

Rekomendacje opracowane w ramach projektu MaMLiSE dla nauczycieli i przedstawicieli instytucji edukacyjnych na temat wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji.

Opracowane przez zespół projektu MaMLiSE: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu i Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Wstęp¹

Przedstawiamy rekomendacje dla osób kształcących nauczycieli i innych interesariuszy, którzy mogą wspierać kształcenie nauczycieli i oferować wskazówki dla szkół, które są zainteresowane doskonaleniem realizowanych działań. Ma to na celu poprawę doświadczeń edukacyjnych, rozwoju i integracji wszystkich uczniów w wielojęzycznym środowisku szkolnym. Zalecenia te opierają się na skoncentrowanym na dziecku podejściu do edukacji (patrz Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, ONZ 1948 oraz Europejska Konwencja Praw Człowieka, Rada Europy 1953), która uznaje podstawowe prawo wszystkich uczniów do nauki. Są one dodatkowo wpisane w politykę edukacyjną UE, która dąży do zapewnienia wszystkim uczniom osiągnięcia pełnego potencjału, wychodząc z założenia, że aby społeczeństwa mogły się rozwijać gospodarczo i politycznie, należy zadbać o prawa, potrzeby i zdolności wszystkich uczniów (Taguma et al. 2009; Rada Europy 2014). W związku z tym położenie nacisku na edukację jest obecnie powszechnie postrzegane jako opłacalna inwestycja zarówno dla społeczeństwa, jak i dla jednostki.

Wartości takie jak godność, równość i prawa człowieka są odzwierciedlone w nadrzędnych założeniach edukacyjnych, które promujemy w projekcie MaMLiSE (mamlise.amu.edu.pl), i wierzymy, że szkoły mogą odgrywać kluczową rolę we wpajaniu tych wartości, jak również pielęgnować i promować zalety różnorodności. Uważamy też, że podstawowym obowiązkiem szkół jest wykształcenie uczniów na obywateli traktujących różnorodność jako wartość, którzy są przygotowani do życia w coraz bardziej różnorodnym świecie i społeczeństwach (Parker-Jenkins et al. 2007). Jest to niezbędne, aby zapewnić korzystne warunki do realizacji kluczowych celów polityki europejskiej, jakimi są tworzenie europejskiego społeczeństwa wiedzy, budowanie europejskiej przestrzeni kulturowej i promowanie obywatelstwa europejskiego, w celu zapewnienia większej

¹ Cały tekst zaleceń i bardziej pogłębione omówienie powiązanych zagadnień można znaleźć w książce dostępnej w otwartym dostępie: *Promoting multilingual practices in school and home environments: Perspectives from Germany, Greece, Ireland and Poland*; link: <https://www.vr-elibrary.de/doi/book/10.14220/9783737015639>

spójności społecznej w lokalnych społecznościach, krajach i UE jako całości (Rada Europy 2007, 2010, 2014; Komisja Europejska 2008b, 2013, 2021; Komisja Europejska/EACEA/Eurydice 2019).

Pragniemy również wskazać na kluczową rolę, odgrywaną przez język jako czynnik umożliwiający dostęp do edukacji w kontekście kompetencji, które wszyscy uczniowie muszą rozwijać w większościowym języku edukacji szkolnej, aby móc w pełni wykorzystać swój potencjał. Ponadto należy podkreślić dodatkowe korzyści, jakie można odnieść z włączenia pełnego repertuaru językowego uczniów w proces uczenia się oraz z umożliwienia im podtrzymania ich języka ojczystego, jako cennego środka ekspresji osobistej i uczenia się, a także ze względu na szerszy potencjał społeczny, jaki oferuje.

Wychodząc z powyższych założeń, twierdzimy, że edukacja i szkolnictwo są nierozzerwalnie związane ze społeczeństwem i nie są neutralne, co prowadzi do tego, że wszyscy nauczyciele powinni odgrywać aktywną rolę w kształceniu młodych ludzi, aby stali się członkami demokratycznego, wielojęzycznego społeczeństwa, które ceni i szanuje różnorodność. Dotyczy to przede wszystkim różnorodności językowej, kulturowej, religijnej i etnicznej, która pojawiła się niedawno w szkołach w wyniku migracji i wiąże się z dodatkowymi wyzwaniem. Wszyscy nauczyciele mogą na przykład wspomóc budowanie integracyjnego środowiska edukacyjnego w szkołach, przychylnego dzieciom i młodzieży w sytuacji migracyjnej lub uchodźczej zwłaszcza tych, których edukacja została przerwana (Rada Europy 2007, 2010, 2011; Dovigo 2018; Koehler & Schneider 2019). Aby tak się stało, konieczna jest fundamentalna zmiana w sposobie myślenia wielu praktyków, polegająca na odejściu od wartości i przekonań, w ramach których różnorodność niekoniecznie jest postrzegana jako atut, a także na wypracowaniu nowych pedagogicznych podejść i umiejętności (szczegółowe omówienie zob. np. Mary & Young 2020). Kształcenie nauczycieli i rozwój zawodowy są zatem najistotniejsze w procesie umacniania roli nauczycieli w tym obszarze, co będzie kluczowe dla zmniejszenia uprzedzeń i nierówności społecznych (Kirsch 2020).

Wspierając te cele edukacyjne, oferujemy osobom kształcącym nauczycieli, nauczycielom i wszystkim interesariuszom dziewięć rekomendacji, które mogą pomóc im lepiej wspierać całościowy rozwój wszystkich uczniów w wielojęzycznym środowisku szkolnym, w uznaniu ich zróżnicowanych potrzeb poznawczych, emocjonalnych, językowych i społecznych. Ma to na celu stworzenie solidnych i szerokich podstaw dla społeczeństwa obywatelstwa, uczenia się przez całe życie i dobrostanu emocjonalnego i fizycznego w przyszłości.

1. Przyjęcie wielojęzycznej kultury i etosu;
2. Wdrożenie standardów obejmujących całą społeczność szkolną;
3. Stworzenie integracyjnego programu nauczania;
4. Wdrażanie wielojęzycznego podejścia do nauczania;

5. Stosowanie podejścia do nauczania uwrażliwionego na język;
6. Diagnozowanie i zaspokajanie potrzeb uczniów;
7. Wspieranie pozytywnego i wspierającego środowiska uczenia się;
8. Rozwijanie partnerstwa między domem a szkołą;
9. Zapewnienie powszechnego i stałego doskonalenia zawodowego.

