(Nie)łatwe powroty do domu?

Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji

Halina Grzymała-Moszczyńska
Joanna Grzymała-Moszczyńska
Joanna Durlik
Paulina Szydłowska

Copyright © Halina Grzymała-Moszczyńska, Joanna Grzymała-Moszczyńska, Joanna Durlik, Paulina Szydłowska

Recenzja naukowa:
Prof. zw. dr hab. Ewa Nowicka; dr hab., prof. APS Barbara Weigl

Redakcja językowa i korekta: Ewa Furgał
W projekcie okładki wykorzystano grafikę:
http://www.titanui.com/41634-colorful-suitcase-pattern-vector/

Opracowanie graficzne, skład i łamanie:
Alicja Beryt, Spółdzielnia „Ogniwo" w Krakowie

Warszawa 2015
Wydanie I

Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka
ul. Wilcza 9a lok. 7
00-538 Warszawa
www.geremek.pl

ISBN: 978-83-943853-0-9

Publikacja nieodpłatna, nie może być sprzedawana.

Od Autorek 7
1. Wprowadzenie 10
1.1. Zarys problematyki 11
1.1.1. Typologia migracji powrotnych 13
1.1.2. Sytuacja migrantów powrotnych w Polsce 15
1.2. Powrotny szok kulturowy 16
1.3. Strategie radzenia sobie ze stresem i zmiany w obrębie tożsamości... 19
1.3.1. Różnice indywidualne 25
1.3.2. Czynniki ułatwiające proces powrotu z emigracji 26
1.4. Migracje powrotne dzieci 28
1.4.1. Związki dziecka z miejscem migracji w świetle teorii przywiązania 31
1.4.2. Emocjonalne trudności dzieci w związku z doświadczeniem migracyjnym 33
1.4.3. Dotychczasowe badania w zakresie trudności szkolnych dzieci powracających ... 34
1.5. Cel badań 36
2. Metoda 38
2.1. Osoby badane 38
2.2. Materiały 39
2.3. Procedura 40
3. Wyniki 41
3.1. Doświadczenia migracyjne dzieci 41
3.1.1. Plany powrotu do Polski 42
3.1.2. Pożegnanie z klasą i przyjaciółmi za granicą 44
3.1.3. Utrzymywanie kontaktu z osobami, które zostały w kraju emigracji 46
3.1.4. Początkowy okres pobytu w polskiej szkole 48
3.1.5. Funkcjonowanie szkolne 53
3.1.6. Poczucie zadomowienia w Polsce 56
3.2. Analiza wywiadów z rodzicami 57
3.2.1. Motywacja podjęcia decyzji o wyjeździe z Polski 57
3.2.2. Doświadczenia rodziców i dzieci w trakcie pobytu za granicą 59
3.2.3. Sieci społeczne dziecka i rodziny na emigracji 61
3.2.4. Motywacja do powrotu z emigracji 63
3.2.5. Przygotowania do powrotu, obawy przed powrotem 64
3.2.6. Funkcjonowanie dziecka po powrocie do Polski 65
3.2.7. Ocena decyzji o powrocie 74
3.2.8. Rady dla innych rodziców planujących powrót z emigracji 76
3.3. Analiza wywiadów z nauczycielami 77
3.3.1. Wiedza na temat historii migracyjnej dzieci powracających 77

3.3.2. Przygotowanie szkoły i klasy na przyjęcie dzieci powracających 80
3.3.3. Kwalifikacja do klasy 81
3.3.4. Funkcjonowanie szkolne 83
3.3.4.1. Trudności językowe 83
3.3.4.2. Różnice programowe i zajęcia wyrównawcze 85
3.3.4.3. Ocenianie 88
3.3.4.4. Różnice kulturowe 90
3.3.4.5. Trudności emocjonalne 92
3.3.4.6. Nierówne traktowanie w szkole 92
3.3.5. Korzyści wynikające z doświadczenia migracyjnego 96
3.4. Wyniki badań ankietowych przeprowadzonych w poradniach... 98
3.4.1. Poczucie kompetencji w pracy w dziećmi z rodzin powracających... 100
4. Dyskusja wyników 102
4.1. Doświadczenia migrujących rodzin 102
4.2. Czynniki ułatwiające adaptację 106
4.3. Ograniczenia przeprowadzonych badań 108
5. Rekomendacje 110
5.1 Rekomendacje dla rodziców 111
5.1.1. Przygotowania rodziny do powrotu do Polski 112
5.1.2. Język polski i szkoły polonijne 113
5.1.3. Wiek dziecka a powrót 114
5.1.4 Zapisywanie dziecka do szkoły 115
5.1.5. Odtworzenie bezpiecznego miejsca po przyjeździe do Polski 116
5.1.6. Współpraca ze szkołą 117
5.1.7. Kontynuowanie nauki języka kraju emigracji 117
5.1.8. Radzenie sobie z trudnymi emocjami dzieci 117
5.1.9. Przepływ informacji na temat dziecka pomiędzy rodzicami, dyrekcją... 118
5.2 Rekomendacje dla szkoły 119
5.2.1. Model norweski 119
5.2.2. Model angielski 120
5.2.3. Model hiszpański 121
5.2.4. Wcześniejsze przygotowanie klasy 122
5.2.5. Wprowadzanie do klasy 123
5.2.6. Szkoła wrażliwa na potrzeby 125
5.2.7. Potrzeby wynikające z różnic programowych 125
5.2.7.1. Dostosowanie wymagań 125
5.2.7.2. Potrzeby wynikające z (nie)znajomości języka polskiego 126

5.2.8. Nauczanie języka polskiego jako drugiego (obcego) języka.... 127
5.2.9 Budowanie na mocnych stronach powracającego dziecka 128
5.2.10. Kształcenie przygotowujące kadrę pedagogiczną i psychologiczną... 128
5.2.11. Rekomendacje dla poradni psychologiczno-pedagogicznych 129
5.3 Rekomendacje dla dzieci i młodzieży 129
5.4 Rekomendacje systemowe 132
5.4.1. Zbieranie danych nt. dzieci powracających 132
5.4.2. Ułatwianie przepływu informacji o dzieciach powracających 132
5.4.3. Opracowanie narzędzi diagnostycznych 132
5.4.4. Skuteczna nauka języka polskiego jako drugiego 133
5.4.5. Faktyczna realizacja dodatkowego wsparcia 134
5.4.6. Powszechna edukacja antydyskryminacyjna 134
5.4.7. Tworzenie grup wsparcia 135
5.4.8. Zapewnienie edukacji i wsparcia dla osób pracujących z dziećmi... 136
5.4.9. Tworzenie materiałów metodycznych 137
5.4.10. Tworzenie punktów konsultacyjnych 137
5.4.11. Egzaminy zewnętrzne 137
5.4.12. Dostosowanie procedury rekrutacji do szkół do sytuacji dzieci... 138
5.5 Podsumowanie 138
6. Literatura 140
6.1 Literatura cytowana 140
6.2 Literatura rekomendowana 149
Załączniki 152
Załącznik nr 1 – Sytuacja dzieci powracających w świetle przepisów prawnych 152
Załącznik nr 2 – Narzędzia badawcze 154
O Autorkach 167
Summary 169

Od Autorek

Oddajemy do rąk Czytelniczek i Czytelników tekst będący wstępną analizą materiału zebranego przez nas w ramach projektu badawczego „(Nie)łatwe powroty do domu? Badanie funkcjonowania dzieci i młodzieży powracających z emigracji". Inspiracją dla podjęcia tego tematu były doświadczenia zebrane w trakcie prowadzenia przez część autorek tej publikacji warsztatów dla nauczycieli i nauczycielek, pracujących z dziećmi różnorodnymi kulturowo – zarówno dziećmi mniejszości etnicznych i narodowych, jak i dziećmi polskimi z doświadczeniem migracyjnym[1].

