

# Edukacja uczniów migrujących w perspektywie miejskiej polityki integracyjnej w Gdańsku

DOROTA JAWORSKA\*

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański, Gdańsk, Polska

Edukacja i integracja uczniów z doświadczeniem migracji stanowi wyzwanie dla europejskich systemów edukacyjnych. Celem badania była identyfikacja reguł i praktyk instytucjonalnych stosowanych przez podmioty realizujące samorządową politykę integracyjną oraz jej odbiorców – rodziców i dzieci. Miejska polityka migracyjna w Gdańsku uzupełnia nieuregulowane obszary w systemie wsparcia edukacji uczniów migrantów. Wyniki badania pokazują na przykładzie grupy młodzieży imigranckiej, ich nauczycieli i rodziców, jaki wpływ mogą mieć lokalne polityki publiczne na kreowanie możliwości redefinicji sytuacji imigrantów i wyrównania ich szans na osiągnięcia edukacyjne i społeczną mobilność<sup>1</sup>.

**SŁOWA KLUCZOWE:** integracja imigrantów, polityka migracyjna, szkoła wielokulturowa, uczniowie z doświadczeniem migracji.

## Wprowadzenie

W artykule przedstawione zostaną wyzwania związane z migracjami dzieci i młodzieży w perspektywie edukacyjnej. Prezentowane badanie zostało przeprowadzone w ciągu roku szkolnego 2018–2019 i objęło różne obszary współtworzące środowisko gdańskich szkół wielokulturowych. Celem badania była identyfikacja reguł i praktyk instytucjonalnych, stosowanych przez podmioty realizujące samorządową politykę integracyjną oraz wskazanie ich odbiorców – rodziców i dzieci.

Źródłem danych była analiza dokumentacji Modelu Integracji Imigrantów (MII)<sup>2</sup> w Gdańsku oraz wywiady fokusowe przeprowadzone wśród profesjonalistów zaangażowanych we wdrażanie MII w edukacji szkolnej, nauczycieli i wychowawców oraz rodziców migrantów. Celem włączenia do badania perspektywy migrantów było określenie stopnia dopasowania usług społecznych do potrzeb odbiorców oraz wskazanie efektów ich stosowania. Podmiotową pozycję młodzieży ukażą wyniki etnograficznych badań wizualnych przeprowadzonych wśród uczniów z doświadczeniem migracji z gdańskich szkół.

Wywiady fokusowe prowadzone były według opracowanego wcześniej scenariusza określającego cele poszczególnych etapów badania w każdej z trzech grup:

1. Osoby uczestniczące w pracach grupy wdrażającej MII: przeprowadziły ana-

<sup>1</sup> Badania przeprowadzono w Zakładzie Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Gdańskiego w ramach własnego projektu badawczego *Lokalne polityki publiczne wobec wyzwań migracyjnych. Perspektywa pedagogiki społecznej*.

\*E-mail: peddjm@univ.gda.pl

lizę systemu edukacji uczniów migrujących w Polsce, diagnozowały aktualne potrzeby i wyzwania, oceniały wpływ MII - na zarządzanie placówkami edukacyjnymi w obszarze wielokulturowości.

2. Wychowawczynie klas wielokulturowych i nauczycielki uczące dzieci migrujące języka polskiego oraz innych przedmiotów analizowały: potrzeby uczniów migrujących, kompetencje kadry szkół oraz procesy edukacji i integracji imigrantów w ich placówkach.
3. Rodzice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa żyjący w Polsce co najmniej trzy lata, których dzieci w tym czasie uczęszczały do szkół podstawowych, gimnazjów i szkół średnich: opisywali procesy adaptacji dzieci i rodzin do polskiego systemu edukacyjnego, oceniali poziom zadowolenia oraz szanse, jakie daje polska szkoła na zdobycie wykształcenia odpowiedniego do potencjału dzieci i ich integrację w polskim społeczeństwie.

Wyniki badania zostaną przedstawione w postaci opisów metod porządkowania wiedzy i powiązanych z nimi praktyk społecznych i instytucjonalnych, w perspektywie wytycznych do edukacji uczniów migrantów w Europie oraz samorządowej strategii integracyjnej zawartej w MII w Gdańsku.

Kontekstem niniejszych badań jest przedstawienie losów edukacyjnych grupy uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa mieszkających w Gdańsku od kilku lat, którzy w czasie wdrażania MII uczyli się w gdańskich szkołach. Partycypacyjne badania w działaniu prowadzone były w ciągu 3 lat z użyciem metod wizualnych i narracyjnych, które oddawały głos osobom badanym (Jaworska i Alieva, 2016; 2018). Metodologiczne i etyczne aspekty prowadzenia partycypacyjnych badań wśród wrażliwych społeczności zostały przeanalizowane w osobnym artykule autorstwa

międzykulturowego zespołu badawczego (Alieva, Boryczko i Jaworska, 2019).

### **Polityka edukacyjna nastawiona na włączanie dzieci migrujących**

Polska wprowadziła szereg regulacji mających na celu ułatwianie edukacji uczniów imigrantów i reemigrantów powracających do polskiego systemu edukacji. Jest to przede wszystkim konstytucyjne prawo do edukacji na prawach obywateli polskich, dodatkowe wsparcie nauki języka polskiego oraz zajęcia wyrównawcze z innych przedmiotów szkolnych, a także wsparcie pedagogiczno-psychologiczne. Przewidziane są ułatwienia organizacyjne: oddziały przygotowawcze, zaangażowanie osób władających językiem ojczystym ucznia, udostępnienie sali w przypadku nauki języka i kultury kraju pochodzenia organizowanej przez ambasady lub ośrodki kultury, dopasowanie arkuszy egzaminacyjnych dla uczniów niewładających biegle językiem polskim.