Nasze rekomendacje²

Zalecenie 1: Przyjęcie wielojęzycznej kultury i etosu

Aby umożliwić osobom rozwijanie i wykorzystywanie własnych zasobów językowych, co może przynieść wielorakie korzyści, konieczne jest stworzenie przestrzeni dla praktyk wielojęzycznych i przyjęcie wielojęzycznego sposobu myślenia we wszystkich dziedzinach życia i przez całe życie. W związku z tym szkoły jako całość, a także nauczyciele we wszystkich kontekstach klasowych, powinni aktywnie uznać, przyjąć i promować wielojęzyczność uczniów, zachęcając do używania różnych języków i wspierając różne języki, czyniąc je widocznymi i słyszalnymi, a także rozwijając i wdrażając nauczanie uwrażliwione na język na wszystkich przedmiotach szkolnych (Duarte & Günther-van der Meij 2018, 2020). Zachęcanie do używania języków ojczystych uczniów w środowisku szkolnym może przynieść wielorakie korzyści, może na przykład: wspomagać uczenie się przedmiotów, ułatwiać równoległy i harmonijny rozwój umiejętności czytania i pisanie we wszystkich językach, podnosić świadomość językową, okazywać szacunek i potwierdzać wartość tych zasobów językowych, a także przyczyniać się do rozwoju osobistego uczniów, ich poczucia własnej wartości i tożsamości (Little & Kirwan 2021). Dlatego istotne jest, aby wszystkie zainteresowane strony były świadome tych korzyści, zwłaszcza nauczyciele, uczniowie i rodzice. Będzie to punkt wyjścia do rozwijania wielojęzycznej kultury i misji szkoły.

Nauczyciele powinni być bardziej świadomi, jaki język (języki) znają i używają ich uczniowie, w jaki sposób komunikują się w tych językach w środowisku szkolnym i domowym oraz w jaki sposób może to wpłynąć na ich uczenie się w ramach programu nauczania. Może to także pomóc w zmianie środowiska w szkole jako całości i promować większe uznanie dla korzyści, jakie może przynieść wielojęzyczność w takich obszarach jak podnoszenie świadomości językowej i rozwój umiejętności językowych. Wyraźne informowanie uczniów o tym, że nauczycielom zależy na ich obecnych zasobach językowych, może także pomóc w stworzeniu bardziej opiekuńczego i wspierającego środowiska uczenia się, które wysyła wszystkim uczniom ważny komunikat, że są cenieni, a ich wiedza i umiejętności są uznawane. Ważne jest także, by rodzice/opiekunowie usłyszeli to przesłanie i byli zachęceni do aktywnego zaangażowania się w kształcenie swoich dzieci. Na

² Rekomendacje są też dostępne w języku angielskim, niemieckim i greckim na stronie projektu MaMLiSE: <http://mamlise.home.amu.edu.pl> (od 15.06.2023).

przykład szkoła może im doradzać, by w codziennych kontaktach z dziećmi używali języka domowego lub języka, z którym czują się najbardziej związani (Little & Kirwan 2021), a także może im zaoferować możliwość poznania strategii, które mogą wykorzystywać, aby wspierać swoje dzieci w nauce w szkole, podtrzymując i pielęgnując ich język domowy.

Zalecenie 2: Wdrożenie standardów obejmujących całą społeczność szkolną

Aby wprowadzić zmiany opisane powyżej, a także nie obciążać nadmiernie nauczycieli, opowiadamy się za przyjęciem podejścia obejmującego całą szkołę, w którym uczestniczą wszystkie grupy powiązane ze środowiskiem szkolnym, w tym nauczyciele, dyrektorzy szkół, pracownicy szkoły, rodzice/opiekunowie, uczniowie i społeczność lokalna. Podejście ogólnoszkolne może nie być możliwe do zrealizowania w takim samym stopniu we wszystkich krajach i szkołach, ponieważ w niektórych systemach edukacyjnych istnieją ograniczenia prawne dotyczące angażowania rodziców/opiekunów i społeczności lokalnej w działania szkoły.

Rodzice/opiekunowie i ich społeczności mogą być bogatym zasobem dla szkół i mogą wspomóc budowanie pozytywnych postaw i warunków do wzajemnego uczenia się i wymiany np. doświadczeń. Opowiadamy się za inicjatywami, które są możliwe w każdym kontekście, takimi jak: publikowanie informacji w językach mniejszościowych na stronie internetowej szkoły; zatrudnianie asystentów kulturowych, aby ułatwić kontakt między personelem szkoły, rodzinami i społecznościami; opracowanie zasad zaangażowania rodziców dzieci wielojęzycznych w życie szkoły; zapewnienie szkoleń dla nauczycieli i dyrektorów szkół w zakresie budowania partnerstw z rodzicami/opiekunami i społecznościami.

Gorąco zachęcamy dyrektorów szkół do udziału w szkoleniach mających na celu wdrożenie całościowego podejścia do edukacji włączającej wszystkich uczniów, w tym uczniów ze środowisk migracyjnych. Nauczyciele potrzebują wsparcia ze strony dyrektorów szkół i kolegów, aby wprowadzić zmiany w swoich codziennych praktykach oraz zmienić podejście do nauczania i oceniania w związku z nowym poziomem różnorodności w klasie. Ponadto, aby osiągnąć zamierzony efekt, konieczne jest podjęcie skoordynowanych wysiłków, a także przyjęcie podejścia obejmującego całą szkołę, aby zmiany dokonane w klasach nie zostały podważone przez ogólną kulturę szkoły, która podąża w innym kierunku.

Dla wdrożenia nowej wielojęzycznej i integracyjnej pedagogiki, jak również podejścia ogólnoszkolnego, rozwoju środowiska szkolnego takiego, by stało się ono bardziej przyjazne dla różnorodności i wielojęzyczne, kluczowa jest dostępność odpowiednich zasobów. Ogólnie rzecz biorąc, zaleca się zmiany strukturalne, takie jak wyznaczenie w ramach godzin etatowych czasu na doskonalenie zawodowe nauczycieli, oraz przeznaczenie czasu na planowanie i przygotowanie lekcji

uwzględniających potrzeby i zdolności językowe uczniów. Te nowe rodzaje praktyk można wspierać, stwarzając nauczycielom przedmiotów możliwość współpracy z nauczycielami języków obcych/drugich i dzielenia się swoją wiedzą oraz zapewniając nauczycielom przestrzeń do wymiany doświadczeń i współpracy. Tworząc indywidualne plany kształcenia dla uczniów wymagających szczególnego wsparcia i zachęcając nauczycieli różnych przedmiotów do wspólnych spotkań w celu planowania i rozwijania zasobów językowych uczniów, można również wypracować bardziej systematyczne podejście w całym programie nauczania. Podkreśla to potrzebę centralnego planowania tego rodzaju współpracy, tak by mogła się ona odbywać regularnie. Należy także zachęcać do poszukiwania sposobów, w jaki program nauczania może się rozwijać w modelu danej szkoły. W ten sposób poszczególne szkoły decydowałyby o programie nauczania, który najlepiej odpowiada lokalnym potrzebom, a sytuacja ta byłaby systematycznie i rutynowo monitorowana oraz modernizowana na podstawie informacji zwrotnej od nauczycieli poszczególnych przedmiotów i nauczycieli języków obcych/drugich oraz osiągnięć uczniów, jak postuluje Trant (1998).