Osoby uczestniczące w prowadzonych przez nas warsztatach, które kilka lat wcześniej sygnalizowały głównie problemy pojawiające się w pracy z uczennicami i uczniami cudzoziemskimi w polskich szkołach, w ciągu ostatnich trzech lat coraz częściej zaczęły wskazywać na trudności, na jakie napotykają, gdy w ich klasach pojawiają się uczniowie z polskich rodzin, które powróciły z okresowej emigracji do innych krajów. Dzieci te niekiedy powracały do Polski wraz z rodzicami, a niekiedy emigrowały do Polski, gdyż urodziły się w trakcie pobytu rodziny za granicą.

Wbrew oczekiwaniom grona pedagogicznego dzieci te, mimo polskiego nazwiska, polskiego obywatelstwa oraz polskiego adresu zamieszkania, często przeżywały szereg trudności. Nauczycielki i nauczyciele wobec napotykanych problemów byli w wielu wypadkach bezradni, gdyż w programie ich przygotowania zawodowego nie zaplanowano przekazywania wiedzy i umiejętności, które przygotowałyby ich do sprostania wymaganiom pracy z nową grupą uczniów.

Niniejszy projekt badawczy powstał z chęci pomocy nauczycielkom i nauczycielom, ale też rodzinom (zarówno dzieciom, jak i rodzicom), które już powróciły lub dopiero planują powrót z emigracji do Polski. W ramach projektu chciałyśmy poznać doświadczenia osób, które uczestniczą w procesie (re)adaptacji dzieci powracających w polskiej szkole. W tym celu przeprowadzono wywiady: z jednej strony, z dziećmi, które przyjechały do Polski oraz ich rodzicami, z drugiej strony, z osobami pracującymi w szkołach, do których uczęszczają uczniowie i uczennice powracające, ekspertkami pracującymi z migrantami i migrantkami powrotnymi oraz osobami pracującymi w poradniach pedagogiczno-psychologicznych.

W trakcie spotkań z osobami badanymi spotkałyśmy się zarówno z wielkim zainteresowaniem projektem, jak również usłyszałyśmy wiele oczekiwań pod jego adresem, nieprzewidzianych na etapie planowania. Osoby uczestniczące w badaniach wyrażały potrzeby konkretnych działań i zmian na różnych poziomach systemu edukacyjnego, które ich zdaniem, mogłyby i powinny zostać wprowadzone w oparciu o zebrane przez nas dane. Wynika z nich konieczność znacznego poszerzenia planowanego zakresu analiz, których przeprowadzenie wymagałoby dłuższego czasu

---

[1] Warsztaty te prowadzone były m.in. w ramach cyklu „W kręgu kultury islamu" organizowanego przez Polski Komitet ds. UNESCO oraz w ramach Letniej Akademii Komunikowania Międzykulturowego dla nauczycielek szkół polonijnych, organizowanej przez Polską Akademię Umiejętności oraz Uniwersytet Jagielloński.

i większej liczby zaangażowanych badaczy/badaczek niż było to pierwotnie przewidziane w projekcie. Z tego powodu niniejsze opracowanie jest tylko wstępnym, z konieczności bardzo ogólnym zarysem analizy zebranego materiału.

Bez względu jednak na wstępny charakter niniejszego opracowania, już po pierwszym zapoznaniu się ze zgromadzonymi danymi mamy pewność, że za ich analizą muszą pójść bardziej pogłębione i wielopłaszczyznowe propozycje działań praktycznych, które m.in. będą mieć na celu wypracowanie programów kształcenia nauczycieli, psychologów i pedagogów przekazujących wiedzę dotyczącą psychologicznych aspektów procesu reemigracji. Konieczne jest powstanie mechanizmów, które na poziomie szkół ułatwią nauczycielkom i nauczycielom prawidłową ocenę kompetencji nowo przybyłych uczennic i uczniów, a poradniom psychologiczno-pedagogicznym formułowanie zaleceń, które będą dawały szkole narzędzia ułatwiające podejmowanie działań integracyjnych i wspierających. Ważne też jest wypracowanie strategii wspierających funkcjonowanie w Polsce nie tylko dzieci, ale całych rodzin reemigrantów. Nasze badania pokazują również potrzebę przygotowania się rodziny do powrotu, które zaczęłoby się jeszcze w kraju emigracji. Dlatego też, naszym zdaniem, pakiet działań pomocowych powinien pojawić się już na poziomie tzw. szkół polonijnych, zwanych niekiedy szkołami sobotnimi. Osoby pracujące w tych szkołach są często pierwszymi osobami, które otrzymują informacje o planowanym powrocie do Polski. Wiedza i oparte o nią działania tych szkół mogą w wielu wypadkach być nieocenionym wsparciem dla tego niełatwego (szczególnie dla dzieci) procesu zmiany środowiska kulturowego.

W dalszych częściach naszego raportu będziemy pisać o różnych trudnościach i wyzwaniach związanych z powrotami z emigracji, często pokazując niedostatki opisywanych przez osoby badane rozwiązań systemowych, czy pracy jednostek edukacyjnych i zatrudnionych w nich osób. Pragniemy jednak podkreślić, że naszą intencją nie była nigdy krytyka i deprecjonowanie zastanych sytuacji, działań i osób. Naszym celem było rozpoznanie trudności i problemów, z którymi mierzą się na co dzień dzieci powracające, ich rodzice i nauczyciele, po to, by poddać je głębokiej refleksji. Wspólnie ze wszystkimi odbiorcami naszego raportu zastanawiałyśmy się, jak poprawić obecną sytuację i wyeliminować najczęstsze niedomagania polskiego systemu edukacyjnego w tym kontekście. Chcemy równocześnie zaznaczyć, że podczas prowadzenia badań spotkałyśmy się z wieloma przykładami pozytywnych sytuacji, z osobami posiadającymi wielką wiedzę, intuicję i wrażliwość i zaangażowanymi w pomoc dzieciom powracającym (w gronie rodziców, nauczycieli i ekspertów). Spotkania z nimi napełniły nas nadzieją, że wiele z zaobserwowanych przez nas trudności i niedoskonałości systemu może wkrótce ulec poprawie, dzięki wspólnej pracy i zaangażowaniu wielu zainteresowanych tematem osób.

Nasz projekt został objęty patronatem honorowym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, Rzecznika Praw Obywatelskich, Rzecznika Praw Dziecka, Polski Komitet ds. UNESCO, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Małopolski Niepubliczny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli oraz

Komitet Ochrony Praw Dziecka. Patronaty te były dla nas ogromnie cenne, gdyż dzięki nim zyskałyśmy zaufanie osób badanych. W tym miejscu pragniemy wobec wszystkich Patronów wyrazić naszą wdzięczność i nadzieję na dalszą współpracę oraz przekonanie, że okazane nam zaufanie pozwoli przyczynić się do wypracowania metod działania, które sprawią, że migracje powrotne staną się doświadczeniem choć trochę łatwiejszym dla wszystkich zaangażowanych w nie stron.