Na obecnym etapie rozwoju systemu wsparcia edukacji uczniów migrantów pozostałe obszary są częściowo uregulowane prawnie lub nieregulowane i są całkowicie w gestii władz lokalnych lub dyrektorów szkół. Częściowej regulacji podlegają niektóre środki organizacyjne, których konkretna realizacja pozostaje w gestii władz lokalnych lub dyrektorów szkół. W gestii organów prowadzących szkołę i dyrektorów szkół pozostają zasady przyjmowania uczniów do odpowiedniej klasy, kwalifikacje i zadania osób zatrudnionych w charakterze pomocy nauczyciela oraz formy i metody pracy w oddziałach przygotowawczych. Całkowicie nieregulowane są obszary działań integracyjnych w środowisku szkolnym, komunikacja z rodzicami/opiekunami prawnymi, a także kwalifikacje nauczycieli pracujących w oddziałach przygotowawczych czy w środowisku wielokulturowym (Gajewska-Dyszkiewicz, 2018).

Prezentowany artykuł włącza się w nurt badawczy poświęcony poszukiwaniom rozwiązań umożliwiających edukacyjne i społeczne włączenie uczniów z doświadczeniem migracji. Polskie badania w tym obszarze (Błeszyńska, 2010; Czerniejewska, 2013; Januszewska, 2010; Kosowicz, 2010; Nowicka, 2015) pokazują, że „bez względu na to, kiedy i gdzie odbywa się migracja, sytuacja dziecka – migranta jest podobna (...) i wszędzie pojawiają się w sytuacji migracji te same lub przynajmniej tego samego typu problemy” (Nowicka, 2015, s. 124).

Porównawcze badania prowadzone w Europie potwierdzają występowanie następujących zjawisk:

- mniej dzieci imigrantów chodzi do przedszkola,
- z powodu nieznamości lub słabej znajomości języka uczniowie z rodzin imigranckich są umieszczani w niższych klasach niż wynikałoby to z ich wieku oraz poziomu rozwoju emocjonalnego lub w szkołach dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
- więcej uczniów z rodzin imigranckich uczęszcza do szkół średnich z niższym poziomem nauczania lub do szkół zawodowych,
- więcej dzieci imigrantów odnotowuje niższe osiągnięcia szkolne,
- dzieci imigrantów dominują wśród uczniów niezdających matury,
- osiągnięcia uczniów imigranckich w wieku piętnastu lat są gorsze niż uczniów z krajów przyjmujących (Todorovska-Sokolovska, 2010, s. 2).

Praktyka szkół kształcących dzieci migrujących opisana została w licznych raportach badawczych (Błeszyńska, 2010; Trociuk, Łakoma i Sośniak, 2013; Czerniejewska 2013; Gulińska i Kawka, 2014). Dzieci migrujące mogą doświadczać wielu problemów utrudniających im funkcjonowanie: zachwianie poczucia bezpieczeństwa, obniżenie poczucia własnej wartości, frustracja, depresja, poczucie

zagubienia i wyobcowania, problemy z koncentracją i przyswajaniem wiedzy, nadaktywnością bądź obniżoną aktywnością, kłopoty zdrowotne będące następstwem stanów psychicznych (Piegat-Kaczmarzyk i Rejmer, 2010; Kosowicz, 2010). Do tego dochodzą różnice kulturowe, które zawsze są kontekstem wzajemnych kontaktów ze społeczeństwem przyjmującym i płaszczyzną wyborów tożsamościowych poszczególnych pokoleń migrantów (Pawlic-Rafałowska, 2010; Boryczko, 2017).

Obok czynników językowych i kulturowych, które odgrywają główną rolę w rozwoju społecznym i edukacyjnym imigrantów, zasadnicze znaczenie mają jednak inne czynniki, takie jak niekorzystna sytuacja społeczno-ekonomiczna rodziny czy polityka migracyjna społeczeństwa przyjmującego. Dlatego na różnych poziomach (krajowym, lokalnym, instytucjonalnym, środowiskowym) konieczne są uzupełniające się polityki i podejścia, które muszą obejmować szereg interesariuszy, na przykład administratorów szkół, nauczycieli, rodziców, polityków, trzeci sektor (Heckmann, 2008).

Niniejsze badania zostały podjęte z potrzeby poszukiwania rozwiązań na rzecz edukacji dzieci migrantów, aby umożliwić systemowi edukacji, praktykom i rodzinom migrantów skuteczne reagowanie na wyzwania, przed którymi stoją dzieci migrantów w całej Unii Europejskiej, w podejściu łączącym kontekst lokalny, ogólnokrajowy i europejski.

## Model Integracji Imigrantów w Gdańsku

Temat edukacji i migracji jest istotny w kontekście rozwoju gospodarczego, społecznej spójności i stabilizacji oraz kultury demokratycznej. Systematyczny wzrost liczby uczniów migrantów w polskich szkołach<sup>3</sup> coraz

<sup>3</sup> Według Raportu NIK *Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców* liczba uczniów cudzoziemców i reemigrantów objętych kształceniem w polskim systemie oświaty wzrosła w ostatnim dziesięcioleciu z 9610 osób w 2009 r. do 51363 osób w 2019 r.

dobitniej wymaga wypracowania nowych rozwiązań, polityk i programów, dążących do wyrównywania ich szans edukacyjnych i wzmacniania społecznej mobilności.

W rozwoju gdańskich szkół w latach 2013–2016 w działaniach w obszarze edukacji uczniów migrujących można wyodrębnić trzy etapy wytyczające rozwój procesu profesjonalizacji i instytucjonalizacji (Jaworska i Alieva, 2017). W pierwszym etapie przeważały działania reaktywne i interwencyjne, które były odpowiedzią na ujawniające się wyzwania, związane z obecnością uczniów migrujących w szkołach. Drugi etap był swoistym laboratorium społecznym, polegającym na poszukiwaniu przez pracowników szkół i ich instytucjonalnego oraz społecznego otoczenia wspólnych wartości, celów i metod pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Trzeci etap, czyli instytucjonalizacja działań w skali całego miasta, rozpoczął się w momencie powołania przez Prezydenta Miasta Gdańska zespołu do spraw Modelu Integracji Imigrantów. Międzysektorowy i interdyscyplinarny zespół zgromadził ponad 140 osób reprezentujących ponad 80 różnorodnych podmiotów – władze samorządowe, organizacje pozarządowe, instytucje publiczne, podmioty prywatne i środowiska imigrantów. Celem prac zespołu było przygotowanie strategii integracji nowych mieszkańców miasta w ośmiu obszarach: rynku pracy, zdrowia, edukacji, pomocy społecznej, mieszkalnictwa, kultury, społeczności lokalnych oraz zapobiegania dyskryminacji. Przyjęcie MII przez radę miasta w 2016 r. zapoczątkowało kolejny etap – wdrażanie samorządowej polityki integracyjnej.

