

**Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Karoliny Anny Domagalskiej-Nowak pt. „*Formy wsparcia edukacyjnego dzieci polskich imigrantów w norweskiej szkole*” przygotowanej pod kierunkiem dr hab. Aleksandry Boroń, prof. UAM i dr hab. Darii Hejwosz-Gromkowskiej, prof. UAM - promotorki pomocniczej.**

Od wielu lat w rodzimej literaturze naukowej z obszaru nauk społecznych zauważyć można wzrost zainteresowania polskimi imigrantami, zwłaszcza w zakresie perspektywy socjologicznej i pedagogicznej. Wiele uwagi poświęca się także ogólnym kwestiom adaptacji migrantów oraz problemom związanym z nauczaniem języka ojczystego, dwujęzyczności czy wielojęzyczności dzieci migrantów. Wśród podejmujących te zagadnienia autorów są także badacze z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Warto w tym kontekście przypomnieć chociażby zbiorową publikację z roku 2020 pt. *Polonia i Polacy za granicą. Kulturowe i edukacyjne obszary badań i doświadczeń*, pod redakcją naukową Aleksandry Boroń, Justyny Gulczyńskiej, Magdaleny Barańskiej, Mikołaja Brenka, Anny Mańkowskiej i Konrada Nowak-Kluczyńskiego, będącą efektem konferencji naukowej dotyczącej zarówno perspektywy historycznej, jak i współczesnych kulturowo-edukacyjnych doświadczeń polskich migrantów. Jedną ze współautorek tej publikacji obroniła w czerwcu ubiegłego roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM doktorat na temat *Kulturalno-edukacyjna aktywność środowisk polonijnych w Holandii w latach 1989-2019* (przygotowany pod kierunkiem dr. hab. Justyny Gulczyńskiej, prof. UAM).

Recenzowana rozprawa wpisuje się zatem w wyraźnie widoczny, także w ośrodku poznańskim, nurt zainteresowań polskimi imigrantami. Doktorantka, mgr Karolina Anna Domagalska-Nowak skupiła się na przypadku Norwegii, kraju, który w krótkim przedziale czasowym, obejmującym ostatnie dwudziestolecie, stał się, w wyniku znaczącego wzrostu liczby migrantów, krajem wielokulturowym. Istotne znaczenie miał też fakt, że to właśnie Polacy stanowią już od 2007 roku najliczniejszą grupę migrantów w tym kraju – znaczący wpływ na tę sytuację miało oczywiście przystąpienie Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku. Są też oni generalnie pozytywnie postrzegani i nie mają poważniejszych problemów z adaptacją do nowych warunków życia.

Potrzebują jednak często wsparcia w początkowym okresie pobytu w Norwegii, zwłaszcza wsparcia edukacyjnego dla swoich dzieci podejmujących edukację w norweskim systemie oświatowym. Autorka słusznie zauważa, że „(...) wsparcie edukacyjne powinno być zapewnione uczniom w celu optymalizacji warunków ich rozwoju, z uwzględnieniem specyfiki ich potrzeb edukacyjnych wynikających z rozpoznania kulturowej różnicy pojawiającej się pomiędzy ich środowiskiem rodzinnym a ich środowiskiem szkolnym co wymaga zapewnienia im w tym zakresie wsparcia zarówno systemowego, jak i indywidualnego” (s. 10). Sprzyja temu polityka oświatowa Norwegii, którą charakteryzuje dążenie do efektywnej inkluzji dzieci migrantów, zwłaszcza w zakresie edukacji obowiązkowej czyli pomiędzy 6 a 16 rokiem życia.

We *Wprowadzeniu* Autorka zaznacza, że jej praca stanowi pierwszą próbę opracowania tematu „form edukacyjnego wsparcia dzieci polskich imigrantów w norweskim systemie edukacji” (s. 6), w odniesieniu do obowiązkowego poziomu tej edukacji, w świetle opinii ich rodziców. Przedstawia też dotychczasowy stan badań w zakresie sytuacji dzieci polskiego pochodzenia poza granicami Polski ze szczególnym uwzględnieniem Norwegii i najważniejsze pozycje literatury przedmiotu.

Struktura pracy jest logiczna i poprawna. Oprócz *Wprowadzenia*, *Wniosków* i *Zakończenia* składa się ona z 6 rozdziałów. Należy podkreślić, że część teoretyczna pracy (rozdziały 1-4, s. 16-405) jest niezwykle rozbudowana. Zauważalne jest dążenie Autorki do wyczerpującego i wieloaspektowego ujmowania poruszanej problematyki. Jednak trzeba zaznaczyć, że wszystkie z podjętych przez Doktorantkę zagadnień są niezwykle istotne z punktu widzenia prowadzonych przez nią badań własnych, trudno wobec tego wskazać zbędne elementy zawartych w tej dysertacji analiz teoretycznych.

