SMPP Studia Migracyjne Przegląd Polonijny

Migration Studies – Review of Polish Diaspora
nr 1 (171)/2019, http://www.ejournals.eu/Studia-Migracyjne/
DOI: 10.4467/25444972SMPP.19.006.10256

Projektowanie dziecka w społeczeństwie norweskim. Matki z Polski wobec instytucji przedszkola[1]

IZABELA CZERNIEJEWSKA[2]
IZABELLA MAIN
Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

Artykuł analizuje, w jaki sposób norweskie instytucje edukacyjne, w szczególności przedszkola, przekazują idee i normy kulturowe odnoszące się do dzieciństwa. Podstawą artykułu są wyniki badań etnograficznych prowadzonych wśród Polek, mieszkających w Oslo i okolicach – nauczycielek przedszkolnych i (czasem jednocześnie) mam dzieci uczęszczających do przedszkoli. W szczególności interesują nas hierarchie i dyskursy projektu dzieciństwa, które są związane z rolą instytucji państwowych: w jaki sposób definiowane są cele przedszkoli w Norwegii, również w porównaniu do Polski, jakie wartości przekazywane są w praktyce w norweskich przedszkolach oraz co myślą o tym matki z Polski, których dzieci uczęszczają do norweskich przedszkoli. W końcowej części tekstu przyglądamy się jak przebiega komunikacja w kontekście przedszkola i jakie są tego konsekwencje.

Słowa kluczowe: migracje, przedszkole, dzieci, matki z Polski, edukacja

The article analyzes the ways Norwegian educational institutions, especially Kindergartens, transmit ideas and cultural norms regarding childhood. The article is based on empirical ethnographic research among Polish women residing in Oslo and vicinity, including Kindergarten teachers and mothers of preschool age students. In some instances, the women were both teachers and mothers of Kindergarten students. In particular, we focus on hierarchies and childhood discourses related to the role of public institutions in raising and education young children. We ask the following research questions: How is the role of Kindergarten defined in Norway? How does it differ from the role Kindergarten plays in Poland? What values are transmitted in Norwegian Kindergartens?

[1] Artykuł powstał w wyniku realizacji projektu badawczego o nr 2014/14/M/HS3/00842 finansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki. Dziękujemy naszym Rozmówczyniom za wspólny czas i rozmowy, a także Recenzentkom/Recenzentom tekstu za cenne uwagi.

[2] Adres do korespondencji: Izabela Czerniejewska, iza.czerniejewska@gmail.com

What is the opinion of Polish mothers, whose children attend Norwegian Kindergartens, about these values? We also look at communication strategies between parents and teachers and analyze their consequences.

Keywords: migration, kindergarten, children, Polish mothers, education

Dzieciństwo i dziecko jest od kilku dekad znacząco redefiniowane i projektowane. Postulat głoszony od lat 70. XX wieku, że dziecko od urodzenia jest świadomym i kompletnym podmiotem w społeczeństwie, choć poparty szeregiem badań, nadal nie znajduje zrozumienia ani tym bardziej zastosowania w praktyce wychowawczej (Golus 2018: 317; Jarosz 2013). W artykule pokazujemy, w jaki sposób społeczeństwo norweskie włącza postulat upodmiotowienia dziecka w strukturę społeczną poprzez instytucję przedszkola, a jednocześnie, że na skutek migracji grup posiadających odmienne wartości, projekt ten nie jest skończony, lecz powinien być wciąż dyskutowany i redefiniowany. Tekst ten mówi zatem o dwóch kwestiach: definiowaniu dzieciństwa przez społeczeństwo norweskie oraz trudnościach w zrozumieniu norweskich wartości i sposobu ujmowania dzieciństwa przez migrantki z Polski. Można stwierdzić, że migracje (w tym migracje z Polski) spowodowały ferment na linii instytucja przedszkola – polskie matki, dla których wartości uznawane w norweskim przedszkolu za oczywiste, wcale takie nie są.

Badacze migracji od lat interesują się wpływem edukacji na życie dzieci migrantów – ich poczucie tożsamości, integrację w środowisku szkolnym oraz sytuację ich rodziny. Temat edukacji szkolnej dzieci, które urodziły się za granicą w rodzinach polskich migrantów (lub mieszanych) bądź same wyemigrowały z Polski we wczesnych latach życia z rodzinami, stał się przedmiotem znaczącej liczby tekstów (Augustyniak 2013; D'Angelo, Ryan 2011; Lopez-Rodriguez i in 2009; Integracja… 2009; Sales 2008), również w kontekście norweskim (Pustulka, Krzaklewska, Huang 2018; Strzemecka 2015). Style rodzicielstwa i wychowania przez polskie matki w Norwegii są przedmiotem analizy w tekście Gunhild Odden (2016), która opisała różnice między polskim a norweskim macierzyństwem oraz zmiany dokonujące się w podejściu migrantek z Polski do wychowania.

Badania potwierdzają, że proces adaptacyjny dzieci migrantów odbywa się łatwiej, gdy włączają się w system edukacji danego kraju na etapie przedszkolnym lub wczesnoszkolnym (Wetoszka 2017, Heckmann 2008). Jednakże przedszkole, jako instytucja odgrywająca dość szczególną rolę w procesie włączania i adaptacji polskich migrantów w społeczeństwa krajów Europy, nie doczekało się zbyt wielu opracowań. Niewiele jest również badań dotyczących przebiegu oraz wpływu edukacji przedszkolnej na życie dzieci migrantów z Polski w Norwegii (Jakubowska 2016; Bielińska 2013).

Polska migracja do Norwegii nasiliła się znacząco w ostatniej dekadzie. Nie tylko nastąpił wzrost liczby migrantów, ale też po okresie migracji zdominowanej przez mężczyzn pojawiła się migracja kobiet – dołączających do partnerów lub

wyjeżdzających do Norwegii same (lub z dziećmi). W konsekwencji wzrosła w Norwegii liczba dzieci urodzonych w polskich lub mieszanych narodowościowo parach bądź przybyłych z Polski z rodzicami (Main, Czerniejewska 2017; Jakubowska 2016). Dzieci te, uczęszczając do norweskich przeszkoli i szkół, codziennie uczą się nie tylko języka norweskiego, ale i lokalnych norm kulturowych.

W tekście analizujemy, w jaki sposób norweskie instytucje edukacyjne, w szczególności przedszkola, przekazują idee i normy kulturowe odnoszące się do dzieciństwa, na podstawie wyników badań etnograficznych prowadzonych wśród Polek mieszkających w Oslo i okolicach. Przyglądamy się hierarchiom i dyskursom projektu dzieciństwa, które są związane z rolą instytucji państwowych. Interesuje nas, w jaki sposób definiowane są cele przedszkoli w Norwegii, w tym również w porównaniu do kontekstu polskiego, i jak ta idea przedszkoli przekłada się na ich przestrzeń i wyposażenie. Następnie analizujemy wartości, które przekazywane są w praktyce w norweskich przedszkolach oraz głosy matek z Polski, których dzieci uczęszczają do norweskich przedszkoli. W końcowej części tekstu przyglądamy się komunikacji w kontekście przedszkola.