Całościowe programy nauczania języka w szkole to specyficzne podejście do ujednolicania treści i strategii w nauczaniu języka, w tym języka większości, języków obcych i nauki języków odziedziczonych. Może to być korzystne dla rozwoju świadomości językowej i wspierania wielojęzyczności. Ponadto odpowiednio wprowadzone, może również zaoszczędzić czas w klasie, ponieważ poszczególni uczniowie mają możliwość wykorzystania wszystkich swoich języków jako zasobów edukacyjnych w klasie.

Priorytetem w szkole powinno być także uwzględnienie dobrego samopoczucia uczniów. Karakaşoğlu (2020) sugeruje, że aby uczniowie dobrze się rozwijali w szkole i czuli się włączeni w społeczność szkolną, należy stworzyć przyjazną przestrzeń, która umożliwi im nawiązywanie kontaktów towarzyskich i rozwijanie przyjaźni. Również w tym przypadku sugerujemy, by dyrektorzy szkół i nauczyciele dotarli do rodziców lub opiekunów, by zaznaczyć i uznać ich rolę w kształceniu ich dziecka. Uważamy, że rodzice lub opiekunowie powinni mieć także możliwość przychodzenia do szkół i spotykania się z nauczycielami swoich dzieci lub innymi specjalistami, którzy z nimi pracują. Wymiana informacji między domem a szkołą może mieć pozytywny wpływ na edukację uczniów. Ważne jest również stworzenie silniejszej więzi między rodzinami a szkołami, co pomoże wspierać wzajemne zrozumienie i szacunek między tymi kluczowymi interesariuszami.

Rodzice lub opiekunowie mogą napotykać wyzwania związane ze znalezieniem czasu na zajęcia szkolne i pomoc w odrabianiu zadań domowych. Może im również brakować środków, by zaoferować swoim dzieciom możliwość nauki poza szkołą i w czasie wakacji szkolnych. Popieramy politykę wyrównawczą, taką jak zapewnienie dodatkowego czasu na naukę, zajęcia pozalekcyjne i szkoły letnie, a także rozwijanie partnerstwa z domami kultury lub bibliotekami publicznymi. Na

przykład biblioteki mogą zapewnić uczniom dodatkową przestrzeń do nauki, dostęp do książek i innych zasobów edukacyjnych, w tym wszelkich dodatkowych zasobów dostępnych w ich pierwszym języku (językach). Z kolei współpraca ze społecznościami lokalnymi i opiekunami może pomóc w zapewnieniu uczniom zajęć pozalekcyjnych, pomocy w odrabianiu lekcji, usług mentorskich i coachingu, np. ze strony mentorów pochodzących ze środowisk migracyjnych.

Jeśli podejście obejmujące całą szkołę ma stać się rzeczywistością, to kluczową rolę we wdrażaniu takiej polityki będą mieli decydenci i szkoły. Ponadto, aby wspierać tego typu działania, należy wprowadzić przepisy dotyczące edukacji i odpowiednie finansowanie publiczne. Literatura dotycząca edukacji uczniów z doświadczeniem migracji sugeruje, że główną barierą na drodze do zaangażowania rodziców jest brak kompetencji w języku edukacji szkolnej/większościowym, brak wiedzy na temat systemu edukacji i/lub informacji o kraju ich zamieszkania oraz różnice kulturowe (Heckmann 2008). Z tego powodu mogą być potrzebne usługi tłumaczeniowe, aby ograniczona biegłość językowa nie stanowiła bariery w dostępie do treści nauczania lub skutecznej komunikacji między domem a szkołą (Little & Kirwan 2021a). Zalecamy, aby takie usługi były finansowane przez odpowiednich decydentów, ale jesteśmy świadomi, że znalezienie profesjonalnych tłumaczy dla wielu języków domowych obecnych w danej szkole może być wyzwaniem.

Kadra kierownicza szkół odgrywa decydującą rolę w uznawaniu wartości pluralizmu kulturowego i językowego oraz może odegrać kluczową rolę w zachowaniu i wzmacnianiu pierwszego języka (języków) ojczystego wszystkich uczących się uczniów, oprócz języka (języków) większości w kraju ich zamieszkania. Zespół kierujący szkołą, w tym dyrektor, pozostała kadra kierownicza i inne ciała zarządzające, są kluczowymi interesariuszami w tworzeniu i utrzymywaniu integracyjnego środowiska szkolnego o wysokiej jakości. Jednak dyrektorzy szkół i personel pomocniczy, choć często są bardzo chętni do wspierania swoich uczniów, mogą nie mieć odpowiedniego przeszkolenia w tym zakresie. Zdecydowanie zalecamy wprowadzenie takich szkoleń.

Szkoły potrzebują także dostępu do nauczycieli wspomagających naukę języka, innych pracowników pomocniczych i/lub sprzętu/oprogramowania wspomagającego naukę, aby ułatwić uczniom naukę i integrację. W wielu przypadkach mniejsze klasy byłyby lepsze zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli, co będzie wymagało wsparcia ze strony decydentów. Wskazane jest zatrudnianie dodatkowych nauczycieli w szkołach, w których duży odsetek stanowią uczniowie ze środowisk migracyjnych, by tworzyć mniejsze klasy, umożliwiać nauczycielom udzielanie bardziej zindywidualizowanego wsparcia oraz wspierać współpracę między nauczycielami przedmiotów, nauczycielami języków obcych/drugich i innymi pracownikami szkoły, takimi jak asystenci klasowi, zespoły przedmiotowe itp.

Zalecenie 3: Stworzenie integracyjnego programu nauczania

Edukacja włączająca polega na zapewnieniu, że wszyscy uczniowie czują się mile widziani i włączeni w zajęcia w klasie oraz że mogą mieć swój wkład w tok lekcji (Rose & Shelvin 2017). Zalecamy dostosowanie nauczania treści przedmiotowych do ogólnego programu nauczania, aby zapewnić, że uczniowie ze środowisk migracyjnych nie są pokrzywdzeni pod względem dostępu do treści niezbędnych dla ich postępów i sukcesów w nauce. W ten sposób szkoły mogą stać się bardziej inkluzywne, przyjazne różnorodności i skoncentrowane na indywidualnych potrzebach uczniów.

Ważne jest także, by nauczyciele znaleźli sposób na powiązanie treści programowych z wcześniejszą wiedzą i zainteresowaniami uczniów, ponieważ program nauczania musi przez uczniów być postrzegany jako istotny, jeśli mają oni wyrobić w sobie sumienne podejście do przedmiotu. W wielojęzycznym środowisku szkolnym można to z większym powodzeniem osiągnąć, opracowując program nauczania, który jest ogólnie przyjazny dla różnorodności, tzn. postrzega tematy związane z różnymi przedmiotami z różnych perspektyw i podkreśla rozwój dziedziny nie tylko z perspektywy lokalnej, ale też globalnej. Wdrożenie programu nauczania obejmującego całą szkołę może także pomóc w koordynacji celów i treści nauczania i powinno podlegać regularnym przeglądom pod tym względem, zwłaszcza gdy różnorodność wielojęzyczna w szkole ulega zmianie.

