygotowana na podstawie oficjalnych standardów publikacyjnych UNICEF, w związku z czym UNICEF ani darczyńca nie odpowiadają za potencjalne błędy.

Miejsce zawsze jest znaczące.

Wszystko ma bowiem miejsce.

Gdzieś toczą się wydarzenia, gdzieś układają się sensy,

za których pośrednictwem pojmujemy rzeczywistość,

a w niej siebie, z mniej lub bardziej klarownym,

lecz zawsze obecnym poczuciem związku z miejscem.

(Maria Mendel 2006, s. 21)

Sugerowane cytowanie: U. Markowska-Manista, M.Kołaczek ,J. Talewicz (red.), ***Jesteśmy nigdzie*. Sytuacja dzieci romskich z Ukrainy w świetle badań partycypacyjnych.** Fundacja w Stronę Dialogu, Warszawa 2024.

Projekt graficzny i skład: Kaja Kusztra

Fotografia na okładce: Karol Grygoruk

Fotografie dokumentujące przebieg badań: Anna Bułat, Patrycja Mroczek Wajs, Roksana Mroczek Wajs, Alicja Olejniczak, Sonia Styrkacz

Wydawca: Fundacja w Stronę Dialogu

Ul. Skrzetuskiego 36A, 02-655 Warszawa

fundacjawstronedialogu.pl

biuro@fundacjawstronedialogu.pl

SPIS TREŚCI

PODZIĘKOWANIA

STRESZCZENIE

O FUNDACJI

Małgorzata Kołaczek, Joanna Talewicz
Zamiast wstępu

Eleni P. Samsari, Nektaria Palaiologou, Georgios Nikolaou
Polityka inkluzyjnej edukacji międzykulturowej dla dzieci uchodźczych: o znaczeniu uczenia się transformatywnego

Urszula Markowska-Manista
O badaniach partycypacyjnych z wrażliwymi grupami we wrażliwych kontekstach

Urszula Markowska-Manista
Badania z dziećmi i młodzieżą romską z Ukrainy w podejściu partycypacyjnym

Urszula Markowska-Manista, Małgorzata Kołaczek, Joanna Talewicz wspólnie z badaczkami ze społeczności: Sonia Styrkacz, Alicja Olejniczak, Patrycja Mroczek, Roksana Mroczek i organizatorką badań - Anną Bułat
Prezentacja i omówienie wyników

REKOMENDACJE

BIOGRAMY AUTOREK I AUTORÓW

PODZIĘKOWANIE

Szczególne podziękowania kierujemy do dzieci i nastolatków oraz ich rodzin ze społeczności romskich z Ukrainy, przebywających w trakcie badań w Polsce, za to, że poświęcili swój czas i podzielili się z nami swoimi głosami (werbalnymi i w postaci wytworów) w ramach badania zainicjowanego przez Fundację w Stronę Dialogu oraz zaufali nam.

Chcielibyśmy również podziękować badaczkom ze społeczności romskich, organizatorkom badań, wszystkim wolontariuszom, wolontariuszkom i pracowniczkom i pracownikom Fundacji w Stronę Dialogu za ich udział w warsztatach szkoleniowych dot. realizacji badań w podejściu partycypacyjnym z dziećmi, ich wkład i wsparcie podczas realizacji całego projektu oraz za ułatwienie dotarcia do uczestników badania, logistykę, tłumaczenia, ‘gaszenie pożarów’ organizacyjnych i wspólne działania badawcze oraz refleksje. Bez waszej obecności, kreatywności i pomocy to badanie nie byłoby kompletne. Bez głosów uczestników i uczestniczek niniejszy raport nie byłby możliwy.

Serdecznie dziękujemy również wszystkim osobom, które wspierały nasz projekt. Szczególne podziękowania kierujemy do Funduszu Narodów Zjednoczonych na Rzecz Dzieci (UNICEF) oraz Federalnego Ministerstwa Spraw Zagranicznych Niemiec za finansowe wsparcie tej inicjatywy. Cieszymy się, że dostrzeżono potrzebę przeprowadzania badań z dziećmi romskimi w podejściu partycypacyjnym i wierzymy, że to pierwsze, ale nie ostatnie tego typu badanie w Polsce. Dziękujemy też tym wszystkim osobom, które pochylą się nad naszym raportem, zapoznają się z wynikami badań i będą o nich rozmawiać w swoich środowiskach, rozpoczynać dyskusję, polemizować, kontynuować wysiłek badawczy, nagłaśniać, działać rzeczniczo. Wasza rola jest nie do przecenienia, bo wspólnie możemy zmieniać rzeczywistość dzieci i dorosłych ze społeczności romskich.

Mamy nadzieję, że niniejsza publikacja okaże się nie tylko interesująca, ale także przydatna w przyszłych działaniach i badaniach dotyczących dzieci i młodzieży uchodźczej.
Zapraszamy do lektury i refleksji nad naszym raportem.

Urszula Markowska-Manista, Małgorzata Kołaczek, Joanna Talewicz

STRESZCZENIE

Niniejszy raport składa się z kilku kluczowych elementów – puzzli rzucających światło na tło badań, dotyczących Romów z Ukrainy w Polsce oraz opisu badania i wyników badań, na które składają się narracje, opinie oraz perspektywy dzieci i nastolatków romskich z Ukrainy jako uchodźców wojennych przebywających w Warszawie i w okolicach oraz narracje osób z nimi współpracujących w różnorodnych działaniach i aktywnościach.

W raporcie prezentujemy kluczowe aspekty sytuacji dzieci romskich z Ukrainy, które w czasie realizacji badań przebywały w Warszawie oraz Centrum Pomocy Humanitarnej PTAK EXPO w Nadarzynie oraz wnioski z badań jakościowych w podejściu partycypacyjnym, których celem było odczytanie i zrozumienie – przez pryzmat kontekstu, narracji i wytworów dzieci i młodzieży – wyzwań i dylematów związanym z byciem w nowym miejscu, przed którymi stają dzieci i młodzież z mniejszości romskiej - uchodźcy z Ukrainy, oraz ich spojrzeń na otaczającą codzienność, ich marzeń i możliwości poprawy ich sytuacji i dobrostanu. Badania prowadzone były w okresie od maja do października 2023 roku w dwóch lokalizacjach: Warszawa i Nadarzyn.

Raport prezentuje również zidentyfikowanie potrzeb dzieci romskich w nowych miejscach pobytu w Polsce. Dane zebrane przez badaczy a także informacje z kwerendy literatury i analizy źródeł oraz legislacji (ustawodawstwo, raporty organizacji pozarządowych, zasoby medialne) domykają obraz sytuacji i wyzwań stojących przed dziećmi romskimi a szerzej społecznością Romów z Ukrainy w Polsce.

Przeprowadzone badania uwypukliły kilka ściśle skorelowanych ze sobą tematów: pamięć; tęsknota za miejscem - domem i tym, co znane i swoje; poczucie bycia ‘pomiędzy’ (in-between) swoim (znanym) i nowym (jeszcze nieznanym, niejasnym) oraz bycie w procesie w którym doświadczają kategoryzacji, podziałów; potrzeba wsparcia w edukacji w nowych miejscach pobytu i wzmacniania integracji poprzez i na rzecz edukacji, wsparcie zdrowia psychicznego i dobrostanu psychospołecznego dorosłych, którzy zajmują się dziećmi (głównie matki, babcie, kuzynki) – uchodźców z Ukrainy, oraz ich integrację w ramach polskiego społeczeństwa w tzw. wrażliwym kontekście wojny.

Pomimo bezprecedensowej solidarności z osobami uchodźczymi z Ukrainy i legislacji traktującej Ukraińców jako uchodźców ‘innej (lepszej) kategorii’ w porównaniu z uchodźcami

z innych krajów i kontynentów, sytuacja Romów jako osób uchodźczych z Ukrainy często pozostawiała wiele do życzenia. Choć unikatowa była w 2022 i 2023 roku solidarność społeczeństwa obywatelskiego w Polsce z Ukraińcami (Digidiki i in. 2024), którzy przybyli jako wojenni uchodźcy to solidarność z ukraińskimi Romami jako uchodźcami uciekającymi przed wojną okazała się okrojona, wysepkowa i fragmentaryczna. Badanie zwraca uwagę na ten wrażliwy kontekst i wrażliwość grupy oraz odpowiedź jakiej udzieliła Fundacja poprzez działania na rzecz i z Romami i Romkami z Ukrainy, aby wypełnić powstałą lukę.

Raport kończy się rekomendacjami, które mogą pomóc społeczności dorosłych, organizacjom pomocowym i edukatorom zrozumieć sytuację dzieci i młodzieży ze społeczności romskiej – uchodźczej w społeczeństwie przyjmującym.

O FUNDACJI

Fundacja w Stronę Dialogu prowadzi od 2012 roku działania antydyskryminacyjne, badawcze i rzecznicze jako organizacja ekspercka tworzona z oraz dla społeczności romskiej w Polsce. Fundacja prowadzi warsztaty m.in. dla dziennikarzy, samorządowców, przedstawicieli instytucji kulturalno-oświatowych, nauczycieli, policji. Swoje działania edukacyjne realizuje m.in. przez wykłady, publikacje, opracowywanie raportów oraz udzielanie patronatów. Fundacja realizuje też długofalowe działania rzecznicze i badawcze.

Fundacja od 2022 roku aktywnie działa na rzecz osób romskich uciekających z Ukrainy, m.in. w Warszawie, Przemyślu oraz Nadarzynie. W lipcu 2022 roku w odpowiedzi na konieczność niesienia szczególnego wsparcia społeczności romskiej uciekającej przed wojną i doświadczającej dyskryminacji w zakresie pomocy świadczonej uchodźcom Fundacja otworzyła w Warszawie Centrum Społeczności Romskiej.

Zespół Fundacji zapewnia wsparcie edukacyjne, prawne, psychologiczne, asystencko-interwencyjne i usamodzielniające. We wrześniu 2022 roku Fundacja współpracowała przy powstaniu raportu sprawozdawczego z działań badawczych i interwencyjnych Centralnej Rady Niemieckich Romów i Sinti „Prawa człowieka, potrzeby i dyskryminacja – sytuacja romskich uchodźców z Ukrainy w Polsce". Niemal rok później, w lipcu 2023 Fundacja opublikowała kolejny raport – „To nie są uchodźcy, tylko podróżnicy. Sytuacja romskich osób uchodźczych w województwie podkarpackim. Raport monitoringowy 2022-2023" dzięki wsparciu finansowemu Humanity Now. W tym, 2024 roku, oddajemy w Wasze ręce ten właśnie raport.

Zamiast wstępu

Małgorzata Kołaczek
Fundacja w Stronę Dialogu, Uniwersytet Jagielloński
malgorzata@fundacjawstronedialogu.pl

Joanna Talewicz
Fundacja w Stronę Dialogu
joanna@fundacjawstronedialogu.pl

Jestem nigdzie. Jesteśmy nigdzie. Takie słowa padły z ust kilkorga dzieci romskich z Ukrainy podczas omawianych w niniejszym raporcie badań na temat sytuacji uchodźczych dzieci romskich z Ukrainy, mieszkających w Warszawie i okolicach. Dzieci, które uciekły ze swoimi opiekunami przed wojną. Dzieci, które w jednej chwili musiały za sobą zostawić wszystko – stabilizację, znane środowisko, kolegów i koleżanki, bliskich, szkołę i odnaleźć się w zupełnie innej rzeczywistości. Można powiedzieć – ale przecież nie dotyczy to tylko dzieci romskich, to realia wielu nie-romskich i romskich osób uchodźczych z Ukrainy. I trudno się nie zgodzić. Jednak wielu Ukraińców i Ukrainek romskiego pochodzenia, poza skutkami wojny, musiało mierzyć się dodatkowo z przejawami wykluczenia i dyskryminacji. Z byciem uchodźcami i uchodźczyniami drugiej kategorii.

Pracując przez wiele lat ze społecznościami romskimi w różnych polskich miastach, jak również obserwując sytuację na polsko-białoruskiej granicy, przewidywałyśmy, że romscy uchodźcy z Ukrainy będą prawdopodobnie potrzebować dodatkowego wsparcia z powodu wysokiego poziomu dyskryminacji Romów w Polsce, jak i oczekiwań części społeczeństwa większościowego, że mała społeczność romska w Polsce (20.000-30.000) zajmie się Romami z Ukrainy. Nasze przewidywania okazały się niestety prawdą. Dlatego też w pierwszych dniach rosyjskiej agresji na Ukrainę zainicjowałyśmy razem z innymi aktywistkami – Pauliną Piórkowską i Agnieszką Caban - utworzenie nieformalnej grupy wsparcia dla romskich osób uchodźczych– Poland-Roma-Ukraine. Romskie społeczności w Ukrainie są bardzo liczne i zróżnicowane – ocenia się, że przed wojną żyło tam ok. 400.000 Romów (choć prawdopodobnie to liczba zaniżona), reprezentujących 15 grup romskich. Po wybuchu wojny aż do początku kwietnia 2022 ok. 100.000 ukraińskich Romów i Romni uciekło przed wojną,

zgodnie z oświadczeniem Wiceprzewodniczącej Komisji Europejskiej Věry Jourovej, Heleny Dalli, Komisarza ds. Równości i Olivéra Várhelyi, Komisarza ds. Sąsiedztwa i Rozszerzenia. Dzisiaj nie jesteśmy w stanie precyzyjnie określić, ile osób uchodźczych z Ukrainy romskiego pochodzenia przebywa w Polsce. W połowie 2023 roku szacowano, że może to być nawet 50.000-70.000. Większość tej grupy to dzieci i opiekujące się nimi kobiety – babcie, matki, córki, których mężowie, synowie, krewni zostali w Ukrainie, aby walczyć za swoją ojczyznę. Jednak, bazując na naszych dotychczasowych doświadczeniach, dzieci i kobiety romskie zagrożone są dyskryminacją wielokrotną i spotykają się z dyskryminacją na każdym kroku i bez zapewnienia im kompleksowego wsparcia, zagrożone będą wykluczeniem społecznym. Romskie kobiety i ich dzieci niestety nie są grupą, która była chętnie przyjmowana w jakimkolwiek miejscu recepcyjnym, a poziom akceptacji społecznej dla wspierania ich był i jest zdecydowanie niższy niż w przypadku nie-romskich obywateli Ukrainy, uciekających przed wojną. Przekłada się to często na utrudniony dostęp do wsparcia w czterech kluczowych obszarach zarówno życia społecznego, jak i integracji osób uchodźczych i migranckich – opieki zdrowotnej, mieszkalnictwa, rynku pracy i edukacji.

Właśnie ten ostatni obszar od 2012 roku był główną dziedziną działań Fundacji w Stronę Dialogu. Od początku naszym mottem było inicjowanie zmiany społecznej przez edukację i dostarczanie rzetelnej wiedzy i skutecznych narzędzi budowania większego zrozumienia pomiędzy społeczeństwem większościowym a społecznościami mniejszościowymi, ze szczególnym uwzględnieniem Romów. Nieodłącznym elementem tej misji było promowanie postaw włączających i antydyskryminacyjnych. Było to dla nas szczególnie ważne, gdyż obecność mniejszości w kontekście edukacyjnym w Polsce od dekad jest naszym zdaniem pomijana i ignorowana. Nie chodzi o przepisy, które nie są dyskryminujące, ale o rzeczywistość, w której kształtowanie postaw i budowanie wzajemnych relacji w różnorodnym otoczeniu powinny stanowić jeden z kluczowych aspektów edukacyjnych. Tego zdecydowanie brakuje. Nie da się przecież tez ukryć, że jedną z grup mniejszościowych w Polsce, która wciąż wzbudza negatywne emocje są Romowie i Romki, od wieków mieszkający w naszym kraju. Stereotyp o tym, że osoby należące do mniejszości romskiej mają wręcz wrodzoną niechęć do edukacji jest jednym z najbardziej krzywdzących. Niestety do dnia dzisiejszego tego typu opinie słychać w przestrzeni publicznej. Konsekwencje są bolesne, bowiem prowadzą do marginalizacji i wykluczenia. Odpowiedzialnością za niski stopień wykształcenia Romów obarcza się ich samych, pomijając okoliczności, które na tę sytuację wpłynęły.

Wydaje się, że teraz, po 24 lutego 2022 roku, działania przeciwdziałające tego typu stereotypom i promujące działania inkluzywne na rzecz grup mniejszościowych, w tym migranckich i uchodźczych, stały się niezbędne na każdym poziomie edukacji – zarówno nieformalnej, jak i formalnej. Jednak, mimo że organizacje III sektora od dawna uwzględniają tę problematykę w swoich działaniach, niestety wciąż nie można tego powiedzieć o edukacji formalnej. W raporcie Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej „Wielka nieobecna. O edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce z 2011 roku zwrócono uwagę na konieczność analizy treści znajdujących się w podręcznikach pod kątem równego traktowania oraz przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na płeć, rasę, pochodzenie etniczne, narodowość, religię lub wyznanie, poglądy polityczne, wiek, orientację seksualną, stan cywilny i rodzinny. Zbadano również elementy systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli/nauczycielek, jak i systemu kształcenia dzieci i młodzieży pod kątem tego, w jakim stopniu w obu tych systemach wyposaża się w kompetencje w zakresie edukacji antydyskryminacyjnej dorosłych pracujących w systemie oraz osoby, dla których kształcenie jest obowiązkiem wynikającym z polskiego prawa. Wyniki badań niestety wskazują na obecność w systemie edukacji formalnej wielu stereotypowych oraz wykluczających treści dotyczących grup mniejszościowych (ss.5-9). Nie brzmi to optymistycznie przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, od czasu publikacji raportu z badań w 2011 roku do dnia dzisiejszego (rok 2024) niewiele w tej kwestii się zmieniło, mimo palącej potrzeby takich zmian. Po drugie, w Polsce od wieków mieszkają mniejszości. Co więcej obecnie w naszym kraju mieszkają obywatele i obywatelki z Ukrainy - osoby uchodźcze, które były zmuszone opuścić swój kraj, jak również osoby migranckie z różnych krajów, m.in. Romowie rumuńscy. Dzieci i młodzież uczą się w polskich szkołach i chociażby w tym kontekście trudno zgodzić się z często powtarzanym frazesem, że ten rodzaj edukacji nie jest nam potrzebny. Obecność osób z Ukrainy z pewnością stanowi wyzwanie dla nauczycieli i nauczycielek, ale także dzieci i młodzieży. I bynajmniej nie chodzi tu o samą ich obecność, a raczej mało inkluzywny polski system edukacyjny, który nijak się ma do współczesnych wyzwań.

Nie zmienia to faktu, że wiele osób uczących w szkołach uzupełnia wiedzę i kompetencje związane z kompetencjami międzykulturowymi oraz przeciwdziałaniem dyskryminacji. Robią to we własnym zakresie, bowiem brakuje w Polsce, programu, który przygotowałby kadrę pedagogiczną do pracy różnorodnym środowisku. Od lat mówi się o tym, że brakuje w osób z wykształceniem glottodydaktycznym, że nauczyciele i nauczycielki na

własną rękę starają się uzupełnić wiedzę uczestnicząc w warsztatach organizowanych przez organizacje pozarządowe. Dla tych ludzi nie są to tematy niszowe, ponieważ to właśnie oni mierzą się ze wspomnianymi wyzwaniami i na ich barkach spoczywa odpowiedzialność za to co dzieje się w szkołach. A dzieje się sporo. Nie brakuje napięć, a uczniom i uczennicom cudzoziemskim nie raz towarzyszy poczucie zagubienia i beznadziei. Dlatego trudno zaakceptować fakt, że wciąż słychać argumenty, że kompetencje międzykulturowe nie są w naszym kraju kluczowe. Można się zastanowić, jakie argumenty stoją za tego typu opiniami i decyzjami? Fakt, nie jesteśmy państwem o imigracyjnym rodowodzie jak Kanada czy USA. I owszem, polską różnorodność trudno porównywać z tą we Francji czy w Wielkiej Brytanii. Co więcej, po dekadach komunizmu potrzebny był czas, by oswoić się z rzeczywistością otwartych granic. Niemniej jednak, trudno oprzeć się wrażeniu, że przegapiliśmy wiele. Polska stała się nie tylko przystankiem, ale też domem dla wielu imigrantów i imigrantek. Tym samym nieuzasadnione jest postrzeganie Polski jako kraju homogenicznego etnicznie czy tranzytowego. Szczególnie w obecnym czasie, kiedy do polskich szkół uczęszczają dzieci i młodzież z Ukrainy, w tym dzieci romskie. Okoliczności i kontekst są tragiczne, ale paradoksalnie, właśnie obecna sytuacja może wymusić zmiany w polskim systemie szkolnictwa, z czego skorzystają również inne grupy mniejszościowe.

Nie można też zapomnieć o dzieciach, które w wyniku tego konfliktu pozostają niejako pomiędzy systemami, żyjąc w Polsce i deklarując naukę online w ukraińskich szkołach lub zupełnie poza systemem edukacji – od zawsze albo od przyjazdu do Polski. Są albo pomiędzy albo właśnie nigdzie. Ciężko poznać ich potrzeby, marzenia, sytuację, bo system, a więc przede wszystkim w przypadku dzieci szkoła, nie ma z nimi regularnego kontaktu. Dlatego też, zakładając Centrum Społeczności Romskiej w lipcu 2022 ogromnie zależało nam na dotarciu do dzieci romskich z Ukrainy, które są poza systemem. Wielu z nich pracownicy i pracowniczki Fundacji pomogli, mimo wielu wyzwań ze strony systemu i czasem też ze strony rodziców, zapisać się do szkoły w Polsce. Tym dzieciom, które miały bardzo ograniczone doświadczenia szkolne w Ukrainie i wybrały obecnie edukację online, również udaje nam się do dziś udzielać wsparcia w postaci lekcji języka polskiego i korepetycji z różnych przedmiotów, aby przygotować je do udziału w polskim systemie edukacji, jeśli ich rodziny zostaną w naszym kraju. Wreszcie, właśnie te dzieci stanowiły istotną grupę wśród badanych podczas omawianych w tej publikacji badań w podejściu partycypacyjnych, którymi kierowała dr Urszula Markowska-Manista i które realizowane były dzięki wsparciu Funduszu Narodów

Zjednoczonych na Rzecz Dzieci (UNICEF) oraz Federalnego Ministerstwa Spraw Zagranicznych Niemiec. Zależało nam na tym, aby ich głosy i komunikacja potrzeb (werbalna i niewerbalna), udokumentowane przez badaczki, pochodzące ze społeczności romskich, były uwzględnione w nabierającej obecnie tempa debacie, dotyczącej zmian systemu edukacji w kierunku bardziej efektywnego włączania uczniów i uczennic z grup migranckich, uchodźczych i mniejszościowych i wiążących się z tym nowych rozwiązań bądź zaadaptowania istniejących. Dzieci mówiły o swoich wspomnieniach z Ukrainy, o swoich doświadczeniach w Polsce, rysowały swoje wymarzone domy, współpracowały, śpiewały. Sygnalizowały trudne przeżycia swoich matek, babć, cioć, które się nimi opiekują. Dzieliły się swoimi marzeniami. Pomagały sobie nawzajem.

Część tych dzieci coraz lepiej integruje się w środowisku w Polsce. Części z tych dzieci nie ma już w Warszawie, nie ma w Polsce. Wróciły z rodzinami do Ukrainy, wyjechały do innego kraju. Część po zamknięciu Centrum Pomocy Humanitarnej PTAK EXPO Nadarzyn znalazła się w prywatnych ośrodkach w mniejszych miastach i wsiach. To zazwyczaj osoby z najbardziej wykluczonych społeczności w Ukrainie, z najbardziej spauperyzowanych środowisk, z bardzo trudną sytuacją społeczno-ekonomiczną. Często dla nich edukacja pozaformalna jest jedynym kontaktem z procesem nabywaniem wiedzy i kompetencji. Czasem nie ma dla nich miejsca w polskich placówkach edukacyjnych. Czasem polscy rodzice nie chcą romskich uczniów z Ukrainy w tej samej klasie, co ich dzieci. Czasem też romscy rodzice nie chcą lub boją się wysyłać tam swoje dziecko, bo albo sami nie mają zbyt wielu doświadczeń edukacyjnych albo od innego rodzica romskiego usłyszeli, że jego dziecko spotkało się w szkole z dyskryminacją. Zarówno obowiązek szkolny, jak i prawo do edukacji to ważne fundamenty funkcjonowania systemu edukacyjnego w wielu krajach demokratycznych, w tym w Polsce. Od września 2024, zgodnie z zapowiedziami Ministerstwa Edukacji Narodowej, obowiązkiem szkolnym mają być objęte także dzieci uchodźcze z Ukrainy, w tym dzieci romskie. Szczegóły rozwiązań systemowych, przygotowujących do tego polski system poznamy najprawdopodobniej w czerwcu 2024. Będziemy aktywnie działać, aby zarówno opinie dzieci, którymi podzieliły się z nami i które zostały zaprezentowane w tym raporcie, były wzięte pod uwagę w rozważaniach na temat tych rozwiązań. Zachęcamy też do szerszego spojrzenia, zarówno jeśli chodzi o wykorzystanie doświadczenia włączającej edukacji międzykulturowej – w niniejszym raporcie opisanej na przykładzie pracy z osobami uchodźczymi w Grecji, jak również na interkluzję i metodę partycypacyjną jako przydatne

metody włączania zarówno głosów dzieci, jak i rodziców ze społeczności mniejszościowych, w tym migranckich i uchodźczych. Dajmy przedstawicielom i przedstawicielkom tych grup – zarówno dzieciom, jak i dorosłym, przestrzeń do wyrażenia opinii, okazję do wpływania na planowane rozwiązania, sprawczości. To właśnie, na miarę naszych możliwości, stara się robić Fundacja w Stronę Dialogu i niniejsza publikacja jest tego przykładem. Takich inicjatyw jest więcej, ale ich wyniki i efekty muszą stać się punktem odniesienia w dyskusji o przyszłości i kształcie polskiej szkoły, polskiego społeczeństwa, polskiej wielokulturowości i międzykulturowości. Decydujmy wspólnie i wspólnie bierzmy odpowiedzialność.