Badania etnograficzne, prowadzone wśród polskich migrantek w Norwegii, opierały się na pogłębionych nieustrukturyzowanych wywiadach i obserwacjach, które prowadziłyśmy w domach, na placach zabaw i podczas odbierania dzieci z przedszkoli w 2016 i 2017 r. Osoby wybrane do rozmów miały własne doświadczenie wychowywania dzieci w Norwegii – jako mamy bądź jako nauczycielki i asystentki przedszkolne. Do rozmówczyń docierałyśmy metodą kuli śnieżnej. Większość wywiadów i obserwacji przeprowadziłyśmy w Oslo i okolicach, część badań odbyła się też w Drammen, Bergen i Kristiansund. Na potrzeby niniejszego artykułu przeanalizowałyśmy wywiady z 42 kobietami, spośród których 12 miało doświadczenie pracy w norweskim przedszkolu. W momencie realizacji badań 8 z nich nadal pracowało w przedszkolach. 39 kobiet spośród rozmówczyń miało własne dzieci. Prowadzenie wywiadów tylko z kobietami było podyktowane tematem projektu, dotyczącego migracji kobiet a nie założeniem, że istotne są doświadczenia tylko matek (por. Pustułka, Struzik, Ślusarczyk 2015). Ponadto miałyśmy możliwość odwiedzenia kilku przedszkoli, położonych w różnych dzielnicach Oslo i realizujących różne programy: typowe norweskie przedszkole w dzielnicy Mortenstrud, przedszkole stosujące pedagogikę Steinerowską w centrum, prywatne przedszkole w małym miasteczku pod Oslo, cieszące się sławą wielokulturowego, małe państwowe przedszkole we wsi oddalonej od stolicy około 40 km. W niniejszym tekście nie podejmujemy analizy różnic pomiędzy różnymi typami przedszkoli w Norwegii. Nasze obserwacje obejmowały szerokie spektrum różnorodnych przedszkoli, jednak kluczowe kwestie dotyczące prezentowanych wartości pojawiały się w wielu miejscach. Analizując dane zebrane podczas badań etnograficznych z polskimi migrantkami w Norwegii wyodrębniłyśmy fragmenty wywiadów dotyczące doświadczeń związanych z uczęszczaniem dzieci do przedszkoli i/lub pracą w norweskich placówkach przedszkolnych. Następnie stworzyłyśmy katalog

zagadnień związanych z przedszkolną codziennością, które pojawiały się najczęściej, wywoływały najwięcej emocji i komentarzy, a także umożliwiały wykorzystanie danych zebranych podczas wywiadów i obserwacji.

Wychowanie – cele przedszkola w Norwegii i Polsce

Analizując proces projektowania dzieciństwa i dziecka w norweskim przedszkolu, postanowiłyśmy się przyjrzeć deklarowanym w dokumentach celom działania tych instytucji. Zgodnie z polską podstawą programową wychowania przedszkolnego

> Celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Wsparcie to realizowane jest przez proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się, co umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji. (Dz.U. 2017 poz. 356)

W norweskim systemie edukacji priorytety i zadania, które powinno realizować każde przedszkole, określa program ramowy dla przedszkoli. Według tego dokumentu dzieciństwo jest traktowane jako niepodważalna wartość, a przedszkola powinny przyjmować całościowe podejście do rozwoju dzieci. Przedszkola powinny działać w porozumieniu z domem rodzinnym, a celem tych działań jest zaspokajanie potrzeb dzieci w zakresie opieki, zabawy, wsparcia w nauce i wszechstronnym rozwoju dziecka. Przedszkola powinny działać w kilku obszarach: odpowiadać na ich potrzebę opieki, zabawy, rozwoju osobowego, powinny także zachęcać do nauki, do nawiązywania relacji i przyjaźni, a także komunikowania się i używania języka (Rammeplan… 2017).

Porównując te dwa dokumenty można by stwierdzić, że na poziomie założeń oba odnoszą się tworzenia środowiska bezpiecznego i wspierającego rozwój dziecka. Istotną różnicą jest jednak pozycja dziecka – w polskich przepisach jest ono bowiem biernym odbiorcą opieki i oddziaływań systemu wychowawczo-edukacyjnego w osobach nauczycieli przedszkolnych, którzy formują nowego członka społeczeństwa. W norweskich przepisach nacisk położony jest na autonomię dziecka, jego indywidualny i wszechstronny rozwój. Szczegółowa analiza założeń i programów przedszkolnych w obu krajach wykracza poza założenia i możliwości tego tekstu, gdyż naszym celem jest przyjrzenie się praktycznej realizacji założonych celów przedszkoli w norweskim systemie edukacji oraz postrzeganiu jej przez rodziców (matki).

Izabela Bielińska, korzystając ze swojego doświadczenia pracy w polskim i norweskim przedszkolu, w artykule z 2013 r. porównuje obie instytucje. Skupiając się na różnicach prezentuje odmienną organizację przestrzeni i czasu, inny sposób doboru personelu przedszkolnego i funkcjonowania dziecka w obu przedszkolach. Autorka zwraca również uwagę na odmienne wartości stojące za podejmowanymi działaniami w obu instytucjach. Samodzielność i możliwość współdecydowania to jej zdaniem

priorytety w norweskim przedszkolu. Pisze: „Dzieci w wieku dwóch lat samodzielnie spożywają posiłki, trzylatki są w stanie same się ubrać i rozebrać. Przedszkolaki mogą same decydować, co chciałyby zjeść na podwieczorek, czy mają ochotę na owoce oraz co chciałby ubrać, wychodząc na powietrze" (Bielińska 2013: 106). Podkreśla, że dziecko w Norwegii jest traktowane podmiotowo, ma prawo głosu.

Wypowiedź dyrektorki norweskiego przedszkola wskazuje na najważniejsze zadania instytucji przez nią prowadzonej, ujawnia także własną relację z dziećmi:

> Dyrektorka (…) z dziećmi nie pracuje, ale organizuje wspólnie z nimi dyskotekę, wtedy wszyscy tańczą na dworze z muzyką. [Mówi, że] w norweskim przedszkolu najważniejsze jest bezpieczeństwo, to, że dzieci są kochane przez nauczycieli i asystentów. Nauka (nauczanie / *teaching*) jest na drugim miejscu, zgodnie z zasadą „pewnie zapomnę, co do mnie mówiłaś, ale nie zapomnę jak to robiłaś". Ważne jest, by uczynić z nich silnych i niezależnych ludzi (*make them strong and independent*), rozwijać empatię i kompetencje społeczne. Są trzy elementy pracy w przedszkolu: 1. Opieka (*care*), 2. Nauka zabawy (*learn to play*), 3. Nauka w naturze (*learning in nature*). [z dziennika badaczki, wywiad w języku angielskim]

Polskie przedszkole realizuje swoje zadania w zupełnie inny sposób. W instytucji, którą znają matki migrantki, dzieckiem opiekują się wychowawcy, dbają o to, kiedy i co ma zjeść, wedle ustalonego wcześniej schematu. Bielińska, porównując te instytucje w obu krajach, pisze, że w polskim przedszkolu dziecko nie może współdecydować, co chce jeść, czym chce się bawić, w jakich zajęciach dydaktycznych chce wziąć udział, a „wychowawca ma z góry narzucony plan, zgodnie z którym jest zobowiązany pracować, a wytyczne wdrażać w przedszkolu" (Bielińska 2013: 106).