Szczególnie trudnym zadaniem było uzyskanie finansowania dla tego projektu, dlatego pragniemy wyrazić szczególną wdzięczność za wsparcie finansowe i organizacyjne, które otrzymałyśmy ze strony Fundacji Centrum im. prof. Bronisława Geremka oraz Fundacji PZU.

Realizacja projektu nie byłaby możliwa bez zespołu współpracowniczek, które wspólnie z nami podjęły wysiłek dotarcia do osób badanych. W zebraniu materiałów – poza autorkami niniejszego raportu – uczestniczyły Monika Lisiewicz, Anna Piejko, Anna Jurek, Dorota Bregin, a także studenci i studentki kursu „Psychologia kulturowa" realizowanego w Instytucie Religioznawstwa Uniwersytetu Jagiellońskiego w semestrze letnim 2014/2015. Wszystkim współpracowniczkom i współpracownikom za włożony czas i wysiłek bardzo dziękujemy.

Przede wszystkim zaś dziękujemy wszystkim dzieciom i rodzicom, którzy zgodzili się na udział w naszym projekcie i zechcieli podzielić się swoimi cennymi, choć nie zawsze łatwymi doświadczeniami związanymi z procesem migracyjnym. Dziękujemy bardzo nauczycielom i nauczycielkom pracującym z uczniami i uczennicami, które powróciły z emigracji. Mimo bardzo napiętego harmonogramu, poza godzinami obowiązków szkolnych, najczęściej w ramach zupełnie prywatnego czasu, osoby te zgodziły się odpowiedzieć na nasze pytania. Serdecznie dziękujemy również osobom pracującym w poradniach pedagogiczno-psychologicznych, które podzieliły się z nami swoją wiedzą, biorąc udział w spotkaniach fokusowych lub wypełniając ankietę. Dziękujemy również za bardzo inspirujące spotkania z naszymi ekspertkami oraz lektorami i lektorkami języka polskiego jako obcego. Pragniemy serdecznie podziękować Recenzentkom – prof. dr hab. Ewie Nowickiej i dr hab. prof. APS Barbarze Weigl oraz Pani Małgorzacie Mosur, wicedyrektorce Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej Dla Dzieci z Niepowodzeniami Edukacyjnymi w Krakowie, których uwagi pomogły nam w pracy nad tą publikacją i pozwoliły usunąć przynajmniej część niedostatków.

Realizacja projektu wymagała od nas dużo uwagi, często kosztem czasu, który w innym wypadku poświęciłybyśmy naszym Bliskim. Chcemy im serdecznie podziękować za okazaną wyrozumiałość i wsparcie, bez których ta praca byłaby dużo trudniejsza.

Wprowadzenie

Powszechność migracji wydaje się być jednym ze znamion sytuacji demograficznej współczesnej Polski. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego, w końcu 2014 roku poza granicami Polski przebywało czasowo około 2320 tys. Polek i Polaków, tj. o 124 tys. (5,6%) więcej niż w 2013 roku. W Europie w 2014 roku przebywało około 2013 tys. osób, przy czym zdecydowana większość – około 1901 tys. – przebywała w krajach członkowskich UE. Liczba ta zwiększyła się o 112 tys. w stosunku do 2013 roku. Spośród krajów UE, nadal najwięcej osób przebywało w Wielkiej Brytanii (685 tys.), Niemczech (614 tys.), Irlandii (113 tys.) oraz w Holandii (109 tys.) i we Włoszech (96 tys.) (GUS, 2015). Należy zwrócić również uwagę na strukturę wiekową osób przebywających poza granicami Polski powyżej trzech miesięcy – było to 262,9 tys. osób w wieku przedprodukcyjnym (0–19 lat), natomiast wśród przebywających czasowo – 130 tys. osób w tym wieku (Kostrzewa i Szałtys, 2013). Oznacza to, że za granicą przebywało blisko 400 tysięcy dzieci i młodzieży w wieku szkolnym.

Znacząco rośnie również liczba dzieci polskiego pochodzenia urodzonych za granicą – według danych spisowych z 2011 r. można mówić o 46 tys. dzieci urodzonych w latach 2004–2011. Według doniesień z Wielkiej Brytanii (ONS, 2013) w latach 2008–2012 Polki urodziły ponad 95 tys. dzieci. Równocześnie dane spisowe wskazują na to, że spośród przebadanych osób, które przebywały za granicą, blisko 50% planuje powrót do Polski (Kostrzewa i Szałtys, 2013). Uwzględniając fakt, że wyjechały osoby głównie młode, w wieku zwykle związanym z powiększaniem rodziny, w ciągu najbliższych lat można spodziewać się rosnącej liczby dzieci powracających (lub przyjeżdżających po raz pierwszy) do Polski, gdzie będą podejmowały naukę szkolną. Wydaje się to szczególnie prawdopodobne w obliczu wyników badań sugerujących, że jedną z istotnych motywacji do powrotu z zagranicy jest przekonanie, że w Polsce dzieci otrzymają lepszą edukację niż w kraju emigracji (Grzymała-Moszczyńska, 2011).

Dane (uzyskane na podstawie statystyk dotyczących zameldowania osób w wieku przedprodukcyjnym przybywających z zagranicy) wskazują na niezbyt liczny, acz systematyczny ich napływ – w roku 2010 było to 5290 osób, w 2011 roku – 6006 osób, a w 2012 roku – 5928 osób (GUS, Bank Danych Lokalnych, 2014). Można jednak przypuszczać, że dane te są znacząco zaniżone, ponieważ wiele rodzin pozostaje zameldowanych w dotychczasowym miejscu zamieszkania w Polsce, nawet jeśli wyjeżdżają z kraju na długo. Ze względu na brak konieczności dopełniania tego rodzaju formalności, powstają istotne trudności związane z monitorowaniem liczby dzieci i młodzieży w wieku szkolnym powracających do Polski po pewnym czasie pobytu za granicą lub przyjeżdżających do Polski po raz pierwszy (urodzonych i dotychczas mieszkających za granicą). Polska statystyka migracyjna skupiona jest przede wszystkim na przepływach ludności, rejestrując migracje na stałe (czyli osobach, które wymeldowały się z pobytu stałego w Polsce), które jednak stanowią coraz mniejszy odsetek wszystkich migracji (Kupiszewski, 2006).

Liczba dzieci powracających wraz z rodzicami z zagranicy jest więc trudna do precyzyjnego określenia, również MEN nie zbiera tego rodzaju danych. Informacjami, na podstawie których pośrednio można wnioskować o liczbie dzieci powracających z emigracji są dane dotyczące liczby uczniów będących obywatelami polskimi, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, korzystających z bezpłatnej nauki języka polskiego i dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania. W roku szkolnym 2012/2013 było to 280 osób korzystających z dodatkowych lekcji języka polskiego i 190 osób korzystających z zajęć wyrównawczych, w roku 2013/2014 odpowiednio 380 i 227 osób, a w roku szkolnym 2014/2015 438 i 305 uczniów i uczennic. Tak więc można zaobserwować trend rosnący, jednak traktowanie tych danych jako wiarygodnego źródła danych na temat liczby dzieci powracających wydaje się wątpliwe. Statystyka ta nie obejmuje bowiem dzieci, które co prawda powróciły z emigracji i mają kłopoty językowe, ale są one rozwiązywane poprzez uzyskanie wsparcia rodziny lub płatnych korepetytorów.

Uczniowie i uczennice często mają specjalne potrzeby edukacyjne, na spełnianie których polska szkoła nie jest wciąż przygotowana. W obliczu tej sytuacji niezbędne wydaje się przeprowadzenie kompleksowej diagnozy sytuacji uczniów i uczennic powracających do Polski z emigracji. Niniejszy projekt stanowi pierwszy krok w tym kierunku.