Polityka inkluzyjnej edukacji międzykulturowej dla dzieci uchodźczych: o znaczeniu uczenia się transformatywnego

Eleni P. Samsari [1]; Nektaria Palaiologou [2]; Georgios Nikolaou [3]

[1] *Dr, Uniwersytet Patraski, Grecja*; samsari.eleni@ac.eap.gr

[2] *Profesor, Helleński Uniwersytet Otwarty, Grecja*; nekpalaiologou@eap.gr

[3] *Profesor, Uniwersytet Patraski, Grecja*; gnikolaou@upatras.gr

Abstrakt

Rosnąca na całym świecie liczba uchodźczyń i uchodźców oraz osób ubiegających się o azyl została uznana za najpoważniejsze wyzwanie migracyjne od zakończenia II wojny światowej. Sytuacja ta wymaga od krajów przyjmujących pilnego rozwiązania kwestii potrzeb uchodźczyń i uchodźców, w tym edukacji dzieci. Rola środowiska edukacyjnego ma kluczowe znaczenie dla udanej adaptacji dzieci i młodzieży uchodźczej w kraju przyjmującym, które są zwykle przytłoczone swoimi doświadczeniami z przeszłości, a także piętrzącymi się trudnościami w nowym miejscu zamieszkania. Obecna polityka edukacyjna dotycząca uczennic i uczniów uchodźczych ma ogromny wpływ na ich rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny, a także na ich integrację społeczną. Niniejsze badanie ma na celu przybliżenie pojawiającej się potrzeby przyjęcia bardziej inkluzyjnej, międzykulturowej perspektywy w polityce edukacyjnej dotyczącej dzieci uchodźczych.

Inkluzyjna edukacja międzykulturowa: Zapowiedź nowego podejścia transformatywnego

W obliczu narastającej w Europie ksenofobii oraz uprzedzeń wobec osób uchodźczych, , a także nasilenia zachowań dyskryminacyjnych wobec nich, niezwykle ważne jest propagowanie praktyk edukacyjnych, które są zarówno inkluzyjne, jak i międzykulturowe. Praktyki te powinny być kluczowymi priorytetami w kultywowaniu wartości humanitarnych i sprawiedliwości społecznej (Leeman, van Kooven, 2019). Nawet jeśli szkoła nigdy nie była homogeniczna, obecnie tworzenie strategii i technik pracy z różnorodnymi uczennicami i uczniami w środowiskach wielokulturowych jest coraz większym wyzwaniem (Cárdenas-Rodríguez, Terrón-Caro, 2021). Rosnąca różnorodność kulturowa zarówno w kontekście

społecznym, jak i wymiarze szkolnym stwarza potrzeby edukacyjne, którym edukacja międzykulturowa stara się sprostać (Nikolaou, Spinthourakis, 2004).

Konieczność zredefiniowania relacji między edukacją a społeczeństwem wielokulturowym dała początek edukacji międzykulturowej. Edukacja międzykulturowa dostarcza wiedzę, umożliwiającą zrozumienie i radzenie sobie z różnymi i wieloaspektowymi wyzwaniami, które pojawiają się w społecznie i kulturowo zróżnicowanych środowiskach uczenia się (Markowska-Manista, Palaiologou, 2022). Termin „międzykulturowy" oznacza pozytywny i dynamiczny proces kontaktu między różnymi grupami kulturowymi w społeczeństwie. Ostateczny cel edukacji międzykulturowej nie ogranicza się do biernej koegzystencji różnych grup kulturowych, ale polega na pokojowej i harmonijnej interakcji w pluralistycznym społeczeństwie (Catarci, 2016; Markowska-Manista, Palaiologou, 2022). Jednakże dokonujące się zmiany społeczne stanowią poważne wyzwanie dla edukacji międzykulturowej polegające na przeciwdziałaniu obecnym nierównościom edukacyjnym (Gundara, 2012). Ponadto, krajowe polityki dotyczące edukacji międzykulturowej powinny również uwzględniać międzynarodowe czynniki społeczno-kulturowe i ekonomiczne w kontekście globalizacji (Palaiologou, Dietz, 2012; Samsari, Palaiologou, Nikolaou, 2022). Co za tym idzie, pojęcie to musi zostać ponownie przeanalizowane i zdefiniowane pod kątem jego wymiarów w odniesieniu do specyfiki współczesnych społeczeństw, które uznają inkluzję za priorytet we wszystkich dziedzinach życia społecznego, tj. dostępie do opieki zdrowotnej, edukacji, zatrudnienia, usług w zakresie zdrowia psychicznego, mieszkalnictwa itd. (Markowska-Manista, Palaiologou, 2022).

Edukacja inkluzyjna jest obecnie postrzegana jako najbardziej skuteczne podejście edukacyjne, którego celem jest zapewnienie wysokiej jakości edukacji dla wszystkich. Pojawiła się jako nowy model edukacji w latach 90.XX wieku jako odpowiedź na wyzwania, związane z różnorodnością w kontekście szkolnym, w odróżnieniu od innych modeli podejścia do różnorodności, takich jak asymilacja i integracja. Podstawowym założeniem tego modelu jest konieczność przekształcenia systemu edukacji z myślą o zapewnieniu odpowiednich możliwości uczenia się dla każdego dziecka (Cárdenas-Rodríguez, Terrón-Caro, 2021). Innymi słowy, wychodzi z założenia, że wszystkie uczennice i uczniowie - niezależnie od ich zróżnicowanych cech, potrzeb edukacyjnych i trudności - powinni uczęszczać do klas ogólnodostępnych i mieć zapewnione wsparcie edukacyjne oraz zróżnicowane metody nauczania.

Przez wiele lat definicja „edukacji włączającej" w Europie ograniczała się głównie do uczennic i uczniów z niepełnosprawnościami i/lub specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Bešić, 2020; Samsari, Nikolaou, Palaiologou, 2021). Nie uwzględniała natomiast innych form różnorodności, również obecnych w szkołach ogólnodostępnych, tj. odmiennego pochodzenia kulturowego, etnicznego, rasowego lub religijnego, procesu migracji, innego koloru skóry, statusu społeczno-ekonomicznego, innego języka ojczystego. Mimo że badaczki i badacze oraz praktyczki i praktycy nadal spierają się o definicję, interpretację i wymiary inkluzji, a także o polityki realizowane w poszczególnych krajach (Magnússon, 2019), inkluzyjne środowisko szkolne odzwierciedla wspólny cel, jakim jest bardziej sprawiedliwe, równe i pluralistyczne społeczeństwo oparte na uznaniu wszystkich form różnorodności, w tym różnic kulturowych (Harðardóttir, Magnúsdóttir, Dillabough, 2021). W porównaniu z podejściem opartym na integracji, edukacja inkluzyjna nie tylko traktuje różnorodność jako cechę pozytywną i akceptowaną, ale także zachęca do interakcji uczennic i uczniów zróżnicowanych (Cárdenas-Rodríguez, Terrón-Caro, 2021). Interakcja polegająca na kontakcie, spotkaniach i dialogu z osobami pochodzącymi z innego kręgu kulturowego, takimi jak uchodźczynie i uchodźcy, wydaje się mieć ogromny wpływ na kształtowanie pozytywnych postaw wobec tej grupy mniejszościowej (Nikolaou, Samsari, 2020). Uczennice i uczniowie należący do różnych grup mniejszościowych nie tylko biorą udział w zajęciach, ale także aktywnie uczestniczą w procesie edukacyjnym wraz z uczniami z grupy większościowej.

Inkluzyjna edukacja międzykulturowa to nowe podejście mające na celu wypracowanie i wdrożenie transformacyjnych polityk międzykulturowych. Sprzyjają one praktykom inkluzyjnym w szkołach ogólnodostępnych i tworzą pozytywne relacje międzykulturowe, pielęgnując międzykulturowe zrozumienie nie tylko w środowisku szkolnym, lecz także w szerszym społeczeństwie (Elias, Mansouri, 2023). Skupia się na akceptacji i otwartości na różnorodność kulturową w szkołach ogólnodostępnych, a także na zapewnieniu równowagi między jednorodnością a różnicami (Leeman, van Kooven, 2019). Ponadto uwzględnia perspektywę intersekcjonalności, która odnosi się do wzajemnego oddziaływania wielu czynników, takich jak różnice społeczno-ekonomiczne, rasowe, etniczne, kulturowe i religijne, prowadzących do różnych zachowań dyskryminacyjnych wobec zróżnicowanych grup uczennic i uczniów w kontekście szkolnym (Bešić, 2020; Leeman, Reid, 2006). Innymi słowy, zajmuje się kwestią „hiper-różnorodności", akcentując krytyczny dyskurs międzykulturowy wykraczający poza akceptowanie różnic na rzecz rozwoju wiedzy transformatywnej i większej

partycypacji (Elias, Mansouri, 2023; Palaiologou, Karanikola, 2021). Polityka edukacyjna, zgodnie z którą uczniów charakteryzuje tylko jedna unikalna cecha tożsamości, nie uwzględnia kwestii intersekcjonalności, wskutek czego różnorodne potrzeby uczennic i uczniów nie są zaspokajane, a nierówności edukacyjne i społeczne są utrwalane (Bešić, 2020). W oparciu o zasady inkluzyjnej edukacji międzykulturowej, model międzykulturowy jest uważany za najlepszy model zarządzania różnorodnością (Cárdenas-Rodríguez, Terrón-Caro, 2021).

Znaczenie wdrażania integracyjnych polityk międzykulturowych dotyczących dzieci uchodźczych

W literaturze dotyczącej migracji i edukacji pojawiła się ostatnio stosunkowo nowa koncepcja edukacji inkluzyjnej (de Wal Pastoor, 2023). Inkluzja w szkole ogólnodostępnej jest fundamentalnym prawem wszystkich dzieci i młodzieży. Ponieważ status uchodźcy jest tylko jedną z form różnorodności, młode uchodźczynie i uchodźcy również mają prawo przebywać w inkluzyjnym środowisku edukacyjnym w kraju przyjmującym, w którym dominuje sprawiedliwość społeczna i budowane jest poczucie przynależności wśród społeczności szkolnej. Wypracowanie inkluzyjnej polityki międzykulturowej dotyczącej dzieci uchodźczych oznacza, że obecność uchodźczyń i uchodźców jest postrzegana nie tylko jako wyzwanie, ale także jako duża szansa dla systemu edukacji w krajach europejskich (Dovigo, 2018).

Od samego początku, młodzież uchodźcza i towarzyszący jej rodzice deklarowali silną chęć kontynuowania nauki, którą traktowali jako najwyższy priorytet, często postrzegając edukację jako przyczyniającą się do zrozumienia kulturowego, zaangażowania i integracji, umożliwiającą zdobycie zatrudnienia oraz osiągnięcie ogólnego dobrobytu (Jalbout, 2020). Jednak dominującą polityka i praktyki w zakresie integracji imigrantek i imigrantów nie skupiały się na dzieciach imigrantów i uchodźców jako grupie wymagającej szczególnego wsparcia dla skutecznej adaptacji szkolnej i społecznej (Ali, Gidley, 2014). Wprawdzie zasada *mainstreamingu* stosowana była dotychczas głównie w odniesieniu do takich form różnorodności, jak odmienna tożsamość płciowa i niepełnosprawność, pojęcie to jest również obecne w dziedzinie integracji migrantów, jednak na tym polu nie może ona skutecznie wyjaśnić kierunków rozwoju polityki (Scholten, Collett i Petrovic, 2017). Co więcej, nie jest zaskakujące, że w niektórych krajach europejskich polityka edukacyjna dotycząca pewnych grup dzieci, które również potrzebują dodatkowego wsparcia edukacyjnego, takie jak dzieci

romskie, pokrywa się z polityką edukacyjną odnoszącą się do dzieci uchodźczych (Jovanović, 2019).

Chociaż inkluzja społeczna uchodźczyń i uchodźców była już znacznie wcześniej przedmiotem zainteresowania badaczek i badaczy, tempo rozwoju polityk dotyczących edukacji inkluzyjnej dzieci uchodźczych - w szczególności wdrażanie szkolnych programów interwencyjnych - postępowało bardzo powoli (Dovigo, 2018). Sukces wdrażanych przez dany kraj inkluzyjnych polityk dotyczących edukacji międzykulturowej wymaga spełnienia określonych warunków. Tego rodzaju polityki nie skupiają się wyłącznie na osiągnięciach edukacyjnych uczennic i uczniów uchodźczych, lecz uwzględniają holistyczne podejście angażujące zarówno rodzinę, jak i osoby ze społeczności, które są ważnymi źródłami wiedzy i przyczyniają się do lepszego radzenia sobie z barierami kulturowymi i językowymi oraz skutecznej adaptacji kulturowej (de Wal Pastoor, 2023; Dovigo, 2018; Karakus, Hajar, Aydin, 2023). Jak wskazują Guo-Brennan i Guo-Brennan (2019, s. 77), przyjazna i inkluzyjna szkoła jest dla uczennic i uczniów uchodźczych „społecznością kompetentną kulturowo, która przyjmuje uczniów i rodziny ze wszystkich środowisk, jest zaangażowana na rzecz integracji i równości oraz zapewnia możliwość rozwoju i dobrostan wszystkich uczniów bez względu na ich umiejętności, pochodzenie etniczne i kulturowe, język, płeć, status społeczno-ekonomiczny, religię i kraj pochodzenia".

Polityka inkluzyjnej edukacji międzykulturowej uczennic i uczniów uchodźczych w Grecji

Grecja zawsze była ważnym krajem wjazdowym dla osób poszukujących bezpieczeństwa w Europie, ale w 2015 roku kraj ten musiał poradzić sobie z bezprecedensową liczbą uchodźczyń i uchodźców oraz osób ubiegających się o azyl, uciekających przed wojną, konfliktami i przemocą. Zapewnienie bezpłatnej edukacji wszystkim dzieciom i młodzieży uchodźczej było jednym z głównych priorytetów greckiego systemu edukacji, jednak liczne bariery utrudniały skuteczną integrację uczennic i uczniów uchodźczych, m.in. mobilność nauczycielek i nauczycieli, nieodpowiednie ich przygotowanie do pracy, brak sal lekcyjnych, a także uprzedzenia (Gogonas & Gatsi, 2021). Wydawało się, że grecki system edukacji nie był przygotowany na przyjęcie wszystkich dzieci uchodźczych w wieku szkolnym do szkół publicznych i zapewnienie im możliwości uczęszczania do szkoły. Z tego względu rok szkolny 2016-2017 określono jako „rok przygotowawczy", kładąc nacisk na płynne przejście dzieci

uchodźczych z obozów do życia szkolnego i społecznego (Palaiologou, Michail, Toumpoulidis, 2018).

Jedną z inicjatyw Greckiego Ministerstwa Edukacji, mających na celu umożliwienie włączenia dzieci uchodźczych do edukacji, było utworzenie *Ośrodków Edukacji Uchodźców* (skrót w j. greckim: DYEP, pełna nazwa w j.angielskim *Reception Facilities for Refugee Education*). Ośrodki Edukacji Uchodźców są częścią edukacji formalnej i funkcjonują albo w ośrodkach zakwaterowania (w godzinach porannych), albo w szkołach publicznych (w godzinach popołudniowych). Ich celem jest przygotowanie dzieci do płynnej integracji w systemie szkolnictwa publicznego. W ramach czterech godzin lekcyjnych dziennie, dzieci uczestniczą w lekcjach języka greckiego, angielskiego, matematyki, wychowania fizycznego, informatyki, wychowania obywatelskiego oraz w zajęciach artystycznych. Zajęcia te nie są traktowane stricte jako część edukacji inkluzyjnej, ponieważ dzieci uchodźcze uczęszczają na zajęcia w środowisku edukacyjnym odizolowanym od uczennic i uczniów z grupy kulturowo większościowej. Niemniej jednak stanowią one program edukacji przedintegracyjnej, który nie tylko zaspokaja potrzeby językowe dzieci uchodźczych (nauka greckiego jako drugiego języka obcego), ale także rozwija ich tożsamość w nowym środowisku, w którym żyją.

Zajęcia Recepcyjne (poziom I i II) funkcjonują w strukturach szkół podstawowych lub średnich w Strefach Priorytetu Edukacyjnego (skrót w języku greckim: ZEP) i stanowią drugi element greckiej polityki inkluzyjnej edukacji międzykulturowej uczennic i uczniów uchodźczych. Mają one na celu podniesienie poziomu znajomości i umiejętności komunikacji w języku greckim (Samsari, Palaiologou, Nikolaou, 2021). Różnią się one od działań w ramach Ośrodków Edukacji Uchodźców, gdyż funkcjonują równolegle z porannym programem szkolnym. Zgodnie z ich założeniem, dzieci uchodźcze uczestniczą w lekcjach w ramach powszechnego programu szkolnego, a także uczęszczają na trzy godziny zajęć recepcyjnych, gdzie otrzymują dodatkowe wsparcie w zakresie języka greckiego. W zależności od znajomości języka greckiego, uczęszczają na zajęcia ZEP I (brak lub podstawowa znajomość) lub ZEP II (umiarkowana znajomość). Zajęcia recepcyjne zapewniają mniej restrykcyjne środowisko uczenia się w porównaniu do Ośrodków Edukacji Uchodźców, gdyż dzieci uchodźcze uczą się w miarę możliwości razem ze swoimi rówieśnikami. Niemniej jednak mają one wiele mankamentów, utrudniających pełne wdrożenie praktyk edukacji inkluzyjnej. Z jednej strony, brak jest rozwijania dwujęzyczności dzieci, ponieważ dzieci uchodźcze uczą się tylko języka kraju przyjmującego, a nie języka ojczystego. Z drugiej strony, pomimo uczestnictwa w

lekcjach w szkole ogólnodostępnej, bariery kulturowe i językowe nie znikają, jednak nie zapewnia się im dodatkowego wsparcia edukacyjnego.

Zakończenie

Dzieci i młodzież uchodźcza należą do najbardziej wrażliwych grup społecznych. Dlatego też włączenie ich do systemu edukacji i możliwość uczestniczenia w zajęciach w bezpiecznym i wspierającym środowisku szkolnym powinno być jednym z głównych priorytetów krajów przyjmujących i powinno być wspierane przez organy decyzyjne poprzez koordynację działań wszystkich podmiotów. Wdrażane polityki edukacyjne mają ogromny wpływ na adaptację i rozwój dzieci i młodzieży uchodźczej, otwierając im drogę do stania się częścią społeczeństwa i wspierając ich inkluzję społeczną (Block i in., 2014; Taylor, Sidhu, 2012). Inkluzyjna edukacja międzykulturowa jawi się jako nowe, obiecujące, transformacyjne podejście do zarządzania „hiper-różnorodnością" w kontekście szkolnym, uwzględniające moralne i polityczne cele edukacji, a także program nauczania, strategie dydaktyczne, kulturę szkoły oraz politykę szkolną (Leeman, van Kooven, 2019). Podejście to zakłada, że pomiędzy różnorodnością, równością, pochodzeniem i edukacją uczennic i uczniów zachodzi silna interakcja, która ma wyjątkową dynamikę i wpływ na jakość edukacji zapewnianej wszystkim uczennicom i uczniom. Ponadto pozwala ono sprostać nowym wyzwaniom współczesnych społeczeństw - w tym zwiększającej się liczbie uchodźczyń i uchodźców - oraz ułatwia zmiany w polityce edukacyjnej, dzięki którym możliwe jest uwzględnienie potrzeb wszystkich uczennic i uczniów oraz wspieranie ich aktywnego uczestnictwa w szkole. Przyjęcie tego transformacyjnego podejścia oznacza zarówno dla nauczycielek i nauczycieli jak i uczennic i uczniów konieczność wykazania się wzajemną wrażliwością, refleksją i szczerością, by wspierać inkluzywny sposób myślenia, przy jednoczesnym uwzględnieniu głosu uczennic i uczniów oraz wykorzystaniu go do poprawy jakości edukacji (Daniels, Schoem, 2020; Murdoch i in., 2020).

Bibliografia

Ali, S., Gidley, B. (2014). *Advancing outcomes for all minorities: Experiences of mainstream immigrant integration policy in the United Kingdom*. Migration Policy Institute Europe.

Bešić, E. (2020). Intersectionality: A pathway towards inclusive education?, *Prospects 49*, 111–122.

Block, K., Cross, S., Riggs, E., Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education, 18*(12), 1337-1355.

Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T. (2021). Inclusive intercultural education in multicultural societies. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.803

Catarci, M. (2016). Interculturalism in education across Europe. W: M. Catarci, M. Fiorucci (red.), *Intercultural education in the European context: Theories, experiences, challenges* (ss. 1-34). Routledge.

Daniels, T., Schoem, S. (2020). Preparing inclusive educators through transformative learning. *New Directions for Teaching and Learning, 163,* 83-90.

de Wal Pastoor, L. (2023). Young refugees' inclusion and belonging upon entering upper secondary education in Norway. W: H. Pinson, N. Bunar, D. Devine (red.), *Research handbook on migration and education* (ss. 98-113). Edward Elgar Publishing.

Dovigo, F. (2018). We 're in it together: Inclusive approaches from refugee education in Italy. W: F. Dovigo (red.), *Challenges and opportunities in education for refugees in Europe: From research to good practices* (ss. 31-58). Brill Sense.

Elias, A., Mansouri, F. (2023). Towards a critical transformative approach to inclusive intercultural education. *Journal of Multicultural Discourses, 18*(1), 4-21.

Gundara, J. S. (2012). *Interculturalism, education and inclusion*. Paul Chapman Publishing.

Guo-Brennan, L., Guo-Brennan, M. (2019). Building welcoming and inclusive schools for immigrant and refugee students: Policy, framework and promising praxis. W: K. Arar, J. S. Brooks, I. Bogotch (red.), *Education, immigration and migration: Policy, leadership and praxis for a changing world* (ss. 73-93). Emerald Publishing.

Gogonas, N., Gatsi, G. (2021). Exploring unaccompanied minors' linguistic repertoires through identity texts: Results from a study in Northern Greece. W: A. Chatzidaki, R. Tsokalidou (red.), *Challenges and initiatives in refugee education: The case of Greece* (ss. 3-16). Cambridge Scholars Publishing.

Harðardóttir, E., Magnúsdóttir, B. R., Dillabough, J. A. (2021). Understanding the politics of inclusion, the 'refugee' and nation: Analysis of public policies and teacher narratives in Iceland. *International Journal of Inclusive Education, 25*(2), 239-258.

Jalbout, M. (2020). *Finding solutions to Greece's refugee education crisis: A theirworld report*. Theirworld.

Jovanović, T. (2019). Formal education of asylum seeker children in Belgrade, Serbia: Expanded meaning of social inclusion. *Social Sciences, 8*(7), 211.

Karakus, M., Hajar, A., Aydin, H. (2023). Promoting the well-being of asylum-seeking and refugee children within and beyond the school gates: Insights from the United Kingdom. W: T. DeVere Wolsey, I. M. Karkouti (red.), *Teaching refugees and displaced students: What every educator should know* (ss. 167-196). Springer Nature Switzerland.

Leeman, Y., Reid, C. (2006). Multi/intercultural education in Australia and the Netherlands. *Compare, 36*(1), 57–72.

Leeman, Y., van Koeven, E. (2019). New immigrants. An incentive for intercultural education?. *Education Inquiry, 10*(3), 189-207.

Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals–images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education, 23*(7-8), 677-690.

Markowska-Manista U., Palaiologou N. (2022), Interclusion: towards a new notion, a new model, IAIE 2022 Conference Proceedings Intercultural Education on the Move: Facing Old and New Challenges, N. Palaiologou & E. Samsari (red), International Association for Intercultural Education, ss. 190-196.

Murdoch, D., English, A. R., Hintz, A., Tyson, K. (2020). Feeling heard: Inclusive education, transformative learning, and productive struggle. *Educational Theory, 70* (5), 653-679.

Nikolaou, G., Samsari, E. (2020). Greek university students' attitudes towards refugees: The role of contact with refugees in a common context since the beginning of refugees' arrival. *International Journal of Migration Studies, 10*(1), 73-95.

Nikolaou, G., Spinthourakis, J. A. (2004). Citizenship education curriculum, teaching methods, attitudes and newcomers: a need for change? W: S. Ross (red.), *The experience of citizenship* (ss. 169- 176). CICE.

Palaiologou, N., Dietz, G. (2012). Introduction: Multicultural and intercultural education today: Finding a 'common topos' in the discourse and promoting the dialogue between continents and disciplines. W: N. Palaiologou, G. Dietz (red.), *Mapping the broad field of multicultural and intercultural education worldwide* (ss. 1-21). Cambridge Scholars Publishing.

Palaiologou, N., Karanikola, Z. (2021). Diversity theory and teachers' responses: When diversity transforms to super-diversity and hyper-diversity. W: C. Halse, K. J. Kennedy (red.), *Multiculturalism in turbulent rimes* (ss. 76-93). Routledge.

Palaiologou, N., Michail, D., Toumpoulidis, I. (2018). *Multi- country partnership to enhance the education of refugee and asylum seeking youth in Europe: Refugee education in Greece, PERAE Report for Greece*. SIRIUS Policy Network on Migrant Education.

Samsari, E., Nikolaou. G., Palaiologou, N. (2021). Teachers' voices for refugee education in times of Covid-19. Referat zaprezentowany podczas Międzynarodowej Konferencji Koreańskiego Stowarzyszenia na Rzecz Edukacji Wielokulturowej „*Multicultural Education in the Postpandemic Era"*, Seul, Korea, 12-14 Sierpnia 2021. Seoul National University.

Samsari, E., Nikolaou. G., Palaiologou, N. (2022). Multicultural diversity and special needs education: Small steps towards a successful inclusive environment in Greece. W: A. Hodkinson, Z. Williams-Brown (red.), *International issues in SEND and inclusion: Perspectives across six continents* (ss. 95-106). Routledge.

Samsari, E., Palaiologou, N., Nikolaou, G. (2022). Am I good enough to teach refugees in mainstream schools? Teachers' self-efficacy beliefs about the inclusion of refugee students in Greek schools. Referat zaprezentowany podczas Międzynarodowej Konferencjj Koreańskiego Stowarzyszenia na Rzecz Edukacji Wielokulturowej (KAME) „*Multicultural Education in an Age of Uncertainty: Diversity and Equity in Education Systems"*. Seul, Korea, 19-21 Maja 2022. Seoul National University.

Scholten, P., Collett, E., Petrovic, M. (2017). Mainstreaming migrant integration? A critical analysis of a new trend in integration governance. *International Review of Administrative Sciences, 83*(2), 283-302.

Taylor, S., Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education, 16*(1), 39-56.