Marzena Żylińska, propagatorka twórczej edukacji i autorka publikacji z zakresu neurodydaktyki postuluje:

> Celem wychowania przedszkolnego nie powinno być urabianie dzieci według z góry ustalonych kryteriów i standardów, ani wtłaczanie ich w określone przez nich schematy, ale umożliwienie rozwijania tkwiącego w nich potencjału. Bawiąc się mogą same dokonywać wyborów i rozwijać samodzielność. Zabawy nie należy traktować jako rozrywki, ale jako jedną z form efektywnego uczenia się (Żylińska 2013: 158).

W oparciu o prowadzone badania przyjrzymy się jak naukę samodzielności praktykowaną w norweskich przedszkolach odbierają polscy rodzice (zwłaszcza matki) i nauczycielki przedszkolne pochodzące z Polski.

Charakterystyka norweskiego przedszkola

W Norwegii do przedszkoli uczęszczają dzieci w wieku 1–5 lat. Każdą grupą przedszkolną zajmuje się jeden pedagog z wykształceniem wyższym pedagogicznym oraz dwie asystentki lub asystenci, którzy nie muszą mieć wyższego wykształcenia. Dość

popularne jest, że mężczyźni pracują w przedszkolach. W wielu przedszkolach nie ma sztywnej zasady tworzenia grup w odpowiednich przedziałach wiekowych. Grupy dla młodszych dzieci w wieku 1–3 lat liczą maksymalnie 15 osób, grupy starsze 3–5 lat składają się z nie więcej niż 20 osób. Z młodszą grupą pracuje 4–5 nauczycieli (3 dzieci na nauczyciela), w starszej grupie pracuje 3–4 opiekunów.

Norweskie przedszkole składa się zazwyczaj z co najmniej kilku sal tematycznych – część z nich wyznaczona jest dla poszczególnych grup, z części korzystają wszyscy. W każdym przedszkolu znajduje się sala do aktywności ruchowych oraz różne kąciki, często osobne pokoiki – do zabawy w kuchnię, do zabawy wodą, do przebierania się w różne stroje, do konstruowania, do działań plastycznych i twórczych itp. Kąciki są tak pomyślane, żeby dzieci mogły bawić się same. Miejsce do odpoczynku, w którym znajdują się poduszki, materace lub sofa to miejsce, gdzie dziecko może się udać, jeśli jest zmęczone, gdzie może sobie w dowolnej chwili odpocząć. W wielu przedszkolach znajduje się także kuchnia lub jadalnia, w której dzieci spożywają posiłki wspólnie przygotowane lub przyniesione z domu.

Badania porównawcze dotyczące przestrzeni polskich, litewskich i angielskich przedszkoli pokazały, że przedszkola w Polsce (i na Litwie) są nastawione głównie na edukację, nie są dostosowane do potrzeb dzieci, wiele przedmiotów i zabawek jest poza ich zasięgiem a sposób spędzania czasu całkowicie aranżowany przez nauczycieli. Tymczasem przedszkola angielskie – podobnie jak norweskie – oferują przestrzeń do nieskrępowanej zabawy, wynikającej z pomysłowości dzieci (Śliwa, Nowicka 2014).

Na zewnątrz budynków przedszkoli norweskich, w ogrodzie, znajdują się różne przestrzenie, „bazy", kryjówki, w których dzieci mogą same organizować różne zabawy. Miejsca takie powstają dzięki wykorzystaniu natury – drzewo, górka, krzak stanowią miejsce, gdzie można się schować, wspinać, budować szałas. W innych przedszkolach miejsca takie są celowo organizowane, np. ścianka z desek, mały domek, kilka cegieł, które ma na celu pobudzenie dzieci do kreatywności i umożliwia samodzielne budowanie baz. W przedszkolach dzieci mają też do dyspozycji różne sprzęty – hulajnogi, rowery, auta.

W każdym przedszkolu dzieci przebywają co najmniej dwie godziny dziennie na świeżym powietrzu, niezależnie od pogody. Są przedszkola, w których większość czasu dzieci spędzają na zewnątrz. Z tego powodu ważna jest odzież wierzchnia. Każdy przedszkolak musi być wyposażony w kalosze, kombinezony i kurtki na jesienne słoty oraz odpowiednik zimowy. Obowiązkiem rodzica jest zapewnienie odpowiedniej, nieprzemakalnej i wiatroszczelnej odzieży. Zimą dodatkowo niezbędna jest wełniana bielizna. Dzieci nie wychodzą tylko, gdy temperatura spada poniżej –20 stopni Celsjusza. Dodatkowo, raz-dwa razy w tygodniu przedszkola organizują wycieczki do lasu, nad morze, „w naturę", gdzie dzieci spędzają cały dzień zbierając jagody, oglądając drzewa czy licząc szyszki. Najmłodsza grupa śpi również najczęściej na dworze, w wózkach pod wiatą.

Z naszych obserwacji wynika, że aranżacja przestrzeni na zewnątrz budynków w typowym przedszkolu w Polsce[3] również znacząco się różni: plac zabaw wyposażony jest w sprzęty do konkretnych aktywności (huśtawka, karuzela, piaskownica). Podczas deszczowej i mroźnej pogody dzieci najczęściej nie wychodzą z budynku.

Wartości w norweskim przedszkolu

Plan ramowy dla przedszkoli w Norwegii formułuje wartości, na upowszechnieniu których powinny się skupić placówki. Tymi wartościami są: dziecko traktowane jednostkowo, dzieciństwo jako ważny etap rozwoju, demokracja, szacunek do różnorodności i odmienności, godność człowieka, równość i sprawiedliwość, zrównoważony rozwój, zdrowie i umiejętności życiowe (Rammeplan... 2017). Z tych uniwersalnych wartości chcemy przedstawić kilka, które – jak wynika z naszych badań – wywołują najwięcej kontrowersji i dyskusji wśród matek z Polski.

Autonomia i niezależność podczas zabawy

Autonomia dzieci podczas zabawy w przedszkolach była jednym z częstych tematów. Matki skupiały się na tych samych lub podobnych przykładach: dzieciom pozwala się taplać w błocie, pić wodę z kałuży i wspinać na drzewa. Wszystkie te zabawy były w pełni akceptowane przez nauczycieli przedszkolnych w Norwegii. Jako przykład do analizy wybrałyśmy wspinanie się na drzewa. Dzieci są zachęcane do ćwiczenia swoich umiejętności na terenie przedszkola oraz podczas regularnych wycieczek do lasu. Naturalna potrzeba dzieci do tego typu zabaw nie jest hamowana bądź blokowana (z zachowaniem zasad bezpieczeństwa) (Kilanowska 2016: 339).