1.1. Zarys problematyki

Przedstawione w niniejszej publikacji badania skupiają się na psychologicznych aspektach powrotów dzieci z emigracji i wpisują się w najnowszy nurt badań nad migracjami z przynajmniej trzech przyczyn.

Po pierwsze, migracje od kilku dekad stanowią obszerny przedmiot badań interdyscyplinarnych. Wokół tego tematu spotykają się badania historyczne, demograficzne, ekonomiczne, socjologiczne, antropologiczne i psychologiczne. Każda z dyscyplin wymienionych powyżej ma odmienny zakres pytań, na które poszukuje odpowiedzi. Pytania te mają na celu poznanie różnorodnych aspektów tego zjawiska: m.in. trendów migracyjnych, charakterystyk demograficznych migrantów i migrantek, charakteru migracji, motywacji migrantów czy też skutków migracji dla nich i dla kraju ich przyjmującego. Równocześnie, badania psychologicznych aspektów migracji są wśród analiz tego zjawiska relatywnie rzadkie.

Po drugie, migracje powrotne były przez bardzo długi czas pomijane jako przedmiot badań psychologicznych między innymi dlatego, że bardzo wysokie koszty podróży i znaczące odległości pomiędzy krajami pochodzenia migrantów a krajami docelowymi powodowały, że migracja najczęściej miała charakter wydarzenia jednorazowego, definitywnego w biegu życia jednostki. Jeśli nawet powrót z emigracji miał miejsce, był z kolei pomijany w związku z przyjmowanym przez badaczy *implicite* założeniem, że jest po prostu powrotem do punktu wyjścia – domu,

rodzinnego kraju, znanej kultury, otoczenia językowego i społecznego – i jako taki nie wymaga żadnych dodatkowych badań, gdyż nie powoduje specyficznych problemów w życiu migrującej osoby. Równocześnie tematyka powrotów była szeroko podejmowana w badaniach socjologicznych i antropologicznych, czego przykładem może być praca Alfreda Schuetza *Homecomer* (1945/2008).

Obserwacje zjawiska współczesnych migracji wskazują, że obecnie stały się one zjawiskiem złożonym z wielokrotnych wyjazdów i powrotów, w wielu wypadkach powtarzających się w regularnych interwałach czasowych (White, 2014). Złożyły się na to zmiany w sposobie podróżowania, tanie i szybkie połączenia komunikacyjne pomiędzy odległymi krajami oraz zmiany w regulacjach politycznych w Europie, umożliwiające swobodne podejmowanie zatrudnienia w różnych krajach bez konieczności rezygnacji ze związków z krajem pochodzenia.

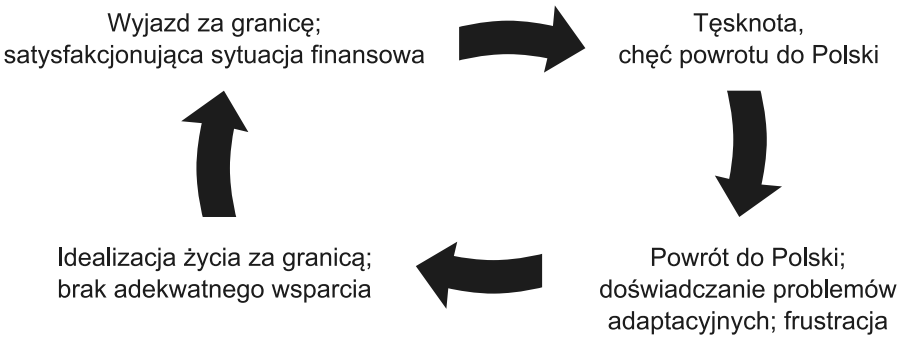
Po trzecie zaś, niniejsze badania są nowatorskie z uwagi na grupę badaną, czyli dzieci, która znalazła się w centrum uwagi naszego zespołu. Badania nad zjawiskiem migracji prowadzone są zwykle z perspektywy osób dorosłych, najczęściej mężczyzn; z perspektywy kultury zachodniej (co szczególnie widoczne jest w sposobie rozumienia takich pojęć jak dzieciństwo czy dom); i przyjmują założenie, że decyzje migracyjne rządzą się motywacjami ściśle ekonomicznymi i że decyzje o wyjazdach podejmowane są w oparciu o racjonalny rachunek ekonomiczny zaakceptowany przez wszystkich członków rodziny, traktowanej jako jednorodna i niepozostająca w relacji z innymi grupami lub jednostkami struktura. W literaturze przedmiotu wyraźnie artykułowane są braki w zakresie refleksji nad migracjami dzieci i migracjami powrotnymi, w szczególności nad uwzględnieniem obu tych kwestii jednocześnie (Hatfield, 2010; Luster, Qin, Bates, Rana, Ah Lee, 2010; Ní Laoire, Carpena-Méndez, Tyrrell, White, 2010).

W kolejnych częściach niniejszego rozdziału przedstawione zostaną podstawowe typologie migracji powrotnych, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji osób powracających do Polski. Następnie omówimy zjawisko powrotnego szoku kulturowego, związanych z nim trudności adaptacyjnych i ich możliwych konsekwencji. Zwrócimy również uwagę na modele zmian tożsamości kulturowej i na najważniejsze strategie radzenia sobie, wykorzystywane przez osoby powracające, starając się zidentyfikować psychologiczne i społeczne czynniki, które sprzyjają adaptacji. W kolejnej części przedstawimy dotychczasowy stan wiedzy na temat migracji i migracji powrotnych dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem emocjonalnych konsekwencji doświadczenia migracji i najczęstszych trudności szkolnych, obserwowanych u dzieci migrantów. Na zakończenie rozdziału nakreślony zostanie cel niniejszych badań i szczegółowe pytania badawcze.

1.1.1 Typologia migracji powrotnych

Jedną z pierwszych typologii migracji powrotnych zaproponował Francesco Cerase (1974). Wyodrębnił on cztery rodzaje powrotów: (1) z powodu porażki, (2) z powodu zrealizowanego planu, (3) z powodu lepszych szans zawodowych w kraju pochodzenia i wreszcie (4) z powodu chęci spędzenia okresu emerytalnego w kraju pochodzenia. Inna propozycja klasyfikacji migracji zaproponowana przez Dana-Olofa Rootha i Jana Saarela (2007) dzieli powroty na: (1) mające na celu maksymalne wykorzystanie w kraju pochodzenia kapitału zgromadzonego w trakcie pobytu za granicą, oraz na (2) powroty z powodu porażki migracyjnej.