Rozdział pierwszy pt. *Migracje zagraniczne* obejmuje kluczowe, dla podjętych w pracy rozważań, ustalenia terminologiczne a także charakterystykę wybranych strategii migracyjnych oraz głównych kierunków i modeli polityki migracyjnej czy też strategii przyjmowania imigrantów. Doktorantka podkreśla trudności w zakresie jednoznacznego zdefiniowania pojęcia migracji zagranicznych, zwraca uwagę na różnorodne ujęcia zarówno naukowe np. nauk prawnych czy politologii, jak i te przyjęte przez organizacje międzynarodowe (np. ONZ czy Międzynarodową Organizację do spraw Migracji) oraz rząd Norwegii. Jej badania dotyczą dzieci migrantów czyli „osób do 18 roku życia, które albo same były migrantami (doświadczyły migracji w sposób bezpośredni), towarzysząc rodzicom w podróżach zagranicznych trwających powyżej trzech miesięcy albo dzieci, które doświadczyły migracji przynajmniej jednego z rodziców, pozostając w czasie jego

nieobecności pod opieką krewnych bądź obcych (w sposób pośredni)” (s. 26-27). Doktorantka zwraca uwagę na różnorodność uwarunkowania migracji oraz jej poszczególne rodzaje i typologie a także skutki migracji zarówno dla kraju emigracji, jak i pochodzenia.

Analizując wybrane strategie migracyjne podkreśla wielość teorii migracji i ich podział uwzględniający perspektywy różnych dziedzin badawczych (np. teorie ekonomiczne, socjologiczne czy geograficzne), w tym także nauk społecznych oraz znaczenie modeli migracji.

Przybliżając główne założenia polityki migracyjnej zwraca uwagę na trudności w wyraźnym wyodrębnieniu jej z ogólnych założeń polityki danego kraju, przedstawia też różnorodność typologie modeli polityki migracyjnej. Na potrzeby rozprawy Doktorantka przyjmuje, że „polityką migracyjną jest całokształt przepisów i praktyk wpływających na procesy migracyjne i na migrantów z punktu widzenia sytuacji demograficznej, politycznej, ekonomicznej, społecznej, socjalnej i oświatowej. Z uwagi na prowadzoną politykę migracyjną kształtowana jest polityka oświatowa” (s. 40-41). Podkreśla wpływ jaki na zmiany w kierunkach polityki migracyjnej wielu państw wywarły decyzje państw członkowskich Wspólnoty Europejskiej z 1968 roku czy wprowadzanie od 1993 roku zintegrowanego rynku pracy w Unii Europejskiej. Podaje też najnowsze typologie modeli polityki migracyjnej – nie wskazuje jednak wyraźnie który z nich jest realizowany w Norwegii.

W rozdziale drugim pt. *Imigranci w Norwegii na tle wybranych aspektów polityki społecznej* Autorka przedstawia przemiany zachodzące na przestrzeni lat w zakresie migracji do Norwegii oraz główne kierunki rozwoju polityki migracyjnej tego kraju, na tym tle ukazując polskie migracje do Norwegii po roku 2004. Niezwykle wnikliwie analizuje zakres polityki integracyjnej tego kraju, funkcjonowanie społeczeństwa norweskiego i jego stosunku wobec migrantów, główne założenia norweskiej polityki oświatowej oraz językowej. Norwegia to kraj o wysokich wskaźnikach tzw. dobrostanu społecznego. Jednocześnie napływ migrantów wywołał w tym kraju szereg zarówno pozytywnych, jak i negatywnych zmian. Doktorantka syntetycznie przedstawia historyczne konteksty tego zjawiska, począwszy od okresu średniowiecza, przez utworzenie w 1954 roku wspólnego nordyckiego rynku pracy krajów skandynawskich czy odkrycia złóż ropy pod koniec lat 60. XX wieku po zamrożenie imigracji w 1975 roku i zaostrzające je przepisy obowiązujące w latach 1988-1991. Zwraca uwagę na istotne momenty przełomowe, takie jak wydanie w 1991 roku ustawy o imigracji, wprowadzenie dwa lata później rządowego planu integracji emigrantów z norweskim rynkiem pracy i społeczeństwem oraz przystąpienie Norwegii w 1994 roku do Europejskiego Obszaru Gospodarczego co umożliwiło imigrację zarobkową obywatelom Unii