Podczas badań terenowych zdarzyło się nam w kilku miejscach (koło szkoły, przedszkola, w szkole leśnej) oglądać drzewa, na które można się wspinać. Na terenie jednej ze szkół uczennica drugiej klasy, mieszkająca w Norwegii od dwóch lat, z dumą pokazywała ulubione drzewa do wspinania, znajdujące się nieopodal boiska szkolnego. Wszystkie drzewa były łatwo dostępne, nisko osadzone, z wyrobionymi miejscami do chwytania i stawiania stóp. Uczniowie mogą tam iść na każdej przerwie, wiedzą, że mogą się tam swobodnie bawić. Nauczyciele są dostępni, mają dyżury na boisku, chodzą po okolicy, jednak nie pilnują dzieci. Dzieci mogą się zwrócić do nich o pomoc, jeśli taka jest konieczna. W każdym miejscu, które było przez nas odwiedzone, obowiązywały jasno wyrażone zasady, kiedy i jak można się wspinać

[3] Mając świadomość zwiększającego się zróżnicowania przedszkoli w Polsce w ostatnich dekadach, powstawania przedszkoli „alternatywnych", najczęściej prywatnych, np. waldorfskich, montessoriańskich, wyznaniowych, leśnych, demokratycznych, które promują pewne określone wartości i idee, w tekście odwołujemy się do doświadczeń i wiedzy rozmówczyń o przedszkolach publicznych, najczęściej bardziej „tradycyjnych".

na drzewa. Na krzak bzu, rosnący przy jednym z przedszkoli w Oslo, przedszkolaki mogą się wspinać, jeśli jest obecnych dwoje nauczycieli. Była to zasada respektowana przez wszystkich.

Dzięki udostępnieniu do wspinania niektórych, uważanych za odpowiednie do bezpiecznej wspinaczki, drzew, dzieci obcują z przyrodą, uczą się doświadczać swoich własnych sił, rozwijają umiejętności fizyczne, ćwiczą koordynację ruchową, co korzystnie wpływa na ich rozwój psychofizyczny, a nawet tworzenie większej liczby połączeń między prawą i lewą półkulą mózgu (Żylińska 2013).

Mama 7-letniego chłopca, mieszkająca od 6 lat w Oslo, pracująca jako doradca finansowy, przyznaje, że wychowując dziecko w Norwegii dostrzega różnice między norweskim a polskim wychowaniem, ale też docenia odmienne podejście do rozwoju dzieci. Podkreśla, że jej syn nauczył się w przedszkolu samodzielności, w Polsce takie podejście jest zupełnie niezrozumiałe:

> – *Czyli taka nauka samodzielności [jest] już w przedszkolu?*
> – Samodzielności, już w przedszkolu, już ta samodzielność, **inaczej jest niż w Polsce, żeby się nic nie stało nie chodź tam, bo spadniesz, tutaj ma wszystkiego próbować dziecko,** i co mi się podoba, nie ma feminizacji chłopców, to, co jest w polskich szkołach usiądź masz być grzeczny, siedzieć teraz. Tutaj chłopak ma się wyszaleć, ma poskakać, ma wejść na drzewo (…) w ogóle nie ma tutaj zakazu, jak biega, to ma się wybiegać, jak się przewróci, to się przewróci i się nic nie stanie. [w51]

Niektóre mamy przyznawały, że początkowo trudno było im się przemóc i zaakceptować fakt, że dzieciom daje się tyle swobody w zabawach, które z polskiej perspektywy wydają się niebezpieczne. Takie rozmowy o dzieciach, o uczeniu się norm norweskich, dostosowywaniu się i akceptowaniu swobody z jednej strony lub trudności w zrozumieniu takiego podejścia określanego jako „niedbalstwo" pojawiały się najczęściej na spacerach z dziećmi i placach zabaw. Kobiety ostrożnie wypowiadały się w tych kwestiach, tłumacząc własne zachowanie oraz norweskie podejście. Jedna z mam, a zarazem nauczycielka przedszkolna, opowiadała o tym jak pierwszy raz poszła z grupą dzieci do lasu, żeby się mogły wspinać na sosny. Była bardzo przejęta, wręcz przerażona, zupełnie nie wiedziała jak ma reagować, na co pozwalać dzieciom. Bała się, że coś się stanie, jakieś dziecko spadnie. Zadecydowała, że będzie obserwować zachowanie asystentek (Norweżek) i będzie starała się nie siać „polskiej paniki." [w24]

Niektóre kobiety były zaskoczone lub zadziwione, że nauczyciele w przedszkolach zgadzają się na takie „niebezpieczne zabawy", inne akceptowały takie podejście. Rozmówczynie, które były pracownicami przedszkoli, musiały opanować swój własny strach i pilnować dzieci pokonujące przeszkody terenowe. Kluczowe pojęcia „bezpieczeństwo" i „opieka" są zupełnie inaczej rozumiane w obu placówkach. W polskiej instytucji bezpiecznie jest, gdy dziecko jest kontrolowane przez nauczyciela (i zazwyczaj dzieci nie chodzą po drzewach). W norweskiej instytucji bezpiecznie jest, gdy

dziecko samo decyduje się, kiedy wspiąć na wyższą gałąź drzewa i czy potrafi z niego zejść. W budowaniu poczucia bezpieczeństwa wzmacnia się rolę nauczyciela (Polska) albo rolę dziecka (Norwegia).

Samodzielność podczas przygotowania posiłków

Drugim przykładem sytuacji rozwijania samodzielności u dzieci jest kwestia posiłków i jedzenia w przedszkolu. Dzieci przynoszą z domów jedzenie w pudełkach zwanych *matpakke*. Pudełko ma zwykle kilka przegródek: na owoce, warzywa, pieczywo, ser itp. Dzieci samodzielnie komponują sobie posiłek w czasie wskazanym przez nauczycieli, wraz z innymi dziećmi. Począwszy od wyboru składników jedzenia przez dziecko, samodzielnego komponowania sobie kanapek, aż do decydowania, kiedy i co zjedzą z produktów włożonych do pudełka śniadaniowego – nawet najmłodsze dzieci przygotowują sobie jedzenie i same się posilają. Starsze dzieci przedszkolne zaczynają także gotować, np. pomagają robić pizzę, gotować makaron, kroić produkty do sałatek czy sosów. Ciepłe posiłki są ograniczone do minimum w norweskim przedszkolu, natomiast wsparcie w samodzielnym przygotowaniu posiłków jest maksymalne. W niektórych przedszkolach dzieci nie muszą przynosić swoich kanapek, produkty są oferowane przez przedszkole.

Stosunek mam pochodzących z Polski do takiej organizacji żywienia w przedszkolu jest zróżnicowany. Te same sytuacje bywają przez nie zupełnie inaczej odczytane. Prowadząc badania wśród Polek, wielokrotnie słyszałyśmy narzekania na jedzenie – najczęściej na brak ciepłych posiłków w przedszkolu. Choć niekiedy łączyło się to z opinią, że jedzenie serwowane w przedszkolu (o ile jest), i tak jest słabe jakościowo, co pogłębiało rozgoryczenie mam.