W edukacji, która została uznana za jeden z najistotniejszych obszarów integracji imigrantów i imigrantek ze społeczeństwem przyjmującym. Zostały zaplanowane kierunki działań przygotowujące gdańskie szkoły i społeczność miasta do funkcjonowania w wielokulturowym środowisku:

1. „Działania edukacyjne i integracyjne skierowane do nauczycieli, pracowni-

ków administracji i obsługi, rodziców, polskich uczniów oraz społeczności lokalnej.

2. Działania edukacyjne i integracyjne skierowane bezpośrednio do uczniów migrujących i cudzoziemców.
3. Wsparcie dla rodziców/opiekunów dzieci imigranckich z zakresu edukacji i integracji.
4. Systemowe wsparcie gdańskich szkół (MII, 2016, s. 61)”.

W trakcie wdrażania MII w latach 2016–2019 gdański samorząd podjął wiele inicjatyw we wszystkich obszarach funkcjonowania systemu wsparcia uczniów migrujących.

W ramach „Pakietu działań edukacyjnych i integracyjnych skierowanych do nauczycieli, pracowników administracji i obsługi, rodziców, polskich uczniów oraz społeczności lokalnej” (MII, 2016, s. 61) odbyły się szkolenia dla dyrektorów szkół, nauczycieli i rad pedagogicznych, w zakresie prawa, organizacji pracy szkół wielokulturowych, zapewnienia respektowania równych praw oraz komunikacji z rodzicami.

W ramach „udzielania uczniom ze środowisk imigranckich – we współpracy z placówkami i instytucjami oświatowymi – pomocy psychologiczno-pedagogicznej adekwatnej do potrzeb i oczekiwań” (MII, 2016, s. 62) wyznaczona została poradnia psychologiczno-pedagogiczna, która specjalizuje się w problematyce migracyjnej.

Postulat organizowania na terenie szkoły „różnorodnych działań o charakterze integracyjnym, wielo- i międzykulturowym oraz antydyskryminacyjnym” (MII, 2016, s. 62) podjęło wiele szkół. Organizowały festyny, imprezy sportowe, wieczorki, spotkania z przedstawicielami innych kultur skierowane do całej społeczności uczniów i uczennic. W drodze miejskich konkursów zaangażowały się organizacje pozarządowe, które prowadziły dodatkowe zajęcia dla młodzieży na temat migracji i różnorodności kulturowej, włączając w ich realizację członków

i członkinie Rady Imigrantów i Imigrantek przy prezydencie miasta.

W szkole z dużą liczbą uczniów migrantów został zatrudniony asystent międzykulturowy, a miasto przygotowało wytyczne dla szkół w sprawie powoływania kolejnych oraz ich roli i obowiązków w ramach stworzenia „optymalnych warunków dla procesu kształcenia i wychowania uczniów imigranckich poprzez zatrudnienie asystenta kulturowego lub powołanie koordynatora ds. uczniów imigranckich (...) Szkoła może opracować dodatkowe zadania i oczekiwania wobec pracy asystenta kulturowego oraz koordynatora ds. uczniów migrujących i cudzoziemców, do pracy zarówno z tymi uczniami, jak i z ich rodzicami, nauczycielami, innymi uczniami oraz społecznością lokalną” (MII, 2016, s. 63).

„W procesie integracji szkolnej bez rodziców nie można liczyć na powodzenie. Już podczas pierwszego kontaktu szkoły z rodzicem/opiekunem ważne jest, aby obie strony dobrze się zrozumiały, trzeba więc zadbać o obecność tłumacza” (MII, 2016, s. 64). W celu jak najbardziej efektywnego zaangażowania rodziców i opiekunów prawnych przygotowany został pakiet informacyjny dla uczniów i rodziców.

Zasoby całego środowiska lokalnego mają być zaangażowane poprzez „wspieranie współpracy szkół z pracownikami MOPR, poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz przedstawicielami organizacji pozarządowych w sprawach związanych z funkcjonowaniem i trudnościami ucznia imigranta oraz jego rodziny” (MII, 2016, s. 65). Szkoły współpracują z lokalnymi społecznościami, zorganizowanymi w domach sąsiedzkich w poszukiwaniu dróg rozwoju dla uczniów. Włączono uczniów w miejski program stypendialny wspierający rozwój talentów. Problemy rodzin imigrantów rozwiązują interdyscyplinarne zespoły, złożone z pracowników szkoły, ośrodka pomocy społecznej,

poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz organizacji pozarządowych.

Model Integracji Imigrantów nie tylko zobowiązuje szkoły do podjęcia dodatkowych zadań lecz zapewnia im „systemowe wsparcie Urzędu Miasta Gdańska, instytucji oświaty i pomocy socjalnej oraz organizacji trzeciego sektora, oraz środowiska akademickiego” (MII, s. 65). Uczelnie, zwłaszcza Uniwersytet Gdański, mają stać się zapleczem intelektualnym dla analizy procesu integracji imigrantów i umiędzynarodowienia miasta oraz instytucjami wspierającymi działania na rzecz rozwoju środowiska sprzyjającego wielokulturowości Gdańska i Trójmiasta. Na poziomie miasta realizowana jest kampania Łączy nas Gdańsk oraz różnorodne wydarzenia promujące wielokulturowość miasta i szacunek do odmienności.

### **Perspektywa osób zarządzających procesami integracji imigrantów w gdańskiej edukacji**

Dyrektorzy uczestniczący w wywiadzie fokusowym doceniają zaplecze instytucjonalne i specjalistyczne dostępne w mieście i wypracowaną w trakcie pracy nad MII sieć współpracy nie tylko w obrębie edukacji, ale także pomocy społecznej, kultury, lokalnych społeczności i organizacji pozarządowych. Jako osoby zaangażowane w tworzenie polityki edukacyjnej na poziomie miasta projektują wzajemne zależności pomiędzy poszczególnymi podmiotami tworzącymi system edukacyjny – decydentami, urzędami, instytucjami, społeczeństwem obywatelskim i społecznościami imigrantów. Temat edukacji i migracji postrzegają przez pryzmat rozwoju gospodarczego społeczeństwa przyjmującego, budowania społecznej spójności oraz rozwoju demokratycznych struktur i relacji społecznych.