Europejskiej. Autorka wskazuje na zakres migracji Polaków do Norwegii przed i po 2004 roku, przybliża też działania rządu norweskiego w kierunku zbadania i poprawy sytuacji migrantów w Norwegii, takie jak strategia walki z przestępczością na rynku pracy z 2013 roku czy Biała Księga z 2008 roku – raport poświęcony wyzwaniom związanym z migracją zarobkową do Norwegii oraz przyjęta w tym samym roku ustawa migracyjna upraszczająca zapisy dotyczące imigracji zarobkowej. Doktorantka przedstawia ogólną charakterystykę grupy migrantów w Norwegii pod względem kraju pochodzenia, wieku, płci oraz możliwości uzyskania pozwolenia na pracę, wydawanego przez Dyрекcję do spraw Imigracji w Ministerstwie Pracy, związanego bezpośrednio z prawem do pobytu i zatrudnienia oraz możliwość uzyskania obywatelstwa norweskiego. Przywołuje także trudne doświadczenia Norwegów z 2011 roku związane z tragicznymi wydarzeniami w Oslo i na wyspie Utoya oraz próby zaostreżenia polityki migracyjnej przez partie populistyczne niechętne migrantom jak Partia Pracy. Krótko charakteryzuje też zakres działań poszczególnych norweskich władz imigracyjnych.

Analizę polskich migracji do Norwegii Doktorantka rozpoczyna od syntetycznego ujęcia historii, skali i głównych destynacji wyjazdów Polaków poza granice kraju ojczystego, by następnie dokonać analogicznej zbiorowej charakterystyki polskich migrantów od upadku powstania listopadowego, przez okres II wojny światowej, emigracji solidarnościowej lat 80., następnie pracy sezonowej z lat 80. i 90. XX wieku i prób zatrudniania polskich pielęgniarek z początkiem XXI wieku aż po aktualną sytuację. Szczególnie wiele uwagi poświęca dynamice i wielorakim uwarunkowaniom migracji Polaków do Norwegii po roku 2004, włącznie z typologiami tzw. migrantów poakcesyjnych i ich strategiami działania. Od 2009 roku, w związku z otwarciem przez Norwegów rynku pracy, Polacy nie muszą już bowiem wcześniej uzyskiwać pozwolenia na pracę, co spowodowało dalszy wzrost liczby tej grupy migrantów.

Warto podkreślić, że Autorka przytacza też wyniki analiz norweskich i polskich autorów oraz instytucji do spraw migracji dotyczących sytuacji Polaków w Norwegii, w tym także współczynnika dzietności, skali uzyskiwania norweskiego obywatelstwa czy strategii adaptacyjnych, a także poziomu poczucia przynależności do norweskiego społeczeństwa. Nie pomija też tematów budzących kontrowersje wśród polskich migrantów jak np. działalność Urzędu do spraw Dziecka (Barnevernet) konfrontując opinie o stosunku Polaków do tej instytucji wyrażane w prasie z wnioskami z raportów Norweskiego Urzędu Statystycznego. Szczególną uwagę zwraca na wyniki badań dotyczących integracji dzieci polskich z norweskim systemem szkolnym (m.in. odmiennego postrzegania przez polskich rodziców

zadań szkoły i zakresu oferowanej przez nią wiedzy), poziomu znajomości języka norweskiego wśród polskich migrantów oraz ich zaangażowania w życie publiczne.

Przy charakterystyce społeczeństwa norweskiego oraz polityki integracyjnej państwa Doktorantka podkreśla znaczne zróżnicowanie struktury grupy imigrantów w Norwegii pod względem kraju pochodzenia i miejsca osiedlania się. Zaznacza, że integracja imigrantów w Norwegii to wybór tzw. złotego środka pomiędzy modelem wielokulturowym a asymilacyjnym. Zwraca jednocześnie uwagę, że w ostatnich latach Norwegia to jeden z nielicznych krajów, który obniżył swoją pozycję w Rankingu Indeksu Polityki Integracji Migrantów (MIPEX).

Autorka prezentuje różnorakie uwarunkowania i modele integracji imigrantów z uwzględnieniem aspektu edukacji i pracy zawodowej, podkreślając zachodzące w ostatnich dekadach zmiany – od dobrowolnej do obowiązkowej integracji, uwzględnia też wyniki badań dotyczących opinii Norwegów na temat migrantów i postaw wobec nich. Podkreśla wyraźnie widoczny wzrost pozytywnych odczuć ale wskazuje też na obawy dotyczą nadużyć finansowych w zakresie świadczeń społecznych czy spadku poczucia bezpieczeństwa społecznego.

Zwraca ponadto uwagę na ewolucję kierunku polityki edukacyjnej, przejście od edukacji wielokulturowej do edukacji międzykulturowej – podaje przykłady jej definiowania, zakresu, najważniejszych zadań oraz roli i kompetencji nauczycieli (m.in. poprzez plan podnoszenia kwalifikacji w obszarze wielokulturowości). W tym kontekście przybliża również dwa modele integracji dziecka – separacyjny i integracyjny.

W rozprawie zawarto też ogólne oceny norweskiej polityki imigracyjnej – warto podkreślić, że różnorodne – od umiarkowanych po skrajne oraz dyskusje dotyczące szans edukacyjnych dzieci migrantów.