> Narzekam też na jedzenie (…), chociaż jest jedno przedszkole, takie sportowe przy basenie i oni tam mają ciepłe posiłki codziennie, a u nas jest tylko raz w tygodniu, a tak to tylko na kanapkach. A w niektórych przedszkolach, rodzice muszą robić kanapki. Przykro mi jest, bo A. idzie do przedszkola i sobie myślę, co on tam je. Sam chleb, masło i ta najtańsza wędlina i tyle. Mnie wkurza, że nawet nie położą dzieciakom pomidora, ogórka czy papryki, żeby to cały czas było. [w69]

Wygląda na to, że wartością nadrzędną dla niektórych polskich matek jest zadbanie o ciepły posiłek w ciągu dnia, podczas gdy w norweskiej placówce większe znaczenie przywiązuje się do jakości jedzenia niż jego formy i ilości. Z tego właśnie powodu wierzy się dziecku, że jeśli będzie głodne, to zje tyle, ile potrzebuje. Oczywiście stwarza się mu do tego okazje. Dlatego dość typowym rozwiązaniem jest wychodzenie z przekąską na zewnątrz, gdzie bawią się dzieci i mogą sięgnąć po jabłko w przerwie na zabawę. Opinie na temat jakości jedzenia w przedszkolu były podzielone – tym bardziej, że dzieci w większości jadły przyniesione z domu produkty.

Niektóre rozmówczynie były zadowolone z tego, że dziecko uczy się samodzielnego przygotowywania posiłków w przedszkolu i nie przeszkadzało im, że posiłki nie są ciepłe. Sylwia jest zadowolona z praktycznego podejścia do życia w placówkach edukacyjnych w Norwegii. Twierdzi, że pracując z dorosłymi Polakami widzi, że „nie zostali nauczeni samodzielności, a teraz będąc za granicą nie potrafią sami maila wysłać" [w51]. Uważa, że norweskie przedszkole bardziej przygotowuje do samoobsługi.

> M. wiedział od zawsze, że on musi sobie sam przygotować jedzenie. Nie że ktoś mu poda i to jest… znowu takiej samodzielności go to nauczyło. On dostawał, teraz [w szkole] ma też tak, że ma suchą kanapkę osobno, jakiś tam serek, szyneczka i on musi sobie sam to poukładać i sobie zjeść, w tym i mają też takie zajęcia, że przygotowują jedzenie razem z nauczycielami. [w51]

Inna mama przedszkolaka – Klaudia – deklarowała, że jest bardzo zadowolona, że jest on uczony samodzielności w przedszkolu:

> – *Mówiłaś, że O. sobie sam nalewa wodę?*
> – tak, sam nalewa wodę [do picia]… [w50].

Jednak, z obserwacji w domu Klaudii, zamieszkałym przez trzypokoleniową rodzinę, w całości pochodzącą z Polski, wynika, że posiłki przygotowują i podają babcia oraz mama, a chłopiec nie bierze w tym udziału. Klaudia nie chciała zmienić (lub nie mogła ze względu na swoją matkę) zwyczajów domowych. „Projektowanie dzieciństwa" w norweskim społeczeństwie może być pozytywnie oceniane przez matki i uznane za ważne w wychowaniu dzieci, ale same matki jednocześnie mogą nie zmieniać swoich przyzwyczajeń, np. wynikających z relacji międzypokoleniowych. W tych sytuacjach dziecko otrzymuje sprzeczne komunikaty (choć można też przypuszczać, że z czasem niektóre matki staną się bardziej otwarte na zmiany w stylu wychowania czy edukacji).

W jeszcze innej polskiej rodzinie zaobserwowałam kilkakrotnie, że dzieci faktycznie same przygotowywały sobie kanapki i przekąski, a przestrzeń w kuchni była do tego dostosowana. 4- i 6-latki dobrze wiedziały, w której szufladzie znajdują się kromki chrupkiego i zwykłego chleba, brały talerze, z lodówki ser lub tubkę z pastą z łososia. Same przygotowywały w kuchni kanapki i zanosiły do jadalni, samodzielnie nalewały sobie wodę, zabierały jogurt z lodówki. Rodzice oferowali pomoc i czasem dzieci z niej korzystały, ale najczęściej radziły sobie same. Kiedy pytałam o brak ciepłych posiłków w przedszkolu, jeden z ojców[4] stwierdził, że skoro tyle norweskich dzieci przeżyło w ten sposób to i jego dzieciom nic się nie stanie [w1]. Rodzice dwójki dzieci urodzonych w Norwegii, którzy sami deklarowali, że nie przywiązują

[4] Mimo że nie planowałyśmy rozmów z ojcami, zdarzało się, że byli obecni i włączali się do rozmów, tym bardziej, że rozmowy w większym gronie niejednokrotnie rozwijały interesujące nas wątki.

większej wagi do gotowania w domu (co potwierdziła obserwacja), w pełni akceptowali podejście do posiłków reprezentowane w przedszkolu i sami zachęcali dzieci do samodzielności w kuchni.

Kolejny aspekt związany z jedzeniem to kwestia poczucia kontroli rodziców przez przedszkole. Mianowicie rodzice otrzymują wytyczne, co powinno się znaleźć w pudełku śniadaniowym i w sytuacji nie dostosowania się do tych wymagań mogą zostać pouczeni:

> Na pewno jakbym mu włożyła Kinder jajko, to by na pewno została zwrócona uwaga, bo dzieci mogą tylko słodycze jeść w sobotę. Tak mówię, tu duża grupa osób po prostu ma te przyzwyczajenia z Polski takie, i my myślimy, że to jest dobrze. Ja mam całkiem inaczej, bo ja nie chcę żeby moje dziecko jadło słodycze, bo cukier to jest narkotyk, jest szkodliwy, lepiej tłuszcze żeby zjadł, ale nie ten cukier, M. zamiast chipsów to je marchewki malutkie. [w51]

Można zatem zauważyć, że sposób żywienia dzieci w przedszkolu w oparciu o produkty z pudełek śniadaniowych był niejednoznacznie odbierany przez rodziców – jako nauka samodzielności, ograniczenie do (uważanego za mniej zdrowe) zimnego pożywienia czy sposób edukowania (i kontroli) rodziców w kwestii realizowania zasad zdrowego odżywiania.

Wspólnotowość i umiejętność bycia w grupie

Kolejną wartością, która jest przekazywana w przedszkolach, jest nauka czym jest, jak działa i jak powinno funkcjonować społeczeństwo demokratyczne – takie, w którym każdy ma prawo głosu, może współdecydować, proponować nowe rozwiązania, a także ma prawo być innym i nie zgadzać się. Dzieci mają prawo decydować o tym, w co chcą się bawić, kiedy i w jaki sposób. Oczywiście ważny jest szacunek do drugiej osoby bawiącej się. Jednym z zadań duńskich przedszkoli jest socjalizacja dzieci i nauka kontrolowania swoich czynów oraz szacunku dla innych (Gulløv 2017: 56), co pokazuje podobne do norweskiego podejście w innych krajach skandynawskich.

Jak pisze Katarzyna Jakubowska „Norweskie dzieci od najmłodszych lat wychowywane są w duchu integracji z innymi, równości, poszanowania drugiego człowieka" (2016: 149). Ważne jest także włączanie do zabawy innych, nieśmiałych dzieci, które niedawno dołączyły do społeczności przedszkola, nie znają języka. Tak opowiada nauczycielka przedszkolna, Polka, która od dwóch lat mieszka w Norwegii.