Z perspektywy zarządzających placówkami edukacyjnymi, które uczestniczą w MII, kluczowa jest możliwość szybkiego

i pełnego dostępu do ustawowo zagwarantowanych instrumentów wsparcia – dodatkowej nauki języka polskiego, możliwości zatrudnienia asystenta międzykulturowego lub pomocy nauczyciela.

*Kiedy w szkole pojawiły się dzieci z Czeczenii, pomyślałam – będą się uczyć. Nie spodziewałam się, jakim wyzwaniem dla całego systemu szkolnego będzie dostosowanie go do potrzeb nowych uczniów.*

(Dyrektorka szkoły podstawowej)

Ważną kwestią dla dyrektorów są możliwości podnoszenia kompetencji pracowników szkoły, zwłaszcza w zakresie nauki języka polskiego jako obcego i języka edukacji szkolnej oraz systematycznego wsparcia metodycznego dla nauczycieli przedmiotów. Na ten cel potrzebne są dodatkowe środki finansowe

Trzecim, nie mniej ważnym tematem są wartości oraz wizja placówki jako środowiska wielokulturowego i wynikające z tego trudności dotyczące organizacji przestrzeni, procedur zapewniających równość i przeciwdziałanie dyskryminacji. Wyzwaniem jest komunikacja z rodzicami, która wymaga twórczego wykorzystania zasobów szkoły, lokalnego środowiska oraz samych rodziców.

### **Perspektywa nauczycieli**

Celem wywiadu fokusowego wśród nauczycieli i wychowawców była identyfikacja znaczeń, jakie nadają oni obecności uczniów imigrantów w szkole oraz sposobów definiowania poprzez nich własnej roli, celów i zadań. Stosunek nauczycieli w kraju przyjmującym do dzieci migrujących może być jednym z głównych czynników determinujących ich edukacyjne i integracyjne postępy. Dlatego w badaniu chodziło o zidentyfikowanie, w jaki sposób nauczyciele opisują specyfikę sytuacji uczniów migrantów, jak rozpoznają ich problemy, jak definiują źródła wyzwań

i trudności, a także jak widzą swoją rolę w procesie nauczania i wychowania.

Wszystkie uczestniczące w badaniu osoby miały doświadczenie w nauczaniu migrantów, zarówno dzieci przybyłych z innych krajów, jak i dzieci reemigrantów. Nauczycielki w większości z życzliwością wypowiadają się o obecności uczniów imigrantów. Z empatią i współczuciem opisują trudności i problemy, identyfikując cały zestaw typowych zjawisk – problemy językowe, trudności we włączeniu się w nową, odmienną kulturowo społeczność, problemy edukacyjne na tle różnic w programach nauczania i dylematy tożsamościowe, które muszą rozstrzygnąć dzieci i młodzież w procesie akulturacji. Własne cele i zadania definiują w kategoriach wsparcia i pomocy dzieciom w przezwyciężeniu trudności oraz stworzenia możliwości do pełnego rozwoju ich potencjału. Swoją rolę opisują w kategoriach sprzymierzeńca uczniów w trudnej sytuacji, w systemie, który nie zapewnia im odpowiednich zabezpieczeń.

Nauczyciele i nauczycielki swoje sukcesy w pracy definiują w kategoriach sukcesów edukacyjnych i integracyjnych poszczególnych uczniów i uczennic. Do ich oceny podchodzą indywidualnie, nie łączą doświadczeń przez uczniów trudności wyłącznie z faktem bycia cudzoziemcem, nie stygmatyzują ich i nie generalizują, wnikliwie analizują wyzwania wynikające z sytuacji migracji, zwłaszcza na początku pobytu w nowym kraju. Niższe wyniki w nauce interpretują jako skutek trudności językowych i adaptacyjnych. Z zaangażowaniem opowiadają o konkretnych uczniach i uczennicach, co jest wynikiem indywidualizacji pracy i włożenia większego wysiłku w realizację specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Wartości, do których odnoszą swoją pracę, to przede wszystkim włączenie uczniów w społeczność klasy oraz dbałość o równe traktowanie i przeciwdziałanie wykluczaniu czy dyskryminacji na tle różnic

kulturowych i narodowościowych, budowanie postaw akceptacji i szacunku dla różnorodności u wszystkich uczniów. Mówią też o konieczności rozwiązywania konfliktów, których źródeł upatrują w przejmowaniu przez dzieci ksenofobicznych i wykluczających postaw dorosłych.

Nauczycielki krytycznie oceniają stopień przygotowania polskich szkół do edukacji uczniów migrujących. Podkreślają wagę sprawnego realizowania praw uczniów migrujących w obszarach uregulowanych na poziomie prawa oświatowego, przede wszystkim szybkie przydzielanie dodatkowych godzin języka polskiego i godzin wyrównawczych. Zgłaszają potrzebę stworzenia procedur, które byłyby uruchamiane wraz z pojawieniem się ucznia w szkole. Podkreślają konieczność indywidualizacji pracy, wymagań i kryteriów oceniania. Doceniają, jak ważna byłaby rola asystenta międzykulturowego, nie widzą jednak dużych szans na możliwość zatrudnienia takiej osoby. Jako wychowawczynie i nauczycielki same pełnią rolę facyliterek integracji społecznej dzieci cudzoziemskich z przekonaniem, że tylko dodatkowe zaangażowanie nauczycieli daje im szansę na sukces edukacyjny i integracyjny.

*Nie możemy pozostawić tych uczniów samym sobie.*

(Nauczycielka j. polskiego jako obcego)

W zakresie potrzeb własnych mówią o konieczności poznania kultury krajów pochodzenia uczniów oraz rozwoju kompetencji międzykulturowych. Podkreślają potrzebę wsparcia metodycznego w nauczaniu języka polskiego jako obcego oraz innych przedmiotów, rozwoju umiejętności upraszczania tekstów i sposobów oceniania i monitorowania postępów. Wyrażają obawy, że zainteresowanie tematyką integracji imigrantów będzie kolejnym przelotnym modnym tematem, który zostanie zastąpiony kolejnym, a nierozwiązane strefy wyzwań

pozostaną i cała odpowiedzialność za nieuregulowane obszary spadnie na nauczycieli, a w efekcie na dzieci.