O badaniach partycypacyjnych z wrażliwymi grupami we wrażliwych kontekstach

Urszula Markowska-Manista
Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski
u.markowska-ma@uw.edu.pl

Wprowadzenie

Kluczowe podejścia badawcze we współczesnych studiach nad dzieciństwami skoncentrowanych na dziecku to podejścia, które kładą nacisk na partycypację, niedyskryminację i prawa dzieci, uwzględniając ich głosy, zaangażowanie, i centryczność w kwestiach reprezentacji i obecności (Spyrou, Rosen Cook, 2018). Jednak tego typu podejścia i dbałość o partycypację dzieci w sprawach ich dotyczących to wciąż nowe przedsięwzięcie we wrażliwych kontekstach wojny czy migracji, w badaniach z grupami wrażliwymi. Skutkuje to w tym obszarze dominacją badań prowadzonych przez dorosłych nad dziećmi czy badań dorosłych prowadzonych o dzieciach (Kellet, 2010).

Badania o których jest ten tekst, to badania partycypacyjne włączające perspektywy i głosy dzieci, określane jako badania emancypujące, które „priorytetyzują partycypację dziecka" (Panter-Brick 2002) i które stoją w opozycji do badań, w których głos dziecka stanowi wciąż wielką nieobecną. Badania w tych podejściach uwzględniają ważność tworzenia i współtworzenia wiedzy przez dzieci i z dziećmi (Spyrou, 2018) oraz wykorzystywania tej wiedzy do ulepszania społecznych praktyk, których odbiorcami i współodbiorcami są właśnie dzieci. Badania partycypacyjne ukazują, że wartość ma zarówno wiedza tradycyjnie uznawana, generowana przez naukowczynie i naukowców, jak i wiedza zdelegitymizowana historycznie, chociażby wiedza generowana w społecznościach mniejszościowych i grupach wrażliwych (Center for Community and Civic Engagement, 2024).

Badania partycypacyjne odkrywają też niejednoznaczność głosów dziecka (Komulainen, 2007) i ich polisemiczny charakter oraz wskazują na istotę bezpiecznej przestrzeni, w której te głosy mogą być urzeczywistnione i usłyszane (Mazzei, Jackson, 2012). Badania dokumentują, że dzieci różnią się stopniem, w jakim są kształtowane przez kontekst rozwojowy. Uzasadniają też społeczne i polityczne uwarunkowania tego kontekstu oraz jak przez kontekst oparty o perspektywę praw dziecka lub jej nieuwzględniający uczestniczą w

grupach i społecznościach właśnie dzieci. Zatem kontekst, czas, miejsce i przestrzeń są kluczowymi kategoriami wskazującymi na wrażliwość tej grupy w badaniach i różnicujący sytuację dzieci.

Stosowanie podejść partycypacyjnych w badaniach z dziećmi w kwestiach, które ich dotyczą jako obywatelki i obywateli świata, uczestniczki i uczestników procesu edukacji czy konsumentki i konsumentów, stanowią odpowiedź na powszechne praktyki wiktymizacji, dyskryminacji czy marginalizacji opinii dzieci i samych dzieci w środowiskach, w których funkcjonują na co dzień i w przestrzeniach, które użytkują.

Badania realizowane w społecznie wrażliwych kontekstach, takich jak kontekst wojny, uchodźstwa czy ekskluzji, umożliwiają zwrócenie się ku perspektywom dzieci, które w dominujących dyskursach nie mają głosu i które, są „widziane, lecz niesłyszane" (Ennew, Hastadewi, Plateau 2007). Badania włączające dzieci poprzez partycypację pozwalają tym samym na głębszy wgląd w ich codzienność oraz umożliwiają szerszą perspektywę w analizie ich zróżnicowanych sytuacji, dylematów i problemów oraz wielopoziomowej eksploracji kontekstu i relacji na linii: dzieci – dorośli - społeczność. Potrzeba dziś więc nie tylko postulatu, ale badań realizowanych z dziećmi, a nie tylko na temat dzieci (Liebel 2017).

Dzieci jako grupy wrażliwe we wrażliwych kontekstach

Choć geograficznie w wielu częściach świata dzieci stanowią bardzo zróżnicowaną większość populacji, bądź jej znaczącą liczebnie część, to w społecznej percepcji dorosłych są one postrzegane i traktowane jako dość jednorodna mniejszość, o której dobrobycie decydują i debatują dorośli. Wynika to między innymi z dominacji dyskursów dorosło-centrycznych, dyskursów opiekuńczych i dyskursów o dzieciach uwikłanych w tematy dyskryminacji, zależności i wykluczenia społecznego oraz z relacji władzy. Zwłaszcza te ostatnie, zwracając uwagę na asymetrię, dyskryminację ich głosu i woli, wydają się wzmacniać narrację o wiktymizacji. Co więcej, dyskursy dotyczące integracji i uwzględniania praw dzieci w duchu podejścia skoncentrowanego na dziecku, nadal (chodź są znane i obecne) wydają się być na marginesie praktyk dorosłych (Markowska-Manista & Liebel, 2023). Często też są zastępowane podejściami opiekuńczymi, wychowawczymi, przyjaznymi dziecku lub podejściem zindywidualizowanym, mającym na celu traktowanie dzieci z szacunkiem, by czuły się bezpieczne, zachęcane i zadowolone. Podejście skoncentrowane na dziecku, zarówno w badaniach jak i w praktyce umiejscowione jest w sprawczości i partycypacji dzieci (Gornik &

Sedmak, 2021). Koncentruje się na dzieciach jako dzieciach w kategoriach bycia, a nie dopiero stawania się, o czym stulecie temu pisał Janusz Korczak słowami „Dzieci – nie będą dopiero, ale już są ludźmi".

Stojące w opozycji podejścia i dość jednostronna percepcja utrwala inną wypadkową patrzenia i postrzegania dziecka. Skutkuje to z kolei procesem infantylizacji tej ważnej grupy zarówno w praktyce, jak i badaniach. To zaś prowadzi do sytuacji, w której, należąc do społeczności niedominującej, dzieci doświadczają relacji władzy opartych na systemowych i niesystemowych praktykach adultystycznych, które są częścią kolonizującego dyskursu dzieciństwa (Liebel, 2020; Liebel i Mead 2023) w społecznościach i grupach, których są częścią. Adultyzm jest powszechną formą dyskryminacji dzieci, charakteryzującą się przekonaniem, że doświadczenie życiowe jest silnie związane z wiekiem i statusem społecznym (Liebel, Meade, 2023) a niekiedy wciąż opiera się na haśle „dzieci i ryby głosu nie mają". Zakłada zatem, że pełnoletnia, a więc dorosła osoba, jako doświadczona i posiadająca wyższy status, jest zwykle mądrzejsza, a zatem jej opinia i decyzje są ważniejsze niż perspektywa młodszej osoby (dziecka). Jest to klasyczna forma nadużywania władzy dorosłych nad dziećmi i w stosunku do nich, oparta na zależnościach zakorzenionych w myśleniu i w działaniu oraz powielaniu utartych schematów (Markowska-Manista 2020). Nadużycie to nie ogranicza się do praktyk najbliższego dziecku środowiska (w mikroskali) a więc domu, przedszkola, szkoły, podwórka, sąsiedztwa. Takie podejście dorosłych obserwujemy również w skali makro, np. w praktykach podporządkowanego wychowania, które nie uwzględnia praw dziecka jako obywatelki czy obywatela, osoby posiadającej niezbywalne prawa człowieka. Jest ono także obecne w praktykach militaryzacji dzieciństwa, wychowaniu do wojny, a nie do pokoju w państwach zarządzanych przez dyktatorów czy w państwach atakujących kraje sąsiadujące , czy wreszcie państwach doświadczonych konfliktem zbrojnym i wojną.

Te asymetryczne relacje i traktowanie ograniczające niepisane i pisane prawa dzieci (zapisane w Konwencji o prawach dziecka) są wzmacniane przez i jednocześnie wzmacniają dyskursy marginalizacji społecznej, politycznej i ekonomicznej. Utrwalają również wielowiekowe praktyki indoktrynacji, zniewolenia dzieci, przemocy społecznej i dyskryminacji tej grupy w różnych kontekstach społecznych, kulturowych i politycznych. Jako wrażliwa i bardzo plastyczna grupa mniejszościowa, dzieci są podatne na dyskryminację i marginalizację ze strony dominującej grupy dorosłych. Podatność ta jest zawsze zależna od kontekstu i opiera się na relacjach władzy (von Benzon & van Blerk, 2017). Wrażliwość w tym

aspekcie odzwierciedla społecznie skonstruowane postrzeganie, a czasem rzeczywistość danej grupy. Co ważne, pozycjonuje wrażliwą grupę jako bardziej narażoną i opiera się na opozycji - większość kontra wrażliwi - podkreślając różnice i zwiększając dystans społeczny oraz zniekształcając dominującą perspektywę.

Choć w okresie ponowoczesności w wielu krajach świata dzieci uzyskały status partnerów w relacjach z dorosłymi i status aktorów społecznych oraz prawo do współdecydowania o ważnych dla nich sprawach (w wielu kulturach, np. w społecznościach indygenicznych, status ten i niepisane prawa przysługiwały im od dawna), nadal istnieje wyraźny podział na dorosłych i dzieci, a relacje między nimi opierają się na strukturze władzy opartej na sile i przywilejach strony silniejszej (Cannella, Viruru, 2004). W związku z tym dzieciństwo jest ściśle związane z położeniem geograficznym, miejscem zamieszkania, klasą społeczną, statusem społecznym, płcią, kulturą pochodzenia i zdrowiem, nie tylko dzieci, ale i dorosłych. Dzieciństwo jest zatem podporządkowane i zależne od dorosłych.

Co za tym idzie, uczestnictwo społeczne dzieci jest konstruowane społecznie i zależy od sposobu, w jaki relacje władzy są tworzone między zmarginalizowanymi dziećmi i dorosłymi a niezmarginalizowanymi dorosłymi (Tisdall i Punch, 2012).

Nieobecność i niedostateczna reprezentacja dzieci w działaniach związanych z partycypacją społeczną - wynikająca z braku uznania ich ważnej roli, a tym samym niedopuszczenia ich do głosu (również w badaniach i poprzez badania społecznie użyteczne) - oznacza, że działania dorosłych na rzecz dzieci w społeczeństwach do których przynależą, w których się znajdują, są niekompletne i nietrwałe. Ponadto ograniczenia indywidualnej autonomii dzieci hamują ich zdolność uczenia się i prowadzą do bierności w partycypacji, w edukacji i społeczeństwie obywatelskim. Próbą zmiany tego stanu rzeczy jest np. koncepcja sprawiedliwości społecznej (Hanson & Nieuwenhuys, 2013). Ta partycypacyjna koncepcja szanuje złożoność i różnorodność grup wrażliwych - niedominujących oraz ich perspektywy i zaangażowanie. Koncentruje się na różnicach w efektach i możliwościach, wynikających nie z braku potencjału, ale z nierównego dostępu do dóbr i zasobów, z różnic politycznych, edukacyjnych, społecznych, środowiskowych, rasowych i klasowych, które wpływają na trajektorie życia grup wrażliwych i ich codzienne funkcjonowanie.

W tym kontekście kluczowe wydaje się inicjowanie partycypacji i budowanie kompetencji społecznych wśród dzieci (w środowiskach świadomych wartości partycypacji dorosłych) tak, aby mogły one przeciwstawiać się przejawom takich zjawisk i być świadome procesów

wielokrotnej wiktymizacji i ekskluzji. Procesy te powodowane są m.in. nierównościami społecznymi oraz czynnikami wynikającymi z różnic kontekstowych czy braku wiedzy na temat realiów ich świata. Kluczowy wydaje się tu jednak także kompleksowy rozwój wiedzy i umiejętności dorosłych, skoncentrowany na znaczeniu partycypacji społecznej dzieci, gdyż bez świadomości dorosłych o tym, czym jest partycypacja i jakie jest jej znaczenie, trudno inicjować i wzmacniać partycypację dzieci. Jest to zatem kwestia rodzaju rozwoju, który sprzyjałby realizacji podmiotowości dzieci. Powinien on kłaść nacisk na jakość uczestnictwa dzieci w życiu grupy czy społeczności, jako krok w kierunku realizacji założeń sprawiedliwości społecznej. Ponadto dorośli muszą zrozumieć ten proces i dostrzec jego potencjał.

Partycypacyjne podejście do badań z dziećmi we wrażliwym kontekście sprawiedliwości społecznej

Sposobem na zrozumienie i zajęcie się prawami dzieci do uczestniczenia w kwestiach, które ich dotyczą, jest partycypacyjne i krytyczne podejście do teorii sprawiedliwości społecznej (Ball, 2012). Partycypacyjna sprawiedliwość społeczna opiera się na potencjale jednostek i grup. Szanuje złożoność i różnorodność życia grup niedominujących i poszukuje mechanizmów zmiany społecznej w mocnych stronach jednostek (zasobach) i ich środowiska życia.

Różnorodność dyskursów partycypacyjnych pozwala nam znaleźć nowe sposoby myślenia i mówienia o partycypacji, łączenia i operacjonalizacji przestrzeni i narracji o partycypacji, a także umożliwia pozycjonowanie uczestnictwa dzieci w sprawach, które ich dotyczą. Daje to przestrzeń do postrzegania dzieci jako osób zdolnych do działania, upoważnionych do mówienia o swoich sprawach i do oceny sposobu, w jaki są traktowane i co jest im oferowane. Pozwala nam - dorosłym również dostrzec i przeanalizować etyczne wyzwania związane z interakcjami z dziećmi, zidentyfikowanymi jako grupy "wrażliwe i podatne na przemoc", jednocześnie wzmacniając potrzebę poszukiwania partycypacyjnych i integracyjnych strategii i podejść w badaniach i działaniach na rzecz sprawiedliwości społecznej właśnie dla najmłodszych obywateli świata – dzieci.

Koncepcja sprawiedliwości społecznej, obejmująca podejścia partycypacyjne (Sutton, 2007) zwiększa możliwości społeczne i edukacyjne grup niesłyszanych i marginalizowanych w dominującym dyskursie. Można ją wykorzystać do wdrożenia zasad transformacji i działań

społecznych, które mogą pomóc zaangażować takie grupy w działania, które mają na nie wpływ, w sposób etyczny i skuteczny oraz w oparciu o ich potrzeby.

Podejścia partycypacyjne w badaniach nad dziećmi i ich dzieciństwem, opisane w literaturze akademickiej, są związane z tak zwanym zwrotem partycypacyjnym, jaki miał miejsce w latach 90. XX wieku i opierają się na artykułach Konwencji o prawach dziecka podkreślających podmiotowość, uczestnictwo i sprawczość dzieci. Podejścia te odnoszą się przede wszystkim do dwóch rodzajów badań: badań z udziałem dzieci i badań prowadzonych przez dzieci (Kellet 2010). Są one skoncentrowane na dziecku, jego potencjale i w dużej mierze oparte na prawach człowieka, ponieważ umożliwiają dzieciom uczestniczenie, angażowanie się (jako uczestniczki i uczestnicy oraz współbadaczki i współbadacze) w badania z ich własnymi perspektywami, oczekiwaniami i pomysłami.

Wśród wielu podejść partycypacyjnych stosowanych obecnie w badaniach i praktyce na rzecz sprawiedliwości społecznej w społecznościach, z udziałem dzieci na różnych poziomach działania są: klasyczny model „Drabiny Partycypacji ” R. Harta, model „Stopni Zaangażowania” P. Tresedera, model „Ścieżek do Partycypacji” H. Shiera oraz „Model Partycypacji” L. Lundy. Poniżej przybliżę specyfikę tych modeli z uwzględnieniem aspektów partycypacji dzieci.

Model drabiny partycypacji został opracowany dla dzieci i młodzieży przez Rogera Harta w 1992 roku, mając jako matrycę model partycypacji dorosłych opracowany przez Sherry M. Arnstein w 1969 roku. Przeszło trzydziestoletni dziś model drabiny Harta wciąż pomaga zidentyfikować poziomy partycypacji i uniknąć manipulacji, tokenizmu i innych form fałszywego uczestnictwa dzieci w działaniach realizowanych z dziećmi. Jest on szeroko stosowany jako przydatne narzędzie do oceny poziomu uczestnictwa lub braku uczestnictwa dzieci w różnorodnych aktywnościach, działaniach czy projektach. „Drabina partycypacji” Harta składa się z dwóch części. Na dole drabiny znajdują się trzy szczeble (manipulacja, dekoracja i tokenizm), reprezentujące praktyki inicjowane przez dorosłych, które symulują uczestnictwo dzieci i które mają niewiele wspólnego z partycypacją dzieci rozumianą jako prawo dzieci włączenie i sprawczość. Kolejne pięć szczebli definiuje partycypację dzieci w działaniach, które mają na nie wpływ. Na tych poziomach widzimy, że dzieci mogą podejmować decyzje, które przynoszą rzeczywiste zmiany (podejmowanie decyzji, dzielenie się opiniami, sprawczość). Co ważne, autor tego modelu nadaje priorytet górnym szczeblom drabiny zgodnie z możliwościami, potencjałem i zaangażowaniem dzieci w działania.

Phil Treseder opracował nieliniowy model o nazwie „Stopnie zaangażowania" (1997), składający się z 5 równych typów uczestnictwa (oparty na modelu R. Harta, ale unikający struktury hierarchicznej). Autor podkreśla w tym modelu różne, ale równe przykłady dobrej praktyki partycypacyjnej, między którymi nie ma hierarchicznej relacji. Modyfikując pięć stopni uczestnictwa z drabiny uczestnictwa R. Harta, Treseder (1997) wskazuje, że nie ma ani progresywnej hierarchii, ani określonej kolejności, w jakiej może być rozwijana partycypacja dzieci. Dzieci pełnią tu funkcję ekspercką, dorośli nie narzucają swoich pomysłów i nie przejmują przywództwa, ale oferują swoją wiedzę młodym ludziom do przeanalizowania, rozważenia i wzięcia pod uwagę. Autor modelu twierdzi również, że nie powinno być żadnych ograniczeń w angażowaniu dzieci i młodzieży w działania, ale muszą one mieć odpowiednie uprawnienia do pełnego w nich uczestnictwa. Należy nie tylko brać pod uwagę poglądy dzieci, ale także angażować je w podejmowanie decyzji (Treseder,1997). Dodaje więc do swojego modelu pięć warunków D. Hodgsona (1995), które powinny zostać spełnione, aby osiągnąć partycypację i aby wzmacniać pozycję społeczną dzieci i młodzieży. Są to: dostęp do autorytetów, dostęp do istotnych informacji, dostępność rzeczywistych wyborów między różnymi opiniami, dostępność wsparcia ze strony zaufanej osoby oraz możliwość odwołania się lub złożenia skargi w sytuacjach, które nie powinny mieć miejsca.

Z kolei Harry Shier, badacz pracujący w Nikaragui i Irlandii nad prawami dzieci i partycypacją, ze szczególnym naciskiem na upodmiotowienie dzieci, opracował model „Pathways to Participation" i narzędzia do analizy udziału dzieci w podejmowaniu decyzji. Narzędzia te i jego podejście są szeroko stosowane w pracy z dziećmi i ze społecznościami na rzecz sprawiedliwości społecznej i zorientowane na prawa dziecka. Swoją koncepcję badań partycypacyjnych z udziałem dzieci opisał w artykule: „Dzieci jako badacze w Nikaragui: Dziecięce doradztwo w zakresie badań transformacyjnych" (2015).

Shier wykorzystał model Harta do opracowania modelu ścieżek partycypacji, ale unikając włączenia poziomów braku partycypacji. Jego model obejmuje trzy stopnie zaangażowania (otwartość, możliwość, zaangażowanie) i pięć poziomów partycypacji: dzieci są słuchane, dzieci są wspierane w wyrażaniu swoich poglądów, poglądy dzieci są brane pod uwagę, dzieci są zaangażowane w podejmowanie decyzji, dzieci dzielą władzę i odpowiedzialność za decyzje z innymi. Model ten pozwala na krytyczną i refleksyjną ocenę praktyk i badań, w których uczestniczą dzieci, oraz umożliwia identyfikację sposobów ich modyfikacji i poprawy.

Ramy prawa dzieci do głosu i bycia wysłuchanym, kluczowe dla pracy na rzecz sprawiedliwości społecznej, znajdują odzwierciedlenie w „modelu partycypacji", opracowanym przez L. Lundy (2007). Model ten powstał na bazie wyników badania przeprowadzonego w Irlandii Północnej i zatytułowanego „Głos to za mało: konceptualizacja artykułu 12 Konwencji ONZ o prawach dziecka". Opiera się on na prawach dziecka zawartych w Konwencji, a w szczególności w art. 12 Konwencji o prawach dziecka. Artykuł ten, który mówi o potrzebie poważnego traktowania przez dorosłych poglądów, opinii i perspektyw dzieci, a tym samym o poważnym traktowaniu dzieci, stał się centralną osią modelu. Prawo do uczestnictwa jest realizowane w modelu Lundy w czterech praktycznych krokach. Pierwszym krokiem jest „PRZESTRZEŃ" - w której dzieci mogą czuć się swobodnie i w bezpiecznych dla siebie warunkach (bez presji i manipulacji ze strony dorosłych) formułować i wyrażać swoje opinie, poglądy i spostrzeżenia. Drugim krokiem jest „GŁOS" - głos dzieci, który nie jest słyszany tylko fizycznie, ale słyszany jako komunikat werbalny lub niewerbalny. Trzeci krok to „ODBIORCY". Głosy dzieci muszą być słyszane i słuchane. Aby prawo dzieci do uczestnictwa stało się rzeczywistością, musi nastąpić krok czwarty, tj. musi zaistnieć „WPŁYW" głosów dzieci. Wpływ ten określa warunki brzegowe uczestnictwa dzieci i jest ważną miarą współpracy (pro-partycypacyjne podejścia i narzędzia) między dziećmi i dorosłymi, a także dorosłymi i dorosłymi (Lundy, 2007). Model Lundy zwraca uwagę na wartość zbiorowej partycypacji dzieci i ich znaczenie jako ważnych aktorów społecznych w ich społecznościach i kontekstach.

Rozumiejąc znaczenie uczestnictwa dzieci i wdrażając partycypacyjne podejścia do badań, wspieramy – jako dorośli - paradygmat, w którym temat dzieci, ich dzieciństwa i praw dziecka może być głębiej i rzetelniej badany, opisywany, interpretowany i realizowany (Liebel, 2018)Zaś dzięki głosom i perspektywom dzieci zapewniamy wieloaspektowe zrozumienie złożoności rzeczywistości dzieci w różnych częściach świata. Partycypacyjne podejście do badań oferuje możliwość dekonstrukcji i dekolonizacji orientalistycznej „wiedzy" na temat dziecka i dzieciństwa w społecznościach, które zostały skolonizowane, stały się zależne lub nadal są postrzegane przez pryzmat wielu zależności i stereotypów.

Wraz z rozwojem postkolonialnych studiów nad dzieciństwami i nurtów skoncentrowanych na prawach dziecka, partycypacji, podmiotowości i sprawczości, wzrasta przekonanie, że podejście partycypacyjne w działaniu i badaniach z udziałem dzieci w kwestiach, które ich dotyczą, ma kluczowe znaczenie dla zrozumienia ich sytuacji w kontekście społeczności której

są częścią i daje przestrzeń zaniedbanym, oddolnym dyskursom, promując w ten sposób sprawiedliwość społeczną (Budde i Markowska-Manista, 2020). W końcu jak możemy zrozumieć perspektywę dzieci – eksperteki i ekspertów w dziedzinie ich dzieciństwa - ignorując ich głosy?

Bibliografia

Ball, A. (2012). Participatory social justice for all. In L. G. Denti & P. A. Whang (Eds.), Rattling chains: Exploring social justice in education (pp. 99-110). Boston, MA: Sense Publishers.

Budde R. & Markowska-Manista U. (Eds). (2020): Childhood Studies and Children's Rights between Research and Activism. Honouring the Work of Manfred Liebel, Springer, DOI 10.1007/978-3-658-29180-8.

Cannella, G.S., Viruru, R. (2004). Childhood and Postcolonisation: Power, Education, and Contemporary Practice. New York-London, Routledge.

Center for Community and Civic Engagement (2024). Participatory Action Research, Carleton College https://participatoryactionresearch.sites.carleton.edu/about-par/

Gornik, B., & Sedmak, M. (2021). The child-centred approach to the integration of migrant children: The MiCREATE project. *Migrant Children's Integration and Education in Europe*, *99*.

Hanson, K., & Nieuwenhuys, O. (Eds.). (2013). *Reconceptualizing children's rights in international development: living rights, social justice, translations*. Cambridge University Press.

Hart, R.A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*, UNICEF International Child Development Centre, Florence https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf

Jarosz, E. (2018). Badania dotyczące dzieciństw (a)–perspektywa praw dziecka. *Problemy Wczesnej Edukacji*, *14*(4 (43)), 7-19.

Kellet M. (2010). Rethinking Children and Research: Attitudes in Contemporary Society, London, Bloomsbury Publishing.

Komulainen S. (2007). The ambiguity of the child's 'voice' in social research, Childhood 14(1), 11-28.

Liebel M. (2017). „Najlepszy interes" dzieci marginalizowanych i ich partycypacja. Lekcje z pedagogiki Janusza Korczaka. W: Liebel M., Markowska-Manista, U, *Prawa dziecka w kontekście międzykulturowości. Janusz Korczak na nowo odczytany*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Liebel M. (2020). *Decolonizing Childhoods: From Exclusion to Dignity, Policy Press, University of Bristol.*

Liebel, M. (2018). Andere Kinder, andere Jugendliche: Wider den Eurozentrismus in der Kindheits-und Jugendforschung. *Handbuch Kindheits-und Jugendsoziologie*, 295-314.

Liebel, M., Meade, P. (2023). Adultismus. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder. Eine kritische Einführung, Bertz + Fischer.

Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. British Educational Research Journal. 33 (6), 927–942.

Markowska-Manista, U. & Liebel, M. (2023). Research with Migrant Children from countries of the Global South. From ethical challenges to the decolonisation of research in the sensitive contexts of modernity In S. Arun, K. Badwan, H. Taibi, F. Batool (red.), *Global Migration and Diversity of Educational Experiences in the Global South and North*, Routledge, London.

Markowska-Manista, U. (2020). O potrzebie dekolonizacji współczesnych badań nad dzieciństwem i prawami dziecka w krajach Globalnego Południa i Globalnej Północy. Rozważania wstępne. *Przegląd Krytyczny*, *2*(1), 9-20.

Mazzei, L. A., & Jackson, A. Y. (2012). Complicating Voice in a Refusal to „ Let Participants Speak for Themselves". Qualitative Inquiry, 18(9), 745 - 751. https://doi.org/10.1177/1077800412453017

Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & society*, *15*(2), 107-117.