> – *i dzieci faktycznie włączają [inne do zabawy]?*
> – no włączają, przy pomocy nauczyciela, włączają.
> – *i nauczyciel potrafi tak zachęcić inne dziecko…?*
> – no, to jest jedno słowo tak naprawdę. Tu jest **nacisk na społeczne kompetencje**. To jest coś, co u nich jest pierwsze, za tym idzie całe nauczanie i posiadanie tej wiedzy. (…)

– czyli ty też musisz zwracać na to uwagę?
– ja zwracam. Mocno. (…) To nie było nic trudnego do przeprowadzenia. To wymaga tylko jakiejś obserwacji. I tego, że nie tylko gadasz na tym placu zabaw z innymi [nauczycielkami]. Tylko patrzysz, które dziecko bawi się samo. I wtedy pytasz: co robisz? Jak się bawisz? a z kim się bawisz? No, z nikim. A chciałabyś się z kimś pobawić? Nie, no w zasadzie takiego pytania nie ma, bo ono zawsze chce. No to chodź, poszukamy ci jakiegoś przyjaciela. Zobacz Emma stoi tam, chciałabyś się z nią pobawić? Tak. No to chodź, ja ci pomogę, zapytamy się. [w24]

Dorosły, czyli nauczyciel przedszkolny, pełni rolę moderatora, nie narzuca się, nie każe bawić się z innym dzieckiem, tylko dopytuje, wsłuchuje się w potrzeby dziecka, proponuje i ewentualnie wspiera w inicjowaniu zabawy. Zabawa pełni kluczową rolę w rozwoju dzieci – stymulowaniu ich aktywności, umiejętności rozwiązywania problemów, skupienia uwagi na wybranym zadaniu (Synodi 2010: 188). Swobodna zabawa umożliwia dzieciom wdrażanie się do funkcjonowania w norweskim społeczeństwie. Dziecko uczy się wchodzić w nowe środowisko (tak jak w nową zabawę, albo do nowej grupy przedszkolnej), w którym panują ustalone zasady, w których każdy ma prawo zabrać głos, uczy się także rozpoznawania swoich potrzeb i troszczenia się o innych, w praktyce ćwiczy, czym są empatia i emocje.

Joachim Bauer, zajmujący się psychosomatyką, wyjaśnia, że

> Empatia to umiejętność wyobrażania sobie, co sami odczuwalibyśmy w sytuacji, w której znajduje się obserwowany przez nas inny człowiek (…) Empatyczne podejście do drugiego człowieka wymaga stałego brania pod uwagę jego aktualnej sytuacji i dostosowania do niej własnego postępowania (Bauer 2015: 138).

W norweskim przedszkolu dzieci uczą się o emocjach – istotna jest umiejętność nazywania własnych uczuć, dostrzegania ich u innych oraz uczenie się radzenia sobie z nimi. W jednym z odwiedzonych w trakcie badań przedszkoli wszystkie dzieci korzystają z zajęć, na których uczą się, czym są emocje, dlaczego tak działają. Dowiadują się, że są „zielone myśli" i „czerwone myśli", które prowadzą do napięć. Uczą się jak wychodzić z tych sytuacji. Mają maskotki – miśki w tych kolorach. W innych przedszkolach osoby pracujące z dziećmi opowiadały, że emocje są jednym z częstszych tematów rozmów i pracy z dziećmi.

Swobodna zabawa, wspierana przez nauczycieli i asystentów w norweskich przedszkolach, podczas której dzieci samodzielnie ćwiczą wchodzenie w interakcje, nie jest jednak doceniana przez niektórych polskich rodziców. Oceniają ją często bardzo krytycznie jako czas niezagospodarowany, kiedy nauczyciele nie zajmują się dziećmi, tylko wypuszczają je na zewnątrz, a sami mają spokój. Ola, asystentka w przedszkolu w okolicy Oslo podkreśla, że podejście do swobodnej zabawy zależy od przedszkola:

> W wielu przedszkolach jest tak, że dzieci biegają sobie i robią co chcą, a dorośli się zbierają w grupki i gadają o pierdołach. U nas tak nie może być. Dorośli sobie wędrują, patrzą

> i bawią się z dziećmi, najczęściej w to, co dzieci zaproponują. Ale czasami jak są dzieci, które nie mogą sobie nic znaleźć, to dorosły wtedy coś podpowiada. Wiosną to jest szukanie dżdżownic, podnosimy kamienie, wsypujemy dżdżownice do wiaderek, dzieci się bardzo z tego cieszą [w126].

Opinia, że swobodna zabawa nie jest najlepiej wykorzystanym czasem jest jednak powtarzana przez rodziców oraz pracownice przedszkoli, opowiadające o innych placówkach. Nauczycielka przedszkolna o swojej pracy opowiada w superlatywach, o doświadczeniach córki w świetlicy szkolnej krytycznie: „I one nic tym dzieciom nie organizują. One tylko wypychają je na dwór" [w24]. Pokazuje to różne oczekiwania wobec instytucji i brak autorefleksji na temat roli swobodnej zabawy.

Gdy do niezrozumienia znaczenia swobodnej zabawy dochodzi jeszcze niechęć polskich rodziców do wychodzenia na zewnątrz podczas deszczowej pogody, praktyki norweskich nauczycieli przedszkolnych przez wiele osób oceniane są negatywnie. Rozmówczyni mieszkająca od 7 lat w Kristiansund, nie mając swojego dziecka, wiedzę na temat funkcjonowania norweskiego przedszkola uzyskała od znajomych Polek, które miały dzieci w wieku przedszkolnym:

> W przedszkolu się niczym nie przejmują, niezależnie od jakiej pogody, to mi mówiła znajoma, że jak jest deszcz czy coś, to dlatego mają dzieci kombinezony, bo oni je potem ze szlauchu płuczą z błota. [w66]

Mamy tutaj do czynienia z niezrozumieniem norweskich norm społecznych, praktyk przedszkolnych oraz afirmacją własnych (polskich) norm i praktyk, które uważane są za lepsze i skuteczniejsze.

Współpraca: rodzic – instytucja

Z naszych badań wynika, że wielu polskich rodziców zakłada, że norweskie przedszkole będzie tylko trochę inne niż polskie. Starają się spełniać wszystkie wymagania, dostosować do oczekiwań im stawianych: kupują niezbędną wyprawkę przedszkolną, szykują śniadaniówkę. Mamy znają ogólne zasady, według których funkcjonują norweskie przedszkola, wiedzą też – często z opowiadań znajomych lub forów internetowych – jakie są różnice między przedszkolami. Pomimo to, wielu rodziców jest zdumionych praktykami w norweskim przedszkolu, gdyż oceniają je z perspektywy przedszkola w Polsce. Wiedzę o polskich przedszkolach rozmówczynie czerpały z doświadczeń własnych, najbliższej rodziny lub przyjaciół, których dzieci uczęszczały lub nadal uczęszczają do tych placówek, ale także wspomnień, obiegowych opowieści o przedszkolach, utrwalających sposób funkcjonowania przedszkoli z ostatnich kilku dekad.

Norweskie przedszkola, podobnie jak polskie, starają się współpracować z rodzicami. Codziennie przy odbiorze dziecka nauczyciele i asystenci opowiadają, co dziecko robiło, jak spędziło czas, chętnie odpowiadają na pytania. Pomagają też w przygotowaniu

wyprawki dla nowego przedszkolaka, wyjaśniają, jaki rodzaj kombinezonu oraz bielizny będzie dziecku potrzebny, podpowiadają co włożyć do pudełka śniadaniowego. Powstały m.in. kolorowe broszurki, które są przekazywane rodzicom nie mającym pomysłów na *mattpakę*. Matki opowiadały nam, że przedszkola organizują dwa (lub więcej w razie potrzeby) indywidualne spotkania nauczycieli z rodzicami z udziałem dzieci, czasem psychologa czy pedagoga, by opowiedzieć o sytuacji konkretnego dziecka (sukcesach, potrzebach, trudnościach itp.). Na podstawie tych rozmów podejmowano decyzję np. o dodatkowym wsparciu językowym lub logopedycznym czy konkretnych sposobach pracy z dzieckiem w przedszkolu.