W odniesieniu do powrotów do Polski, Krystyna Iglicka (2010) zaproponowała podział na powroty wymuszone (utrata pracy, brak możliwości znalezienia pracy, kłopoty rodzinne) oraz powroty okazjonalne, będące przerywnikiem przed ponowną emigracją do kraju wcześniejszego pobytu lub migracją do innego kraju. Ten drugi rodzaj powrotów Iglicka określa mianem pętli pułapki migracyjnej (2010). Jest to sytuacja, w której wyjazdy i powroty, które nie mają charakteru definitywnego, lecz są sekwencyjne, jednocześnie nie prowadzą do rozwoju osobistego lub zawodowego uczestniczących w nich osób. Iglicka wskazuje, że jest to przeważająca strategia migrantów powrotnych biorących udział w prowadzonych przez nią badaniach (2010). Jak można oczekiwać, dzieci, których rodzice wchodzą w taki cykl wyjazdów i powrotów, będą szczególnie narażone na kłopoty adaptacyjne i tożsamościowe. Uzyskane przez Iglicką wyniki (2010) wskazują, że takie trudności mogą stać się udziałem dużej części wracających do Polski dzieci, ponieważ tylko niewielka liczba powracających dorosłych (czyli rodziców) zdecydowana jest zostać w Polsce na stałe. Tylko 23% respondentów stwierdziło, że aktualny powrót jest powrotem na stałe, a 30% nie było pewnych swoich dalszych planów dotyczących pozostania w Polsce. Osobom, które wpadły w tę pętlę, ogromnie trudno jest się z niej wyrwać – tworzy się układ sprzężeń zwrotnych uniemożliwiający stabilizację w kraju pochodzenia lub kraju emigracji (zjawisko to ilustruje Ryc. 1).



Ryc. 1. Układ sprzężeń zwrotnych w „pętli migracyjnej", opracowanie własne.

Emigranci z różnych powodów postanawiają powrócić z emigracji do kraju pochodzenia, ale po doświadczeniu początkowej euforii związanej z „byciem w domu", doświadczają wielu trudności. Jedną z najpoważniejszych jest brak pracy. Badania przeprowadzone przez Iglicką (2010) sugerują, że wiele osób powracających do Polski po dłuższym pobycie zagranicznym nie może odnaleźć się na polskim rynku pracy. Czterdzieści procent z nich jest bezrobotnych bądź biernych zawodowo. Budzi to frustrację, a najłatwiejszą drogą do jej zredukowania wydaje się kolejny wyjazd.

Należy też wspomnieć o typologii powrotów, która została wyodrębniona w ramach projektu *Kierunek Małopolska* (Bieńkowska, Ulasiński, Szymańska, 2010). Wśród migrantów powrotnych wyróżnili oni: turystów, specjalistów, inwestorów oraz aktorów zmiany.

Turyści to osoby, które wyjechały na krótko, pod wpływem przekonania, że za granicą łatwiej im będzie znaleźć pracę i że będzie to praca lepiej płatna. Powrócili zaś dlatego, że praca za granicą albo okazała się niesatysfakcjonująca, albo tę pracę utracili. Inny powód powrotu to trudności w adaptacji do pobytu za granicą. Mimo to turyści postrzegali swój wyjazd jako satysfakcjonujący. Tak więc przy zastosowaniu oceny tego doświadczenia poprzez parametry ekonomiczne można byłoby sądzić, że jest to powrót wymuszony, a pobyt okazał się klęską. Osoby z tej grupy w przeważającym stopniu oceniały jednak to doświadczenie pozytywnie.

Druga grupa to specjaliści, w większości osoby przebywające za granicą przez okres około dwóch lat. Pozyskały one doświadczenie zawodowe, znajdujące zastosowanie do warunków polskich. Powróciły zaś do Polski z powodów osobistych, najczęściej rodzinnych. Doświadczenie migracji oceniały bardzo pozytywnie. Zebranego kapitału ekonomicznego nie inwestowały, lecz przeznaczały na konsumpcję.

Z kolei inwestorzy to osoby, dla których pobyt za granicą stanowił etap w realizacji założonego planu. Wyjazd miał zapewnić środki do osiągnięcia wyznaczonego celu, a powrót następował w momencie, gdy zostały zgromadzone. Wyjazd nie służył nabywaniu nowych kompetencji, lecz zdobyciu zaplecza ekonomicznego dla realizacji wcześniejszego planu.

Ostatnia kategoria wymieniana w tej typologii to aktorzy zmiany, czyli osoby, które wyjeżdżały zarówno w celu pozyskania kapitału finansowego, jak i kapitału kompetencyjnego, nowych doświadczeń zawodowych (Bieńkowska, Ulasiński, Szymańska, 2010). Zdobyty kapitał przeznaczały albo na inwestycje w samodzielną działalność gospodarczą, albo na kontynuację nauki. Ich powrót wynikał z realizacji zamierzonego celu. Od kategorii specjalistów odróżniał ich fakt, że kapitał ekonomiczny inwestowały w działalność gospodarczą.

1.1.2 Sytuacja migrantów powrotnych w Polsce

Badania wskazują, że sytuacja migrantów po powrocie do kraju jest złożona. Migranci powrotni są trzykrotnie częściej bezrobotni niż osoby w porównywalnym wieku i tej samej płci, które nie wyjeżdżały (Anacka i Fihel, 2012). Sytuacja ta może wynikać z dwóch przyczyn – z jednej strony, z faktu, że osoby powracają z oszczędnościami umożliwiającymi im odroczenie decyzji o podjęciu pracy do momentu znalezienia oferty odpowiadającej uzyskanym kompetencjom. Z drugiej strony, wyjazd może prowadzić do utraty kapitału społecznego w postaci sieci kontaktów, co sprawia, że osobom tym trudniej znaleźć pracę. Całokształt tej sytuacji może wpływać na poczucie zagubienia. Według Jorgena Carlinga i Silje Vatne Pettersen (2014) posiadane na skutek migracji cechy (takie jak przedsiębiorczość, chęć podejmowania ryzyka i umiejętność zarządzania sobą) skłaniają ich często do samozatrudnienia.

Powroty polskich migrantów zdecydowanie wskazują na rolę miejsca pochodzenia jako punktu, do którego następuje powrót. Migranci wracają najczęściej do miejsca, z którego się wywodzą (Klagge i in., 2007; Grabowska-Lusińska, 2010b; 2012). Motywacja takiego wyboru jest zwykle negatywna, tj. wiąże się z brakiem kapitału społecznego i osobistego w innych miejscach. Szczególnie pesymistycznie nastawione do swoich perspektyw zawodowych po powrocie są osoby zamierzające osiedlić się w małych miejscowościach z dużym bezrobociem. Jednocześnie obawiają się one przeniesienia do dużego miasta, które potencjalnie oferuje korzystniejszą sytuację na rynku pracy. W wypadku niepowodzenia osoby takie relatywnie łatwo decydują się na powrót do kraju dotychczasowej migracji. Osoby młode, wykształcone, mające dobre kompetencje zawodowe z zapleczem w dużych miastach wracają, gdyż uważają, że nie będą miały trudności ze znalezieniem pracy (Bieńkowska, Ulasiński, Szymańska, 2010).

Kłopoty ze znalezieniem pracy po powrocie mogą też wynikać z tego, że osoby wracają do regionów, gdzie zawsze panowało bezrobocie, które doprowadziło ich do emigracji. Najczęściej powroty nie są motywowane przekonaniem, że polska ekonomia uległa poprawie, raczej wiążą się z chęcią bycia bliżej rodziny i przyjaciół, wychowywania tu dzieci, a także postrzeganych możliwości rozwoju osobistego oraz zawodowego w Polsce. Niekiedy osoby też oczekują, że życie w Polsce będzie łatwiejsze niż w kraju emigracji (Grzymała-Moszczyńska, 2011).