Spyrou, S., Rosen R., Cook D.T. (2018). Reimagining Childhood Studies. Bloomsbury Publishing.

Sutton, S.E. (2007). A social justice perspective on youth and community development: Theorizing the processes and outcomes of participation. *Children, youth and environments*, *17*(2), 616-645.

Tisdall, K., & Punch, S. (2012). Not so 'new'? Looking critically at childhood studies *Children's Geographies, 10*, 249–264.

Treseder, P. (1997) Empowering Children and Young People Training Manual: Promoting Involvement in Decision-making, London, Save the Children.

von Benzon, N., & van Blerk, L. (2017). Research relationships and responsibilities: 'Doing' research with 'vulnerable' participants: Introduction to the special edition. Social & Cultural Geography, 18(7), 895-905

Badania z dziećmi i młodzieżą romską z Ukrainy w podejściu partycypacyjnym

Urszula Markowska-Manista
Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski
u.markowska-ma@uw.edu.pl

Wprowadzenie

Eskalacja działań zbrojnych i wybuch wojny w Ukrainie (24 lutego 2022) wywołały kryzys uchodźczy określany jednym z największych od czasów II wojny światowej w Europie środkowo-wschodniej. Wiele dziesiątek tysięcy ludzi – dorosłych i dzieci uciekło w 2022 w ciągu kilku miesięcy przez granicę polsko-ukraińską poszukując bezpieczeństwa i schronienia m.in. w Polsce, jako kraju sąsiadującym.

Polska niemal z dnia na dzień stała się krajem przyjmującym jedną z największych populacji uchodźczyń i uchodźców na świecie (Digitiki, Bhabha, Markowska-Manista, Dobkowska 2024) z dominantą dzieci i kobiet. Dane pokazują, że w bardzo krótkim czasie do Polski przybyła ponad 2 milionowa społeczność uchodźcza z Ukrainy (UNHCR 2022, Urząd do Spraw Cudzoziemców 2022). W tej grupie znaleźli się również Romowie i Romki – uchodźcy i uchodźczynie z Ukrainy. Społeczność romska przybyła z różnych części Ukrainy decydując się na czasowy pobyt w Polsce, bądź dalszą podróż do innych państw bądź powrót do Ukrainy. Badaczki wskazują, że „Romowie wjeżdżający do Polski pochodzą głównie ze wschodniej Ukrainy, z obwodu charkowskiego, donieckiego, odeskiego i żytomierskiego (…)" (Mirga-Wójtowicz, Talewicz, Kołaczek 2022, s. 8). Wyróżnia się wśród nich takie grupy, jak Servitka Roma, Madziarska Roma, Kishinevska Roma, Ruska Roma, Kełderasze, Lowarzy (Mirga-Wójtowicz, Talewicz, Kołaczek 2022). Wśród wymienionych powyżej grup w Polsce przebywają też Romki i Romowie z Zakarpacia.

W szerokim kontekście doświadczenia uchodźcze, sytuacja społeczna, edukacyjna, zdrowotna czy ekonomiczna uchodźczyń i uchodźców z Ukrainy w Polsce są zróżnicowane. Społeczność uchodźcza otrzymuje wsparcie (w różnym wymiarze) zarówno z ramienia trzeciego sektora jak i na poziomie instytucjonalnym . Ich sytuacja jest monitorowana i badana przez różnorodne zespoły i agendy. W grupie uchodźczyń i uchodźców z Ukrainy są też grupy

mniejszościowe np. Romki i Romowie, którzy nie są w centrum zainteresowania środowiska badawczego, ani w centrum wielu działań interwencyjno-wspierających. Większość interwencji na rzecz pomocy społeczności romskiej z Ukrainy „podejmowana jest przez aktywistów, działaczy i organizacje romskie. Polskie organizacje pozarządowe zaangażowane są w pomoc Romom, jednak specyfika ich problemów przekracza niekiedy możliwości wolontariuszy" (Mirga-Wójtowicz, Talewicz, Kołaczek 2022, s. 4). Romki i Romowie z Ukrainy, z uwagi na złożone doświadczenia rasizmu, antycyganizmu, dyskryminacji i marginalizacji w kraju pochodzenia i następnie w Polsce, jako kraju schronienia, stanowią specyficzną grupę uchodźczą. Pozostając grupą szczególnie narażoną na łamanie praw człowieka (Amnesty International 2023), doświadczając zróżnicowanych form dyskryminacji i wykluczenia, mają utrudniony dostęp do zasobów, oferowanych innym grupom uchodźczym tj.: informacji, miejsc czasowego pobytu, ofert pracy, dostępu do wsparcia materialnego, prawnego, edukacyjnego, psychologicznego. Ta sytuacja przekłada się na funkcjonowanie zarówno dorosłych, jak i dzieci oraz pogłębia przepaść pomiędzy społeczeństwem przyjmującym, innymi uchodźczyniami i uchodźcami a Romkami i Romami. Wcześniejsze i teraźniejsze doświadczenia mogą determinować sposoby postrzegania rzeczywistości przez dzieci i dorosłych, ich wybory i strategie działań.

Dzieci i młodzież romska z Ukrainy są szczególną grupą, która w ostatnim czasie narażona została na skutki konfliktu zbrojnego, pandemii COVID-19, wojny oraz uchodźstwa. Badaczki i badacze migracji oraz zdrowia uchodźców wyróżniają kilka etapów doświadczeń migracyjnych uchodźczyń i uchodźców: etap przedemigracyjny (życie w kraju pochodzenia przed wyjazdem/ucieczką do nowego miejsca), etap migracji (ucieczka z własnego kraju charakteryzująca się dynamiką sytuacji, niepewnością, często z poczuciem straty, narażeniem na silny stres), etap postmigracyjny, który wiąże się z rozpoczęciem nowego życia w nowym miejscu w kraju przyjmującym (Danilewicz 2010; Bhugra, Becker, 2005). W ostatnim etapie chodzi m.in. o negocjowanie swojego miejsca w nowym środowisku językowo-kulturowym, poszukiwanie strategii funkcjonowania w nowym miejscu i społeczeństwie większościowym, radzenia sobie z wyzwaniami i problemami oraz poszukiwania strategii do zrozumienia polityki otwarcia/zamknięcia instytucji i usług na uchodźczynie i uchodźców (Januszewska, Markowska-Manista 2017).

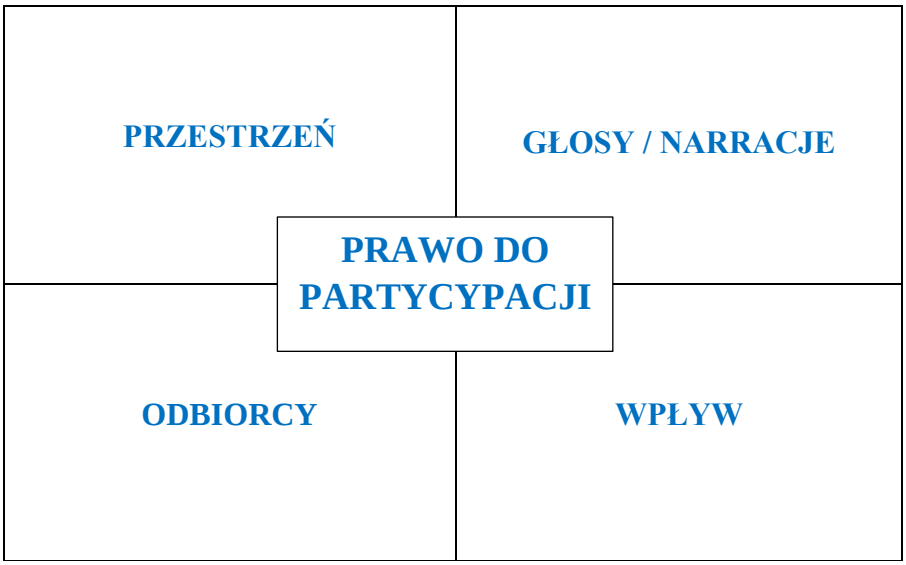
Założenia i ramy teoretyczne

Decyzja o realizacji badania z udziałem dzieci w podejściu partycypacyjnym (Markowska-Manista 2021), które wyzwala potencjał transformacyjny osób partycypujących poprzez współudział, reakcje, interakcje, zaangażowanie w różnorodnych działaniach edukacyjnych, integracyjnych, społecznych, podyktowana była obecnością dużych grup dzieci i młodzieży z doświadczeniami uchodźstwa w polskim społeczeństwie, w tym szczególnie obecnością dzieci romskich z Ukrainy. Sama obecność i pobyt w nowym miejscu nie czyni tej grupy dzieci i młodzieży partycypującymi i sprawczymi. Ale jest pierwszym krokiem do podjęcia działań na rzecz ich uczestnictwa, aktywizacji oraz emancypacji (Zwiernik 2018)

Badania w podejściu partycypacyjnym zakładają, że nie tylko ekspertki i eksperci oraz badaczki i badacze akademiccy, ale także zwykli ludzie (dorośli, dzieci) są sprawczy i generują oraz reprodukują wiedzę użyteczną dla wprowadzania zmian i rozwoju oraz uświadomienia większości społeczeństwa krytycznej refleksji nad wyzwaniami nierówności społecznych. W tym względzie istotne są konteksty, metodologie i narzędzia oraz sam proces badawczy, który „może być ważną platformą wprowadzania zmian" (Dyrness, 2011, s. 203). Dlatego za ramę teoretyczną dla badań w podejściu partycypacyjnym w społeczności i ze społecznością dzieci z doświadczeniem uchodźstwa obraliśmy dwa modele partycypacji, uwzględniające orientację na społeczność i zaangażowanie oraz sprawczość dorosłych i dzieci.

Pośród wielu modeli partycypacji, włączających i angażujących dzieci i młodzież na różnych poziomach działań praktycznych i badawczych, na potrzeby niniejszego badania jako ramami teoretycznymi posłużyliśmy się omówionymi w poprzedniej części modelami: „Drabiną partycypacji" R. Harta (1992) oraz „Modelem partycypacji" L. Lundy (2007). Modele te z jednej strony umożliwiły wieloaspektowe przyjrzenie się sytuacji dzieci, w tym dzieci z doświadczeniem uchodźstwa jako grupy pozbawionej (na wielu poziomach)bądź o ograniczonej partycypacji. Po drugie pozwoliły na zrozumienie partycypacji w kontekście - w asymetrycznej relacji: dzieci–dorośli, dzieci-społeczność, dzieci-społeczeństwo przyjmujące. Po trzecie dały szanse na przyjrzenie się kontekstowi funkcjonowania dzieci, w którym prawo dzieci do uczestnictwa w sprawach ich dotyczących (art. 12 KPD), w podejściu nieadultystycznym (Liebel, Meade 2023), uwzględniającym uważnienie głosów dzieci (James 2007) i zaangażowanie dzieci oraz dorosłych we wspólne działania, jest wciąż w niewielkim

stopniu praktykowane w działaniach integrujących i włączających dzieci i młodzież uchodźczą do społeczności i środowiska kraju przyjmującego.



Rys. Model partycypacji dzieci na podstawie: *The Lundy model of child participation* (2007) https://commission.europa.eu/system/files/2022-12/lundy_model_of_participation.pdf

Podejście metodologiczne

Dla wielu badań realizowanych w podejściu partycypacyjnym, uwzględniających narracje i perspektywy grupy mniejszościowej, odniesieniem jest metodologia humanizująca (Reyes et al., 2021). Metodologia humanizująca daje przestrzeń historiom osób z mniejszości, osób, o których zazwyczaj większość społeczeństwa wypowiada się jako o „innych", nie-swoich, których doświadczenia nie są wcale, bądź często opowiadane i którzy wciąż są postrzegani z perspektywy władzy i dominacji (Markowska-Manista 2023), tak jak są postrzegane dzieci (Liebel, 2020). Metodologia ta oparta jest na refleksyjnym podejściu, relacjach zespołu badawczego, współbadaczek i współbadaczy, osób badanych, jak i innych osób uczestniczących w badaniu i podejściu transformacyjnym w edukacji (Martens, 2021). Partycypacja w ramach wspólnych, postrzeganych jako sensowne i użyteczne działań sprawia, że ludzie w określonym kontekście i miejscu, chcą (współ)dociekać i (współ)analizować swoje położenie, sytuację czy doświadczenia, aby poprawić swój kontekst (McTaggart i in. 2017).

Podejście transformacyjne umożliwia odkrywanie, nowe odczytywanie i ulepszanie kwestii sprawiedliwości społecznej i praw człowieka jako odpowiedzialnych i użytecznych społecznie praktyk badawczych. Dzieje się tak, ponieważ osoby uczestniczące w badaniu poprzez praktykę angażują się w konstruowanie i dekonstruowanie, a więc przekształcanie działań i aktywności. Są (stają się) sprawczy i aktywni. Transformacja jest możliwa wtedy, gdy osoby uczestniczące w badaniu, jako grupa niedominująca również dokonują refleksji, wyciągają wnioski i w relacjach oraz na bazie wypracowanych decyzji podejmują działania (Freire, 1970). Stają się więc kluczowymi aktorami inicjowania przekształceń i zmian społecznych. W tak zorientowanych badaniach celem jest więc nie tylko przedstawienie wyników badania, ale realizacja badań opartych na współuczestnictwie, współpracy, jak również dostarczenie teoretycznego wkładu w obszarze praw dzieci w perspektywie sprawiedliwości społecznej (CohenMiller and Boivin, 2022). Kluczowy jest tu sam proces i to, co dzieje się w relacjach w poszczególnych działaniach.

Badania w podejściu partycypacyjnym w działaniu, dotyczące konkretnej społeczności czy grupy i jej kontekstu, umożliwiają zwrócenie uwagi i eksplorację tego, co dzieje się w tej konkretnej grupie czy społeczności w oparciu o dany kontekst, a więc skupienie na danym przypadku, a nie na tym, co w szerokiej perspektywie dzieje się gdziekolwiek i wszędzie (McTaggart i in. 2017).

Dlatego podejście to umożliwiło odczytanie i zrozumienie – przez pryzmat kontekstu, narracji i obrazów - wytworów dzieci i młodzieży – ich sytuację, a więc: wyzwania i dylematy związane z byciem w nowym miejscu, przed którymi stają dzieci i młodzież z mniejszości romskiej – uchodźczynie i uchodźcy z Ukrainy. Pozwoliło też – poprzez wyrażone w rysunkach głosy - na uchwycenie fragmentów ich wizji i spojrzeń na otaczającą codzienność, fragmentów marzeń i możliwości poprawy ich dobrostanu.

Raport prezentuje również zidentyfikowanie przykładowe potrzeby dzieci z badanej grupy, w nowych miejscach pobytu w Polsce. Dane zebrane przez badaczki, a także informacje z kwerendy literatury i analizy źródeł oraz legislacji (ustawodawstwo, raporty organizacji pozarządowych, zasoby medialne) domykają obraz sytuacji i wyzwań stojących przed dziećmi, a szerzej społecznością Romek i Romów z Ukrainy w Polsce.

Przeprowadzone badania uwypukliły kilka ściśle skorelowanych ze sobą tematów: pamięć; tęsknota za domem i tym, co znane i swoje; poczucie bycia nigdzie, ‘pomiędzy’ (in-between) swoim (znanym) i nowym (jeszcze nieznanym) oraz bycie w procesie, w którym

doświadczają kategoryzacji, podziałów; potrzeba wsparcia w edukacji w nowych miejscach pobytu i wzmacniania integracji poprzez i na rzecz edukacji, wsparcie zdrowia psychicznego i dobrostanu psychospołecznego dorosłych, którzy zajmują się dziećmi (głównie matki, babcie, kuzynki) – uchodźczynie i uchodźców z Ukrainy, oraz ich integrację w ramach polskiego społeczeństwa w tzw. wrażliwym kontekście wojny. *Ojcowie części tych dzieci często są tam i walczą na froncie. To jest wojenna rzeczywistość* (Ania).

Badanie naświetliło też potrzebę tworzenia „kultury możliwości", w której społeczności przyjmujące włączając uchodźców i uchodźczynie w działania, uczą się od siebie i wymieniają wiedzą. W „kulturze możliwości" uchodźcy i uchodźczynie mogą kwestionować istniejące dominujące praktyki, które nie służą ich interesom i interesom społeczności (Yosso, 2005) oraz wykorzystując swój potencjał i kapitał społeczny, przeciwdziałać dyskursom na temat deficytów.

W badaniu zastosowaliśmy również metodę kontrnarracji. Poddaje ona w wątpliwość dominujący dyskurs (większości) opisujący uchodźczynie i uchodźców, czyni go dyskusyjnym, odsłaniając niebezpieczeństwo 'jednej historii' (Adichie, 2009). Jednak żadna kontrnarracja również nie jest neutralna, gdyż odsłania czyjeś słowa, czyjeś obrazy pewnych rzeczywistości, czyjeś subiektywne doświadczenia, emocje, interpretacje. Jej potencjał tkwi w różnicowaniu narracji dominujących, które czyni wielowątkowymi oraz we wprowadzaniu asymetryczności oraz wpływie na sposoby myślenia jednostek i grup.

Kontrnarracja wywołana integracją aktywności ze współtworzeniem i koprodukcją wiedzy i komunikacji (Solórzano & Yosso, 2002) stanowi tu ramę dla werbalnych i pozawerbalnych (rysunki i inne wytwory) głosów dzieci (Frankel, 2018) z doświadczeniem uchodźstwa. Badacze Solórzano i Yosso (2002) definiują stosowanie kontrhistorii jako swoistą metodę opowiadania historii zwykłych ludzi. Naszą intencją była próba uwypuklenia ważności kontrnarracji (słowem i obrazem) jako kategorii kluczowych w uważnianiu głosów i odczytywaniu sytuacji osób doświadczonych wojną i uchodźstwem, oparta na pytaniach:

- Kto zazwyczaj przemawia w imieniu dzieci z doświadczeniem uchodźstwa?
- Kto i w jaki sposób (jak) mówi o ich codzienności, sytuacji?

Narracje słowne i opowiadane historie przez rysunki dzieci – uczestniczek i uczestników badania umożliwiły odczytanie kontekstu i sytuacji, prowokując refleksję nad codziennością i kontekstem, w który „tu i teraz" są zanurzone jako dzieci – osoby uchodźcze.

Podczas prowadzenia badań z dziećmi w grupie zróżnicowanej (czynniki społeczno-kulturowe, lingwistyczne, czynniki dot. wieku i przynależności, czynniki dot. doświadczeń współpracy), tradycyjne metody gromadzenia danych uzupełniliśmy metodami i podejściami partycypacyjnymi, angażującymi dzieci.

Etnografia jako zestaw kompleksowych podejść i strategii w badaniach terenowych umożliwiła nam wnikliwą obserwację i analizę tego, co dzieje się w ramach aktywności w projekcie zorientowanym na społeczność. Metody partycypacyjne i angażujące umożliwiły z kolei słuchanie i analizowanie wspólnie z uczestniczkami i uczestnikami wypowiedzi oraz wytworów (prace, rysunki, wspólne instalacje plastyczne oraz zdjęciowe).

Aby nasze badanie było adekwatne dla uczestniczek i uczestników, którzy w klasycznych badaniach 'o dzieciach' mogą mieć trudności z wyrażaniem siebie i nie przedstawią zgodnego z prawdą obrazu doświadczeń, bazowaliśmy dodatkowo na podejściu mozaikowym (Clark, Moss 2011). „W podejściu tym najpełniej wyraża się idea poważnego traktowania dzieci, uosabiająca model badań partycypacyjnych, u którego podłoża leży przekonanie o konieczności respektowania, także w dociekaniach badawczych, zasad demokracji odwołujących się do ważności głosu osób, których to badanie dotyczy (…) dzieci właśnie" (Zwiernik 2015, s. 99).

Ideą podejścia mozaikowego jest to, że badaczki i badacze wraz z dziećmi i osobami z ich środowiska (najbliższe otoczenie) zbierają dane za pomocą szerokiej gamy strategii, narzędzi, metod i środków, określonych jako pojedyncze puzzle bądź elementy mozaiki. Następnie, po zakończonych aktywnościach, zadaniem zespołu badawczego jest znalezienie punktów spójnych i połączenie pojedynczych elementów w jeden duży obraz - tworząc mozaikę obrazującą spektrum perspektyw i narracji (Azunre, Sowrirajan, 2021). Podejście to oferuje wgląd w sytuację danej grupy (tu dzieci i ich otoczenia) w sposób, którego nie dają bardziej „naukowe" i tradycyjne podejścia badawcze.

Takie podejście oferuje kreatywne ramy do słuchania i usłyszenia perspektywy dzieci. Bazując na modelu Lundy współpartycypujemy poprzez wspólne mówienie, działanie, tworzenie i analizowanie, obserwowanie wydarzeń, słuchanie tego, co mówią dzieci i dorośli z ich otoczenia i zadawanie pytań oraz tworzenie rysunkowego i opisowego przekazu w komunikacji pozawerbalnej. Partycypacja dotyczy tu aktywności, w których dzieci (słowem i obrazem)

wyrażają swoje opinie oraz dzielą się doświadczeniami, a ich udział i głosy (Mortari, Mazzoni, 2009) są ważne i brane pod uwagę (Markowska-Manista, Dobkowska, Balkan 2023). Dzieci są kluczowymi informatorami w odniesieniu do ich własnych punktów widzenia i doświadczeń, w związku z czym badania, które dotyczą ich samych, zostają wzmocnione pod względem jakości i perspektyw (Alderson, 2008).

Celem badań było zrozumienie, jak dzieci radzą sobie z procesem adaptacji w Polsce a zatem uchwycenie jak dzieci postrzegają swoją sytuację i codzienność. Celem projektu była nie tylko analiza, jak dzieci radzą sobie w procesie adaptacji, ale także identyfikacja potencjalnych wyzwań i trudności, z którymi mogą się spotkać. W badaniu uzyskanego materiału skupiłyśmy się na kategorii dobrostanu, sytuacyjności i standardu życia codziennego oraz edukacji w kontekście osiągnięć szkolnych w nowym miejscu.

W badaniu jakościowym zostały zastosowane następujące metody badawcze: kwerenda literatury tematycznej, analiza źródeł pierwotnych, analiza notatek badawczych z obserwacji aktywności, analiza krótkich notatek badawczych z dzienniczków badawczych badaczek ze społeczności, stanowiąca bazę do wywiadów z badaczkami ze społeczności oraz organizatorką badań, analiza materiału uzyskanego z wywiadów, analiza źródeł wtórnych: wybranych materiałów edukacyjnych, obrazków, rysunków, innych prac – wytworów dzieci, analiza zdjęć i rysunków.

Kiedy rysunek staje się głosem dziecka

Trzeba być bardzo spostrzegawczym, mianowicie od dorosłego usłyszymy coś, a od dziecka nie usłyszymy. Musimy więc bardzo mocno, szczegółowo obserwować dziecko i jego wytwory, żeby zobaczyć te komunikaty, te komunikaty, których dziecko nie wypowie. A ma prawo nie powiedzieć, bo jest bardziej szczere, niż osoba dorosła…Dla mnie to było ciekawe i trudne jednocześnie (Sonia)

W zrealizowanym badaniu bezpiecznym, istotnym głosem preferowanym przez dzieci stały się ich rysunki i inne wytwory artystyczne. W sytuacji grupy zróżnicowanej oraz trudności komunikowania się w językach obcych jakimi dla dzieci są polski, angielski, ukraiński, i różnych dialektach, ich perspektywy zostały wyrażone przy pomocy rysunków, gdyż sztuka pomaga dzieciom z doświadczeniem migracji odnaleźć swój głos (Vega 2023). Wszyscy

uczestnicy i uczestniczki mając doświadczenie podporządkowania, uchodźstwa, zmiany środowiska edukacyjnego i językowego, obrazami wyrażali swoje doświadczenia, marzenia i kreowali przestrzeń do rozmowy. Rysowanie i tworzenie a więc współuczestniczenie na własnych warunkach, umożliwiło dzieciom na uniknięcie dyskomfortu wynikającego z przemocy symbolicznej w której mogłyby być zmuszane do wypowiedzi werbalnej. W tym projekcie zgodnie z modelem Lundy swoboda ekspresji i partycypacja pozwoliły na współkreowanie przestrzeni bezpiecznej i jej stopniowe oswajanie oraz wzmacnianie werbalnych i pozawerbalnych głosów dzieci. *Dzieci miały swobodny wybór w trakcie wykonywania czynności, nie miały ustalonych stałych miejsc, obrały sobie własny schemat współpracy. Były spontaniczne momenty, swobodna zabawa, wyjścia, swobodna praca na świeżym powietrzu – działania nienarzucające się ale dające przestrzeń (Alicja).*
Dzieci zapisały swoje relacje w rysunkach, co umożliwiło im rozwijanie poczucia przynależności w nowym kontekście (Brooker, 2014 , s. 32).
Obrazy stały się językowym fundamentem wyrażania siebie i relacji z otoczeniem. Kluczowym elementem były postawy badaczek ze społeczności, które nie narzucały sztucznych reguł, lecz kreowały przestrzeń do wspólnego działania słuchając jak chcą pracować i wyrażać siebie dzieci.

Etyka badań w podejściu partycypacyjnym z grupami 'wrażliwymi'

Partycypacja dzieci w sprawach ich dotyczących jest prawem kluczowym i jedną z podstawowych zasad wpisanych w Konwencję o Prawach Dziecka ONZ (KPD, 1989). Podkreślone to zostało w artykule 12 KPD, który zwraca uwagę na prawo dzieci do wyrażania swoich poglądów, uczuć i życzeń we wszystkich sprawach ich dotyczących oraz do posiadania poglądów, które powinny być rozważane i brane pod uwagę.
Etyka działań wynikała z zastosowanej metodologii humanizującej i opierała się na podejściu transformacyjnym, w którym refleksyjna badaczka lub badacz konfrontuje się z pytaniem „Czy jako badacz kiedykolwiek zastanawiałeś się, czy prowadzisz swoje badania 'właściwie'? " (CohenMiller & Boivin, 2022, s. 1). Etyka badań w projekcie odnosiła się do kluczowych aspektów współpracy w realizowanych działaniach w społeczności i ze społecznością. Związana też była z przyjęciem refleksyjnego, niedyskryminującego i opartego na prawach dziecka podejścia, uwzględniającego badania w społeczności mniejszościowej z wrażliwością

na sytuacje i tematy, które mogą się pojawić jako tzw. tematy trudne i trudne sytuacje badawcze (Kuźma 2013).