Od matek dowiedziałyśmy się, że informacje przekazywane rodzicom (ustnie i pisemnie) dotyczą kwestii praktycznych, nie wyjaśniają założeń wychowawczych i edukacyjnych. Takie pomoce dla rodziców sięgają tylko czubka góry lodowej – nie odpowiadają na pytania o wartości, które stoją za tymi wszystkimi przedmiotami. Rodzice wiedzą jak przygotować pudełko z jedzeniem, ale nadal nie rozumieją, że dzięki temu dziecko będzie się stawało bardziej samodzielne, będzie podejmowało decyzje, co i kiedy chce zjeść, że dzięki możliwości komponowania własnych kanapek, dzieci rozwijają różne kompetencje, a nie tylko najadają się. Niektórzy rodzice sami odczytywali przyczyny i cele tych praktyk, jednak większość badanych migrantek ich nie rozumiała i oceniała krytycznie.

Komunikacja rodzic – przedszkole odbywa się na zasadzie wymiany praktycznych i technicznych informacji na temat potrzeb przedszkola i dziecka, a zupełnie nie sięga do kwestii stanowiących bazę (i zaplecze) tej instytucji. Z tego również powodu, można ogólnie powiedzieć, że na poziomie praktycznym komunikacja przedszkole – rodzic przebiega sprawnie, natomiast dla żadnej ze stron nie jest zrozumiałe, dlaczego tak do końca się nie rozumieją. Dobra komunikacja między rodzicami a nauczycielami przedszkolnymi jest ważna dla wzajemnej współpracy, jednak – jak pokazują badania – mogą utrudniać ją takie czynniki jak pochodzenie z mniejszości etnicznych czy społeczności migracyjnych, niski status społeczny, bariery językowe oraz niezrozumienie zasad instytucjonalnych (Goshen 2016).

Zakończenie

Z przeprowadzonych przez nas badań wynika, że polscy rodzice opierają się na własnych wyobrażeniach na temat przedszkola, tego jak powinno wyglądać i funkcjonować. Porównują sposoby pracy norweskich przedszkoli, do których uczęszczają ich dzieci, do własnych (polskich) doświadczeń oraz usłyszanych, a także często powtarzanych opinii na temat norweskich przedszkoli. Wiele naszych rozmówczyń narzekało, że dzieci w norweskim przedszkolu nie jedzą ciepłych posiłków, za mało wycinają nożyczkami czy nie uczą się liter. Twierdziły też, że nauczyciele przedszkolni wysyłają dzieci na dwór, żeby tam się same bawiły a nauczyciele mieli spokój. Zupełnie niezrozumia-

ły jest dla wielu rodziców fakt, że dzieci wychodzą na zewnątrz, gdy pada deszcz. Nie rozumieją idei, długofalowego celu czy nadrzędnej wartości stojącej za danym działaniem, skupiając uwagę jedynie na bezpośrednim efekcie lub natychmiastowym skutku.

Polskie nauczycielki przedszkolne w Norwegii, mając bliższy kontakt z instytucją norweskiego przedszkola, korzystają z tego samego wyobrażenia. W niewielkim tylko stopniu idą o krok dalej w refleksji nad zasadami i funkcjonowaniem norweskich przedszkoli. Zauważają, że dzieci mają możliwość decydowania czy chcą spać i jak długo, co chcą jeść i ile, w co chcą się bawić, co wynika z założeń norweskiego przedszkola. O ile polscy rodzice starają się zrozumieć te zasady, pracowniczki przedszkoli, naśladując norweskich kolegów i koleżanki, muszą te zasady wcielić w życie.

Na podstawie analizy wypowiedzi matek, nie związanych zawodowo z przedszkolami oraz nauczycielek i asystentek przedszkolnych stwierdzamy, że stopień aprobaty dla zasad funkcjonowania norweskich przedszkoli jest różny. Głosy afirmujące zwracały uwagę na to, że „dorośli są po to, żeby pomóc dzieciom (…). Przedszkolaki traktowane są poważnie, ich zdanie się liczy (…). Ich problemy nie są banalizowane." Słowa te są powtarzane przez kobiety, które akceptują norweskie wartości, niezależnie czy pracują w przedszkolach czy wychowują własne dzieci. Warto zacytować wypowiedź Ewy, która mieszka z mężem i dwójką dzieci w Bergen od 8 lat, pracuje w przedszkolu jako asystentka, a z wykształcenia i zamiłowania jest pedagożką:

> – to, o czym opowiadał nasz Korczak, to nie jest nic nowego.
> – *Co to znaczy?*
> – czyli, że **dziecko ma prawo powiedzieć, to, że dziecko ma być widziane, słuchane i rozumiane.** Na tej zasadzie. Często Polacy mylą to, że dziecko może decydować o sobie i decydować, co ono chce. To nie jest tak do końca. [w76]

Podejście Korczakowskie opiera się na przekonaniu, że „nie ma dzieci – są ludzie" (Korczak 2013: 20) oraz na sprzeciwie wobec stosowania odmiennych kryteriów w myśleniu o dziecku i dorosłym.

W Norwegii priorytetem jest chronienie praw dzieci (od 1 roku życia do dorosłości). Działa tam Rzecznik Praw Dziecka (*Barneombudet*) i Urząd ds. Opieki nad Dziećmi (*Barnevernet*) czyli instytucje, do których dzieci mogą zwrócić się z pytaniami czy prośbą o wsparcie i pomoc[5]. W kontekście praw dzieci warto wspomnieć, iż Norwegia już w 1987 r. wprowadziła zakaz stosowania kar cielesnych wobec dzieci (a Polska w roku 2010) (Jakubowska 2016). Wspomniana wcześniej Ewa mówiła, przywołując Korczaka, że

> **dziecko jest odrębną jednostką** (…), **nie jest własnością rodziców.** Tutaj generalnie jest to prawo przestrzegane w Norwegii, przy czym w Polsce – [dziecko to] moja własność, robię co chcę, na tej zasadzie. [w76]

[5] Szerzej polską perspektywę na temat funkcjonowania systemu opieki nad i ochrony dzieci, zwłaszcza Barnevernet, omawia kilka opracowań (Czarnecki 2016; Jakubowska 2016; Bivand 2015).

W trakcie naszych rozmów z kilkoma Polkami padało wręcz zdanie, że w Norwegii dziecko należy do państwa a nie do rodziny. Przytaczano wówczas znane z mass mediów historie o odbieraniu dzieci rodzicom (choć niektóre matki uważały, że musiały być do tego podstawy). Najtrafniej na to stwierdzenie odpowiedziała Zofia, która przyjechała do Norwegii jako dziecko i spędziła tam większość życia: „dziecko jak dorosły ma te same prawa, jest obywatelem, nie należy do nikogo" [w53]. Przedszkola są jedną z pierwszych instytucji, gdzie dzieci w praktyce uczą się swoich praw i respektowania praw innych[6].