Izabela Grabowska-Lusińska i Marek Okólski (2009) wskazali na kontrast w integracji na polskim rynku pracy między osobami, które emigrowały, bo miały szansę na lepszy rozwój ważnych zawodowych umiejętności, a następnie wróciły, ponieważ chciały w zamierzony, logiczny sposób kontynuować swoją karierę zawodową a osobami o małych kwalifikacjach, które wyjechały, aby zaspokoić potrzeby ekonomiczne w rodzaju remontu mieszkania czy zakupu samochodu, a które nawet po zrealizowaniu tego celu miały kłopoty z odnalezieniem się na polskim rynku pracy. Potwierdzają to wyniki innych badań (Bieńkowska, Ulasiński, Szymańska, 2010),

które sugerują dobre możliwości dla migrantów powrotnych w Polsce, dostępne przede wszystkim dla osób młodych, wykształconych i mieszkających w dużych miastach. Również czynniki takie jak niskie zaufanie społeczne, przekonanie, że wszystko trzeba załatwiać osobiście, trudna sytuacja na rynku pracy (m.in. niewielka stabilność zatrudnienia, niskie zarobki) i duża szara strefa są czynnikami zniechęcającymi do powrotów i osiedlenia się na stałe w Polsce.

1.2. Powrotny szok kulturowy[2]

Z procesem readaptacji ściśle związane jest zjawisko powrotnego szoku kulturowego. Podczas gdy szok kulturowy, będący częstą reakcją psychologiczną na kontakt z nową kulturą jest szeroko opisywany w literaturze przedmiotu, zagadnienie powrotnego szoku kulturowego (ang. *reentry culture shock, reverse culture shock*) jest relatywnie rzadszym tematem badań (Szkudlarek, 2010). Zarówno osoby powracające, jak i instytucje je przyjmujące, błędnie zakładają, że powrót do kraju nie będzie stanowił żadnego problemu lub będzie dużo łatwiejszy niż przystosowanie do innej kultury (Black i Gregersen, 1998). Stewart Black, Hal Gregersen i Mark Mendenhall (1992) dodatkowo zauważają, że brak systematycznych badań dotyczących adaptacji związanej z powrotem z zagranicy może po części wynikać z założenia, że doświadczenia te są przeżywane w ten sam sposób, jak zmiana miejsca zamieszkania w obrębie jednego kraju lub krótkotrwały wyjazd zagraniczny. Ponadto, zwracają oni uwagę na fakt, iż większość badań związanych z powrotnym szokiem kulturowym, które zostały przeprowadzone do tej pory, dotyczy populacji amerykańskich managerów, a co za tym idzie, trudno generalizować uzyskane wyniki poza tę populację. Wyniki badań sugerują jakościową odrębność powrotnego szoku kulturowego od wyjazdowego szoku kulturowego, a także wskazują na fakt, iż powrót niesie ze sobą często dużo większe problemy w adaptacji niż te, których doświadczają osoby wyjeżdżające do innego kraju (Adler, 1991; Black i Gregersen, 1998; Linehan i Scullion, 2002). Na podstawie literatury przedmiotu można wyróżnić główne obszary trudności, na jakie napotykają osoby powracające z zagranicy (Andreason i Kinneer, 2005).

Pierwszy z nich to trudności w przystosowaniu wynikające z rozbieżności pomiędzy oczekiwaniami związanymi z powrotem a sposobem jego rzeczywistego doświadczania. Adler (2002) rozważa rolę, jaką odgrywa tu idealizacja kraju pochodzenia oraz zachowywanie w pamięci dobrych stron domu. Wyodrębnienie domu jako kategorii analitycznej doświadczenia migracji powrotnych wpisuje się w dyskusję między badaczami podkreślającymi postępującą deterytorializację poczucia przynależności do kraju pochodzenia (Appadurai, 1996) a badaczami (Gupta, Ferguson, 2004), którzy podkreślają, że dom i miejsce są niezbędnymi kotwicami

---

2 Fragmenty niniejszego rozdziału zostały opublikowane w artykule Joanny Grzymała-Moszczyńskiej (2014) Psychologiczne aspekty powrotów z emigracji – przegląd teoretyczny. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny.*

pozwalającymi jednostce osiągnąć poczucie tożsamości, budować relacje społeczne oraz lokować system wartości w określonym kontekście. Dzięki pojęciu domu możliwe jest stworzenie bezpiecznego punktu odniesienia w trakcie przeżywania trudności adaptacyjnych po wyjeździe za granicę. Zaskoczenie i rozczarowanie w momencie powrotu do kraju pochodzenia ma dwojakie przyczyny. Po pierwsze – rozbieżność pomiędzy oczekiwaniami związanymi z powrotem i tym, jak rzeczywistość sprzed wyjazdu została zapamiętana a tym, jaka okazała się po przyjeździe. Po drugie – wynika z różnicy pomiędzy oczekiwanymi a faktycznie doświadczanymi przeżyciami. W efekcie tego rodzi się u osób powracających przekonanie, że problem wynika nie tyle z naturalnych zmian otoczenia, ile leży w nich samych (Adler, 2002).

Innym, często opisywanym obszarem trudności, jest zmiana statusu – zarówno społecznego, jak i ekonomicznego. Dzieje się tak w dużej mierze dlatego, że najwięcej publikacji dotyczących powrotnego szoku kulturowego dotyczy powracających do Stanów Zjednoczonych ludzi biznesu (Szkudlarek, 2009). W kraju emigracji zajmują oni często stanowiska kierownicze związane z wysokim statusem ekonomicznym i społecznym. Po powrocie ich sytuacja zbliża się do stanu sprzed wyjazdu, co odbierają jako drastyczne pogorszenie statusu społeczno-ekonomicznego. Jednocześnie, sytuacja ta w pewnym sensie jest podobna do tej, doświadczanej przez polskich migrantów, których sytuacja finansowa w kraju emigracji często była lepsza niż ta po powrocie.

Osoby powracające z zagranicy często gloryfikują swoje emigracyjne życie, a rzeczywistość zastaną po powrocie spostrzegają jako nudną i nieciekawą (Dowling i Welch, 2005). Szczególnie dotyczy to studentów, którzy spędziwszy pewien czas za granicą (np. w ramach programu Erasmus), z trudem adaptują się do sytuacji na uczelni macierzystej i w otoczeniu społecznym. W badaniach wymienia się tęsknotę za krajem, w którym osoby te były na stypendium, trudności związane z koniecznością odnalezienia się w realiach kraju pochodzenia i żal związany z tym, że to, co zastali po powrocie, jest tak mało interesujące w porównaniu z tym, co przeżywali w trakcie wyjazdu. W tym kontekście nie dziwi więc fakt, że wiele osób (18% badanej grupy) zapada na depresję, a aż 45% powracających doświadcza silnego lęku (Sahin, 1990). Spośród osób powracających przebadanych przez Nesrin Hisli Sahin, 34% żałowało powrotu do domu, podczas gdy 9% żałowało, że w ogóle wyjechało z domu. Badania Joy Rogers i Collen Ward (1993) potwierdzają uzyskane przez Sahin pozytywne korelacje pomiędzy doświadczaniem problemów związanych z powrotem a depresją i lękiem. Jedną z przyczyn, które przyciągały uwagę badaczy do psychologicznych aspektów powrotów z zagranicy, jest – często zaburzone – funkcjonowanie emocjonalne osób powracających. Wyniki badań Black, Gregersen oraz Mendenhalla (1992) mówią o tym, że blisko 70% osób powracających z zagranicy doświadcza znaczącego dyskomfortu emocjonalnego.

Badania Nancy J. Adler (1991) sugerują, iż osiągnięcie względnej stabilności i adaptacji do kraju pochodzenia zajmuje zwykle od sześciu do dwunastu miesięcy

od momentu powrotu.