Bezpieczeństwo i prawa dzieci, a więc dbałość o autonomię i podmiotowość osób uczestniczących w badaniu na każdym jego etapie były tu priorytetem. Po pierwsze etyka dotyczyła uzyskania zgód od rodziców oraz opiekunek i opiekunów prawnych oraz ośrodków, w których zamieszkiwały dzieci i ich rodziny oraz zapewnienia poczucia bezpieczeństwa dzieciom i młodzieży. Osiągnięto to poprzez etap przygotowania i poprzez działania w bezpiecznych i ciekawych przestrzeniach budynku i przestrzeni miasta Warszawy bądź, w przypadku badań w ośrodku w Nadarzynie, również aktywności poza budynkiem, na powietrzu.

Badaczki ze społeczności romskiej uczestniczyły w kompleksowym szkoleniu na temat badań z grupą wrażliwą[1], jaką bez wątpienia są dzieci z doświadczeniem uchodźstwa. Poruszane też były podczas niego kwestie współpracy z rodzicami, opiekunami/kami prawnymi i społecznością, aby jak najlepiej realizować badanie z dziećmi w tak różnych kontekstach. Jednocześnie, bazując na etyce badawczej badań w działaniu, w podejściach partycypacyjnych uwzględniając bezpieczeństwo i aktywny udział dzieci (Powell i in., 2011), były autentyczne i nie ukrywały swojej pozycji jako badaczek.

Takie podejście umożliwiło krytyczną autorefleksję, a udział w aktywnościach edukacyjnych umożliwił integrację i rozwijanie świadomości praw człowieka i tym samym czerpanie korzyści ze współpracy z zespołem badawczym (Pittaway, Bartolomei, Hugman, 2010).

Koncepcja badań była konsultowana w międzynarodowym zespole badawczym MACR w Poczdamie w maju 2023 roku oraz podczas seminarium *Badań partycypacyjnych z dziećmi* na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. W badaniach uwzględniono wsparcie w komunikacji językowej oraz obecność i zaangażowanie pedagożki i psycholożki oraz asystentek ze społeczności romskiej.

Świadoma zgoda osób badanych i rodziców, opiekunek i opiekunów prawnych była gromadzona przy pomocy przygotowanych i zaadaptowanych do kontekstu formularzy z zapewnieniem dotyczącym poszanowania prywatności uczestniczek i uczestników oraz gwarancją, że wszystkie informacje będą traktowane z najwyższą poufnością i wykorzystywane jedynie do badań. Świadoma zgoda w przypadku dzieci gromadzona była za ich zgodą i

[1] U.Markowska-Manista, Szkolenie: badania partycypacyjne z grupami wrażliwymi (dziećmi), Fundacja w stronę Dialogu Warszawa, 2023.

wyrażoną chęcią, przy pomocy metod ustnych i metod opartych o działania praktyczne, jak na przykład dyskusji i wyrażania zgód w postaci odciskania swoich dłoni zamoczonych w farbach, wybierając swój kolor spośród czerwonego, zielonego i niebieskiego. Zarówno dorośli jak i dzieci zostali poinformowani o celu badań oraz zasadach współpracy i aktywnościach. Wypowiedzi i wytwory zostały zakodowane i analizowane w kontekście społeczności.

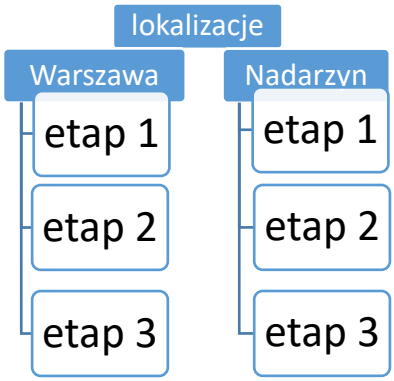
Ograniczenia badania

Badanie to charakteryzuje się ograniczeniami, które należy wziąć pod uwagę przy omawianiu wyników. Pierwszym z nich jest ograniczenie topograficzne. Nasze badanie dotyczy lokalizacji w mieście stołecznym Warszawie i lokalizacji podwarszawskiej (Nadarzyn), stąd nie zapewnia wyczerpującej analizy sytuacji dzieci romskich z doświadczeniem uchodźstwa z Ukrainy w różnych częściach Polski. W związku z tym należy traktować je jako swoiste studium przypadku. Po drugie, z uwagi na stosunkowo krótki okres prowadzenia badań (miesiące wiosenne i letnie 2023), nie można oczekiwać, że wyniki będą miały zastosowanie do szerszych ram temporalnych. Jest to ważne ograniczenie, mając na uwadze czynnik ruchów migracyjnych - zarówno ich częstotliwości, jak i zróżnicowania przepływów migracyjnych wewnątrz Polski oraz migracji do innych krajów bądź powrotu do Ukrainy. Badania w podejściu partycypacyjnym nastawione są na proces. Stąd w odniesieniu do limitu czasowego i mobilności oraz migracji osób uchodźczych, badanie dokumentuje proces, jaki zaistniał w konkretnym przedziale czasowym z partycypacją konkretnych grup dzieci i młodzieży. Z uwagi na procesy związane z kontynuacją migracji, część dzieci, które uczestniczyły w I etapie badań w Warszawie, opuściła wraz z opiekunami Polskę.

Pomimo powyższych ograniczeń, niniejsze badanie uzupełnia istniejący dyskurs dot. sytuacji dzieci uchodźczych, zwracając uwagę na istotne kwestie bycia ‘pomiędzy’(in-between) i poczucia bycia bez miejsca, nie na miejscu (‘out of place’) bądź ‘nigdzie, bo ani w domu w Ukrainie, ani tu ... Nasze badanie daje również podstawy do kontynuacji badań włączających narracje i perspektywy dzieci i społeczność romską na szerszą skalę, gdyż dzieci są ekspertami w zakresie własnego życia (Tisdall, 2017).

Czas i miejsce badań

Badania były realizowane w miesiącach wiosennych i letnich 2023 roku w dwóch lokalizacjach: w Warszawie w siedzibie Fundacji w Stronę Dialogu i okolicach oraz w Nadarzynie. W każdej z lokalizacji zrealizowano trzy etapy aktywności z różnymi grupami dzieci i młodzieży tak, aby stanowiły proces oparty na wzajemnej współpracy i partycypacji. Wszystkie aktywności odbywały się zarówno w budynkach (wcześniej przygotowane miejsca, przestrzenie i materiały) oraz na zewnątrz - w terenie w oparciu o eksplorację miejsc i umożliwienie zapoznania i wejścia w kontakt (bazując na hipotezie kontaktu międzykulturowego).

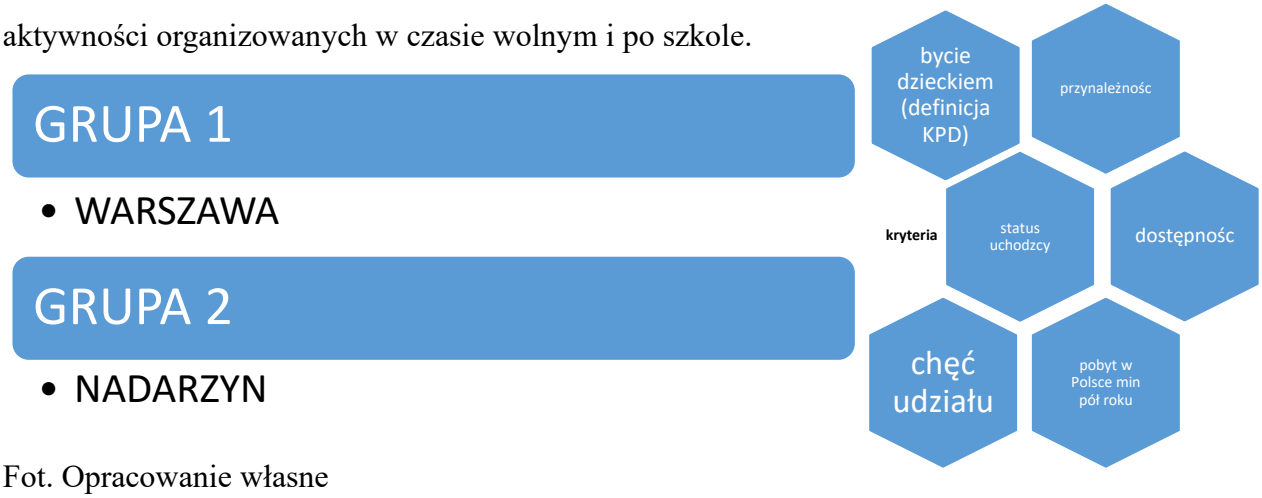


Fot. Opracowanie własne

Opis grupy badanej

Uczestniczkami i uczestnikami badań były osoby ze społeczności romskiej oraz dzieci i młodzież romska z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w liczbie 34 (Grupa dzieci: Nadarzyn 17, Warszawa 8, Warszawa 5 oraz 4 badaczki ze społeczności). Grupa dzieci i młodzieży była zróżnicowana pod względem wiekowym, doświadczeń uchodźstwa oraz języka/języków komunikacji (ukraiński, romski, polski, rosyjski). Dzieci były w przedziałach wiekowych od 6 do 17 lat, (przy czym najliczniejszą grupę stanowiły dzieci młodsze) oraz w kolejnej lokalizacji w przedziale wiekowym od 5 do 13 roku życia.

Kluczowymi kryteriami udziału w aktywnościach badawczych były: przynależność do społeczności romskiej z Ukrainy, status uchodźcy (na mocy przepisów Specustawy), pobyt w Polsce (w ośrodkach w Warszawie lub okolicach) od minimum pół roku. Kolejne kryteria dotyczyły chęci dzieci do udziału w projekcie i dostępności dzieci w czasie aktywności organizowanych w czasie wolnym i po szkole.



Fot. Opracowanie własne

Etapy

Badania realizowane były w oparciu o etapy działań przygotowawczych, zapoznawczo-integracyjnych, angażujących i włączających oraz etapy zróżnicowanych aktywności wraz z czasem wolnym, czasem na posiłki i rekreację.

Etap, który określiłyśmy etapem '0' dotyczył przygotowania i przeszkolenia zespołu pod względem realizacji badań z dziećmi i etyki badawczej. Składał się z warsztatów szkoleniowych oraz działań przygotowujących osoby dorosłe ze społeczności romskiej do realizacji projektu w oparciu o *Model partycypacji* L. Lundy z uwzględnieniem *Drabiny partycypacji* R. Harta, stanowiących punkt odniesienia i ramy dziecięcego uczestnictwa. Każdy zespół przygotował swoje własne scenariusze i materiały oraz opracował koncepcję przebiegu każdego etapu. Zwracano przy tym uwagę na zabawy ruchowe, zróżnicowane metody i strategie współpracy, indywidualne podejście do dzieci, ich zaangażowanie, jak też czas wolny i potrzeby dzieci. Po każdym etapie następowało podsumowanie z dziećmi, wystawa wykonanych prac, rozmowa, wymiana spostrzeżeń, analiza, przygotowywanie notatek i ich uzupełnianie, przygotowanie materiałów zdjęciowych. Wszystkie etapy sfinalizował wywiad z koordynatorką badań oraz działania ewaluacyjne z organizatorką badań.

Etap '1' - właściwy - dotyczący zapoznania, oswojenia z miejscami i grupą oraz kontekstem bazował na aktywnościach odnoszących się do hipotezy kontaktu międzykulturowego.

Uwzględniał czas na zapoznanie, spontaniczność reakcji i decyzji np. wycieczka na lody, spacer, jako etap komunikowania się i inicjowania współpracy oraz współdecydowania. Etap ten zakładał wykorzystanie i adaptację wybranych materiałów „Śladami słów i kultur - spacerownik miejski portfolio językowo-kulturowe”[2] (2023), opracowanych przez U. Majcher-Legawiec i Interkulturalni PL. Materiały stały się przyczynkiem do dyskusji i rozmowy dotyczącej podróży, biografii językowo-kulturowo-topograficznej, miejsc, które są ważne i które dzieci lubią (i których nie lubią), chcą opisać, pamiętają oraz interpretują na różne sposoby. Wybrane materiały umożliwiły ulokowanie miejsc wskazanych, wspomnianych przez dzieci i ich topograficzne umiejscowienie w kontekście dziecięcych doświadczeń i wspomnień. Na tym etapie dzieci nadały sobie pseudonimy, którymi posługiwały się w trakcie projektu i które umożliwiły zakodowanie ich prac i tożsamości.

Etap ‘2’ obejmował dyskusję o domu (moim miejscu) i warsztat budowania wspólnego domu (opracowany według koncepcji i działań badawczych zespołu: Markowska-Manista, Dobkowska, Balkan 2023) lub (w przypadku jednej grupy i jej pomysłu) makiety składającej się z domów wszystkich biorących udział w warsztacie dzieci (domy z plasteliny, bądź z różnych kawałków materiałów papierniczych). Celem warsztatu było zapewnienie dzieciom bezpiecznej przestrzeni, umożliwiającej im pracę i dyskusję wokół kategorii kluczowych dla procesu kształtowania się dziecięcej tożsamości, a także ich koncepcji bliższego i dalszego świata (Markowska-Manista, Dobkowska, Balkan 2023). Podczas wspólnych aktywności dzieci rozmawiały na różne tematy dotyczące znaczeń i symboli charakterystycznych dla miejsca, jakim jest dom. Dyskusje i wypowiedzi dotyczyły więc miejsc oswojonych i nowych, miejsc kojarzonych z rodziną, bezpieczeństwem, azylem, stanowiących dla dziecka kardynalny punkt odniesienia i źródło wielorakich doświadczeń.

Kategoria „domu zakorzenionego” w terytorium (przestrzeń namacalna), dała impuls do zastanowienia się i dyskusji nad „domem zdeterializowanym”, (przestrzeń emocjonalna) (Wójcikowska, 2012, s. 229), „(…) w której dzieci – zwłaszcza w sytuacji kryzysu – upatrują punktu odniesienia dla wewnętrznej spójności i poczucia bezpieczeństwa. W sytuacji wojny, której następstwem dla dzieci z Ukrainy stała się utrata domu w sensie symbolicznym, a często także fizycznym, dodatkowym wymiarem warsztatu stało się odtwarzanie i utrwalanie elementów codzienności, którą trzeba było porzucić” (Markowska-Manista, Dobkowska,

[2] https://interkulturalni.pl/wp-content/uploads/2023/02/Sladami-slow-i-kultur.-Spacerownik-miejski-1.pdf

Balkan 2023, s. 166). Warsztat w finalnej części zakładał opowieść o domu, o historii domu, którą dzieci by zinterpretowały, dokończyły ich własnym zakończeniem (słowem l/lub obrazem).

Etap '3' zaprojektowany został jako warsztat tożsamości oparty o kontrnarracje dzieci wywołane tworzeniem rysunku dłoni. Miał na celu jakościowe badania perspektyw dzieci z uwzględnieniem: dobrostanu, codzienności i standardu życia oraz osiągnięć szkolnych w nowym miejscu[3]. Zajęcia składały się z aktywności, związanych z tzw. „ręką mojej tożsamości" - wyciętym szablonem dłoni jako matrycy wywołującej narrację, opowieść (o doświadczeniach, marzeniach) oraz kontynuację tej narracji, wywołanej tworzeniem własnej pacynki i lalki. Na tym etapie, podczas rysowania, malowania oraz tworzenia portretu tożsamości i 'marzeń' na przyszłość, odbywały się rozmowy z dziećmi oparte o ich narracje i dialogi. *Dzieci opowiadały co robią, np. że wycinają, nakładają włosy i przyklejają pacynce oczka, chcieli tworzyć i opowiadać o procesie tworzenia. Można było dużo wyczytać z procesu, z tego jak współpracują ze sobą i jak się angażują* (Sonia).

W ten sposób wspólnie w bezpiecznej przestrzeni, w procesie badań opartych o różnorodne działania, obserwując, słuchając, stawiając pytania i dyskutując oraz analizując kontekst i poszukując swojego miejsca, odbywał się proces współpracy w działaniu i zbierania danych istotnych do osiągnięcia celów badawczych.

Bibliografia

Adichie Ch.N. (2009). *The danger of a single story*, https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story

Alderson, P., Morrow, V. (2020). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook*. London: Sage.

Azunre, G. A., & Sowrirajan, T. M. (2021). The mosaic approach as a tool to facilitate participatory planning with children: Insights from Milan, Italy. *Education 3-13, 49*(5), 529-544.

Bhugra, D., & Becker, M. A. (2005). Migration, cultural bereavement and cultural identity. World Psychiatry, 4(1), 18–24.

Bogucka J., Integracja czy włączanie, materiały na seminarium zorganizowane przez Wyższą Szkołę Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej i Centrum Metodyczne Pomocy

[3] Są to kategorie skonstruowane w języku dorosłych na potrzeby niniejszego badania.

Psychologiczno –Pedagogicznej MEN, Warszawa – wrzesień 1997, http://www.sp236gim61.neostrada.pl/publikacje/dziecko.htm

Boyden, J., Ennew J. red.. 1997. *Children in Focus – A Manual for Participatory Research with Children.* Stockholm: Rädda Barnen.

Brooker, L. (2014). Making this my space Infants and Toddlers use of resources to make a day care setting their own. W: J. Sumsion & L. J. Harrison (red.), *Lived spaces of infant-toddler education and care* (ss. 29–42). Berlin: Springer.

CohenMiller A. & Boivin, N., (2022). *Questions in qualitative social justice research in multicultural contexts*. London and New York, Routledge.

CohenMiller, A., Boivin, N. 2022. *Questions in qualitative social justice research in multicultural contexts*. London & New York: Routledge.

Danilewicz, W. (2010). *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*. Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.

Digidiki, V., Bhabha, J., Markowska-Manista, U. & Dobkowska, J.(2024). Building Inclusion, Sustaining Solidarity towards migrants in frontline local communities: The case of Poland during the Ukrainian Refugee Crisis. Boston: Harvard FXB Center for Health and Human Rights.

Frankel, S., (2018). *Giving children a voice: A step-by-step guide to promoting child-centred practice*. Jessica Kingsley Publishers.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed (MB Ramos,Trans.). New York: Continuum, 2007.

Gilliam, L., Gulløv, E. (2022). Children as potential–a window to cultural ideals, anxieties and conflicts. Children's Geographie. 20(3): 311–323.

Hart R. (1992), Children's Participation: from Tokenism to Citizenship, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence

James A. (2007). *Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials*. „American Anthropologist", no. 109(2).

Kołaczek, Mirga-Wójtowicz & Talewicz (2022), Human rights, needs and discrimination. The situation of Roma refugees from Ukraine in Poland. Report on research and intervention activities: zentralrat.sintiundroma.de/en/wp-content/uploads/sites/ 2/2022/10/2022-report-ukrainian-roma-refugees-in-poland-en-web-version.pdf

Kuźma I.B. (2013). *Tematy trudne – pola minowe – tabu w badaniu naukowym. Słowo wstępne*. W: I.B. Kuźma (red.), *Tematy trudne. Sytuacje badacze*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Liebel, M., & Meade, P. (2023). Adultism, children's political participation and voting rights. In *Childhoods of the Global South* (pp. 98-114). Policy Press.

Liebel, M. (2020). *Unerhört-Kinder und Macht*. Beltz Juventa.

Lundy, L. 2007. 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), ss. 927–942.

Lundy, L., McEvoy, L., Byrne, B. (2011). Working with young children as co-researchers: An approach informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. Early education & development. 22 (5), 714–736

Markowska-Manista Urszula (2023): „O bohaterach drugiego planu i ich kontrnarracjach". w M. Paluch (red.): Słownik Wyrazów Ratujących Życie. Warszawa: Wydawnictwo UKSW, ss. 156–166.

Markowska-Manista, U. (2021). Research "about" and "with" children from diverse cultural backgrounds in Poland–dilemmas and ethical challenges. Edukacja Międzykulturowa,14(1), 233-244.

Markowska-Manista, U. (2023). Children's Rights in a Situation of War in Ukraine. Korczak's Pedagogy as 'Difficult Knowledge' for Adults. In: Maier-Höfer, C., Markowska-Manista, U., Stellakis, N.(eds),Theorien und Praktiken der Selbstbestimmung und Partizipation: Janusz Korczak im Diskurs. Springer https://doi.org/10.1007/978-3-658-30764-6_13

Miller R., Liu K., Ball A.F. (2020). *Critical counter-narrative as transformative methodology for educational equity*. „Review of Research in Education", 44(1).

Mortari, L., & Mazzoni, V. (2009). The Voice of Children on their Experience of Well-Being. In *Creativity and the Child* (pp. 179-192). Brill.

Pittaway, E. L. Bartolomei, R. Hugman, 'Stop Stealing Our Stories': The Ethics of Research with Vulnerable Groups, „Journal of Human Rights Practice", 2010, nr 2(2), 229–251 http://dx.doi.org/10.1093/jhuman/huq004

Powell, M.A., Graham, A., Taylor, N.J., Newell, S., Fitzgerald, R. (red.) (2011). Building Capacity for Ethical Research with Children and Young People: An International Research Project to Examine the Ethical Issues and Challenges in Undertaking Research with and for

Children in Different Majority and Minority World Contexts. Dunedin: University of Otago Centre for Research on Children and Families & Lismore: Centre for Children and Young People.

Reyes, Cynthia C., Haines, J. Shana & Kelly Clark-Keefe (2021): *Humanizing methodologies in educational research: Centering non-dominant communities*. Vermont: Teachers' College Press.

Solórzano D.G., Yosso T.J. (2002). *Critical race methodology: Counter-storytelling as an analytical framework for education research*. „Qualitative Inquiry", 8(1), 22-44

Tisdall EKM (2017) Conceptualising children and young people's participation: examining vulnerability, social accountability and co-production. *The International Journal of Human Rights* 21(1), 59–75.

Markowska-Manista U., Dobkowska J., Balkan M., W poszukiwaniu modelu partycypacyjnego w edukacji międzykulturowej uczniów i uczennic ze zróżnicowanym kontekstem społeczno-kulturowym - doniesienie z badań, *Edukacja Międzykulturowa*, 2023/*21*(2), 163-176.

Urząd do Spraw Cudzoziemców, "Statystyki migracyjne" (2022), https://www.gov.pl/web/udsc/statystyki-migracyjne

Woodhead, M., Dornan, P., Murray, H. (red.) (2013). What Inequality Means for Children. Evidence from Young Lives. Oxford: Young Lives.

Wójcikowska, K. 2012. Czy na pewno powrót do domu? W: Nowicka, E. i Bilewicz, A. Pamięć utraconych ojczyzn. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Vega, S.R. (2023). *How Art Helps Immigrant Children Find Their Voice* https://www.fromthesquare.org/how-art-helps-immigrant-children-find-their-voice/

Zwiernik, J., Partycypacyjne badania dzieci jako proces emancypacyjny, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", 2018, 21/ 1(81).

Zwiernik, J. (2015). Podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka. *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja, 18*/1(69), 81-103.

Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race, Ethnicity & Education*, 8(1), 69–91. https://doi.org/10.1080/1361332052000341006

Prezentacja i omówienie wyników badania

Urszula Markowska-Manista, Małgorzata Kołaczek, Joanna Talewicz

Badania i ich analiza we współpracy z: Anna Bułat, Patrycja Mroczek Wajs, Roksana Mroczek Wajs, Alicja Olejniczak, Sonia Styrkacz

Wprowadzenie

Poniższe omówienie wyników badań dotyczy materiału zgromadzonego przez cały zespół badaczek ze społeczności oraz badaczek koordynujących projekt i badanie. Ta część odnosi się do wszystkich aktywności realizowanych na każdym z etapów projektu. Badaczki przygotowywały się do realizacji zajęć w zespołach. Tworzyły swoje własne scenariusze poszczególnych aktywności, wypracowały strategie oparte o łączenie różnych metod i narzędzi komunikacji oraz badań, jak też uczestniczyły w konsultacjach i monitoringu, gromadząc notatki terenowe w dzienniczkach badań terenowych oraz uzupełniając je w oparciu o cele i założenia badań, a finalnie uczestniczyły w ewaluacji końcowej całego projektu. Każda z osób dorosłych współrealizujących działania projektu kierowała się podejściem włączającym, partycypacyjnym, otwartym na głosy dzieci, w myśl zasady, że „aby rzeczywiście poznać perspektywę dzieci, trzeba zaproponować im takie sposoby wypowiedzi, które uwzględniałyby ich zróżnicowane kompetencje, potrzeby i zainteresowania" (Zwiernik, 2015, s. 99).
Badania wykazały szereg wyzwań adaptacyjnych, na jakie napotykają i z jakimi borykają się dzieci, a które wynikają ze zmiany środowiska życia i sytuacyjności, związanej z miejscem, w jakim czasowo, tranzytowo przebywają. Poniższy materiał prezentujący wyniki badania zawiera cytaty badaczek ze społeczności oraz organizatorki działań w których to wypowiedziach zebrane zostały wypowiedzi dzieci i ich matek.

Wyzwania adaptacyjne wynikające ze zmiany środowiska życia

Podczas realizacji pierwszego etapu zajęć, dzieci zaangażowały się w zabawę rytmiczną z kolorowymi karteczkami clap clap song oraz zainteresowały się chustą animacyjną. W dalszej

części dzieci zostały zapoznane z celem badań oraz zasadami, które panowały w III etapach (Alicja). Omówiony i przedyskutowany został program wspólnych działań. Wraz z grupą dzieci badaczki stworzyły kodeks grupy. Poprzez odrysowanie dłoni na dużej kartce, dzieci zadeklarowały swój udział i samodzielnie nadały sobie pseudonimy. Bardzo często pojawiał się motyw „Psiego Patrolu" lub wymyślonych imion.

W pierwszej grupie *stworzyłyśmy razem z dziećmi zasady panujące podczas zajęć i zaczęłyśmy od nadania sobie pseudonimów,. Najczęściej wybierał postacie z bajki „Psi patrol, ale pojawiały się tez inne pomysły. Bardzo szybko grupa zaczęła się nazywać pseudonimami. Dzieciom bardzo podobał się ten pomysł. Wszystkie dzieci bardzo chciały brać udział w tworzeniu kodeksu. Podczas podpisów w formie odbitych dłoni wszyscy chcieli , wiec pojawiły się trudność ale podzieliłyśmy dzieci i szybko zapanowałyśmy nad sytuacją (Roksana).*

Podobna sytuacja dotyczyła drugiej grupy. *Dzieci były bardzo zaangażowane i zachwycone możliwością wzięcia udziału w takiego typu zajęciach. Podczas tworzenia kodeksu na początku panował chaos, ale ustaliłyśmy zasadę, która polegała na tym, iż określona liczba dzieci podchodziła do wskazanego miejsca odrysowując rączkę, a następnie wracała na swoje wyznaczone miejsce (Alicja).*

Dużym zainteresowaniem wśród badanych dzieci cieszył się „Spacerownik" oraz tworzenie swoich portretów. Niektóre z dzieci tylko rysowały, z uwagi na brak nabytych kompetencji w pisaniu. Większość dzieci rysowała oraz podpisywała swoje kartki pseudonimami. Czasami występowały również problemy komunikacyjne - większość dzieci komunikowała się w języku ukraińskim, ale również romskim i polskim.