Charakteryzując norweską politykę oświatową Autorka odwołuje się do najważniejszych ustaw regulujących funkcjonowanie systemu edukacji w tym kraju, od wprowadzenia, w 1959 roku, jednolitej powszechnej edukacji i stopniowego upowszechniania szkół z 9-letnim okresem nauki – po uznanie ich za obowiązkowe w 1969 roku. Miało to znaczący wpływ na upowszechnienie w Norwegii wykształcenia na poziomie średnim i wyższym. Uwzględnia też kolejne próby reform jak „Reforma 94”, której celem było podniesienie poziomu kwalifikacji absolwentów, czy „Obietnica wiedzy” z 2006 roku. Wśród najważniejszych i najczęściej podejmowanych przez władze oświatowe tematów dotyczących norweskiej edukacji wymienia nakłady na edukację, bezpłatną edukację publiczną, nacisk na równość szans, ograniczanie zjawiska odpadu szkolnego, plan na rzecz równości płciowej w

przedszkolach, dostosowanie edukacji do indywidualnych potrzeb ucznia, w tym specjalnych potrzeb edukacyjnych czy poradnictwa pedagogiczno-psychologicznego. Autorka zwraca uwagę na projekty edukacyjne oraz raporty komisji eksperckich dostarczające ważnych informacji na temat norweskiego systemu oświatowego m.in. braku wykwalifikowanej kadry czy ograniczonego dostępu do kształcenia specjalnego i wczesnej interwencji – w tym celu ostatecznie powołano Ośrodek badań nad pedagogiką specjalną i praktyką włączającą. Sygnalizuje też problem szkół sąsiedzkich, kontrowersje związane ze szkołami prywatnymi (m.in. edukacja dzieci z rodziny królewskiej) i zjawiskiem segregacji szkolnej. Wskazuje też na najważniejsze kierunki dyskusji publicznych w zakresie edukacji – np. rozpoczęcie edukacji przez 6 latki (od 1997 roku) czy usunięcie egzaminów PISA, wprowadzanie różnorodnych rankingów szkół czy zależności pomiędzy wielkością szkoły a jakością realizowanej w niej oferty edukacyjnej. Wśród najnowszych kierunków rozwoju norweskiej edukacji wskazuje upowszechnienie praktycznej nauki zawodu, nauki pływania, czy dostępu do bibliotek szkolnych i dóbr kultury, szkolnej służby zdrowia oraz zapobieganie bullyingowi i mobbingowi. Zwraca też uwagę na bezpieczeństwo prawne uczniów i nauczycieli oraz problem dominacji w kształceniu kategorii norweskich kosztem potrzeb uczniów z rodzin migranckich.

Doktorantka wnikliwie analizuje politykę językową państwa norweskiego, zwraca uwagę na integrację językową i etniczną, ochronę praw językowych mniejszości narodowych oraz zakres działań dotyczących polityki językowej. Nawiązuje do zjawisk planowania językowego i inżynierii językowej. Na tym tle charakteryzuje język norweski urzędowy i dwie jego równorzędne formy słowne bokmal i nynorsk oraz mający od schyłku lat 80. XX wieku status języka regionalnego język Samów – samisk. Szczegółowo przedstawia historyczne konteksty i uwarunkowania ich ewolucji oraz wynikające z nich współczesne tendencje znaczącej akceptacji różnorodnych form norweskiego dialektu. Podkreśla wpływ zwiększonego napływu migrantów na zmiany polityki językowej w Norwegii wyrażone m.in. w Deklaracji o nordyckiej polityce językowej oraz najnowszej, bo obowiązującej od stycznia 2022 roku, ustawie językowej wprowadzającej m.in. równy status bokmal i nynorsk oraz ważne z punktu widzenia migrantów zapisy o języku komunikacji organów publicznych. Wspomina też o kilku formach nauki języka norweskiego oferowanych migrantom.

Rozdział trzeci pt. *Edukacja obowiązkowa w norweskim systemie szkolnym* prezentuje strukturę szkolnictwa oraz charakterystykę edukacji obowiązkowej w Norwegii – począwszy od okresu średniowiecza, gdy zaczęły powstawać pierwsze, powiązane z chrystianizacją i Kościołem, szkoły katedralne, przez okres reformacji, przyjęcia luteranizmu i rozwoju szkół

łańskich po ostateczną laicyzację szkolnictwa i powstanie publicznych szkół unitarnych oraz poszerzenie zakresu dostępu kobiet do edukacji – co nastąpiło w II połowie wieku XIX. Autorka zwraca uwagę na wyraźnie widoczne do roku 1959 zróżnicowanie dostępu do edukacji w Norwegii dzieci wiejskich i miejskich oraz intensywny rozwój nauk pedagogicznych a także ożywienie publicznej dyskusji o edukacji w latach 60. XX wieku. Wskazuje też główne kierunki zmian w organizacji norweskiej edukacji w latach 80. i 90. XX wieku, które przyczyniły się do upowszechnienia wykształcenia na poziomie wyższym i znacznie ograniczyły odsetek Norwegów kończących jedynie szkoły podstawowe.