Wypowiedzi nauczycielek i wychowawczyń potwierdzają opisany wielokrotnie stan nieuregulowania wielu kwestii organizacyjnych i kompetencyjnych związanych z realizacją zadań edukacji imigrantów. Pozostawienie ich w sferze zaangażowania, umiejętności i postaw poszczególnych nauczycieli nie jest rozwiązaniem wystarczającym dla pełnego podjęcia wyzwań migracyjnych, które stoją przed polską szkołą.

### Perspektywa rodziców

W wywiadzie wzięły udział tylko mamy, co wynika z tego, że w krajach pochodzenia imigrantów troska o edukację jest elementem funkcji opiekuńczej realizowanej przez matki. Szkoła jest często pierwszą instytucją, do której imigranci trafiają po przyjeździe do nowego kraju.

*Szkoła jest dla nas obliczem Polski.  
(Matka dwojga uczniów)*

Wspomnienia rodziców związane z pierwszym kontaktem z polską szkołą są elementem szoku kulturowego doświadczanego przez migrantów. Szkoła była instytucją, której reguł działania tylko się domyślali poprzez analogię do doświadczeń z kraju pochodzenia, gdzie obowiązywały zrozumiałe zasady, a płynna edukacja była czymś oczywistym. Po przyjeździe do nowego kraju doświadczali głębokiego poczucia niedopasowania do nowej kultury i braku wpływu na sytuację szkolną dzieci. Od dzieci wymagali dostosowania się do zasad, których sami nie znali i nie byli w stanie im pomóc. Szokujące były różnice pomiędzy systemami kształcenia w krajach pochodzenia i w kraju goszczącym, szczególnie w zakresie dyscypliny, relacji pomiędzy nauczycielami i uczniami, metod nauczania oraz miejsca rodziców w edukacji.

Pierwsze trudne doświadczenia dotyczyły decyzji o zakwalifikowaniu ich dzieci do klas niższych niż wynikało to z ich wieku i dotychczasowej kariery edukacyjnej w kraju pochodzenia. Zdarzało się, że dzieci były umieszczane w klasach niższych nie tylko o rok, ale niekiedy o dwa lub więcej lat, żeby lepiej nauczyły się języka lub nadrobiły różnice programowe. Według rodziców rodzi to poważne konsekwencje w zakresie rozwoju społecznego dzieci, jest powodem problemów w identyfikacji z grupą, wpływa na obniżenie poczucia własnej wartości, co w konsekwencji utrudnia im włączenie się i ma dalsze skutki na kolejnych etapach edukacji, będąc przyczyną przedwczesnego porzucania szkoły. Niektórzy rodzice doceniają, że decyzje te były podejmowane w porozumieniu z nimi, nie zawsze jednak tak było.

Znacząca różnica pomiędzy systemami kształcenia dotyczy bardzo małej ilości zadań pamięciowych. Rodziło to na początku w rodzicach niepokój związany z brakiem ćwiczeń funkcji pamięci. Kolejna niezrozumiała na początku różnica związana była z dyscypliną, która w polskich szkołach jest znacznie mniej surowa niż w krajach, z których przyjechali. Z jednej strony rodzice doceniają brak kar fizycznych i innych surowych form dyscyplinowania, jednak opowiadają, że wobec braku tych instrumentów ich dzieci na początku odbierały system szkolny jako całkiem pozbawiony granic. Dopiero z czasem uczyły się rozpoznawać nienazwane reguły życia społecznego i szkolne rytuały. Rozpoznawanie nowego systemu wymagało czasu. Niezrozumiałe z początku praktyki edukacyjne, np. praca metodą projektu na początku wydawała się rodzicom tylko zabawą i stratą czasu. Z biegiem czasu dostrzegli, że przyczyniają się do rozwoju społecznego ich dzieci, budowania samodzielności i pomagają w integracji z rówieśnikami.

Po 3, 4 latach pobytu w Polsce badani rodzice są na etapie akceptacji odmiennego

systemu edukacyjnego, znajdują w nim pozytywy i korzyści dla swoich dzieci, które nauczyły się w nim funkcjonować. Wątpliwości ciągle dotyczą niedostatecznej kontroli ze strony nauczycieli, którą widzieliby jako metodę skutecznego motywowania do nauki. Doceniają za to zainteresowanie dziećmi nie tylko w sprawach nauki, ale też ich stanem zdrowia, sytuacją materialną i emocjonalną oraz pomocą w rozwiązywaniu problemów. Mają nadzieję na osiągnięcia edukacyjne i realizację planów edukacyjnych i zawodowych. Celem rodziców jest zapewnienie dzieciom jak najlepszej edukacji i wspieranie ich w szkolnych zadaniach. Widzą oni edukację jako szansę na włączenie się ich dzieci do społeczeństwa przyjmującego na równych prawach. Są przekonani, że ich dzieci, aby sprostać wymaganiom nowego systemu, muszą włożyć więcej wysiłku niż inni uczniowie, zwłaszcza na początku.

Troska rodziców koncentruje się przede wszystkim na osiągnięciach edukacyjnych. Największe obawy związane są jednak z procesem włączania się w grupę rówieśników oraz narażeniem na odrzucenie i dyskryminację z powodu odmienności. Opowiadają o sytuacjach pozostawiania ich dzieci na marginesie klasy, o nieprzyjaznym nastawieniu do osób z Ukrainy. Same matki włączają się jak potrafią, korzystając z różnych okazji zaprezentowania swojej kultury na forum klasy i szkoły, najczęściej poprzez przygotowywanie narodowych potraw.

Obraz szkoły, który wyłania się z wypowiedzi rodziców migrantów ukazuje ją jako miejsce otwarte dla ich dzieci oraz dla nich samych. Wątek bezpieczeństwa i równego traktowania pojawia się jako obszar obaw. Wraz z rosnącym zrozumieniem reguł systemu edukacyjnego wzrasta poczucie bezpieczeństwa i zaufania do szkolnych praktyk. Z biegiem czasu urealniamy szanse edukacyjne dzieci i wyznaczają realistyczne cele.