Ponadto wielojęzyczne praktyki edukacyjne obejmują rozwijanie kompetencji wszystkich uczniów w zakresie języka edukacji szkolnej, promowanie nauki języków obcych, rozwijanie języków ojczystych, oferowanie zajęć przygotowawczych i zapewnianie wsparcia dostosowanego do potrzeb w celu zaspokojenia wszelkich specjalnych potrzeb. Aby osiągnąć spójność między pracą, jaką uczniowie wykonują w klasach przygotowawczych, a podstawą programową, zalecamy, by nauczyciele wspomagający naukę języków obcych/drugich współpracowali ze sobą i tworzyli wspólne plany, które najlepiej wspierają postępy uczniów, co zostało podkreślone wcześniej. W różnych krajach obowiązują zasady, które wpływają na to, czy i w jakim zakresie uczniowie otrzymują dostęp do zajęć przygotowawczych po przybyciu do nowej szkoły. Zalecamy, by uczniowie mieli wystarczająco dużo czasu na dodatkowe wsparcie, którego mogą potrzebować na tym krytycznym etapie, jeśli uzna się to za korzystne dla nich. Podkreślamy także, jak ważne jest stwarzanie uczniom stałych okazji do odkrywania i wyrażania własnych poglądów oraz kwestionowania poglądów innych osób we wszystkich kontekstach klasowych i na wszystkich etapach ich drogi edukacyjnej, by pomóc im w rozwijaniu krytycznej zdolności do analizowania różnic i doceniania różnorodności.

Zalecenie 4: Wdrażenie wielojęzycznego podejścia do nauczania

Wielojęzyczne praktyki edukacyjne mogą lepiej identyfikować i odpowiadać na potrzeby wszystkich uczniów w zróżnicowanych językowo klasach. Podejścia te muszą być traktowane priorytetowo przez wszystkich nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych (uczniowie klas

wczesnoszkolnych) i średnich (w dużej mierze grupa uczniów w wieku nastoletnim), zarówno w klasach przygotowawczych, jak i w klasach regularnych. Jak już podkreśliliśmy, wymaga to zwrócenia większej uwagi na języki mniejszościowe i ojczyste, świadomość językową, używanie języka i rozwój językowy w całym programie nauczania i podstawie programowej.

Podejście wielojęzyczne opiera się na założeniu, że uczniowie wielojęzyczni posiadają istotne umiejętności językowe, które należy wykorzystać podczas nauczania, aby nauka ich była bardziej efektywna. Podejścia te promują zarówno większościowy język edukacji szkolnej, jak i języki mniejszości i języki domowe, a jednocześnie wspierają dobre praktyki edukacyjne w szerszym zakresie. Powszechnie uznaje się również, że gdy uczniowie wielojęzyczni używają znanych im języków, mają do dyspozycji ogromne zasoby umożliwiające bardziej efektywne i ułatwione uczenie się, prowadzące do lepszych osiągnięć szkolnych (Little & Kirwan 2019). Holistyczne i integracyjne podejście edukacyjne, które obejmuje pełny repertuar językowy uczniów, jest nie tylko korzystne dla uczniów wielojęzycznych, ale także wspiera uczniów ze środowisk jednojęzycznych w rozwijaniu świadomości językowej.

W praktyce podejście, za którym się opowiadamy, zaleca nauczycielom wszystkich przedmiotów, by stwarzali uczniom okazje do angażowania pełni swoich możliwości językowych. Oznacza to aktywne i wyraźne zachęcanie uczniów do konstruowania znaczeń z wykorzystaniem wiedzy i umiejętności językowych, którymi dysponują, by uczynić dane zadanie w klasie bardziej znaczącym i dostępnym dla nich. Może to polegać na przykład na zachęcaniu uczniów do omawiania zadań w ich języku ojczystym z rówieśnikami o tym samym pochodzeniu, zamiast zobowiązywania ich do mówienia wyłącznie w większościowym języku edukacji szkolnej. Może to być bardzo istotny krok w ich procesie uczenia się. W przeszłości nauczyciele często odradzali tego rodzaju interakcję w języku ojczystym, twierdząc, że może ona utrudniać przyswajanie języka edukacji szkolnej. Zalecamy nauczycielom i edukatorom odejście od takich nakazowych postaw i wypracowanie bardziej uwrażliwionego podejścia, które lepiej uwzględni potrzeby pojedynczych uczniów w poszczególnych momentach lekcji i na ich ogólnej drodze uczenia się.

Zalecenie 5: Stosowanie podejścia do nauczania uwrażliwionego na język

Istnieją podstawowe zasady, którymi nauczyciele mogą się kierować przy opracowywaniu i wdrażaniu nauczania uwrażliwionego na język w celu zwiększenia świadomości językowej i umiejętności językowych wszystkich uczniów w ramach programu nauczania. Nauczyciele, którzy uczyli już uczniów posługujących się językami mniejszościowymi być może zdają sobie już sprawę z kluczowej roli, jaką język odgrywa w nauczaniu ich przedmiotu (Finkbeiner et al. 2022). Niektórzy mogli zauważyć korzyści płynące z podejścia do nauczania uwrażliwionego na język dla wszystkich

uczniów mających trudności z przyswojeniem (często formalnych) typów/rejestrów języka, który jest charakterystyczny dla danego przedmiotu. Literatura przedmiotu wskazuje jednak, że zbyt często nauczycielom przedmiotów brakowało świadomości tego podejścia i zwiększonych efektów nauczania, jakie może ono przynieść, ze względu na brak kształcenia nauczycieli w tym zakresie (Farrell & Baumgart 2018). W podręczniku opracowanym w projekcie MaMLiSE (<https://www.vr-elibrary.de/doi/book/10.14220/9783737015639>) oferujemy praktyczne sugestie, jak nauczyciele przedmiotów mogą rozwijać i wdrażać to podejście, podkreślając szeroki zakres strategii, które mogą wykorzystać na każdej lekcji, aby zapewnić, że treści przedmiotowe są bardziej dostępne dla uczniów i że wszyscy oni mogą uczestniczyć i w pełni zaangażować się w lekcję.