Studium przemian rodzicielstwa wśród polskich migrantów w Irlandii pokazało, że strategie wychowawcze rodziców nie są stałe i sztywne (*fixed and rigid*), są negocjowane z dziećmi (Kempny-Mazur 2016: 11). Zbliżone wnioski dotyczą relacji między stylami wychowania a etnicznością (polską i norweską) – deklarowane jako „norweskie" lub „polskie" podejście do dzieci nie jest w praktyce realizowane przez rodziców (Odden 2016: 46). Rodzice mają wyobrażenia o wychowaniu dzieci, ale pod wpływem migracji i kontaktu z mieszkańcami oraz instytucjami w nowym środowisku zmieniają je, aby dostosować się do potrzeb dzieci i wymagań otoczenia. Uważamy, że to, na ile powierzchowne lub głębokie są te zmiany, zależy od indywidualnej otwartości i wrażliwości rodziców, chęci włączenia się w nową społeczność i zrozumienia zasad dla niej istotnych. Z drugiej strony, instytucje przedszkola w Norwegii przekazując rodzicom instrukcje, jak działa przedszkole i jaki jest niezbędnik każdego przedszkolaka, mogłyby uwzględnić również część wiedzy dotyczącej wartości, które stoją za praktykami przedszkolnymi oraz na temat praw dziecka w Norwegii.

Bibliografia

Augustyniak J. (2013), *Polski uczeń w Irlandii*, Gdańsk: Nadbałtycki Ośrodek Naukowo-Dokumentacyjny.

Bielińska I. (2013), Dziecko w przedszkolu w Polsce i Norwegii (z zajęciami ruchowymi w tle), „Problemy Wczesnej Edukacji" 1 nr 20, s. 100–110.

Bivand Erdal M. (2015), The Child Welfare Services in Norway and Migration, PRIO blogs. https://blogs.prio.org/2015/06/the-child-welfare-services-in-norway-and-migration/?fbclid=IwAR38ybwk8kbGMOD3S7-yh9ESX6eHur7-3VNgHYii1P2yPnzu_thp1tO__Aw (dostęp 17.01.2019)

Bauer J. (2015), *Co z tą szkołą?: siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców,* Słupsk: Dobra Literatura.

Czarnecki M. (2016), *Dzieci Norwegii. O państwie (nad)opiekuńczym,* Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.

D'Angelo A., Ryan L. (2011), Sites of Socialization – Polish Parents and Children in London Schools, „Studia Migracyjne–Przegląd Polonijny" 37 nr 1, s. 237–58.

[6] Jedną z wartości, którą przekazuje norweskie przedszkole, jest egalitaryzm, jednak w naszych badaniach pojawiał się on bardzo rzadko, stąd nie uwzględniłyśmy go w analizie. Niewątpliwie jest to temat warty kolejnych badań i analiz.

Dz.U. 2017, poz. 356, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. W sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.

Golus A. (2018), Od przedmiotu do podmiotu. Status dziecka w rodzinie i społeczeństwie, „Studia Edukacyjne" 48, s. 315–34.

Gulløv E. (2017), Civilizing the Younges: An Ambiguous Endavour, w: Gilliam, L., Gulløv, E.(red.), *Children of the Welfare State. Civilising Practices in Schools, Childcare and Families*, London: Pluto Press, p. 54–77.

Goshen O. (2016), Collaboration between Parents and Kindergarten Teachers, „Studia Edukacyjne" 39, p. 497–509.

Heckmann F. (2008), Education and Migration. Strategies for Integrating Migrant Children in European Schools and Societies. A Synthesis of Research Findings for Policy-Makers; Report Submitted to the European Commission by the Nesse Network of Experts.

Integracja… (2009) *Integracja dzieci-imigrantów w szkołach w Europie*. Warszawa: Komisja Europejska. EURYDICE.

Jakubowska K. (2016), Gdy spotykają się różne kultury. Oblicza dzieciństwa na emigracji na przykładzie Norwegii, „Problemy wczesnej edukacji" 35 nr 4, s. 147–54.

Jarosz E. (2013), Społeczne wykluczenie i dyskryminacja dzieci – marginalizowany obszar nierówności społecznych, „Studia Edukacyjne" 24, s. 89–102.

Kempny-Mazur M. (2017), Between Transnationalism and Assimilation: Polish Parents' Upbringing Approaches in Belfast, Northern Ireland, "Social Identities" 23 nr 3, p. 255–70.

Kilanowska J. (2016), Realizacja założeń edukacji zdrowotnej w norweskim systemie szkolnictwa = Implementation of the Objectives of Health Education in the Norwegian School System, "Journal of Education, Health and Sport" 6 nr 10, p. 337–52.

Lopez Rodrigues M., Sales R., Ryan L., D'Angelo A. (2009), Polskie dzieci w londyńskich szkołach – szanse i wyzwania, w: Dąbrowa, E., Markowska-Manista, U. (red.), *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, Radom: Akademia Pedagogiki Specjalnej, s. 313–26.

Main I, Czerniejewska I. (2017), Post-Accession Female Mobility between Poland and Norway. New Trends and New Ways of Thinking About Migration, "Sprawy Narodowościowe", no. 49, p. 1–27.

Odden G. (2016), 'They Assume Dirty Kids Means Happy Kids'. Polish Female Migrants on Being a Mother in Norway, „Miscellanea Anthropologica et Sociologica" 17 nr 3, p. 35–49.

Pustułka P., Krzaklewska E., Huang L. (2018), Childbearing Behaviours of Polish Migrants in Norway, w Slany, K., Ślusarczyk, M., Pustułka, P., Guribye, E. (red.), *Transnational Polish Families in Norway. Social Capital, Integration, Institutions and Care*, Frankfurt am Main: Peter Lang, p. 123–53.

Pustułka P, Struzik J., Ślusarczyk M. (2015), Caught between Breadwinning and Emotional Provisions: The Case of Polish Migrant Fathers in Norway, „Studia Humanistyczne AGH" 14 nr 2, s. 117–40.

Rammeplan for barnehagen (2007), Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 1.08.2017/ "Framework Plan for Kindergardens in Norway."

Sales R., Ryan L., Lopez Rodriguez M., D'Angelo A. (2008), Polish Pupils in London Schools: Opportunities and Challenges, *Multiverse* Middlesex University, p. 1–54.

Strzemecka S. (2015), School Integration in the Eyes of Migrant Children. Based on the Polish Migration to Norway, "Przegląd Socjologiczny" 64, no. 1, p. 81–101.
Synodi E. (2010), Play in the Kindergarten: The Case of Norway, Sweden, New Zealand and Japan, "International Journal of Early Years Education" 18 nr 3, p. 185–200.
Śliwa M., Nowicka M. (2014), Culturally Programmed Space of Nursery – Where Are We Going?, "Problemy czesnej edukacji" 10 nr 3, s. 93–107.
Wetoszka P. (2017), Rola instytucji edukacyjnych w zapewnianiu włączenia społecznego: Analiza przypadku Szwecji, „Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy" 51, s. 219–30.
Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka: nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*: Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.