Rodzice oceniają swój poziom zadowolenia ze szkoły „na tyle wysoko, na ile nisko



oceniali go na samym początku”. Pokazuje to, jak ważnym kierunkiem jest praca z rodzicami, ponieważ oni też mogą wesprzeć dzieci. Jednak sami muszą dysponować wiedzą na temat nowego systemu.

### **Perspektywa uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji**

W ramach projektu badawczego *The ways of belonging in narratives of 1.5 generation refugee youth* (Jaworska i Alieva, 2016) przeprowadzone zostały terenowe badania etnograficzne wśród młodzieży uchodźczej pokolenia 1,5 – czyli osób dorastających w kraju rodzinnym, z którego w pewnym momencie życia uciekły z rodzinami w poszukiwaniu ochrony międzynarodowej. Osoby badane pochodziły z Czeczenii, Krymu i Wschodniej Ukrainy, i przebywały w Polsce od 3 do 4 lat. Celem badania było odtworzenie pracy tożsamościowej młodych uchodźców, to znaczy rozpoznanie sposobów budowania identyfikacji i poczucia przynależności (Gustafson, 2009).

Trudne warunki materialne i bytowe rodzin, psychiczne i emocjonalne obciążenia związane z doświadczeniami w kraju pochodzenia, szok adaptacyjny, niepewność co do decyzji statusowej oraz problemy wynikające z funkcjonowania w nowym środowisku społecznym i kulturowym to obciążenia, z którymi zmagają się młodzież pokolenia 1,5.

Presja wewnętrzna wynikająca z rozwojowej dynamiki odnalezienia i wyboru konkretnych tożsamościowych identyfikacji nasila dylematy z powodu podlegania różnorodnym, często sprzecznym wymaganiom zewnętrznym (Valentine, 2000). Dominujący nacisk na przystosowanie się ze strony szkoły i rodziny jest trudny do spełnienia przy braku pozytywnej oferty tożsamościowej w społeczeństwie przyjmującym, w którym szkoła stawia niemożliwe do spełnienia wymagania, rówieśnicy są nieobecni w istotny sposób w życiu, poza szkołą brak

dostępnych miejsc przynależności i samo-realizacji, a szersza społeczność nastawiona jest obronnie wobec kilku przynajmniej kryterialnych atrybutów – przynależności narodowej, religijnej i statusowej. Są to siły wypychające młodych ludzi na margines życia społecznego, co uwidacznia się w marginalnych wizualnych i werbalnych narracjach tożsamościowych.

Tożsamościowy zamęt może prowadzić do różnych zaburzeń: rozproszenia tożsamości, ukształtowania tożsamości negatywnej lub podatności na wpływy ideologii o charakterze narodowym lub religijnym oferujących uproszczone wizje świata.

*Jestem z Czeczenii. Mam 18 lat. Trenuję sporty walki, uczę się w liceum. Nie znam drogi, którą idę. Chciałbym się zmienić na lepsze.*

(Uczeń liceum)

Z drugiej strony, osoby żyjąc na pograniczu różnych systemów językowych i kulturowych mają możliwość ukształtowania złożonych tożsamości oraz nabycia szczególnych kompetencji w poruszaniu się w uniwersum dwóch lub więcej kultur i elastycznego przemieszczania się pomiędzy nimi (Bennett, 2004).

Warunkiem integracji tożsamości jest połączenie dotychczasowych doświadczeń życiowych z możliwościami i szansami, jakie stwarza w sferze samorealizacji świat zewnętrzny. Szczególnie złożona sytuacja tożsamościowa młodych uchodźców, którą trudno określić jako uprzywilejowaną, stwarza zarówno zagrożenia, jak i szanse. Dyskurs publiczny i edukacyjny zdominowany przez ekskluzywne interpretacje polskości i obywatelskości wykluczające obcych, w tym imigrantów, skutkuje odkryciem małej lub negatywnej oferty społecznej realizacji tożsamości i odmowy jej uznania, co rodzi napięcia i zwątpienie. Naruszanie tożsamości kryterialnej, czyli atrybutów nadawanych człowiekowi poza jego wyborami czy wpływem, takich jak: rasa, płeć,

narodowość czy ważne symbole kultury dorastania jest szczególnie bolesne w sytuacji własnej niepewności, co do tego, kim się jest (Jarymowicz, 1992).

W tej złożonej sytuacji młodzież potrzebuje wrażliwego kulturowo towarzyszenia ze strony wychowawców, nauczycieli, pracowników socjalnych i działaczy społecznych, którzy, rozumiejąc dylematy tożsamościowe młodych ludzi, potrafią dostarczyć im użytecznych możliwości spełnienia i akceptowanych społecznie rytualizacji w świecie instytucji.

Ich edukacyjne drogi potwierdzają prawidłowości stwierdzone w krajach zachodniej Europy z większym doświadczeniem w edukacji migrantów, a także doświadczenia polskie. Z powodu nieznamościi języka kraju przyjmującego dzieci te doświadczały wielu trudności w szkołach. Umieszczane były w niższych klasach niż wskazywał ich wiek, niezależnie od poziomu rozwoju emocjonalnego. W większości miały niższe osiągnięcia szkolne niż inni uczniowie. Znalazły się w grupie uczniów, która nie zdaje matury. Doświadczały wielu dylematów związanych z przynależnością społeczną i kulturową oraz odrzucenia i konfliktów na tle różnic kulturowych.

Dla wszystkich zaangażowanych podmiotów stało się oczywiste, że szkoła nieuwzględniająca specjalnych potrzeb edukacyjnych i emocjonalnych uczniów oraz kondycji bytowej i społecznej rodzin, a także ich kulturowego *backgroundu* nie tylko nie wyrówna ich szans edukacyjnych, lecz stanie się przestrzenią marginalizacji i początkiem trajektorii społecznego wykluczenia uczniów migrantów z pokolenia 1.5.