Nauczyciele mają do dyspozycji strategie, które wspierają proces uczenia się, np. dostosowanie języka, jakim prowadzą interakcję z uczniami, tak, by był on odpowiedni do różnych poziomów biegłości uczniów w odniesieniu do języka edukacji szkolnej, stosując ukierunkowane powtórzenia i ogólnie dbając o to, by uczniowie zauważyli najważniejsze treści, mieli możliwość wyrażenia, jak je zrozumieli i otrzymywali formatywną informację zwrotną, w tym tą dotyczącą ich użycia języka. Dodatkowo istnieją funkcjonalne podejścia pedagogiczne, które mogą umożliwić nauczycielom podnoszenie świadomości i umiejętności w zakresie gatunków i rejestrów tekstów charakterystycznych dla danego przedmiotu, aby lepiej wspierać uczniów i umożliwiać im osiągnięcie lepszych wyników w zakresie opanowywania języka edukacji szkolnej. W tym kontekście kluczowym zaleceniem dla nauczycieli jest to, by stali się bardziej biegli w analizie tekstu z wykorzystaniem systematycznego podejścia funkcjonalnego i by przekazali te umiejętności uczniom, wspomagając ich tym samym w rozwijaniu umiejętności czytania, i pisania w języku edukacji szkolnej. Aby jednak tak się stało, nauczyciele przedmiotu muszą podnosić swoje kwalifikacje w tych obszarach, a także w zakresie nauczania uwrażliwionego na język oraz tego, jak mogą je szerzej zastosować w obszarze swojego przedmiotu.

Zalecenie 6: Diagnozowanie i zaspokajanie potrzeb uczniów

W celu lepszego zaspokojenia potrzeb edukacyjnych wszystkich uczniów w klasie zróżnicowanej językowo zalecamy ocenę potrzeb poszczególnych uczniów jako pierwszy krok do opracowania odpowiednich rozwiązań pedagogicznych. Ocena taka musi być kompleksowa i na bieżąco weryfikowana, by uwzględniała postępy i rozwój ucznia. Należy także zauważyć, że uczniowie ze środowisk migracyjnych stanowią zróżnicowaną grupę i powinni być postrzegani jako osoby o odmiennych potrzebach, preferencjach edukacyjnych i zdolnościach. Choć niektórzy z nich posługują się tym samym językiem i/lub mieć podobne tło kulturowe, mogą się oni różnić pod względem języków ojczystych, domowych oraz zwyczajów i pochodzenia społeczno-ekonomicznego,

a także pod względem wcześniejszych doświadczeń życiowych i edukacyjnych (Faas et al. 2015b). Sugerujemy, by nauczyciele dostrzegali i doceniali unikalne zasoby kulturowe i językowe poszczególnych uczniów, a także by stale monitorowali, gdzie uczniowie mogą mieć dodatkowe potrzeby edukacyjne. Ma to na celu zapewnienie im dostosowanego do potrzeb wsparcia w ramach podejścia holistycznego, obejmującego ucznia jako podmiot w procesie nauczania. Uważamy również, że nowo przybyli uczniowie ze środowisk migracyjnych powinni otrzymać wskazówki, które pomogą im przystosować się do nowego środowiska szkolnego i wesprzeć ich naukę języka. Choć podejście oparte na ogólnoszkolnym programie nauczania i nauczaniu wielojęzycznym jest wartościowe dla wszystkich uczniów, to w przypadku niektórych z nich prawdopodobnie potrzebne będzie dodatkowe wsparcie, by pomóc im rozwinąć kompetencje zarówno w posługiwaniu się językiem codziennym, jak i w bardziej formalnym języku poza szkołą, co umożliwi im wyrażanie podstawowych potrzeb i integrację społeczną, a także pomoże im w jak najszybszym dostępie do treści nauczania, zwłaszcza w kontekście szkoły ponadpodstawowej, gdzie wyzwania intelektualne są największe.

Zalecenie 7: Wspieranie pozytywnego i wspierającego środowiska uczenia się

Podzielamy pogląd, że szkoły są odpowiedzialne nie tylko za zaspokajanie potrzeb poznawczych uczniów, ale także muszą ich wspierać społecznie i emocjonalnie (Roffey 2012). Mogą to zrobić, tworząc środowisko uczenia się, które zachęca do pozytywnych interakcji między uczniami oraz między uczniami i nauczycielami, aktywnie przeciwdziała dyskryminacji i które modyfikuje zwyczaje, układy i podziały w klasie, aby wzmocnić jakość procesu uczenia się (Petty 2016).

Jak podkreślamy w podręczniku opracowanym w projekcie MaMLiSE (*Promoting multilingual practices in school and home environments*), w klasach obejmujących uczniów, którzy doświadczyli wysiedlenia i traumy, niezbędne jest podejście do nauczania biorące takie aspekty pod uwagę. Zalecamy, aby nauczyciele mieli okazję przemyśleć, jakie negatywne emocje towarzyszą zmianie miejsca zamieszkania, także pod przymusem, aby móc odpowiednio reagować w klasie. Choć systemy edukacji i szkoleń mogą i powinny odgrywać rolę w promowaniu ogólnego dobrostanu uczniów z takich środowisk, szkoły powinny ściśle współpracować z innymi podmiotami w ramach szerokich i skoordynowanych działań obejmujących edukację, zdrowie, systemy społeczne i opiekuńcze oraz organizacje społeczne.

Jeśli środowisko, w którym się uczą, nie jest zachęcające lub sprawia wrażenie zagrażającego dobrostanowi któregokolwiek z uczniów, niezależnie od ich pochodzenia, lub jeśli ich potrzeby psychologiczne nie są zaspokajane, ma to wpływ na ich zdolność do nauki (Woolfolk et al. 2008). W szczególności uczniowie z doświadczeniem migracji powinni czuć się akceptowani i bezpieczni, by móc się uczyć i podejmować zadania, które mogą stanowić dla nich wyzwanie językowe lub które

mogą być dla nich zupełnie nowe. Badania naukowe dowodzą, że decyzje uczniów o przedwczesnym opuszczeniu szkoły “są podejmowane świadomie i często wynikają z ich postrzegania szkoły jako kulturowo nieistotnej i z braku szacunku ze strony szkoły dla ich życia” (Byrne & Smyth 2010: 32). Dlatego wyraźne respektowanie i docenianie różnorodności uczniów we wszystkich przejawach życia szkolnego jest niezbędne, by uczniowie czuli się włączeni i istotni.

Inicjatywy, które uznają różnorodność tożsamościową, są ważne dla uczniów, by pomóc im wyrobić sobie poczucie przynależności do społeczności szkolnej. Różnorodność pochodzenia uczniów jest ważnym elementem procesu uczenia się społecznego i osobistego w szkole. Wolne od uprzedzeń postrzeganie siebie i innych jest warunkiem wstępnym empatii, uczenia się społecznego i szacunku dla innych (Masterson 2017). Zróżnicowane klasy są dla wszystkich uczniów bogatym środowiskiem do nabywania wiedzy i umiejętności, ponieważ wyrażanie różnych perspektyw może przyczynić się do rozwoju świadomości i tolerancji wobec wielości punktów widzenia. Wspólne działania edukacyjne, takie jak współpraca przy projektach, gdzie uczniowie mogą uczyć się z treści wniesionych przez innych, wzbogacają wiedzę wszystkich uczących się. Niestety ignorowanie doświadczeń grup mniejszościowych jest powszechnie obserwowanym zjawiskiem w edukacji (Szczepaniak-Kozak & Adamczak-Krysztofowicz 2021, Wąsikiewicz-Firlej et al. 2022). Może to przyczyniać się do tego, że wdrażanie działań i programów edukacyjnych mających na celu krytyczną dekonstrukcję systemów nierówności jest utrudnione (Bryan 2010). Ignorowanie nierówności i brak kwestionowania stereotypowych wizerunków migrantów powinny odejść w przeszłość, aby zapewnić, że wszyscy uczniowie są doceniani i traktowani podmiotowo.