W pracy zamieszczono też opracowany przez Doktorantkę schemat zarządzania szkolnictwem w Norwegii (s. 200-202) i charakterystykę zakresu prac poszczególnych wydziałów Ministerstwa Edukacji i Badań. Doktorantka charakteryzuje zarówno bezpłatne obowiązkowe 10-letnie szkoły publiczne, jak i poprzedzającą ten etap kształcenia edukację przedszkolną. Jej analizy obejmują ponadto szkoły średnie II stopnia oraz norweskie szkolnictwo wyższe.

W tej części pracy Autorka skupia się także na ewolucji wymagań w zakresie kwalifikacji zawodowych, kompetencji i roli nauczycieli podkreślając, że norweskie szkoły nie zawsze zatrudniają kadre z przygotowaniem pedagogicznym czy odpowiednim poziomem wykształcenia, sytuacja ta dotyczy także obecnych w tym systemie asystentów. Wskazuje na najnowsze inicjatywy w zakresie podnoszenia kwalifikacji pedagogicznych norweskich nauczycieli, przedstawia zasady finansowania edukacji oraz schemat systemu szkolnictwa obowiązującego w tym kraju.

Skupiając się na najważniejszych zmianach w norweskiej edukacji ostatnich 30 lat Doktorantka podkreśla wysoki odsetek dzieci uczęszczających do przedszkoli, wprowadzenie w 1997 roku szkół 10-letnich zamiast 9-letnich oraz rolę ogólnokrajowych egzaminów wprowadzonych w 2004 roku. Omawia też założenia podstawy programowej edukacji podstawowej i gimnazjalnej i jego najnowsze modyfikacje (wprowadzane od 2020 roku) wraz z aktualnym systemem oceniania. W pracy nie zabrakło też tak ważnych kwestii jak obecność migrantów w podręcznikach i sposób ich prezentowania, statystyki dotyczące uczniów migrantów – ich ogólnej liczby, systemu nauki dwujęzycznej, specjalnego wsparcia przy nauce języka norweskiego, wyników egzaminów, odpadu szkolnego czy kontynuowania nauki. Ten ostatni problem w szczególności dotyczy szkolnictwa wyższego, gdyż Norwegia posiadając 10 uniwersytetów, ma też najniższy wśród krajów europejskich odsetek ludności z wyższym wykształceniem przy jednoczesnym wysokim odsetku studiujących, urodzonych w Norwegii, dzieci migrantów.

Rozdział czwarty pt. *Formy wsparcia edukacyjnego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście różnic kulturowych* przedstawia najważniejsze problemy dzieci z doświadczeniami migracyjnymi oraz ich specjalne potrzeby edukacyjne, oferowane im w tym zakresie wsparcie i jego główne formy. Autorka wskazuje na poszczególne etapy procesu migracji oraz okresy występujące w życiu rodziny migracyjnej, w tym zwłaszcza na odczucia dzieci. Porusza problemy związane z dystansem kulturowym, akulturacją, integracją czy nawet asymilacją i adaptacją kulturową a także kompetencjami komunikacyjnymi (zjawisko lingwicyzmu, czyli dyskryminacji językowej). Zwraca uwagę na rozwój mowy dzieci, teorie rozwoju ich zdolności językowych, zjawisko milczenia dzieci imigranckich. Szczególnie akcentuje problemy bilingwilizmu oraz dwukulturowości i związane z nimi wyzwania dla rodziców i nauczycieli.

Doktorantka uznaje dzieci z rodzin migracyjnych za uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, czyli potrzebujących „podczas edukacji szczególnych warunków – dostosowanych do ich indywidualnych możliwości i ograniczeń” (s. 298). Prezentuje różnorakie definicje/koncepcje i kategorie wsparcia, zwłaszcza wsparcia edukacyjnego – o charakterze instytucjonalnym/systemowym i osobowym/międzyludzkim. Zwraca uwagę na kompetencje nauczycieli do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, uwzględniając zarówno opinie zwolenników, jak i przeciwników udzielania instytucjonalnego wsparcia edukacyjnego. W tej części pracy sięga do teorii ekologii rozwojowej Uri Bronfenbrennera, przybliża też zasady wynikające z norweskiej ustawy o dzieciach i rodzicach z 1982 roku. Jej analizy obejmują takie zagadnienia jak wsparcie udzielane przez rodziców, pierwsze doświadczenia szkolne, zadania i funkcje szkoły, jakość edukacji, motywacja, klimat/kultura szkoły i klasy oraz zjawisko fobii szkolnej.