Zaintrygował mnie jeden z chłopców pseudonim „ROCI", który komunikował się z nami w języku polskim, ale również językiem romskim i ukraińskim. W rozmowie z chłopcem uzyskałam informację, iż dziecko uczy się języka polskiego od roku (Alicja).

Podczas początkowych spotkań i aktywności wprowadzających i włączających dzieci w działania we wspólnej przestrzeni, dzieci w jednej z grup (Warszawa) nie wykazywały entuzjazmu i niezbyt chętnie podejmowały współpracę. *Dzieci wydawały się być w stanie emocjonalnym, które wskazuje na brak entuzjazmu i energii (Sonia).* Przyczyn braku entuzjazmu dzieci do wchodzenia w relacje i realizowania różnorodnych działań wraz z ich własnymi pomysłami, mogło być kilka. Po pierwsze, mogło to być spowodowane zmęczeniem i poczuciem izolacji w nowym otoczeniu i w nowym kontekście. Po drugie, dzieci mogły

potrzebować czasu lub nie rozumieć idei i dlatego początkowo podejść do działań z brakiem zainteresowania wynikające z braku doświadczeń w tego typu aktywnościach. Po trzecie, przyczyną mógł być długotrwały brak rzeczywistych interakcji ze szkołą i rówieśnikami ze względu na naukę zdalną, a wcześniej doświadczenia pandemii COVID-19. Nieumiejętność wejścia w rzeczywiste relacje z rówieśnikami mogła wpłynąć na ich motywację i chęć (bądź dystans) do współpracy. Wreszcie, mogły one po prostu tęsknić za swoim poprzednim otoczeniem i dziećmi z Ukrainy, co wpłynęło na ich nastrój i potrzebę czasu oraz decyzji (na własnych warunkach), aby włączyć się w aktywności.

Podsumowując, na brak początkowego entuzjazmu u niektórych dzieci do bycia częścią zespołu i realizacji aktywności wpłynęło prawdopodobnie kilka czynników: zmęczenie, poczucie izolacji, negocjowanie swojego miejsca, balansowanie pomiędzy światami (tam a tu), brak zrozumienia idei (wynikający z braku wcześniejszych doświadczeń), doświadczenie nauki zdalnej i braku rzeczywistych interakcji z rówieśnikami, tęsknota za poprzednim otoczeniem i miejscem. Przede wszystkim jednak, kluczowym czynnikiem wydaje się być brak motywacji dzieci do partycypacji, co mogło być wynikiem ich ogólnej sytuacji - zmiany otoczenia, braku znajomych rówieśników czy też rutyny związanej z uczestniczeniem w tych samych zajęciach, jak też brakiem doświadczeń w edukacji szkolnej.

ETAP I *Językowy obraz świata*

Podczas tego etapu w oparciu o zaadoptowane materiały „RÓŻNE KRAJE, WSPÓLNE DOŚWIADCZENIA", „MOJE PODRÓŻE MAŁE I DUŻE", „MÓJ DOM", „MOJA BIOGRAFIA JĘZYKOWO-KULTUROWA", rozmawialiśmy z dziećmi o miejscach, które lubiły w swoim poprzednim miejscu zamieszkania, w swoim domu i miejscach, które lubią w Polsce. Dzieci potrafiły wskazać, gdzie mieszkały wcześniej i opisać miasto, w którym mieszkały wraz z otaczającymi je obiektami. *Chociaż nie zapisywaliśmy dokładnych adresów, dzieci potrafiły podać nazwy miejscowości (Sonia).* Słuchaliśmy także opowieści o ich podróżach do Polski pytając na przykład, gdzie się urodziły. Dzieci potrafiły podać nazwy miejscowości: *Moja babcia z Charkowa jest (Pikaczu1)*, a niektóre opisały je np. jako *miejsce obok parku.* Inne podkreślały wiedzę o miejscu urodzenia w następujących słowach: *Ja wiem, gdzie się urodziłem, wiem dobrze (Tony Stark)*. To był ważny etap ukazujący potrzebę rozmowy

z każdym dzieckiem, aby zrozumieć jego osobiste doświadczenia i postrzeganie przestrzeni oraz rolę miejsc w jego życiu.

Na tym etapie *dzieci mogły dzielić się swoimi pomysłami każde z nich wykazało się swoim zaangażowaniem i pomysłowością . Na sali panowała głośna atmosfera jednak dzieciom to nie przeszkadzało, były już przyzwyczajone do sytuacji, każde z nich wybrało własne miejsce do siedzenia i nie zmieniało go (Roksana).*

Na tym etapie udało się określić istotne informację takie jak: wiek, pochodzenie, języki, którymi komunikuje się każde dziecko oraz marzenia dzieci dot. miejsca - domu. Na tym etapie badań pojawiła się również istotna informacja dotycząca pragnień i marzeń związanych z domem. Jak się okazało, zmiana miejsca zamieszkania spowodowała, że dzieci w swoich rysunkach przedstawiły swój dom, bądź marzenie o utraconym domu i miejscu, z którym czują się związane, za którym tęsknią i które pozostaje w ich wspomnieniach.

Zaobserwowałyśmy również relację, które zostały nawiązane podczas ćwiczeń. Uzyskałyśmy informację dotyczące podróżowania dzieci oraz informacje dotyczące podobieństw występujących w różnych krajach z perspektywy badanych dzieci (Alicja).

Trudności, jakie wystąpiły w realizowanych wspólnie aktywnościach dotyczących tożsamości i życzliwości, mogły być związane z różnymi czynnikami. Przede wszystkim, dzieci były uchodźczyniami i uchodźcami z Ukrainy, co oznacza, że mogły doświadczać stresu związanego z migracją, tęsknoty za domem i trudności z adaptacją do nowego środowiska. To mogło wpłynąć na ich chęć i zdolność do wyrażania siebie, do włączania się i partycypacji, a tym samym otwarcia się na innych. Co więcej, dzieci mogły mieć trudności z wyrażaniem swojej tożsamości i życzliwości wobec innych, ponieważ ich tożsamość mogła być w trakcie kształtowania się, poszukiwały swojej własnej przestrzeni.

Reakcje dzieci na zadania była zróżnicowane i zależna od wielu czynników, takich jak wiek, indywidualne zdolności, motywacja dzieci do pracy. Początkowo dzieci ostrożnie podchodziły do pierwszych aktywności, natomiast motywacja oraz przedstawienie materiału spowodowała, iż atmosfera sprzyjała pracy.

Migracja, zmiana środowiska i adaptacja do nowej kultury mogą wpłynąć na tożsamość dziecka i sposób, w jaki postrzega siebie i innych. Dlatego też ważne było, aby podczas prowadzenia tego typu ćwiczeń z dziećmi, które mają doświadczenie uchodźctwa i migracji, brać pod uwagę te specyficzne wyzwania i dostosować podejście oraz metody do ich potrzeb i ograniczeń.

Już na tym etapie część z dzieci stała się pośrednikami w komunikacji wielojęzycznej. Aby ułatwić i zobrazować kontekst realizowanych aktywności badaczki posługiwały się przykładami, aby bardziej przybliżyć dzieciom zakres zadań.

Podczas przerwy na obiad dzieci bawiły się w różne gry, takie jak chowanego, biegały po pokojach i na podwórku, a także śpiewały piosenki ukraińskie. Niektóre dzieci znały piosenki tylko w jednym języku, inne tylko w drugim, ale śpiewały razem. Wydaje się, że to wywoływało pewnego rodzaju nostalgię.

Na tym etapie, z powodu trudności komunikacyjnych, nie udało się zrealizować zaplanowanych zajęć w 100%. Dlatego, podczas kolejnych spotkań przygotowano dodatkowe materiały, które miały wspomóc dorosłych w komunikacji z dziećmi. Do wspólnych działań włączono tłumaczy, którzy mówili w językach i dialektach głównej komunikacji dzieci, by w ten sposób uczynić wzajemną komunikację efektywniejszą.

Podczas ćwiczeń zaplanowane były również spontaniczne przerwy na drobny poczęstunek W trakcie prac dzieci dało się zaobserwować, iż grupa docelowa jest ze sobą związana. *Mimo różnic wieku oraz w niektórych przypadkach występującej bariery językowej dzieci dzieliły się nawzajem posiłkami, odznaczały się wysoką kulturą osobistą. Za każdy poczęstunek dziękowały oraz pytały się, o możliwość poczęstunku lub zaproszenia młodszego rodzeństwa na poczęstunek. Widoczne było zaaklimatyzowanie się dzieci do otoczenia, w którym na co dzień się znajdowały (Alicja).*

Bardzo dużą niespodzianką były wyrazy wdzięczności oraz radość dzieci, kiedy żegnały się po ukończonym I etapie działań. Następnego dnia, grupa ta oczekiwała przed ośrodkiem oraz w sali na dalsze aktywności.

ETAP II Dom życzliwości

Zaczynając każde zajęcia, staraliśmy się wprowadzić pozytywną energię, organizując zabawy ruchowe i energizery. Przygotowanie obejmowało wybór aktywności, które były atrakcyjne dla dzieci i pomagały im się rozluźnić. Na przykład, organizowaliśmy gry, w których dzieci współpracowały ze sobą, co pomagało im się otworzyć i czuć się komfortowo w grupie (Sonia).

Celem tego etapu było stworzenie „domu życzliwości" z dziećmi, co oznaczało budowanie atmosfery akceptacji, wsparcia i wzajemnego szacunku.

Na początku przystąpiliśmy do (...) etapu budowania domu. Poprosiliśmy dzieci, aby na początek wyobraziły sobie swój wymarzony dom. Następnie, na dużym bilbordzie, Patrycja namalowała duży dom z pomieszczeniami, których opisy przedstawiliśmy dzieciom, zachęcając je do wyobrażenia sobie wymarzonej kuchni, łazienki oraz do wybrania pokoi dla siebie. Pokoje oznaczyliśmy pseudonimami dzieci (Sonia i Patrycja).

Przebieg tego etapu obejmował różne aktywności, takie jak rozmowy na temat tego, co oznacza być życzliwym, tworzenie rysunków i opowiadań o życzliwości oraz praktykowanie życzliwości w codziennych interakcjach. Wyzwaniem było to, że niektóre dzieci miały trudności z wyrażeniem swoich uczuć i potrzeb, co wpłynęło na ich zdolność do pełnego uczestnictwa w aktywnościach. Udało nam się stworzyć środowisko, w którym dzieci czuły się swobodnie i miały poczucie akceptacji, ale zrealizowanie tego w pełni było wyzwaniem z powodu wspomnianych trudności. *Dom został zbudowany dość szybko, jednak dzieci pod koniec pracy stały się trochę zmęczone, dlatego postanowiliśmy zrobić przerwę na pizzę. Dzieci same wybrały jej smak (Sonia i Patrycja).*

Podczas II etapu w Nadarzynie pojawiły się wszystkie dzieci, które były obecne podczas poprzedniego etapu. Uczestniczyły również dzieci młodsze, które były bardzo zainteresowane zespołową aktywnością. Spotkanie rozpoczęło się zabawą ruchową i integracyjną. Następnie dzieci, samodzielnie przy wykorzystaniu dostępnych materiałów, tworzyły własne pomysły i aranżację pomieszczeń. *Podczas aktywności zauważyłam, że dzieci pokazywały sobie nawzajem swoje obrazki i wzajemnie się inspirowały. Jeden z uczestników włączy swoją muzyczkę, która wprowadziła uczestników w weselszy nastrój (Alicja).*

Pomysły nie były dzieciom narzucane, samodzielnie tworzyły swój dom życzliwości. *Podczas pracy panowała przyjazna i ciepła atmosfera, jeden z chłopców z najstarszych uczestników (...) próbował zwrócić na siebie uwagę. Po rozmowie i wspólnym spędzonym czasie widoczna była potrzeba zwrócenia uwagi na dziecko , które potrzebowało rozmowy oraz kolejnej aktywności (Alicja).*

Następnie dzieci usiadły w kole z „Domem życzliwości" stworzony przez dzieci w środku koła. Według wskazówek zegara dzieci rozpoczynały opowiadanie o domu, inspirując się jednym hasłem. Opowiadanie rozpoczęła jedna z badaczek, a po chwili dzieci kontynuowały opowieść. W wypowiedziach dzieci pojawiały się bardzo często ich ukryte marzenia, takie jak np. marzenie o psie, motorze, samochodzie, toaletce, własnym pokoju, konsoli, kosmetykach zabawkach. *Ja zawsze chciałem mieć pokój u góry (Pikaczu 1)* – chłopiec wybrał sobie

poddasze, jako swój pokój*.” (...) zawsze chciałem mieć komputer”(Pikaczu 1)*– odpowiedź chłopca, odnośnie zapytania, dlaczego komputer jest zarówno w salonie jak i łazience wspólnie rysowanego domu. *Była to jedna z najbardziej wzruszających części naszego procesu badawczego (Alicja).* Po rozmowie przeszłyśmy do niespodzianki, która polegała na seansie filmowym (dzieci obejrzały bajkę w języku ukraińskim).

ETAP III Tożsamości i kontrnarracje

Etap III polegał na refleksji nad przestrzenią, w której obecnie przebywają dzieci. W trakcie tego etapu przeprowadzone zostały rozmowy z dziećmi.

Uznaliśmy, że najlepszym pomysłem będzie, jeżeli pokażemy dzieciom mapę Polski i opowiemy im trochę więcej o kraju, w którym obecnie się znajdują. Wyjaśniliśmy im, gdzie znajduje się Polska na mapie świata, następnie pokażemy im, gdzie znajdują się różne miasta w Polsce, w tym Warszawa, gdzie obecnie przebywają (Sonia i Patrycja).

Poprosiliśmy dzieci, aby wypowiedziały się na temat tego, co chciałyby zobaczyć w Polsce. Odpowiedzi były różne: *chcę odwiedzić parki, chciałbym zobaczyć morze, chcę zwiedzić różne miasta.* Wydaje się, że zetknęły się one już z niektórymi informacjami na temat Polski.

Na tym etapie skupiliśmy się na wsparciu dzieci w eksploracji i wyrażaniu swojej tożsamości. Przeprowadziliśmy zajęcia z odrysowaniem dłoni, gdzie każde dziecko miało okazję opowiedzieć o sobie w różnych aspektach, takich jak: "ja jako córka", "ja jako koleżanka", "ja jako uczeń", itp.. (Sonia).

Przebieg tego etapu był wyjątkowy, ponieważ pozwolił dzieciom na refleksję nad różnymi aspektami swojej tożsamości, co często prowadziło do ważnych rozmów i refleksji na temat wyzwań, takich jak radzenie sobie z trudnościami w relacjach z rówieśnikami czy w szkole.

Jednym z wyzwań w tej części badań było to, że niektóre dzieci miały trudności z wyrażeniem swoich uczuć i doświadczeń. Pomimo tego, udało się przeprowadzić kilka udanych aktywności, które pomogły dzieciom lepiej zrozumieć siebie. Dzieci wykonały również pacynki, które pozwoliły im wyrazić się bezpośrednio, co ułatwiło im mówienie i rozmowy.

Wycięłam szablony dłoni i poprosiłam dzieci, aby opisały na każdym palcu, kim są. Tony Stark zaczął opisywać każdy palec w języku ukraińskim. Pikaczu 1 i Pikaczu 2 nie byli chętni do wykonania tego ćwiczenia. Dziewczynka postanowiła przerysować dłoń i zrobić ją od nowa, używając kolorowego materiału. Narysowała na palcu pierścionek i pomalowała paznokcie

(Sonia), podkreślając w swojej wypowiedzi: *„podoba mi się taki kolor, ja też maluje czasem"(Dziewczynka)Na koniec, poprosiliśmy dzieci o wykonanie lalki (Sonia).*

Dzieci podczas podsumowania stwierdziły, że chcą mieć więcej tego typu zajęć, jednak było to dość sprzeczne z tym, co prezentowały podczas tych zajęć. Na pytanie: „*czy Podobają wam się te zajęcia? (Sonia),* jednogłośnie odpowiedziały: *„Tak"*.

Trudno jednoznacznie określić, dlaczego ich zaangażowanie nie było tak wysokie, jak zakładałyśmy z perspektywy osób dorosłych. Przypuszczalnie może to być związane ze zmęczeniem dzieci, na których odbija się niepewność i zmęczenie dorosłych opiekunów i z potrzebą wypoczynku (wniosek Roksany, Alicji i Sonii). Pomimo pewnego zmęczenia, które było widoczne pod koniec zajęć, dzieci wykazały zapał do współpracy i tworzenia, co było widoczne, kiedy wycinały i kleiły różne przedmioty, tworząc również ogród na prośbę jednej osoby z ich grupy. *Była to jednak energia falująca, co było widoczne w trakcie przerwy na pizzę, którą dzieci wybrały samodzielnie (Sonia).*

W ostateczności, chociaż dzieci wyraziły chęć uczestniczenia w większej liczbie takich aktywności, to ich poziom zaangażowania w trakcie zajęć był zróżnicowany. Niektóre dzieci zmieniły swoje pseudonimy w trakcie badań, co może wskazywać na ich rozwijające się poczucie tożsamości lub po prostu chęć eksperymentowania z różnymi nazwami. Możliwym wyjaśnieniem dla niskiego poziomu zaangażowania niektórych dzieci mogło być zmęczenie i potrzeba odpoczynku. Może to sugerować, że dzieci potrzebują więcej wsparcia, w tym zainteresowania ze strony bliskich dorosłych, w zarządzaniu swoim czasem i energią w nowym miejscu pobytu, a także w rozwijaniu umiejętności wyrażania swoich uczuć i potrzeb. Szerszy kontekst badania wskazał, że część osób dorosłych, odpowiedzialnych za dzieci, boryka się z wieloma wyzwaniami i trudnościami i nie zawsze ma możliwość dostrzeżenia wyzwań z jakimi boryka się dziecko. Dominującą grupę opiekunek dzieci stanowiły matki doświadczone codziennością w nowym kraju pobytu.

W Nadarzynie podczas III etapu uczestniczyły również dzieci młodsze, które bardzo chciały dołączyć do działań. Spotkanie rozpoczęło się zabawą ruchową i integracyjną z wykorzystaniem chusty animacyjnej oraz przywitania dzieci. Następnie każde dziecko odrysowało swoją dłoń oraz indywidualnie opowiadało o sobie w różnych aspektach – ja jako córka, ja jako koleżanka, ja jako uczeń. Wszystkie dzieci były chętne do realizacji III etapu pomimo występującej bariery językowej. *Po ukończonym ćwiczeniu wraz z opiekunkami prawnymi dzieci udaliśmy się na spacer na pobliską polanę, która otoczona była zielenią,*

sprzyjała przyjazna atmosfera, a co było dla nas istotne miejsce nie kojarzyło się dzieciom z aktualną sytuacją(Alicja). Badaczki zdecydowały, iż rodzice dzieci w czasie aktywności będą przebywać nieopodal organizując piknik z poczęstunkiem. Dzieci pracowały na świeżym powietrzu wykonując samodzielnie pacynki za pomocą, których spontanicznie odgrywały scenki. Po rozmowach i ukończonym etapie dzieci otrzymały pacynki oraz wzięły udział w pikniku.

Codzienność, dobrostan i sytuacyjność

Dzieci były bardziej zaangażowane w etap, który pozwolił im wyrazić swoją kreatywność, co sugeruje, że takie aktywności mogą być ważnym elementem ich codzienności. Zdecydowanie II i III etap badań był dla nich najciekawszy (*Sonia*).

Z rozmów i ich wypowiedzi można wnioskować, że część z nich była już zaznajomiona z pewnymi aspektami życia w Polsce, jak np. miasto Warszawa, a w nim parki, place zabaw niedaleko ich ośrodków, miejsc pobytu. To wskazuje na pewien poziom adaptacji do nowego otoczenia w pobliżu ich miejsc zamieszkania. Jednak większość z nich ogranicza swoją perspektywę topograficzną do pewnych typowych miejsc związanych z wycinkami aktywności umożliwiających im eksplorację niewielu nowych miejsc i przestrzeni w nowym kraju pobytu. *Codzienność i standard życia dzieci z Ukrainy pochodzenia Romskiego w Polsce jest zróżnicowana i zależna od wielu czynników, takich jak sytuacja rodzinna, miejsce zamieszkania. Niepełne rodziny oraz warunki, w których aktualnie przybywały nie są korzystne dla dzieci w mojej ocenie. Mimo tego dzieci są szczęśliwe i aktywnie spędzają czas na terenie ośrodka* (Alicja).

Część dzieci, które przybyły do Polski z Ukrainy, dorasta w przestrzeni pomiędzy polskim środowiskiem, które je otacza, a środowiskiem rodzinnym na migracji. Jak w przypadku każdego innego dziecka, ich doświadczenia i warunki dorastania mogą się różnić w zależności od indywidualnych okoliczności oraz sytuacji rodziny (w większość sytuacji matek). *Mimo że warunki, w których się znajdują nie są łatwe [ośrodki], to są chętne do odkrywania kultury polskiej, ucząc się zarówno języka, jak zwyczajów* (Alicja). Jeśli zaś chodzi o sam dobrostan, to *na podstawie obserwacji i rozmów z dziećmi ciężko im jest się odnaleźć w nowej sytuacji, tym bardziej po takiej traumie, po takiej sytuacji w życiu i w obliczu bariery językowej i kulturowej. Nasze kultury się różnią i wiadomo, że trzeba znaleźć ten środek* (Alicja).

Sytuacja edukacyjna i osiągnięcia szkolne w nowym miejscu

Dzieci podlegają polskiemu systemowi edukacji. Nie uzyskałyśmy bezpośrednich informacji dotyczących osiągnięć szkolnych dzieci. Nie wiemy też na ile mamy – Romki z Ukrainy są w stanie zrozumieć jak np. działa *Librus*[4], czy są w stanie z niego korzystać i odnaleźć się w systemie polskiej szkoły, gdy barierą w edukacji są języki i dystans. Romowie z różnych grup, którzy przybyli do Polski bardzo różnią się aspiracjami i doświadczeniami, co przekłada się na wizje edukacji ich dzieci oraz zróżnicowane wyzwania i trudności z jakimi borykają się w nowym kraju. Te informacje pozostają zazwyczaj w obiegu własnego kręgu kulturowego.
Praktycznie wszystkie dzieci w wieku szkolnym albo podejmowały naukę zdalną - *większość deklarowała że uczy się online w szkole w Ukrainie (Patrycja)*, lub w ogóle jej nie podejmowały. *Niektóre dzieci mówiły, że ukończyły klasę na Ukrainie. Inne w ogóle nie wspominały o szkole. Jeszcze inne informowały o szkole, ale ich kompetencje pisania i czytania były niewielkie (Alicja).* Na miejscu *pojawiały się problemy, żeby dzieciaki zapisać do szkoły. Strach od strony rodziców był dość widoczny. Oni się po prostu bali, jak oni sobie poradzą w tej szkole; nie mówią po polsku, jakie dzieci tam będą, czy nauczyciel będzie chronić te dzieci…Pojawiały się tego typu komunikaty chroniące* (Sonia: cytat za wypowiedziami matek). Niektóre ze starszych dzieci nie zostały zapisane do szkoły na czas i nie zostały przyjęte, *bo nie ma miejsc dla naszych dzieci w tej szkole* (*Ania: cytat za wypowiedziami matek*). *Dzieci nie bardzo chciały gadać o szkole. (…) niektóre, które chodziły do szkoły, niektóre nie chcą chodzić i to nie jest fajny temat (Ania).* Pojawiły się też głosy, że *kompetencje językowe dzieci, które ponad rok przebywają w Polsce zaczynają się lepiej rozwijać. Jak rozmawiałam z dziećmi i pytałam się o język polski, to mówiły, że od roku uczą się polskiego i naprawdę dobrze im ta komunikacja szła. Jednak u niektórych dzieci zauważyłam problemy w pisaniu, czytaniu. (Alicja na podstawie wypowiedzi dzieci i matek).*
Jak zauważyła jedna z babć dzieci *no tak wszystko fajnie, że te rzeczy* (wyprawka szkolna) *są, ale żeby te dzieci chciały jeszcze chodzić do tej szkoły.* Szkoła w zupełnie nowym miejscu, w obcym kontekście, z dużą barierą językową, uprzedzeniami wobec dzieci, odrzuceniem

[4] Aplikacja Librus to alternatywny sposób dostępu do najważniejszych informacji dot. szkoły i dziecka jako ucznia przez rodzica.

rówieśniczym - *domyślam się, że to może być dla nich trudne (...). Ale na przykład organizowana w ośrodku przez fundację szkoła dla dzieci, raz w tygodniu – nauczanie języka polskiego, dla nich to było takie fajne wydarzenie (Ania).* Natomiast niektóre dzieci chętnie – na różne sposoby mówiły o edukacji w Ukrainie. Opowiadały o tym, że miały tam swoje koleżanki i kolegów, np.: *Była Luiza, z podwórka, ona została na Ukrainie (Księżniczka 1).*
Reakcje edukacyjne dzieci były bardzo mocno zróżnicowane. *Mamy tu reakcje lękowe – szkolne, gdzie dzieciaki chcą mieć koleżanki, chcą mieć kolegów, chcą wyjść poza swoje miejsce, ale boją się chodzić do szkoły* (Sonia na podstawie wypowiedzi dzieci i matek).
Zaobserwowane w badaniu trudności dzieci z wykonywaniem zadań, takich jak rysowanie czy pisanie, mogą wskazywać na braki edukacyjne i brak wcześniejszych doświadczeń w tym obszarze lub różne nawyki edukacyjne. *Na tym etapie zaobserwowałam duże braki w pisaniu i czytaniu. Rodzice dzieci deklarowały ze dzieci się uczą, jednak nie było tego widać w ćwiczeniach* (Patrycja).
Trudności mogą też wiązać się z dystansem i ze zróżnicowanym stopniem posługiwania się językami: ukraińskim, polski, romskim. Dodać należy, że w jednej z grup , *Tor*, który najlepiej rozumiał język romski, i *Pikaczu 2*, która najlepiej rozumiała język polski wspierali cały zespół we wspólnej komunikacji. W ten sposób w procesie realizacji różnorodnych działań *dzieci stały się pośrednikami w komunikacji* (Sonia).
Istotnym zaobserwowanym aspektem procesu była współpraca dzieci, które *pomimo trudności (...) pomagały sobie, korzystały z telefonu, kiedy np. nie potrafiły wskazać mapy. Potrafiły się wzajemnie zmobilizować w kluczowych momentach. (...) Współpraca. Tu zauważyłam że dzieci się zaangażowały i współpracowały. Współpraca sprawiała im przyjemność* (Patrycja).