Losy edukacyjne uczniów i uczennic uczestniczących w badaniu *The ways of belonging in narratives of 1.5 generation refugee youth* toczyły się w trakcie rozwoju systemu wsparcia edukacji uczniów migrujących w Gdańsku. Wraz ze wzrostem kompetencji kadry profesjonalnej oraz instytucjonalnego

i społecznego otoczenia szkół w toku wdrażania MII, specjalne potrzeby tej grupy uczniów i uczennic zostały rozpoznane i zinterpretowane w kontekście wiedzy na temat psychospołecznych skutków migracji i uchodźstwa, różnic kulturowych i procesów rozwoju tożsamości.

Przez kolejne lata uczniowie i uczennice oraz ich rodziny uzyskały różnorodne wsparcie, możliwe także dzięki wzrostowi kompetencji kadry profesjonalnej szkół i instytucji współpracujących, zaangażowanych we wdrażanie MII. Adekwatnie do zdiagnozowanych potrzeb poszczególne osoby mogły skorzystać z różnorodnych innowacyjnych praktyk instytucjonalnych:

- wsparcia edukacyjnego w nauce języka polskiego, dodatkowych zajęć z innych przedmiotów i korepetycji realizowanych przez wolontariuszy zaangażowanych w realizację MII;
- specjalistycznego wsparcia wyszkolonych w ramach MII pedagogów szkolnych;
- uczestnictwa w programie stypendialnym, który dzięki MII otworzył się na uczniów z doświadczeniem migracji;
- ułatwienia udziału w zajęciach sportowych i artystycznych, i zaangażowania w życie społeczne oraz kulturalne szkoły dzięki przygotowaniu nauczycieli i wychowawców do rozwoju szkoły wielokulturowej;
- udziału w szkolnych działaniach integracyjnych skierowanych do całej społeczności uczniów, realizowanych przez pracowników, studentów i wolontariuszy współpracujących ze szkołami w ramach MII;
- pomocy psychologicznej ze strony pracowników szkół i wyspecjalizowanej poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz instytucji terapeutycznych;
- pomocy psychologicznej i socjalnej dla rodzin ze strony zaangażowanych w MII organizacji społecznych oraz wyspecjalizowanych asystentów i łączników międ-

dzykulturowych w ośrodkach pomocy rodzinie (MII, 2016, s. 126).

Po trzech latach udziału w projekcie *The ways of belonging* uczestnicy i uczestniczki badań są obecnie na następujących etapach drogi edukacyjnej: 6 osób kontynuuje naukę w szkołach średnich i zawodowych, 2 osoby zakończyły edukację na poziomie gimnazjum i podjęły pracę, nie porzucają jednak planów zdobycia kwalifikacji zawodowych w systemie edukacji dorosłych, jedna z dziewcząt założyła rodzinę w momencie osiągnięcia dorosłości.

Wyzwaniem okazało się adekwatne zaplanowanie drogi rozwoju zawodowego, co potwierdza konieczność doskonalenia polityk wspierających przejście z edukacji na rynek pracy. Skuteczna integracja uczniów pochodzących z imigranckich rodzin oznacza przecież dobry start na rynku pracy ze zdobytymi kompetencjami i motywacją do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Dzięki stworzeniu w MII szerokiego środowiska wsparcia przedsiębiorczości imigrantów, czworo spośród uczestników badania jest zaangażowanych w tworzenie własnego przedsiębiorstwa społecznego, korzystając z wrażliwego kulturowo wsparcia w Ośrodku Wspierania Ekonomii Społecznej.

### Wnioski

Rozwój polityki publicznej w zakresie kształcenia cudzoziemców w Polsce jest obecnie tylko częściowo dopasowany do rosnącej liczby uczniów migrantów w polskich szkołach i ich potrzeb. Potrzeba wielu zmian, począwszy od poziomu centralnego aż do szkół wielokulturowych i zasad ich funkcjonowania. Obszary wymagające reform dotyczą: monitorowania kształcenia cudzoziemców, wypracowania instrumentów wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, wypracowania kryteriów kwalifikacji uczniów do odpowiednich klas oraz narzędzi diagnozy

i monitorowania umiejętności i potrzeb edukacyjnych uczniów niepolskojęzycznych. Z drugiej strony potrzeba opracowania sposobów informowania, kontaktowania się i współpracy z rodzicami/opiekunami prawnymi dziećmi.

Ważnym obszarem jest wsparcie kompetencji nauczycieli, zapewnienie stałego wsparcia metodycznego oraz wyposażanie ich w pomoce dydaktyczne. Konieczna jest koordynacja działań na poziomie centralnym, na przykład stworzenie platformy udostępniającej narzędzia wypracowane w ramach licznych projektów w zakresie kształcenia migrantów (Januszewska i Markowska, 2019).

Wobec braku krajowej polityki migracyjnej wydaje się, że system szkolny na rzecz wsparcia uczniów migrujących, pomimo rosnących potrzeb, nie zostanie dostatecznie prędko zreformowany na poziomie centralnym. Drogą do rozwoju jest raczej budowanie i umacnianie lokalnych, ogólnokrajowych i międzynarodowych koalicji/sieci instytucji i organizacji, wspierających poprawę jakości kształcenia uczniów ze środowisk migracyjnych (Gajewska-Dyszkiewicz, 2018).

W Gdańsku od 2016 r. taką funkcję pełni MII, uzupełniając na poziomie samorządu lokalnego nieuregulowane w prawie centralnym obszary edukacji imigrantów. Cztery lata doświadczeń w tworzeniu i wdrażaniu miejskiej polityki integracyjnej w edukacji uczniów migrantów doprowadziły do powstania miejskiej płaszczyzny współpracy, skupiającej profesjonalistów, urzędników i osoby zarządzające. Przekłada się to na skuteczne wdrażanie dostępnych prawem rozwiązań, podnoszenie kompetencji kadry szkół i rozwój innowacyjnych rozwiązań instytucjonalnych (Jaworska i Alieva, 2016).

Model Integracji Imigrantów gwarantuje współpracę pomiędzy środowiskiem szkolnym i akademickim, połączenie doświadczeń uczniów, rodziców, praktyków, kadry zarządzającej oraz badaczy i nauczycieli

akademickich gwarantuje powiązanie praktyki z najnowszymi koncepcjami i modelami edukacji wielokulturowej i międzykulturowej (Czerniejewska, 2013).