Szczególną uwagę zwraca na różnorodne formy wsparcia, w tym na zasady kompleksowego systemu wsparcia edukacyjnego przyjęte przez Norweskie Stowarzyszenie do spraw Edukacji, regulaminy szkół, funkcjonowanie szkolnych komisji do spraw środowiska, dbałość o potrzeby dziecka i jego dobre samopoczucie. Przytacza ministerialne zalecenia dla nauczycieli w zakresie ich postaw, ustalenia minimalnego standardu liczby nauczycieli w szkołach, zapewnienia bezpłatnego dostępu do przyborów szkolnych i podręczników, opracowywania tygodniowych planów zajęć dla dzieci, zadawania prac domowych i pomocy w odrabianiu lekcji, czy wreszcie systemu oceniania. Zwraca uwagę na diagnozowanie potrzeb i problemów uczniów, zakres i formy kształcenia specjalnego oraz rozdział 9a Ustawy o edukacji – dotyczący obowiązku reagowania. W pracy przedstawione zostały ponadto wyniki raportu z projektu *Badania ofert szkoleniowych dla nowoprzybyłych*



uczniów, zasady organizacji współpracy rodziny ze szkołą i zakres specjalnego kształcenia językowego.

Rozdział piąty to klasyczny rozdział metodologiczny prezentujący założenia empiryczne badań własnych. W ostatnim szóstym rozdziale pt. *Formy wsparcia edukacyjnego dzieci polskich imigrantów w norweskiej szkole w opiniach polskich rodziców – imigrantów. Analiza i interpretacja badań własnych* omówione zostały wyniki badań Doktorantki.

Recenzowana praca stanowi przykład zbiorowego studium przypadku, usytuowanego w paradygmacie społecznego konstruktywizmu, opartego na badaniach jakościowych. Autorka jako metodę zbierania danych zastosowała wywiad pogłębiony. Był to wywiad skoncentrowany na problemie, na wpeł/ częściowo ustrukturyzowany z pytaniami otwartymi. Doktorantka w rozdziale metodologicznym wskazała zarówno możliwości, jak i potencjalne trudności w zastosowaniu tej metody. Celem badań było „poznanie opinii badanych osób na temat form wsparcia edukacyjnego udzielanego dzieciom polskich migrantów w norweskiej szkole na poziomie obowiązkowym i ich wykorzystanie przez dzieci, ich rodziców i nauczycieli oraz poznanie (wyrażanych w badanych opiniach) potrzeb rodziców-imigrantów w tym zakresie” (s. 410). W ten sposób Autorka mogła zidentyfikować najlepiej oceniane przez rodziców a zatem najefektywniejsze formy wsparcia ich dzieci.

Doktorantka badała jakie formy wsparcia edukacyjnego znają rodzice, w jaki sposób się o nich dowiedzieli oraz czy odpowiadają one konkretnym potrzebom dzieci polskich imigrantów na poszczególnych etapach kształcenia. W oparciu o tak sformułowane szczegółowe pytania badawcze przygotowane zostały dyspozycje do wywiadów (zamieszczone w załącznikach do pracy). Dobór grupy badanych był ekspercki, musiały to być osoby posiadające status polskiego migranta w pierwszym pokoleniu oraz dzieci uczące się w norweskiej szkole co najmniej od trzech miesięcy. Badanych poszukiwano za pośrednictwem polskich szkół, portali społecznościowych, przy użyciu kanałów nieformalnych oraz różnorodnych wydarzeń gromadzących Polaków w Norwegii. Doktorantka spędziła w Norwegii, w Bergen i Oslo, dwa tygodnie na przestrzeni maja i czerwca 2019 roku przeprowadzając 20 wywiadów z rodzicami (w tym jeden z obojgiem rodziców) oraz jeden z uczennicą. Wywiady odbywały się w różnych miejscach, ich treść, poza jednym przypadkiem, była utrwalana przy użyciu dyktafonu.

W tym miejscu należy zaznaczyć pewną wątpliwość dotyczącą doboru grupy badanych i zaliczenia do niej, obok rodziców migrantów, także jednej uczennicy – 24 letniej Irminy, absolwentki norweskiej szkoły podstawowej i średniej. Zgodnie z deklaracjami Autorki „Uczestnikami badań byli polscy migranci, których dzieci (w czasie przeprowadzenia

badania) uczestniczyły w edukacji szkolnej na poziomie obowiązkowym w Norwegii” (s. 424) – co najmniej od 3 miesięcy, tak też zatytułowała rozdział szósty swojej pracy: *Formy wsparcia edukacyjnego dzieci polskich imigrantów w norweskiej szkole w opiniach polskich rodziców – imigrantów. Analiza i interpretacja badań własnych*. W tym kontekście w pracy zdecydowanie zabrakło jakiegokolwiek uzasadnienia włączenia do grupy badanych także osoby spoza grona rodziców oraz potraktowania uzyskanego w wyniku tego wywiadu materiału badawczego na równi z materiałem pochodzącym z wywiadów przeprowadzonych z rodzicami. Autorka bowiem nie wyodrębniła wyraźnie tych dwóch perspektyw – opinii rodziców i uczennicy.