W literaturze przedmiotu można odnaleźć również inne trudności związane z powrotem do kraju pochodzenia. Są to przykładowo: kłopoty z uczeniem się, problemy związane z przeżywaniem własnej tożsamości oraz trudności w kontaktach międzyludzkich (Kittredge, 1988; Martin, 1984, 1986; Raschio, 1987; Sahin, 1990; Zapf, 1991). Wiele powracających osób skarży się również na dokuczliwą samotność, dezorientację, stres, złość, różnorodne natręctwa, bezsilność, rozczarowanie i poczucie bycia dyskryminowanym (Adler, 1981; Church, 1982; Hannigan, 1990; Locke i Feinsod, 1982; Raschio, 1987; Zapf, 1991).

Podsumowując, można wyróżnić wiele rodzajów trudności natury psychologicznej, na które narażone są osoby powracające z zagranicy. Choć część z nich można opisać w kategoriach psychopatologii, to wydaje się jednak, że wiele dotyczy problemów o charakterze niemalże egzystencjalnym – tęsknoty, poszukiwania odpowiedzi na pytania o swoje miejsce na świecie, o własną tożsamość. Jak pisze Lewis Mumford (1998, s. 153), „szok kulturowy nie jest kategorią psychiatryczną, ale normalną reakcją na obce otoczenie kulturowe, które na pewnych ludzi może działać obezwładniająco".

Najbardziej wpływową teorią dotyczącą emocjonalnej strony powrotu jest model odwrotnego szoku kulturowego (*reverse culture shock*), znanego również jako teoria W (*W-curve theory*) autorstwa Johna T. Gullahorna i Jeanne E.Gullahorn (1963), przedstawiona na Ryc. 2.

Gullahorn i Gullahorn przebadali 5300 studentów powracających z zagranicy i zaobserwowali, że schemat ich readaptacji jest bardzo podobny do modelu krzywej U, zaproponowanej po raz pierwszy przeszło dekadę wcześniej (Lysgaard, 1955).

Ryc. 2. Wykres przebiegu wyjazdowego i powrotnego szoku kulturowego (Grzymała-Moszczyńska, 2011 na podstawie Gullahorna i Gullahorn (1963).

1.3 Strategie radzenia sobie ze stresem i zmiany w obrębie tożsamości kulturowej osób powracających

Z aspektem afektywnym związane są również podejścia opierające się na radzeniu sobie ze stresem (*stress coping*). Adler (1981) wyróżnia cztery strategie radzenia sobie ze stresem (*coping modes*) wykorzystywane przez osoby powracające. Powstają one w wyniku połączenia ogólnego nastawienia: optymistycznego lub pesymistycznego z aktywnym bądź pasywnym sposobem funkcjonowania jednostki. Można wyróżnić następujące strategie:

a) optymistyczno-aktywną;

b) optymistyczno-pasywną;

c) pesymistyczno-pasywną;

d) pesymistyczno-aktywną.

Osoby aktywne podejmują działania mające na celu zmianę siebie i swojego otoczenia w taki sposób, aby jak najlepiej poradzić sobie z powrotem do rodzimej kultury. Osoby, które poza podejmowaniem aktywności dodatkowo nastawione są optymistycznie, prezentują proaktywny model radzenia sobie ze stresem, który według Johna Berry'ego (1997) pozwala na uzyskanie największych korzyści z wyjazdu zagranicznego. Ludzie prezentujący ten model funkcjonowania zwykle dostrzegają wartość w byciu osobą „dwukulturową" i potrafią wykorzystać możliwości, które im oferuje tego rodzaju doświadczenie.

Postawa ta znajduje swoje odzwierciedlenie w strategii integracji opisanej przez Berry'ego, czyli w (a) pozytywnym wartościowaniu dwukulturowości, (b) posiadaniu kompetencji dwukulturowej (np. przełączaniu się w ramach kodów kulturowych – *cultural frame switching*) oraz (c) autonomii psychologicznej wobec obu kultur wyjściowych.

Postawa optymistyczno-pasywna polega na biernym poddaniu się doświadczanym zmianom kulturowym. Strategia ta spójna jest ze strategią asymilacji wymienianą przez Berry'ego. Polega ona na odrzuceniu kultury pochodzenia i przyjęciu kultury nowego kraju. W wypadku migracji powrotnych może wywoływać duże trudności związane z readaptacją, ze względu na zastąpienie repertuaru zachowań właściwych kulturze pochodzenia zachowaniami nabytymi w kulturze kraju emigracji. Powrót może okazać się sytuacją analogiczną do tej przeżywanej w sytuacji wyjazdu do obcego kraju.

Nastawienie pesymistyczno-pasywne prowadzi do „wyalienowania" osoby powracającej. Powracając, nie przyjmuje nowych elementów zaczerpniętych z kultury kraju emigracji, a równocześnie odrzuca kulturę kraju pochodzenia. Wyrazem tego nastawienia może być zjawisko marginalizacji, czyli samoistnego wykluczania się poza obszar obu kultur.

Ostatnia z wymienianych przez Adler postaw – pesymistyczno-aktywna wiąże się z dostrzeganiem zmian, które zaszły w powracającym pod wpływem wyjazdu

przy jednoczesnej niechęci do wykorzystania ich w nowych warunkach i poddaniem się „wchłonięciu" przez kulturę kraju pochodzenia. Strategia ta odpowiada separacji w modelu Berry'ego, która w wypadku powrotu do kraju pochodzenia wydaje się być strategią umożliwiającą sprawną readaptację.

Według Gullahorna i Gullahorn (1963) główną różnicą pomiędzy powrotnym szokiem kulturowym a „wyjazdowym" szokiem kulturowym są oczekiwania. Powracający zwykle spodziewają się, że powrócą do tego samego domu, jako te same osoby. Natomiast wyjeżdżający przewidują natknięcie się na różnice kulturowe podczas pobytu w obcym kraju, co prowadzić może do lepszego przygotowania i sprawniejszego radzenia sobie z nimi (Gullahorn i Gullahorn, 1963; Searle i Ward, 1990). Zależność pomiędzy oczekiwaniami związanymi z kontaktem z inną kulturą a sposobem, w jaki przebiega proces adaptacji, jest stosunkowo dobrze udokumentowana (Szkudlarek, 2009). Podobnie jak większość badań związanych z powrotnym szokiem kulturowym, badania nad wpływem oczekiwań na doświadczanie szoku kulturowego początkowo prowadzone były w kontekście doświadczenia wyjazdu zagranicznego (Black i Gregersen, 1990). Zarówno badacze, jak i praktycy szybko zauważyli konieczność przygotowywania osób wyjeżdżających do sytuacji kontaktu międzykulturowego. Jednym ze sposobów było informowanie i pomoc w sformułowaniu realistycznych oczekiwań na jego temat. Konieczność odpowiedniego przygotowania osób mających zamiar wrócić do kraju pochodzenia zdaje się być w dużej mierze niedostrzegana.