Zalecenie 8: Rozwijanie partnerstwa między domem a szkołą

Zalecamy pielęgnowanie jakości relacji dom-szkoła, ponieważ badania wykazują, że współpraca w tym zakresie wiąże się z lepszymi wynikami edukacyjnymi uczniów (Beveridge 2013). Europejska polityka edukacyjna również wspiera rozwój takich partnerstw (Komisja Europejska 2015). Zalecamy zatem, aby rodzice/opiekunowie i rodziny byli traktowani podmiotowo i odpowiednio wspierani jako współedukatorzy w procesie uczenia się dziecka. W przypadku uczniów z doświadczeniem migracji, którzy są najbardziej zagrożeni marginalizacją, zalecamy, aby szkoły, do których uczęszczają, przyjęły szereg strategii angażowania i wspierania ich rodzin w celu pielęgnowania takiego partnerstwa od wczesnego etapu.

Zalecamy, by decydenci wspierali tworzenie ambasadorów rodziców/opiekunów lub asystentów kulturowych w celu poprawy komunikacji między szkołą a społecznościami migrantów. Nie powinien to być wysiłek jednokierunkowy, a szkoły powinny regularnie analizować swoje sposoby komunikowania się z rodzinami i znaleźć odpowiednie formy dla wszystkich rodzin.

Zalecamy także, by szkoły zachęcały rodziców/opiekunów do uczestnictwa w imprezach szkolnych, ponieważ dają im one cenną możliwość poznania nauczycieli ich dzieci, a tym samym nawiązania bliższych relacji. Szkoły powinny być także świadome jawnych i ukrytych oczekiwań, jakie stawiają rodzinom w zakresie wspierania dzieci w nauce, na przykład przy odrabianiu zadań domowych. Aby spełnić te oczekiwania, niektóre rodziny będą potrzebowały wsparcia. Aby współpraca dom-szkoła zakończyła się sukcesem, powinny istnieć przejrzyste oczekiwania i jasna komunikacja między domem a szkołą.

Ponadto konieczne jest, aby władze oświatowe doinwestowały zajęcia z języka i umiejętności czytania i pisania dla rodzin. Sugerujemy także, że zapewnienie finansowania usług tłumaczeniowych jest pomocne w wielojęzycznych środowiskach szkolnych i że decydenci odgrywają ważną rolę we wspieraniu tych kluczowych usług, niezbędnych dla efektywnej współpracy dom-szkoła. Ponadto organizowanie regularnych zajęć dotyczących wszystkich aspektów życia szkolnego może zwiększyć zaangażowanie rodziców w życie szkoły. Rodziny ze środowisk migracyjnych mogą także skorzystać z programów mentorskich, w których uczestniczą nauczyciele lub rodzice posługujący się tym samym pierwszym językiem (językami). Może to być szczególnie korzystne w przypadku, gdy rodzice nie znają języka edukacji szkolnej. Zalecane jest zapewnienie finansowania tych działań i inicjatyw.

Podkreślamy także, jak ważne jest, by szkoły nawiązywały pozytywne relacje z rodzicami i doceniały ich kulturową i językową różnorodność, ponieważ badania wykazują, że zaangażowanie rodziców jest jednym z kluczowych czynników umożliwiających wspieranie nauki dzieci (Cox-Petersen 20101). Partnerstwa edukacyjne wymagają czasu i wysiłku, aby je rozwijać, ale kiedy już czas zostanie zainwestowany, korzyści są nieskończone dla wszystkich grup i jednostek.

Zalecenie 9: Zapewnienie powszechnego i stałego doskonalenia zawodowego

Zalecamy, by programy kształcenia nauczycieli przygotowywały studentów do nauczania i uczenia się w środowisku wielojęzycznym oraz do nauczania uwrażliwionego na język. Rozwój zawodowy w tych obszarach powinien być kontynuowany przez cały okres pracy zawodowej nauczycieli, zważywszy na wyzwania, jakie się z tym wiążą, a zwłaszcza na fakt, że nauczyciele mogą być zmuszeni do zarządzania klasami, w których są uczniowie o różnym poziomie znajomości języka edukacji szkolnej.

Dobre praktyki zalecają także zapewnienie doskonalenia zawodowego w tym zakresie wszystkim nauczycielom, nie tylko nauczycielom języków obcych/drugich, ale także nauczycielom przedmiotów i klas przygotowawczych. Dzięki temu cała kadra nauczycielska będzie mogła lepiej reagować na różnorodność językową uczniów. Skuteczne nauczanie klas zróżnicowanych wymaga wysokiego poziomu zrozumienia transkulturowego oraz znajomości i doświadczenia w zakresie metod

pedagogicznych, które uwzględniają wcześniejszą wiedzę uczniów w procesie uczenia się. Kluczowa jest także świadomość kulturowa, zwłaszcza podczas komunikacji w klasie.

Nauczyciele powinni też współpracować z personelem pomocniczym, innymi specjalistami i interesariuszami z dziedziny edukacji oraz czuć się przez nich wspierani. Dyrektorzy szkół i inni członkowie personelu również potrzebują szkoleń, które wyposażą ich w wiedzę i umiejętności pozwalające wspierać uczniów ze środowisk zróżnicowanych językowo i kulturowo. Umiejętności te niekoniecznie są łatwe do nabycia w drodze formalnego szkolenia (Arnot et al. 2014). Aby tak się stało, decydenci, osoby kształcące nauczycieli i dyrektorzy szkół powinni być zaangażowani w projektowanie, dostarczanie i wdrażanie różnych form doskonalenia zawodowego.

Budowanie wsparcia dla bardziej świadomego podejścia do różnorodności i doceniania uczniów z doświadczeniem migracji jest istotne, ponieważ otwiera społeczności szkolnej i społeczeństwu możliwości uczenia się od siebie nawzajem. Rozwijanie wspólnych wartości i przekonań, które doceniają różnorodność w środowisku szkolnym, jest także korzystne dla udanej integracji uczniów ze środowisk migracyjnych.