W badanej grupie przeważały kobiety (tylko 3 mężczyzn), były to głównie osoby z wykształceniem wyższym oraz średnim (7 osób), w większości przypadków (12) dzieci migrantów miały rodziców Polaków, w 4 przypadkach ojca Norwega a w 3 ojca innej narodowości. W przypadku jednej z badanych, na jej prośbę, nie podano informacji dotyczącej ojca dzieci.

Autorka dokonała następującego podziału uzyskanego w ten sposób materiału badawczego – wydzielając 12 obszarów problemowych: wsparcie rodziców i dzieci przez nauczycieli, klarowność oczekiwań i zasad szkoły, aspiracje nauczycieli i uczniów, relacje z rówieśnikami, dyscyplina, udział uczniów w podejmowaniu decyzji, stosunek personelu wobec odmienności uczniów, poczucie bezpieczeństwa uczniów i rodziców, nauka języka norweskiego, rola języka ojczystego, dwujęzyczność/wielojęzyczność, uzyskiwanie informacji i wsparcie organizacyjne uczniów i rodziców.

Doktorantka słusznie zaznacza, że „Obraz, który wylania się z analizy i interpretacji zgromadzonych danych jest fragmentaryczny i dotyczy tylko badanych osób, wszelkie porównywania mogą być zatem dokonywane jedynie w obrębie badanej grupy i nie można ich uogólniać” (s. 13). Badani to grupa rodziców o stosunkowo wysokim poziomie wykształcenia (średnie i wyższe), dobrej znajomości języka norweskiego i wysokim stopniu integracji z Norwegią. Jak wynika z przeprowadzonych badań rodzice pozytywnie ocenili wsparcie udzielane przez nauczycieli oraz rozwiązania systemowe proponowane przez szkoły w tym obszarze, ich szeroki zakres i dostosowanie do indywidualnych potrzeb ucznia, co wpływało też na aktywne poszukiwanie przez rodziców tego typu pomocy. Zwracali też często uwagę na różnice kulturowe dotyczące relacji uczeń-nauczyciel czy staranności i estetyki odrabiania zadań domowych w norweskich szkołach.

Badani wyrażali zróżnicowane oceny braku konkretnych wymagań i ocen na początkowym etapie edukacji, stawiania na samodzielność uczniów i ich własne decyzje.

Przeważnie krytycznie oceniali norweski program i poziom nauczania, brak obowiązkowych zadań domowych, stąd wynikały ich decyzje o doksztalcaniu dzieci np. z myślą o powrocie do kraju. Nie byli też jednomyślni w ocenach braku dystansu między nauczycielami i uczniami czy stosowania nagród zamiast kar. Jednocześnie doceniali inną niż w Polsce atmosferę tych szkół, przewagę umiejętności społecznych i praktycznych czy wreszcie pomoc dla uczniów wymagających wsparcia, w tym programy integracyjne, pracę świetlic. Jednak w ocenie badanych nie zawsze szkoła właściwie rozwiązuje problemy pomiędzy rówieśnikami. Badani ujawnili też częściowo krytyczne podejście wobec nadmiernej swobody i braku dyscyplinowania uczniów jednak za zdecydowanie pozytywne uznali wychowanie bez przemocy fizycznej i aktywne angażowanie rodziców w decyzje dotyczące edukacji ich dzieci.

W wywiadach badani ujawnili własne uprzedzenia wobec innych migrantów i Norwegów oraz brak odpowiedniego przygotowania do zmiany kraju zamieszkania przy jednoczesnej dość pozytywnej ocenie stosunku Norwegów wobec Polaków. Wskazali też na zróżnicowane możliwości prezentowania polskiej kultury w szkołach ich dzieci oraz problem uczestnictwa w norweskich świątach narodowych w kontekście zachowania rodzimych tradycji kulturowych. Zasadniczo rodzice popierali integrację.

Ogólnie pozytywnie ocenili poziom bezpieczeństwa w szkołach a nawet częściowo działalność Urzędu do spraw Dziecka, jednak już ich opinie dotyczące reakcji personelu szkolnego na problemy wychowawcze były odmienne. Badani różnili się też w ocenie form nauki języka norweskiego.