Pragnienia i marzenia

Dzieci wyrażały swoje pragnienia dotyczące rzeczy, które chciałyby zobaczyć w Polsce, np. wspominały o zoo „chcemy do Zoo!", czy wesołym miasteczku. *Małe dzieci potrzebują zmian, mówiły np. o wyjściach na plac zabaw, o potrzebie doświadczania czegoś kolorowego, a często jest tak, że mamy z różnych przyczyn siedzą w ośrodkach i nie wychodzą z dziećmi na zewnątrz (Sonia na podstawie wypowiedzi dzieci).* Dzieci rysowały swoje marzenia. To pokazuje, że pomimo początkowego braku entuzjazmu związanego z dystansem i barierą niewiedzy, mają różnorodne zainteresowania i pragnienia związane z nowym otoczeniem.

W narracjach dzieci pojawiały się ich ukryte marzenia. *Praktycznie wszystkie dzieci marzyły o komputerze, wszędzie chciały mieć komputer i telewizor, np. w kuchni, łazience. W domu marzeń dzieci rysowały podstawowe rzeczy: kuchnię, lodówkę, rzeczy podstawowego użytku i playstation (Sonia na podstawie wypowiedzi dzieci).* Były też marzenia o posiadaniu zwierzaka, o rzeczach materialnych jak p.. o motorze, samochodzie, toaletce, własnym pokoju, konsoli, kosmetykach i zabawkach. *Bardzo ładnie te marzenia wyrażone zostały podczas aktywności dot. tworzenia wspólnego domu. Nam mogłoby się wydawać, że są to podstawowe, zwyczajne rzeczy typu: łóżko, kosmetyki. Dzieci miały też marzenia o torze, samochodzie. To były takie dziecięce marzenia. Wyjątkowe było to, że każde z dzieci marzyło o domu, swoim pokoju, swoim miejscu* (Alicja).

Dzieci pokazały dużą potrzebę spędzania z nami czasu. Podczas badania po raz pierwszy dzieci pracowały samodzielnie (Roksana). Obserwacja dzieci śpiewających piosenki ukraińskie i ich radość wyrażana słowami: *znam tą piosenkę, to moja piosenka (Księżnika1), ja ją też mam na telefonie (Tony Stark*), sugeruje że mogą tęsknić za swoim krajem i kulturą. Sugeruje też, że ich marzeniem jest powrót do kraju swoich doświadczeń. *To potwierdziło się w drugiej grupie, w której dzieci miały marzenia o swoim domu, swoim miejscu, wyrażały, że tęsknią za swoją rodziną, swoimi znajomymi, chcą wrócić (Alicja na podstawie wypowiedzi dzieci). Ważne jest, aby uwzględnić tę tęsknotę i powiązania kulturowe dzieci w planowaniu i realizacji zajęć (Sonia).*

Czego nie udało się dowiedzieć i dlaczego?

Z uwagi na „zawieszenie" w czasie i miejscu czasowego pobytu, nie udało się uzyskać informacji na temat osiągnięć szkolnych dzieci oraz ich codziennej rutyny. Część dzieci to dzieci korzystające z oferty zajęć edukacyjnych organizowanych przez Fundację w Stronę Dialogu. Ich nieobecność w polskim systemie edukacji wynika z wielu bardzo zróżnicowanych czynników, które nakładając się na siebie (np. niepewność, nieznajomość języka, kontekstu, struktury, topografii, niewiedza o systemie i polskiej szkole, brak wsparcia, zawieszenie pomiędzy tam a tu, problemy matek, poczucie wykluczenia i wykluczenie, wreszcie systemowo-społeczny dystans wobec Romów jako uchodźców i uchodźczyń).

Pomimo obecności znających języki i dialekt badaczek ze społeczności romskiej, nie udało się uniknąć bariery językowej, która mogła być wyzwaniem dla niektórych dzieci. To natomiast

mogło wpłynąć na ich zdolność do zrozumienia i realizacji zadań. Na przykład, podczas realizacji aktywności językowych, dzieci miały trudności ze wskazaniem swojego ulubionego superbohatera, co mogło wynikać z braku znajomości postaci superbohaterów w języku polskim lub romskim. Z uwagi na zróżnicowane doświadczenia językowe, poznawcze i emocjonalne oraz różne przestrzenie i miejsca, w jakich dzieci na co dzień przebywają na uchodźstwie, nawet w tego typu działaniach jak nasz projekt, trudno jest dać wszystkim dzieciom bezpieczną przestrzeń, aby mogły się otworzyć.

Wyzwania perspektywa badaczek ze społeczności - refleksje końcowe

Badania z udziałem dzieci uchodźczych z Ukrainy w ośrodkach na ulicach Wołoskiej i Kasprzaka w Warszawie oraz w ośrodku w Nadarzynie ujawniły wiele ważnych obserwacji i wyzwań, które są kluczowe dla planowania przyszłych interwencji i inicjowania badań z dziećmi migrującymi. Poniżej kilka kluczowych refleksji.

Jednym z największych wyzwań było przekroczenie bariery językowej. Niektóre dzieci miały trudności z rozumieniem zarówno języka romskiego, jak i polskiego. To podkreśla konieczność dostosowania metody komunikacji do poziomu językowego dzieci oraz uwzględnienia, że różne grupy wiekowe charakteryzują się specyficznymi potrzebami, zachowaniami i wyzwaniami.

Dzieci miały trudności z wyborem swoich idoli i idolek lub ulubionych postaci z bajek, co może wskazywać na brak pewności siebie lub trudności w wyrażaniu swojej tożsamości. Dalsze działania powinny skupić się na rozwijaniu poczucia własnej wartości i tożsamości dzieci, poprzez aktywności, które pomagają im zrozumieć i docenić siebie oraz innych a przede wszystkim poprzez kreowanie bezpiecznych przestrzeni takich aktywności.

Obserwacja dzieci śpiewających piosenki ukraińskie sugeruje, że mogą tęsknić za swoim krajem i kulturą. Ważne jest, aby uwzględnić tę tęsknotę i powiązania kulturowe dzieci w planowaniu i realizacji zajęć.

Ciekawym spostrzeżeniem było to, że dzieci stały się pośrednikami w komunikacji między nami a dziewczynkami i chłopcami, którzy nie rozumieli języka. To podkreśla znaczenie posiadania pośredników kulturowych lub językowych, którzy mogą pomóc w komunikacji i zrozumieniu między zespołem badawczym a osobami uczestniczącymi w badaniu.

Podczas przerwy na obiad dzieci wyraźnie czerpały radość z biegania, ukrywania się i śpiewania, co sugeruje, że zajęcia na zewnątrz i aktywności ruchowe są ważnym elementem programu dla dzieci z doświadczeniem uchodźstwa.

Wydaje się, że dzieci, które miały trudności z wyborem swojego superbohatera czy superbohaterki mogły mieć problemy z samooceną lub tożsamością. Może to wskazywać na potrzebę wsparcia psychologicznego dzieci z doświadczeniem uchodźstwa, które mogą doświadczać stresu, lęku lub innych trudności emocjonalnych związanych z migracją i zmianą środowiska edukacyjnego.

Choć dzieci poprawnie zaznaczyły Ukrainę, Polskę i Europę na mapie, to mogą mieć ograniczone zrozumienie szerszego kontekstu geopolitycznego, w jakim się znajdują. Jednak potrafiły wskazać miejsce kluczowe, jakie znajdują się w Polsce i w Ukrainie. Dotyczyło to przede wszystkim parków i placów zabaw, gdyż jak wskazywali: *byliśmy tam z mamą (Księżniczka, Tony Stark)*.

Istnieje potrzeba poszerzania przestrzeni poprzez zajęcia w różnych miejscach w terenie, na świeżym powietrzu oraz potrzeba ograniczenia bodźców rozpraszających skupienie jak też uwzględnienie tęsknoty dzieci za ojczyzną i ich powiązań kulturowych.

Należy też zwrócić uwagę na ewentualne braki edukacyjne i nawyki edukacyjne dzieci, które mogą wpływać na ich zdolność do dostosowania się do zasad, uczestnictwa i realizacji zadań w zespole.

Z perspektywy naszej, jako badaczek, zajęcia te były zarówno wyzwaniem, jak i cennym doświadczeniem. Nauczyły nas one, jak ważne jest dostosowanie tempa i rodzaju zajęć do indywidualnych potrzeb i możliwości dzieci, oraz jak ważne jest stworzenie przestrzeni, w której dzieci mogą wyrazić siebie swobodnie, mimo że może to być dla nich trudne (Sonia).

Po przeanalizowaniu tych dwóch etapów widzimy, że dzieci były znacznie bardziej zaangażowane w etap II, gdzie miały okazję wyrazić swoją kreatywność w budowaniu domu. Natomiast w etapie III, gdzie miały do czynienia z refleksją nad przestrzenią, której mogły nie do końca rozumieć, ich zaangażowanie było znacznie mniejsze. Możemy z tego wnioskować, że dzieci znacznie chętniej angażują się w aktywności, które są dla nich zrozumiałe i w które mogą włożyć część siebie. Trudności w komunikacji oraz brak entuzjazmu mogą wynikać z różnych czynników, które musimy wziąć pod uwagę w kolejnych etapach badań.

W badaniach w podejściu partycypacyjnym dorośli wspólnie z dziećmi realizują i biorą czynny udział w zaplanowanych aktywnościach oraz współdecydują o ew. zmianach. *To oznaczało dla nas, że nie tylko obserwowaliśmy dzieci podczas różnych aktywności, ale także aktywnie uczestniczyliśmy w nich razem z nimi. Dla nas było łatwe nawiązanie relacji z dziećmi podczas luźniejszych, mniej formalnych aktywności, jak spacer czy jedzenie lodów, ponieważ to pomogło złamać lody i sprawiło, że dzieci były bardziej otwarte na rozmowę i współpracę. Trudności sprawiało nam natomiast zmotywowanie dzieci do uczestnictwa w bardziej formalnych ćwiczeniach i energizerach, co było zaskakujące i wymagało od nas dodatkowego wysiłku i kreatywności, aby dostosować się do ich nastroju i potrzeb* (Sonia).

Zauważyliśmy również, że dzieci miały trudności z wyrażeniem swoich uczuć i emocji. *Wymagało to od nas większej empatii i troski, aby stworzyć bezpieczne i komfortowe środowisko, w którym dzieci mogłyby się otworzyć. Było to wyzwaniem, ponieważ musieliśmy znaleźć odpowiedni balans między byciem wsparciem dla dzieci, a jednocześnie zachęcaniem ich do wyrażania siebie i uczestniczenia w aktywnościach. Ogólnie rzecz biorąc, nasze zaangażowanie i aktywne uczestnictwo w aktywnościach było kluczowe dla zrozumienia doświadczeń dzieci i budowania z nimi relacji, mimo że napotkaliśmy pewne trudności i wyzwania* (Sonia).

Należy również zastanowić się nad tym, w jaki sposób można lepiej wspierać dzieci w wyrażaniu swojej tożsamości i życzliwości wobec innych. Może to obejmować działania, które pomagają dzieciom w zrozumieniu i akceptacji siebie oraz innych, rozwijaniu empatii i umiejętności komunikacyjnych oraz budowaniu relacji z rówieśnikami i dorosłymi. **Dalsze badania i interwencje powinny być ukierunkowane na wspólne (z dziećmi) opracowanie i wdrażanie strategii i metod wspierających bezpieczeństwo, rozwój tożsamości, partycypacji i sprawstwa dzieci migrujących we współpracy z dorosłymi (przy zaangażowaniu dorosłych) w kontekście społeczności.**

Zakończenie

Wyniki badań przedstawiają zróżnicowany obraz sytuacji i doświadczeń dzieci romskich z Ukrainy po przybyciu do Polski w lokalizacjach Warszawy i w ośrodku podwarszawskim w Nadarzynie. Za każdym przypadkiem kryje się dziecko, które doświadczyło zróżnicowanych

sytuacji dotyczących m.in. asymetrii, niezrozumienia, nadużyć, cierpienia wojny i uchodźstwa oraz trudności w byciu pomiędzy (in-between): ukraińskimi uchodźczyniami i uchodźcami a społeczeństwem przyjmującym w Polsce. Doświadczenie bycia pomiędzy, bycia 'nigdzie' wiąże się z doświadczeniem miejsca, które było domem (kategoria przeszłości) i miejsca nowej codzienności (kategoria teraźniejszości). Doświadczenie bycia pomiędzy, tak charakterystyczne dla grupy uczestniczącej w badaniu, to doświadczenie bycia pomiędzy różnymi porządkami i kodami kulturowymi oraz w byciu pomiędzy przeciwstawnymi z samej natury rzeczywistościami – wolności jednostki w swoim miejscu (pochodzenia) i podporządkowania systemowi pomocy w nowym kraju pobytu.

Ograniczenie przestrzenne i organicznie dostępu do przestrzeni w nowych miejscach pobytu to jedna z kluczowych barier dotyczących funkcjonowania dzieci uchodźczych. Dotyczy ona zarówno przestrzenno-społecznego jak i fizycznego wymiaru. Wynika ona z izolacji związanej z uwarunkowaniami systemowymi[5] oraz ma swoje podłoże w lęku przed nieznajomą topografią miejsca i niepewnością sytuacyjną. Z barierą tą wiąże się również „kurczący się świat dzieciństwa" (Gill 2008), ograniczany kontrolą i nadzorem dorosłych względem swobody działania i poruszania się dzieci uchodźczych. Wszystko to sprawia, że dzieci są mniej mobilne niż wcześniej.

To również doświadczenie wielowymiarowych nierówności zarówno pod względem dostępu do i korzystania z usług jak i perspektywy wykorzystania szans i możliwości oraz utrudnień w zakresie rozwoju potencjału z uwagi na bycie w niekorzystnej sytuacji (Woodhead, Dornan, Murray, 2013) . Doświadczenie to jest zjawiskiem relacyjnym, na które wpływa szereg czynników i relacji społecznych dzieci z innymi dziećmi i dorosłymi oraz relacji z kontekstami materialnymi, niematerialnymi, kulturowymi i politycznymi. Stopień, w jakim dzieci z doświadczeniem uchodźstwa czują, że balansują pomiędzy światami, są na przecięciu różnych rzeczywistości (wojny i pokoju), przecina się z ich dawnymi i teraźniejszymi doświadczeniami, emocjami, relacjami i poczuciem przynależności.

Niektórym trudnościom i wyzwaniom związanym z powyższą sytuacją można zapobiec bądź je zniwelować. Część z nich jest bezpośrednim skutkiem dotarcia lub nieotrzymania informacyjnego wsparcia, czy stereotypowego postrzegania społeczności romskiej z Ukrainy i

[5] Badania Fundacji na rzecz Dialogu pokazują, że Romowie „są izolowani ze względu na swoje pochodzenie etniczne" https://fundacjawstronedialogu.pl/wp-content/uploads/2023/07/To_nie_sa_uchodzcy_tylko_podroznicy_Sytuacjaromskich_osob_uchodzczych_Raport_2023.pdf s. 45.

braku działań włączających i wspierających funkcjonowanie tej grupy uchodźczej przy współudziale i współpracy samych Romek i Romów ze społeczności oraz z Polski.

Wyniki badań wskazują też, jak ważne jest włączanie i partycypacja, oznaczające w tej materii to, że „mamy do czynienia po prostu z dziećmi: wszystkie one mają prawo do uczenia się" (Bogucka 1997) i uczestnictwa w sprawach ich dotyczących (art. 12 KRK). Włączanie zakłada tym samym poszukiwanie nowych strategii, rozwiązań i sposobów partycypacji oraz współpracy w zróżnicowanej językowo, kulturowo, narodowo tkance społecznej.

Badanie wykazało ponadto, że dzieci tworzą swoją trzecią przestrzeń jako pewien własny azyl bezpieczeństwa. Lokują swoje bycie pomiędzy wspomnieniami z Ukrainy, komunikacją z bliskimi, którzy są w ich kraju urodzenia oraz pomiędzy miejscem obecnego, czasowego pobytu w Polsce. Kruchość miejsca pobytu charakteryzuje jego tymczasowość i niepewność kontynuacji uzyskania wsparcia i niepewność dostępności do zasobów. Krótkoterminowe działanie nie wystarczy, jeśli nie zawiera planów zaspokojenia długoterminowych potrzeb uchodźczyń i uchodźców oraz strategii wspierania osób oraz organizacji udzielających takiej pomocy (Digdiki i in. 2024).

Dane uzyskane z tego studium przypadku ujawniają istotne tematy do dalszej eksploracji. Jednocześnie umożliwiają refleksję nad opracowywaniem dalszych zaleceń dotyczących wsparcia dzieci z wrażliwej grupy we wrażliwym kontekście uchodźstwa i projektowania badań w podejściu opartym na działaniach partycypacyjnych ze społecznością. Takie podejście ułatwia zaangażowanie dzieci w dociekania nad kwestiami, które mają wpływ na ich codzienność. Dalsze badania w tym nurcie pozwolą przekształcać i wzmacniać społeczności mniejszościowe i sprawią, że ich głos stanie się słyszalne i zostanie włączone do programów i projektów w sprawach, które ich dotyczą.

References

Bogucka J. (1997). Integration or inclusion, resources for a seminar organised by the Maria Grzegorzewska University and the Methodological Centre for Psychological and Pedagogical Assistance of the Ministry of Education, Warsaw, http://www.sp236gim61.neostrada.pl/publikacje/dziecko.htm

Chawla, L. (1992). Childhood place attachments. In: Place attachment (ss. 63-86). Boston, MA: Springer US.

Digidiki, V., Bhabha, J., Markowska-Manista, U. & Dobkowska, J. (2024). Building Inclusion, Sustaining Solidarity towards migrants in frontline local communities: The case of Poland during the Ukrainian Refugee Crisis. Boston: Harvard FXB Center for Health and Human Rights.

Gill, T. (2008). Space-oriented Children's Policy: Creating Child-friendly Communities to Improve Children's Well-being 1. *Children & society*, *22*(2), 136-142.

Woodhead, M., Dornan, P., & Murray, H. (2013). *What Inequality Means for Children. Evidence from Young Lives*. Oxford: Young Lives.

Rekomendacje

Najlepszym sposobem, aby coś zrozumieć jest próba zmiany.

(Kurt Lewin, za: Greenwood i Levin, 1998, s. 19)

Zgromadzony w ramach omawianych badań materiał, oparty na literaturze tematycznej i badaniach terenowych odnosi się do głosów i perspektyw uczestniczek i uczestników badania, a więc dzieci i osób ze społeczności romskiej (badaczek) oraz wynika z doświadczeń wielu osób i instytucji zaangażowanych we wsparcie udzielane rodzinom i dzieciom romskim, uchodźczyniom i uchodźcom z Ukrainy w 2023 roku. W związku z tym poniższe rekomendacje wynikają bezpośrednio z sytuacji i potrzeb oraz kontekstu.

- **Rekomendacje dotyczące rodziców – osób uchodźczych**

Wskazane byłyby dalsze badania, które umożliwią zrozumienie sytuacji rodziców – uchodźczyń i uchodźców wojennych ze społeczności romskich w Ukrainie mieszkających w Polsce. Kluczowe wydają się tutaj:
- sytuacja psychospołeczna i ekonomiczna, dyskryminacji, doświadczenia bycia w Polsce, inne trudne doświadczenia (z odniesieniem do sytuacji własnych dzieci, np**.** doświadczenia straty,) plany i możliwości,
- wyzwania i możliwości wsparcia i aktywności w Polsce oraz przed uchodźstwem,
- warunki mieszkaniowe, standard życia, opieka zdrowotna, wsparcie psychospołeczne, doświadczenia związane z pobytem w Ukrainie i Polsce, dyskryminacja,
- z perspektywy rodziców – dostęp do edukacji ich dzieci oraz relacje i postawy pracowniczek i pracowników oświaty (mając na uwadze czas, jaki upłynął od przyjazdu do teraz),
- rola i postawy rodzin, ich oczekiwania dotyczące dostępu dzieci do szkoły i oczekiwania dot. osiągnięć dzieci oraz ich aktywności edukacyjnej i spędzania czasu wolnego,
- wyzwania w integracji ze społecznością większościową, np. odmienne koncepcje doradztwa i zróżnicowane doświadczenia z kraju pochodzenia

- wyzwania dotyczące potrzeb w zakresie zasobów
- negatywne doświadczenia i brak zaufania do pracowniczek i pracowników instytucji publicznych (jednym z powodów może być nieobecność w wielu instytucjach pracowniczek i pracowników o innym pochodzeniu narodowym czy brak możliwości komunikacji)
- promowanie wsparcia rodziców przez osoby ze społeczności romskiej lub z wiedzą na temat społeczności romskich (asystentek i asystentów kulturowych, mediatorów i mediatorek kulturowych) w działaniach integracyjnych, realizowanych w kluczowych obszarach życia społecznego

- **Rekomendacje w zakresie poczucia bezpieczeństwa**

Istnieje potrzeba zainicjowania bezpiecznej, przyjaznej, animacyjno-edukacyjnej przestrzeni społecznej dla dzieci romskich uchodźczyń i uchodźców oraz ich rodziców i dorosłych opiekunek i opiekunów, jako przestrzeni wprowadzających i włączających do społeczeństwa większościowego w czasie wolnym, w czasie edukacji i korzystania z kultury.
Istotne wydają się tu następujące aspekty:
- zwrócenie uwagi na niestabilność, niepewność sytuacji uchodźczyń i uchodźców, zróżnicowane sposoby, mechanizmy i narzędzia odbierania, rozumienia, interpretowania otrzymywanej (lub nie) pomocy i wsparcia
- zwrócenie uwagi na bariery strukturalne, systemowe i społeczne, ambiwalencje, które ograniczają ich poczucie bezpieczeństwa i chęci włączania się w działania integracyjne
- zwrócenie uwagi na miejsce dla dzieci: do zabawy, edukacji, aktywności związanej z rozwojem (np. kąciki z punktach recepcyjnych, miejsca w miejscowościach zamieszkania, w których przebywają uchodźcy),
- inkluzywność miejsca, które powinno integrować, a nie oddzielać Romki i Romów od osób spoza społeczności romskiej,
- **interkluzja,** a więc włączanie i integrowanie z obecnością i we współpracy dorosłych ze społeczności romskiej, wspierających komunikację i efektywną współpracę z rodzinami romskimi.

- **Rekomendacje w zakresie edukacji**

- uważnienie głosu dzieci z doświadczeniem uchodźstwa, które wynika z ich prawa do głosu (art. 12. KPD). Aspekt ten odnosi się do działań włączających (edukacyjnych i integracyjnych), w których uczestniczą (mają prawo i powinny uczestniczyć) wszystkie dzieci i poprzez które działania ich głosy mogą być słyszalne, sprawcze i włączane do dyskursu grupy, klasy oraz szkoły.
- wsparcie i wzmocnienie oraz kontynuacja dotychczasowego wsparcia w dostępie do edukacji i byciu w systemie edukacji oraz korzystanie z prawa do edukacji przez dzieci romskie z Ukrainy.
- uwzględnienie wsparcia asystentek i asystentów romskich ze społeczności osób uchodźczych, Kluczowe wydają się tu zarówno działania informujące rodziców o systemie i specyfice edukacji dzieci w Polsce przybliżające specyfikę edukacji, działania wspierające w zapisywaniu dzieci do szkoły oraz w realizacji obowiązku szkolnego przez dzieci i możliwości korzystania z dodatkowych zajęć w tym zajęć z j. polskiego jako obcego
- udrożnienie dostępu do edukacji dla dzieci i młodzieży, która jest dla każdej społeczności uchodźczej narzędziem do wytyczania drogi naprzód i tworzenia alternatywnej teraźniejszości oraz planów na przyszłość.

Istotny jest też dostęp do wyprawek szkolnych oraz wiedza o tym, w jakie przybory na danym etapie edukacji powinny być wyposażone dzieci i jak oraz gdzie można uzyskać wsparcie w tym aspekcie.

- **Rekomendacje w zakresie zdrowia psychicznego i dobrostanu**

Istnieje potrzeba wsparcia rodziców, szczególnie matek, które mają trudności z pojawiającymi się nowymi wyzwaniami w nowym miejscu pobytu.

Wsparcie w zakresie zdrowia psychicznego wydaje się istotne z uwagi na to, że duża grupa mężczyzn ze społeczności romskiej walczy w Ukrainie, a ich żony, córki, matki pozostały same z dziećmi. Często same muszą przepracować stratę i żałobę.

Sytuacja zdrowotna, w tym psychiczna matek i ich samotne zmaganie się z problemami, ma istotny wpływ na dobrostan (lub jego brak) dzieci. Brak wsparcia i możliwości otrzymania

pomocy przez matki[6] negatywnie wpływa na funkcjonowanie dzieci w nowym miejscu pobytu oraz ogranicza możliwości włączania i integracji ze środowiskiem zewnętrznym.
Stąd potrzeba zwiększenia świadomości dot. dostępu dzieci do bezpłatnych usług wsparcia, które byłoby oferowane np. przy współpracy asystentek i asystentów romskich oraz osób ze społeczności romskiej włączonych w działania wspierające.

- **Rekomendacje w zakresie uczestnictwa i partycypacji**

- potrzeba wzmacniania działań włączających, aby niwelować szkodliwe dla dobrostanu dzieci, w czasie pokoju i w czasie wojny, czynniki blokujące partycypację
- zwracanie uwagi na zróżnicowane potrzeby dzieci (potrzeby dzieci nie są potrzebami dorosłych),
- zwiększanie świadomości pracowniczek i pracowników instytucji oraz organizacji wspierających osoby uchodźcze na temat partycypacji dzieci;
- potrzeba realizacji kampanii, działań promujących prawa dzieci względem metod wychowawczych rodziców oraz względem praw dzieci wynikających z *Konwencji o Prawach Dzieci*
- potrzeba wsparcia dzieci w dostępie do partycypacji społecznej poprzez działania asystentek i asystentów międzykulturowych
- dostęp do oferty zróżnicowanych zajęć edukacyjnych, integracyjnych, rekreacyjnych poprzez które dzieci i młodzież będą mogły spotkać się i spędzać czas z rówieśnikami.
- rozpowszechnianie informacji o ofercie aktywności skierowanej do dzieci i młodzieży uchodźczej dystrybuowanej np. przy pomocy społeczności oraz kanałów informacyjnych bądź aplikacji telefonicznych

- **Rekomendacje w zakresie integracji społecznej**

- potrzeba wzmocnienia poczucia przynależności do nowego miejsca pobytu poprzez włączanie we wspólne działania

[6] Nie wszystkie matki mają np. wózki dla swoich najmniejszych dzieci, więc wciąż noszą je na rękach, (jedna z mam w jednej z lokalizacji woziła swoje dziecko w wózku na zakupy).