Jak pokazują wyniki badań przeprowadzonych w grupach osób zarządzających, realizujących oraz użytkowników usług edukacyjnych wprowadzone w MII rozwiązania wpisują się w formułowane w Unii Europejskiej rekomendacje postulujące rozwój systemu wsparcia edukacji i integracji uczniów migrujących w kilku obszarach:

- strategie wspólnego uczenia się i zapobieganie wszelkim formom wykluczenia,
- polityki dotyczące nauczycieli, nauczania i zarządzania szkołą,
- polityka koncentrująca się na dzieciach migrujących, ich potrzebach i możliwościach rozwojowych,
- polityki wspierające przejście z edukacji na rynek pracy,
- szersze polityki wspierające migrujące dzieci (Janta i Harte, 2016).

Przyjęcie przez miejski samorząd perspektywy otwartej na społeczne włączenie imigrantów ukazuje na przykładzie grupy młodzieży imigranckiej, ich nauczycieli i rodziców, jaki wpływ mogą mieć lokalne polityki publiczne na kreowanie możliwości redefinicji sytuacji imigrantów i wyrównania ich szans na osiągnięcia edukacyjne oraz społeczną mobilność, przy zastosowaniu wielu różnorodnych polityk, programów i środków.

## Literatura

- Alieva, K., Boryczko, M. i Jaworska, D. (2019). Badania wśród uchodźców i przymusowych migrantów – rozważania metodologiczne i etyczne. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, XV (2), 202–227.
- Bennett, M. J. (2004). *Developing intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity*. W: D. Landis, J. M. Bennett i M. J. Bennett (red), *Handbook of Intercultural Trainings* (s. 62–77). Sage Publications, Inc.
- Błeszczyńska, K. (2010). *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Boryczko, M. (2017). Młodzież i dzieci z doświadczeniem uchodźstwa i migracji. Generacja 1.5 wyzwaniem dla współczesnej pracy socjalnej. W: B. Kromolicka i A., Jarzębińska (red.), *O (wyzwaniach) współczesnej pracy socjalnej. Nowe problemy – zmiana – transgresja* (s. 141–157). Szczecin: volumina.pl Daniel Krzanowski.
- Czerniejewska, I. (2013). *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A. (2018). *NRT Synthesis Paper Poland*. Pobrano z [https://www.ibe.edu.pl/images/badania/SIRIUS/SIRIUS\\_National-Round-Tables.pdf](https://www.ibe.edu.pl/images/badania/SIRIUS/SIRIUS_National-Round-Tables.pdf)
- Gustafson, C. (2009). Us and them – children's identity work and social geography in a Swedish school yard. *Ethnography and Education*, 7, 1–16.
- Heckmann, F. (2008). *Challenges for European Education Systems Arising from Immigration and Strategies for the Successful Integration of Migrant Children in European Schools and Societies*. NESSE Analytical Report 1 for EU Commission DG Education and Culture. Pobrano z <http://www.efms.uni-bamberg.de/pdf/NESEducationIntegration-Migrants.pdf>
- Janta, B. i Harte, E. (2016). *Education of migrant children Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe*. Santa Monica and Cambridge: RAND Corporation. Pobrano z [https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research\\_reports/RR1600/RR1655/RAND-RR1655.pdf](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR1600/RR1655/RAND-RR1655.pdf)
- Januszewska, E. (2010). *Dziecko czecheńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Januszewska, E. i Markowska, U. (2017). *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce: z badań nad edukacją szkolną*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Jarymowicz, M. (1992). Tożsamość jako efekt rozpoznania siebie wśród swoich i obcych. W: P. Boski, M. Jarymowicz i H. Malewska-Peyre (red.), *Tożsamość a odmiennność kulturowa*. Warszawa: Instytut Psychologii.
- Jaworska, D. i Alieva, K. (2016). Edukacja dzieci-imiigrantów w Gdańsku – od interwencji do miejskiej

- polityki społecznej. *Studia Pedagogiczne, LXIX*, s. 251–271.
- Jaworska, D. i Alieva, K. (2018). Rozwój tożsamości dzieci i młodzieży na uchodźstwie. W: M. Michalak (red.), *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro: perspektywa korczakowska* (t. III, s. 192–210). Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Kosowicz, A. (2010). Kilka słów od psychologa klinicznego, czyli dzieci wygrały bitwę, ale wciąż są na wojnie. W: E. Pawlic-Rafałowska (red.), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*. Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy.
- Urząd Miejski w Gdańsku (2016). *Model Integracji Imigrantów*. Pobrano z <https://www.gdansk.pl/download/2017-06/91578.pdf>
- Pawlic-Rafałowska, E. (red.). (2010). *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*. Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy.
- Todorowska-Sokolowska, V. (2010). *Integracja i edukacja dzieci imigrantów w krajach Unii Europejskiej*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Valentine, G. (2000). Exploring children and young people's narratives of identity. *Geoforum, 31*, 257–267.

### Podziękowania

Dziękuję wszystkim uczestniczkom i uczestnikom poszczególnych etapów badania, którzy udostępniili swoje profesjonalne i prywatne doświadczenia. Jestem wdzięczna za zaangażowanie oraz wiarę w to, że ich otwartość może przyczynić się do rozwoju refleksji i praktyki edukacji dzieci z doświadczeniem migracji w społeczności naszego miasta. Szczególne podziękowania dla Khedi Alievy za pomoc w planowaniu, realizacji i opracowaniu badania.

### The education of migrant students in the perspective of the urban integration policy in Gdansk

The education and integration of students having experienced migration is a challenge for European education systems. The aim of the study was to identify the rules, technologies and institutional practices used by entities implementing local government integration policies and its recipients – parents and children. The municipal integration policy in Gdańsk complements the unregulated areas in the system of supporting the education of migrant students. The results of the study show, on the example of a group of immigrant youth, their teachers and parents, what impact local public policies may have on creating opportunities to redefine the situation of immigrants and equalize their chances for educational achievement and social mobility.

KEYWORDS: integration of immigrants, migration policy, multicultural education, multicultural school, students with migration experience.