Jak wynika z badań szkoły norweskie oferują różnorodne formy wsparcia – od dodatkowych zajęć w zakresie języka norweskiego, przez indywidualne plany nauczania, po doradztwo i wsparcie psychologiczne. Badani rodzice mieli różne doświadczenia, także negatywne. W ocenie Autorki ważną rolę odgrywało zrozumienie filozofii edukacji w Norwegii oraz znajomość zakresu i form wsparcia, które mogą otrzymać ze strony różnorodnych instytucji. Badani przeważnie znali formy wsparcia oferowane dzieciom przez państwo norweskie, zaznaczali jednak, że w obszarze mentalnym i kulturowym mogłoby mieć ono szerszy zakres. Doceniali zwłaszcza różnorodne formy odciążania rodziców, dostarczania im wyczerpujących informacji na temat edukacji ich dzieci oraz możliwość kontaktu z pedagogami i ich indywidualnego podejścia do dzieci. Informacje na temat możliwości edukacyjnego wsparcia swoich dzieci pozyskiwali różnorodnymi drogami w tym także od Urzędu do spraw Dziecka. Autorka słusznie zauważa potrzebę opracowania obszernych i powszechnie dostępnych oficjalnych materiałów na ten temat w języku polskim. Rodzice

docenili zwłaszcza te formy wsparcia, które były dostosowane do potrzeb ich dzieci oraz sprzyjały budowaniu przyjaznego klimatu klasy i szkoły.

Badania ujawniły niejednoznaczność postaw rodziców, przyzwyczajonych do polskich standardów szkolnych z czasów własnej edukacji, opartych na dyscyplinie i znacznych wymaganiach programowych a jednocześnie doceniających klimat norweskich szkół nastawionych na rozwój umiejętności społecznych, kreatywności i praktycznego kształcenia. Podsumowując przedstawiona w rozdziale 6. *Analiza i interpretacja badań własnych* została poprawnie przeprowadzona i zaprezentowana w sposób przejrzysty. W kolejnych częściach pracy *Wnioskach* i *Zakończeniu* Autorka syntetycznie podsumowała podjętą w pracy problematykę, sformułowała też pewne wnioski dotyczące wpływu różnic kulturowych na postrzeganie przez polskich rodziców migrantów systemu kształcenia i zakresu wsparcia edukacyjnego w Norwegii.

Na podkreślenie zasługuje bogata podstawa bibliograficzna rozprawy, na którą składają się, oprócz licznych publikacji polskojęzycznych, także opracowania w języku angielskim (103), norweskim (10) oraz francuskim (1). Autorka sięgnęła do prac dotyczących historii oraz współczesnych problemów Norwegii, literatury poświęconej migracjom, migrantom oraz trudnościom z jakimi mierzą się imigranci, w tym m.in. dwujęzyczności i komunikacji międzykulturowej, specyfiki pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi czy trudnościami adaptacyjnymi, funkcjonowania szkół w środowiskach zróżnicowanych kulturowo czy wreszcie przygotowania nauczycieli do edukacji wielokulturowej i znaczenia klimatu szkoły.

Praca została też starannie przygotowana pod względem redakcyjnym i językowym, zdarzają się jedynie nieliczne literówki, usterki stylistyczne czy stosowanie słowa ilość zamiast liczba (np. pracowników s. 55, Polaków s. 90). Należy też poprawić zapis słów niekoniecznie, naprzeciw i niedobre, w pracy zapisanych w formie rozłącznej (s. 89, 412, 533) oraz uchodźstwo (przypis 101, s. 33). W kilku przypadkach zastosowano też różne formy zapisu przypisów dotyczących artykułów z czasopism. W ogólnej ocenie – przy tak znacznej objętości pracy usterki tego typu są niewielkie.

Podsumowując zawarte w recenzji sugestie i uwagi należy podkreślić, że recenzowana praca mgr Karoliny Anny Domagalskiej-Nowak jest przykładem starannie opracowanej rozprawy doktorskiej podejmującej niezwykle aktualny i ważny problem pedagogiczny. Należy zgodzić się z Autorką, że „Wyniki badań stają się więc głosem w dyskusji nad sposobami rozpoznawania specjalnych edukacyjnych potrzeb uczniów-migrantów, pokazując przykład rozwiązań w zakresie form edukacyjnego wspierania dzieci z polskich rodzin

migracyjnych w szkole norweskiej na poziomie obowiązkowym” (s. 15). Dodać należy, że jest to głos ważny i wart upowszechniania choćby w formie artykułu naukowego.

W konsekwencji stwierdzam, że rozprawa mgr Karoliny Anny Domagalskiej-Nowak spełnia ustawowe wymagania wobec prac na stopień doktora, wymienione w art. 13.1 ustawy o stopniach i tytule naukowym z dnia 14.03.2003 roku. Wnoszę o przyjęcie tej rozprawy, dopuszczenie Autorki do końcowych etapów przewodu doktorskiego i o nadanie mgr Karolinie Annie Domagalskiej-Nowak stopnia naukowego doktora nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika.

Agnieszka Ławęga