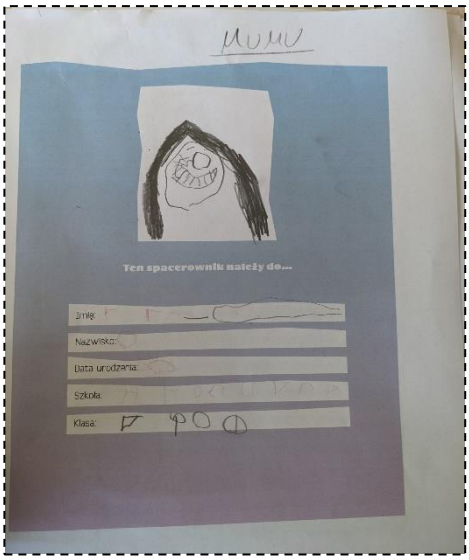
- potrzeba organizacji spotkań informacyjno-wpierających (Help-Desk) dla rodziców oraz opiekunek i opiekunów w celu wspierania dostępu do informacji, wymiany wiedzy, zdobywania wiedzy o funkcjonowaniu w nowym kraju oraz zwiększenia integracji w czasie wolnym,
- potrzeba kontynuacji niniejszego badania w szerszym kontekście (ogólnopolskim) z włączeniem innych kluczowych aktorów (rodziców, pracowniczek i pracowników organizacji pozarządowych i instytucji wspierających, ludzi mediów, osoby ze społeczności romskiej w Polsce, osoby uchodźcze z Ukrainy),
- potrzeba sieci wsparcia (network) asystentek i asystentów romskich i międzykulturowych
- potrzeba debaty ze społecznością, która umożliwi namysł nad tym jak tworzyć warunki wzmacniające zaangażowanie dzieci romskich z Ukrainy w społeczeństwie przyjmującym,
- uświadomienie większościowej części społeczeństwa i mniejszości, że bariery w kontaktach i integracji są złożone i wynikają m.in. z trudności komunikacyjnych, ograniczonych interakcji społecznych, niekiedy izolacji, doznanej dyskryminacji i stygmatyzacji oraz braku poczucia bezpieczeństwa i zaufania. Ale nie są to jedyne bariery, na które należy zwrócić uwagę projektując działania wspierające integrację.
- potrzeba zmian systemowych i miejskiej polityki międzykulturowego otwarcia na dzieci – jako wrażliwą grupę uchodźczą, aby mogły się włączać i integrować, a nie izolować i pozostawiać na dystans.
- podnoszenie świadomości większościowej części społeczeństwa na temat systemowych i społecznych konsekwencji antycyganizmu,
- promowanie alternatywnego wizerunku osób ze społeczności romskiej poprzez upowszechnianie dobrych praktych i tzw. success stories jako metody walki ze stereotypizacją i odmawianiem osobom z mniejszości romskiej indywidualizmu i definiowaniem ich jedynie przez pryzmat ich etniczności.

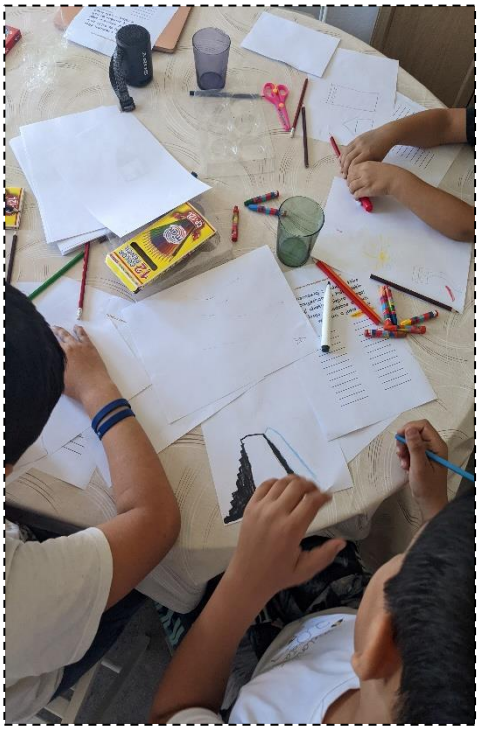
Ważnym krokiem w procesie wsparcia dzieci z doświadczeniem uchodźstwa ze społeczności romskiej z Ukrainy jest zatem identyfikowanie zarówno widocznych, namacalnych jaki i ukrytych barier związanych z indywidualnymi i grupowymi wyzwaniami i trudnościami adaptacyjnymi i niwelowanie ich.

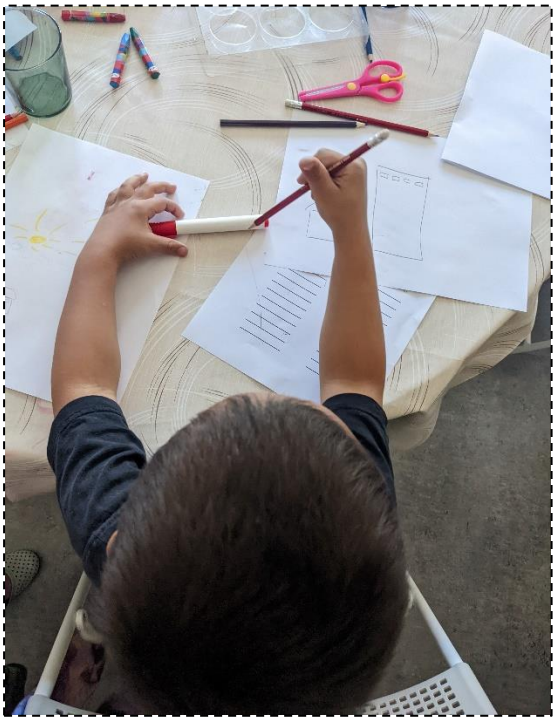
ANEKS

Fotografie dokumentujące rysunki – wypowiedzi dzieci, wykonane przez członkinie zespołu badawczego

ETAP 1

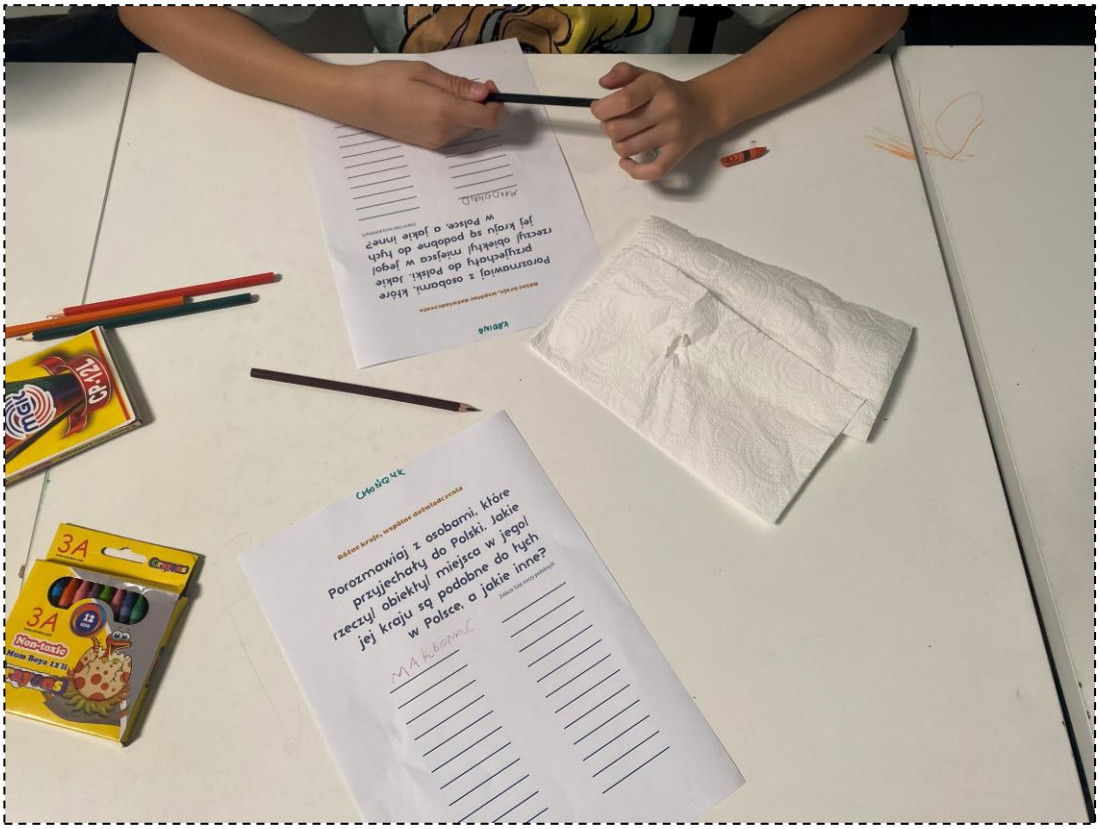


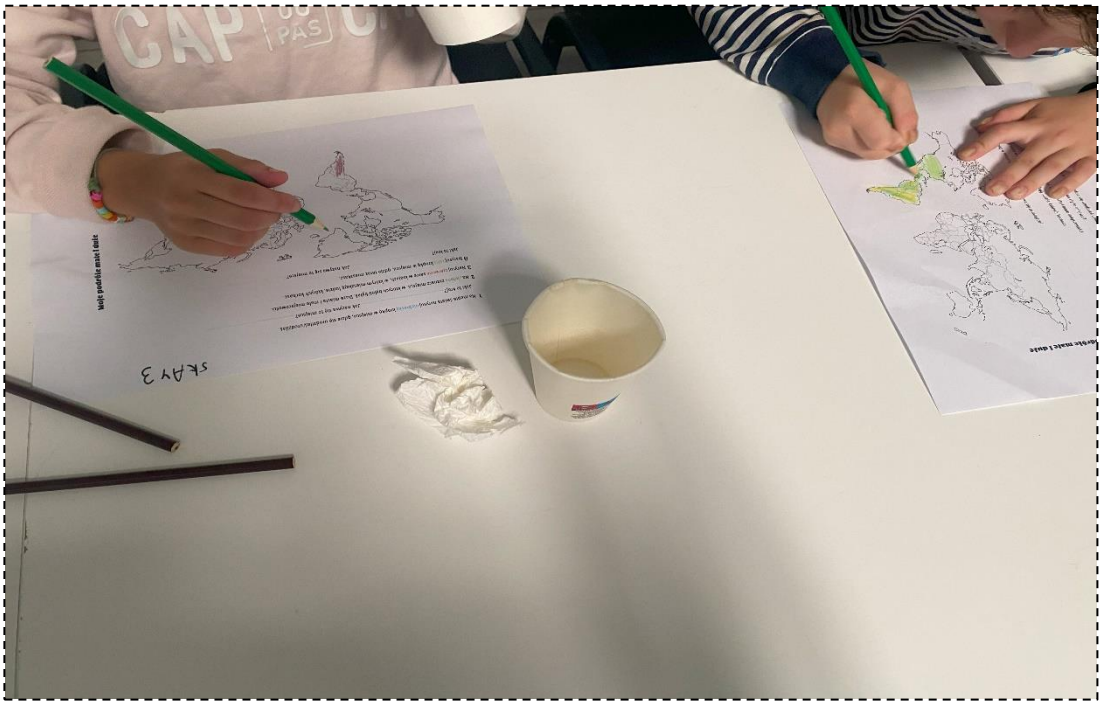


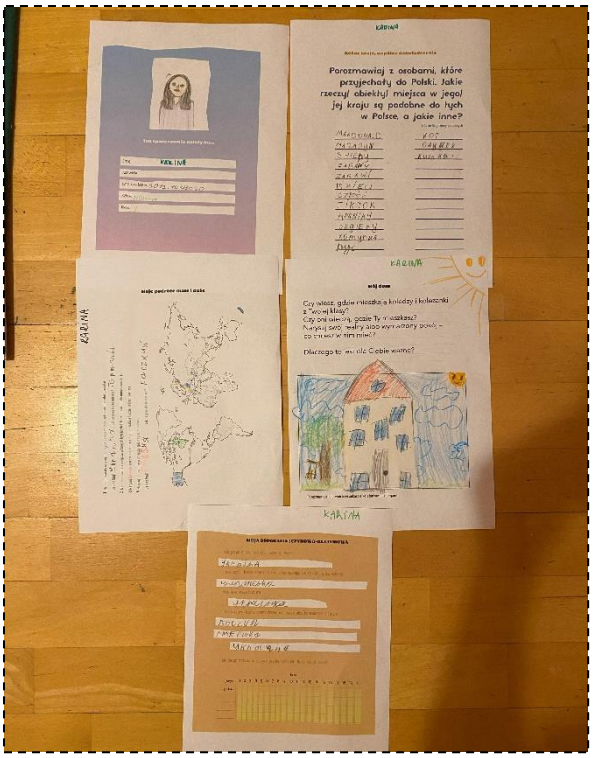


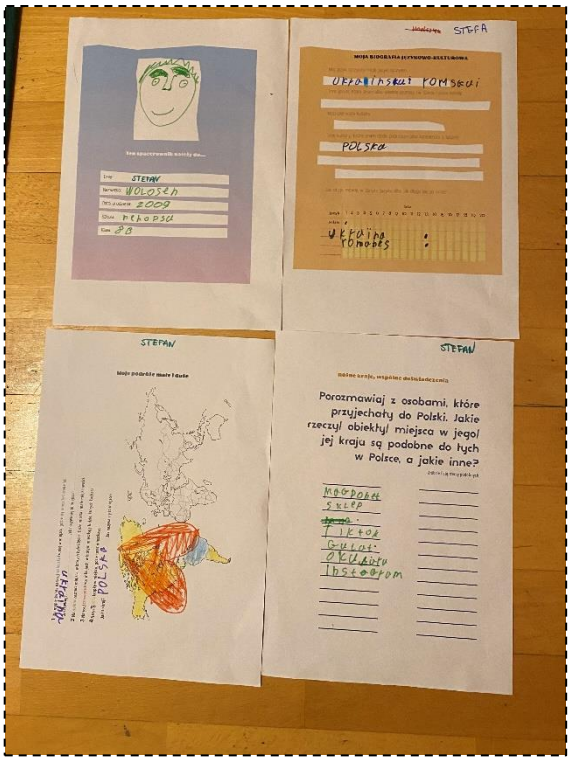
NYC
URBAN

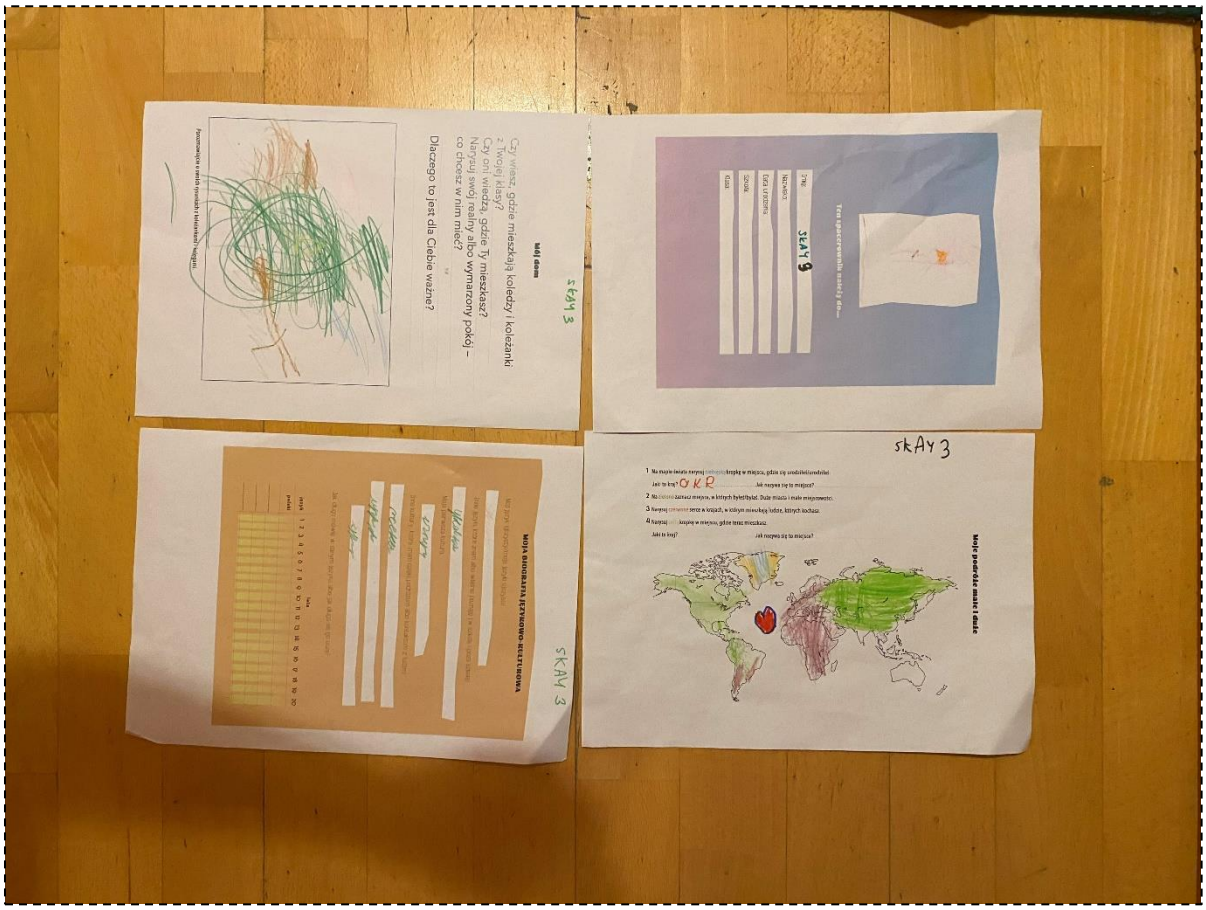
FATİH


Porozmawiaj z osobami, które przujechały do Polski. Jakie rzeczy, obiekty, miejsca w jego/jej kraju są podobne do tych w Polsce, a jakie inne?
3A
3A




KARINA
Porozmawiaj z osobami, które przyjechały do Polski. Jakie rzeczy/ obiekty/ miejsca w jego/ jej kraju są podobne do tych w Polsce, a jakie inne?
Mój dom
Czy wiesz, gdzie mieszkają koledzy i koleżanki z Twojej klasy?
Czy oni wiedzą, gdzie Ty mieszkasz?
Narysuj swój dom, pokój albo wymarzony pokój – co chcesz w nim mieć?
Dlaczego to jest dla Ciebie ważne?
MOJA BIOGRAFIA JĘZYKOWO-KULTUROWA


STEFA
STEFAN
Moje podróże małe i duże
Porozmawiaj z osobami, które przyjechały do Polski. Jakie rzeczy/ obiekty/ miejsca w jego/ jej kraju są podobne do tych w Polsce, a jakie inne?
MOJA BIOGRAFIA JĘZYKOWO-KULTUROWA


SKAY 3
Mój dom
Czy wiesz, gdzie mieszkają koledzy i koleżanki z Twojej klasy?
Czy oni wiedzą, gdzie Ty mieszkasz?
Narysuj swój dom, pokój albo wymarzony pokój – co chcesz w nim mieć?
Dlaczego to jest dla Ciebie ważne?
MOJA BIOGRAFIA JĘZYKOWO-KULTUROWA
Moje podróże małe i duże

ETAP 2

ETAP 3

BIOGRAMY REDAKTOREK, AUTOREK I AUTORÓW

Małgorzata Kołaczek - doktor nauk politycznych, adiunkt w Instytucie Studiów Międzykulturowych, na Uniwersytecie Jagiellońskim, gdzie pełniła też funkcję zastępczyni dyrektora ds. dydaktycznych (2020-2023). Wiceprezeska Fundacji w Stronę Dialogu. Inicjatorka Centrum Społeczności Romskich. Współtwórczyni grupy Poland-Roma-Ukraine. Redaktorka ds. recenzji w czasopiśmie Romani Studies naukowego towarzystwa Gypsy Lore Society. Absolwentka studiów Public Relations na WSE w Krakowie i Akademii Profesjonalnego Coacha na SGH w Warszawie. Naukowo i dydaktycznie zajmuje się problematyką etniczną, zwłaszcza społecznością Romów i ich sytuacją w Europie Środkowo-Wschodniej, jak również problematyką migracji, kreowania wizerunku i obecności mniejszości w mediach w Polsce i na świecie. Autorka książek, stypendystka programów naukowych i dydaktycznych, edukatorka, trenerka antydyskryminacyjna. Koordynatorka projektów edukacyjnych i badawczych, twórczyni programów i narzędzi edukacyjnych.

Urszula Markowska-Manista – doktor nauk humanistycznych, badaczka terenowa. Jej badania dotyczą perspektyw dekolonialnych i podejść partycypacyjnych w studiach migracyjnych i studiach nad dzieciństwami; edukacji i praw dzieci w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. Pracuje jako adiunktka na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego oraz jako wykładowczyni w międzynarodowym programie Childhoods Studies and Children's Rights, Fahchochschule Potsdam w Niemczech. Redaktorka w Bloomsbury Education and Childhood Studies (Childhood and Youth), Bloomsbury Academic. Autorka licznych publikacji dot. praw i sytuacji dzieci w tzw. wrażliwych kontekstach. Badaczka w międzynarodowych projektach, m.in.: "Impactful and sustainable policy change for migrant education" Sirius 3.0, "Building Inclusion, Sustaining Solidarity: Frontline Host Communities, Distress Migrants, and the Role of States" i współautorka raportu: Digidiki, V., Bhabha, J., Markowska-Manista, U. & Dobkowska, J. (2024). Building Inclusion, Sustaining Solidarity towards migrants in frontline local communities: The case of Poland during the Ukrainian Refugee Crisis. Harvard FXB Center for Health and Human Rights, Boston, USA.

Joanna Talewicz - – badaczka, edukatorka, autorka, działaczka. Od dwudziestu lat zajmuje się działalnością na rzecz społeczności romskiej i praw mniejszości. Współzałożycielka i prezeska Fundacji w Stronę Dialogu. Konsultantka w zakresie Diversity&Inclusion. Doktor antropologii kulturowej. Pracowała jako adiunkt w Instytucie Studiów Międzykulturowych Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz w Instytucie Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Warszawskiego. Laureatka Nagrody Fundacji Batorego im. Olgi Kersten- Matwin, za stałą pomoc integracyjną, edukacyjną, psychologiczną, prawną i aktywizacyjną dla osób uchodźczych pochodzenia romskiego. Stypendystka Columbia University, Leadership Academy for Poland. Stypendystka programu stypendialnego Fulbright, Tom Lantos Institute, Komisji Europejskiej oraz Departamentu Stanu USA. Członkini Democracy and Belonging Forum przy Othering &Belonging Institute, UC Berkeley oraz polskiej delegacji w International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA). Autorka i redaktorka książek i artykułów naukowych. Publikowała m.in. na łamach Gazety Wyborczej i tygodnika Newsweek.

Eleni P. Samsari - doktor nauk humanistycznych w dziedzinie pedagogiki specjalnej, obecnie pracuje jako pedagożka specjalna, oraz jako wykładowczyni na Wydziale Pedagogiki Wczesnoszkolnej Uniwersytetu Zachodniej Macedonii (UoWM) w Grecji. Jej oryginalny dorobek prezentowany był na licznych międzynarodowych i krajowych konferencjach w języku greckim i angielskim, w tym w materiałach pokonferencyjnych. Autorka artykułów w czasopismach naukowych i publikacjach akademickich. Recenzentka w wielu czasopismach i na konferencjach w obszarze edukacji. Jej zainteresowania badawcze skupiają się na edukacji międzykulturowej, edukacji włączającej i edukacji specjalnej, a także na psychologii szkolnej.

Georgios Nikolaou - dziekan i profesor na Wydziale Pedagogiki i Pracy Socjalnej Uniwersytetu Patraskiego w Grecji. Autor trzech książek i licznych artykułów opublikowanych w greckich i międzynarodowych czasopismach. Członek Greckiego Stowarzyszenia Pedagogicznego oraz Greckiego Stowarzyszenia Pedagogiki Specjalnej. Pełnił również funkcję przewodniczącego Greckiego Obserwatorium Edukacji Międzykulturowej (Greek Observatory for Intercultural Education). W 2000 r. został powołany na stanowisko Zastępcy Doradcy ds. Edukacji Międzykulturowej w Instytucie Pedagogicznym w Grecji. Brał udział w projektach krajowych i międzynarodowych.

Nektaria Palaiologou - profesorka w Szkole Nauk Humanistycznych na Helleńskim Uniwersytecie Otwartym (HOU), gdzie pracuje od 2005 roku. Obecnie jest dyrektorką międzynarodowych studiów magisterskich Language Education for Refugees and Migrants (L.R.M.) na HOU. Wykładała Edukację Międzykulturową, Edukację Migrantów i Uchodźców na sześciu greckich i dwóch europejskich uniwersytetach. Od 2018 roku pełni funkcję Wiceprezeski Międzynarodowego Stowarzyszenia Edukacji Międzykulturowej (IAIE). Redaktor naczelna czasopisma Intercultural Education Journal, Taylor and Francis, Routledge. Członkini rad redakcyjnych siedmiu międzynarodowych czasopism. Pod jej redakcją ukazały się trzy publikacje w języku angielskim i trzy w języku greckim (współautorstwo), ponadto przetłumaczyła i zredagowała dwie znaczące publikacje w języku greckim (James Banks 2007 i Jagdish Gundara 2001). Jako członkini zespołu naukowego uczestniczyła w 15 międzynarodowych projektach europejskich z obszaru edukacji międzykulturowej, badań nad edukacją osób migranckich i uchodźczych, realizowanych z udziałem UoWM i HOU jako uczelni partnerskich, we współpracy z europejskimi uniwersytetami i organizacjami.