Opowiadamy się za szkoleniem nauczycieli w zakresie podejścia pedagogicznego do nauczania języka jako drugiego oraz za rozwijaniem ich kompetencji w zakresie rozpoznawania i pomagania dzieciom w przezwyciężaniu traumy. Uważamy także za istotne, by nauczyciele byli kształceni w zakresie skutecznych, opartych na badaniach naukowych, podejść do promowania świadomości pracy w kontekście wielojęzycznym oraz by zapoznali się z zasadami skutecznego traktowania uczniów wielojęzycznych i sposobami ich stosowania w ich własnym kontekście przedmiotowym. Szkolenia są także ważne dla wzmocnienia umiejętności nauczycieli i dyrektorów szkół w zakresie oceniania i ewaluacji ukierunkowanych na monitorowanie postępów i osiągnięć uczniów. Ewaluacja początkowa jest konieczna, aby określić poziom wiedzy i umiejętności uczniów w momencie rozpoczęcia nauki w szkole. Tego typu szkolenia gwarantują, że szkoły będą w stanie dokładnie ocenić uczniów ze środowisk migracyjnych, opracować plany i zaoferować odpowiednie wsparcie pedagogiczne. Szkoły mogą planować holistyczne podejście i zaspokajać potrzeby uczniów w miarę ich pojawiania się, ale jeśli personel szkoły nie będzie dysponował profesjonalną wiedzą oraz dostępem do odpowiednich materiałów i zasobów, plany te pozostaną w dużej mierze aspiracjami. Dlatego też decydenci muszą być zaangażowani w zapewnienie niezbędnej polityki i zasobów.

Decydenci polityczni powinni poprzez przeznaczenie specjalnego czasu w kalendarzu szkolnym na doskonalenie warsztatu zawodowego. Czas ten byłby regularnie dostępny dla pracowników. Szkoła powinna także dysponować odpowiednimi informacjami i narzędziami, aby rozwijać kompetencje w zakresie podejść wielojęzycznych, nauczania uwrażliwionego na język oraz wrażliwości kulturowej.

Wskazane jest zapewnienie zaangażowania całej szkoły w praktyki włączające. Dlatego inicjatywy w zakresie doskonalenia zawodowego powinny być obowiązkowe także dla zespołu zarządzającego szkołą. Decydenci powinni zapewnić odpowiednie środki finansowe, by każda społeczność szkolna mogła stworzyć i podtrzymać pozytywną kulturę nauczania i uczenia się, opartą na wspólnej wizji społeczności szkolnej pełnej szacunku, tolerancji i sprzyjającej włączeniu społecznemu. Co więcej, stały przegląd osiągnięć i wyzwań może sprawić, że społeczność szkolna będzie w sposób ciągły reagować na potrzeby całej społeczności szkolnej, rutynowo badając, jak poprawić jakość nauczania i uczenia się.

Uwagi końcowe

Nauczanie uczniów z doświadczeniem migracji z wykorzystaniem holistycznych, wielojęzycznych i uwrażliwionych na język metod nauczania i uczenia się może być ubogacającym doświadczeniem dla wszystkich. Co najważniejsze, kształcenie uczniów pod kątem postaw obywatelskich i przekazywanie im wartości europejskich jest korzystne zarówno dla jednostki, jak i dla społeczeństwa. Wyzwania takie jak brak zasobów i ograniczony dostęp do możliwości szkolenia zawodowego dla całego personelu szkolnego muszą być traktowane priorytetowo i odpowiednio zasilane poprzez inicjatywy polityków, w tym tych rządzących, aby rzeczywista zmiana była trwała. Jak sugeruje Fullan (2016: 37), “jednostki i grupy pracujące razem muszą jasno wyznaczyć nowe praktyki edukacyjne, które chcą wdrożyć”. Jednak ponieważ szkoły często koncentrują się na uzyskaniu jak najlepszych wyników nauczania ogólnie, zwłaszcza tych wykazanych w oficjalnych egzaminach, potrzeby uczniów z doświadczeniem migracji mogą pozostać nie w pełni rozpoznane i mogą skutkować dla nich głębokim poczuciem niedostosowania szkolnego, ponieważ dochodzą do przekonania, że edukacja nie jest dla nich (Hamilton 2013).

Nauczyciele interpretują i wdrażają politykę rządu. Robią to jednak zgodnie z własną interpretacją zaleceń, co jest widoczne w sposobach, w jakich pedagodzy wprowadzają je w życie, oraz w tym, że niektórzy nie robią tego wcale (Ball 2013). Może to prowadzić do niespójności w codziennym funkcjonowaniu szkół. Ze względu na to, że zalecenia są często niejednoznaczne i niejasne, ich wdrażanie jest pozostawione doraźnej interpretacji poszczególnych szkół (Parker-Jenkins & Masterson 2013), a ostatecznie może zależeć od etosu poszczególnych szkół, tj. w zakresie rzeczywistego wdrażania zaleceń włączających. W naszej wizji wspieranie wielojęzycznych praktyk odbywa się w klasach, w których podmiotowość i sprawczość uczniów, kreatywność i wszystkie zasoby językowe są w centrum kultury i etosu szkoły.

Zalecamy włączenie głosów wszystkich zainteresowanych stron, w tym dyrektorów szkół, nauczycieli, uczniów i ich rodziców/opiekunów, a także innych jednostek i organów, do wdrażania tak

wielu z naszych zaleceń, jak to tylko możliwe w konkretnych kontekstach edukacyjnych. Mamy nadzieję, że nasze rekomendacje skłonią wszystkie grupy istotne dla powodzenia nauczania i uczenia się do refleksji nad nową rzeczywistością szkół wielojęzycznych w krajach europejskich i wdrożą nowe metody pedagogiczne oraz praktyki edukacyjne sprzyjające włączeniu społecznemu, aby promować lepsze wyniki dla wszystkich uczniów. Wszyscy interesariusze edukacji powinni współpracować ze sobą, by dać wszystkim uczniom szansę na sukces i rozwój w szkole, niezależnie od ich pochodzenia.

Bibliografia

- Arnot, M. / Schneider, C. / Evans, M. / Liu, Y. / Welply, O. / Davies-Tutt, D. (2014). *School approaches to the education of EAL students. Language development, social integration and achievement*. Cambridge: The Bell Educational Trust Ltd.
- Ball, S. J. (2013). *Policy and politics in the twenty-first century: Education debate* (2. wyd.). Bristol: The Policy Press.
- Beveridge, S. (2013). *Children, families and schools: Developing partnerships for inclusive education*. New York / London: Routledge.
- Bryan, A. (2010). Corporate multiculturalism, diversity management, and positive inter-culturalism in Irish schools and society. *Irish Educational Studies*, 29(3), 253–269.
- Byrne, D. / Smyth, E. (2010). *NO WAY BACK? The dynamics of early school leaving*. Dublin: Liffey Press.
- Council of Europe (1953). *The European convention on human rights*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. Executive version*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/16806a892c> (30.01.2023).
- Council of Europe (2010). *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*. CONCEPT PAPER prepared by D. Little in consultation with J. Anderson / J-C. Beacco / M–M. Bertucci / V. Castellotti / D. Coste / J. Cummins / I. Gogolin / C. Hélot / B. Lazenby / S. Drorit / L. Engyel / J. McPake / C. Nodari / V. Obied / A. Thompson / E. Thürmann / P. van Avermaet / M. Verhelst / H. Vollmer. Document prepared for the Policy Forum ‘The right of learners to quality and equity in education – The role of linguistic and intercultural competences’ Geneva, Switzerland, 2–4 November 2010. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/the-linguistic-and-educational-integration-of-children-and-adolescent-s/16805a0d1b> (30.01.2023).
- Council of Europe (2011). *Council conclusions on early childhood education and care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f9674565-5714-4453-8dd1-72126e63b423/language-en> (30.01.2023).
- Council of Europe (2014). *Recommendation CM/Rec(2014)5 of the Committee of Ministers to member states on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success* (Adopted by the Committee of Ministers on 2 April 2014 at the 1196th meeting of the Ministers’ Deputies). <https://book.coe.int/en/legal-instruments/6107-the-importance-of-competences-in-the-languages-of-schooling-for-equity-and-quality-in-education-and-for-educational-success-cmrec20145-and-explanatory-memorandum.html> (30.01.2023).
- Cox-Petersen, A. (2010). *Educational partnerships: Connecting schools, families, and the community*. Newbury Park: SAGE.
- Dovigo, F. (2018). Inclusive Approaches from Refugee Education in Italy. W: F. Dovigo (red.), *Challenges and opportunities in education for refugees in Europe* (pp. 31–57). Paderborn: Brill. https://doi.org/10.1163/9789004383227_003 (30.01.2023).
- Duarte, J. / Günther-van der Meij, M. (2018). A holistic model for multilingualism in education. *E-JournALL*, 5 (2), 24–43. <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.9.153> (30.01.2023).

- Duarte, J. / Günther-van der Meij, M. (2020). 'We Learn Together'– Translanguaging within a holistic approach towards multilingualism in education. W: J. Panagiotopoulou / L. Rosen / J. Strzykala (red.), *Inclusion, education and translanguaging* (pp. 125–144). Wiesbaden: Springer.
- European Commission (2008). *Multilingualism: An asset for Europe and a shared commitment*, COM (2008) 566 Final. Brussels: European Commission.
- European Commission (2013). *Language teaching and learning in multilingual classrooms*. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c5673e19-c292-11e6-a6db-01_aa75ed71a1 (30.01.2023).
- European Commission (2021). *Multilingual classrooms*. <https://education.ec.europa.eu/levels/school/multilingual-classrooms> (30.01.2023).
- European Commission / EACEA / Eurydice (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Faas, D. / Sokolowska, B. / Darmody, M. (2015). 'Everybody is available to them': Support measures for migrant students in Irish secondary schools. *British Journal of Educational Studies*, 63(4), 447–466.
- Farrell, A. / Baumgart, J. (2018). Building partnerships between post-primary schools and ESOL teacher education programmes in the Irish context. W: F. Mishan (red.), *ESOL provision in the UK and Ireland: Challenges and opportunities*. Amsterdam: Peter Lang.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5. wyd., ebook). New York: Teachers College Press.
- Hamilton, P. (2013). Fostering effective and sustainable home–school relations with migrant worker parents: A new story to tell? *International Studies in Sociology of Education*, 23, 298–317.
- Heckman, J. J. (2008). Schools, skills, and synapses. *Economic inquiry*, 46(3), 289–324.
- Heinemann, A. M. B. / Khakpour, N. (red.) (2019). *Pädagogik sprechen – Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft*. Heidelberg: Springer.
- Karakaşoğlu, Y. (2020). *Winnipeg–Inklusion und Wellbeing als zentrale Bausteine für Bildung im Kontext von Multikulturalität, Migration und Mobilität*. Bremen: University of Bremen. <https://doi.org/10.26092/elib/370> (30.01.2023).
- Kirsch, C. (2020). Heranführung an die mehrsprachige Pädagogik durch Filmaufnahmen in der Lehrerbildung in Luxemburg. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(1), 507–528.
- Koehler, C. / Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. *CMS*, 7(28). <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3> (30.01.2023).
- Little, D. / Kirwan, D. (2019). *Engaging with linguistic diversity: A study of educational inclusion in an Irish primary school*. London: Bloomsbury Academic.
- Little, D. / Kirwan, D. (2021). *Language and languages in the primary school: Some guidelines for teachers*. Dublin: Post-primary Languages Ireland. <https://ppli.ie/ppli-primary-guidelines/> (30.01.2023).
- Mary, L. / Young, A. (2020). Teachers' beliefs and attitudes towards home languages maintenance and their effects. W: A. Schalley / S. Eisenclas (red.), *Handbook of home language maintenance and development. Social and affective factors* (pp. 444–463). Berlin et al.: De Gruyter Mouton.

- Masterson, M. (2017). *Perception of the self and other and the role of language: An exploratory qualitative study*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Parker-Jenkins, M. / Hewitt, D. / Brownhill, S. / Sanders, T. (2007). *Aiming high: Raising attainment of pupils from culturally diverse backgrounds*. Newbury Park: Sage.
- Parker-Jenkins, M. / Masterson, M. (2013). No longer ‘Catholic, White and Gaelic’: Schools in Ireland coming to terms with cultural diversity. *Irish Educational Studies*, 32(4), 477– 492.
- Petty, G. (2016). *Teaching today: A practical guide*. Oxford: Oxford University Press.
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing – Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29(4), 8–17.
- Rose, R. / Shevlin, M. (2017). A sense of belonging: Children’s views of acceptance in “inclusive” mainstream schools. *International Journal of Whole Schooling*, 13(1), 65–80.
- Szczepaniak-Kozak, A. / Adamczak-Krysztofowicz, S. (2021). Mowa nienawiści w środowisku szkolnym i akademickim w Polsce: Definicja, cechy charakterystyczne oraz wybrane przykłady z implikacjami (głotto-)dydaktycznymi [Hate speech in Polish school and academic settings. Definition, characteristics and selected examples with implications for (foreign) language teaching]. *Acta Neophilologica*, 23(1), 19–34. [https:// doi.org/10.31648/an.5536](https://doi.org/10.31648/an.5536) (30.01.2023).
- Taguma, M. / Kim, M. / Wurzburg, G. / Kelly, F. (2009). *OECD reviews of migrant education. Ireland*. Paris: OECD.
- Trant, A. (1998). Giving the curriculum back to teachers: Curriculum development and the teacher’s role. W: A. Trant (red.), *The future of the curriculum* (pp. 72–92). Dublin: Curriculum Development Unit.
- United Nations (UN) (1948). *Universal declaration of human rights*. <http://www.un.org/en/documents/udhr/>.
- Waśkiewicz-Firlej, E. / Szczepaniak-Kozak, A. / Lankiewicz, H. (2022 a, b). *Living in Poland in narrative accounts of international students / Doświadczenie pobytu w Polsce w narracjach zagranicznych studentów*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. <https://issuu.com/frse/docs/living-in-poland-in-narrative-accounts/>
<https://doi.org/10.47050/65591425> (30.01.2023).
- Woolfolk, A. E. / Hoy, A. W. / Hughes, M. / Walkup, V. (2008). *Psychology in education*. Essex: Pearson Education.