Jak dotąd zostało przeprowadzonych niewiele badań dotyczących związku pomiędzy oczekiwaniami a procesem powtórnej adaptacji w kraju pochodzenia, co utrudnia jednoznaczne określenie związku między nimi (Szkudlarek, 2009). Wyniki badań (MacDonald, Arthur 2003) sugerują, iż trafne lub pesymistyczne oczekiwania osób badanych odnośnie sytuacji, w jakiej znajdą się po powrocie, wiązały się z lepszą adaptacją w realiach kraju pochodzenia. W przypadku gdy osoby nie doceniały problemów, które mogły napotkać w sytuacji powrotu, doświadczały trudniejszej adaptacji do nowego środowiska. Z drugiej strony, Ward i Rogers (1993) w przeprowadzonych przez siebie badaniach nie zaobserwowali żadnego związku pomiędzy oczekiwaniami a przystosowaniem do nowego środowiska. Większość badań wydaje się jednak potwierdzać zależność pomiędzy realizmem oczekiwań a powodzeniem readaptacyjnym (Black, Gregersen i Mendenhall, 1992a, 1992b; Grzymała-Moszczyńska i Barzykowski, 2009). Wskazują oni na konieczność rozpoczęcia procesu ponownego przystosowywania się do powrotu na pewien czas przed właściwym zjawieniem się w domu. Podkreślają również rolę, jaką pełni w tej sytuacji tworzenie realistycznych oczekiwań, umożliwiające dużo łatwiejsze przystosowanie do nowych-starych warunków. Tak więc, im lepiej osoby powracające będą mogły sobie wyobrazić środowisko, do którego trafią (zanim się w nim faktycznie znajdą), tym łatwiej będzie im zredukować niepewność dotyczącą tego, jak powinny się zachować oraz jak uniknąć utraty kontroli nad nieprzewidzianymi, potencjalnie problemowymi, sytuacjami (Black, Gregersen i Mendenhall, 1992).

Również w badaniach prowadzonych w polskim kontekście szczególnie wyraźne były trudności doświadczane przez osoby, które były przekonane, że życie w Polsce będzie łatwiejsze niż przed wyjazdem (Grzymała-Moszczyńska, 2011). Wydaje się też, że osoby, które miały już za sobą doświadczenie powrotu z zagranicy po dłuższym pobycie, mogły lepiej przygotować się na doświadczenia związane z poczuciem niezrozumienia, obcości i ogólnych trudności adaptacyjnych. Jednak mimo tego, że w części wypadków trudności były spodziewane, nie wydaje się, aby przez to były mniej frustrujące dla osób badanych.

Sugestie te zdają się być potwierdzone współczesnymi tendencjami w badaniach nad radzeniem sobie po powrocie (Hobfoll, 2006; Schwarzer i Knoll, 2003), które podkreślają znaczenie proaktywnego radzenia sobie ukierunkowanego na przyszłość. Zamiast dwóch klasycznie wymienianych funkcji, czyli zorientowania na problem i zorientowania na emocje (Lazarus i Folkman, 1984), proponują koncentrację na problemie doświadczanym w sytuacji powrotu oraz poszukiwanie znaczenia w nowej sytuacji. Procesy te mogą przebiegać równolegle lub sekwencyjnie. Kluczowa z perspektywy modelu oczekiwań wydaje się być świadomość potencjalnych zagrożeń i wyzwań, jakich można doświadczyć po powrocie do kraju. Ralf Schwarzer i Nina Knoll (2003) wyróżniają następujące sposoby radzenia sobie z pojawiającymi się trudnościami: reaktywną, antycypacyjną, prewencyjną oraz proaktywną.

Reaktywne radzenie sobie odnosi się do reakcji na przeszłe i/lub teraźniejsze sytuacje stresowe, które już zaistniały. Celem tego rodzaju radzenia sobie jest kompensacja straty lub krzywdy, której dana osoba doświadczyła. Pozostałe trzy formy radzenia sobie zorientowane są na przyszłość.

Antycypacyjne radzenie sobie wiąże się z reakcją na potencjalnie zagrażające i/lub będące wyzwaniem wydarzenie, które będzie miało miejsce w nieodległej przyszłości. Sytuacja, w której osoba powracająca zaczyna szukać pracy lub szkoły dla dziecka przed wyjazdem z kraju emigracji, może stanowić przykład antycypacyjnego radzenia sobie.

Z kolei prewencyjne radzenie sobie dotyczy potencjalnie stresujących sytuacji, które z pewnym prawdopodobieństwem pojawią się w bardziej oddalonej przyszłości. Forma ta cechuje się gromadzeniem ogólnych zasobów, które mogą zminimalizować szkodliwe skutki tych wydarzeń. W kontekście powrotów może być to na przykład nabywanie nowych kompetencji lub poznanie regulacji prawnych, o których wiadomo, że będą przydatne w szukaniu pracy lub zakładaniu własnej działalności gospodarczej. Ostatnią z wymienionych form jest proaktywne radzenie sobie, które cechuje również ogólność, ale ze szczególną uwagą skupioną na przyszłych – i odległych – wyzwaniach. Przykład stanowić może sytuacja, w której osoba, pomimo pobytu za granicą, podtrzymuje bliskie więzi z rodziną i znajomymi, tak aby mogła sobie lepiej poradzić po powrocie.

Drugim procesem wymienianym przez Schwarzera i Knoll (2003) jest poszukiwanie znaczenia, które można rozumieć na dwóch poziomach – globalnym oraz

sytuacyjnym. Poziom globalny odnosi się do stałych wartości, przekonań na temat świata i Ja. Wyraża się to poprzez nadawanie sensu doświadczeniu migracyjnemu za pomocą integrowania go w ramach systemu przekonań, np. religijnych lub narodowościowych, oraz znajdowanie korzyści nawet w negatywnych wydarzeniach. Poziom sytuacyjny odnosi się natomiast do oceny konkretnej sytuacji w świetle stawianych sobie celów i własnego dobrostanu (Heszen i Sęk, 2008).

Wyniki badań prowadzonych nad związkiem strategii radzenia sobie ze stresem a doświadczaniem stresu akulturacyjnego jednoznacznie wskazują na fakt, iż aktywne radzenie sobie jest głównym czynnikiem sprzyjającym adaptacji kulturowej oraz zdrowiu psychicznemu (LaFromboise, Coleman i Gerton, 1993). Aktywne radzenie sobie ze stresem jest związane z doświadczaniem znacząco niższego poziomu depresji (Gonzales, Tein, Sandler, i Friedman, 2001). Wskaźniki stresu i trudności w adaptacji rosną odwrotnie proporcjonalnie do przygotowania i rozumienia procesu readaptacji. Innymi słowy – im mniej osoby spodziewają się trudności i im mniej rozumieją ich istotę, tym większych doświadczają problemów związanych z powrotem (Chamove i Soeterik, 2006). Dodatkowo, Black, Gregersen i Mendenhall (1992) w stworzonym przez siebie modelu przystosowania repatriacyjnego (*repatriation adjustment framework*) wyróżniają dwa rodzaje przystosowań – te, mające miejsce przed powrotem (*anticipatory adjustment*) oraz przystosowanie już po powrocie do kraju pochodzenia (*in-country adjustment*). Przystosowania te mogą być dokonywane w trzech aspektach życia – zawodowym, podejmowania interakcji z innymi oraz ogólnego radzenia sobie ze środowiskiem zewnętrznym (Black i Gregersen, 1991). Wyobrażeniowe tworzenie i modyfikowanie swoich oczekiwań co do zmian, które zaszły zarówno w nich samych, jak i w ich bliskich, wydaje się być dużo bezpieczniejszym sposobem przygotowania się do tej sytuacji, niż wkroczenie w rzeczywistość kraju pochodzenia bez założeń lub z założeniami o tym, że będzie tak samo jak było przed wyjazdem. Tak więc wyobrażanie sobie sytuacji, w której przyjdzie się im znaleźć, a co za tym idzie, również symulacji własnej reakcji na te wydarzenia, pozwala osobom powracającym na zmniejszenie poziomu niepewności i zminimalizowanie poczucia zagrożenia związanego z utratą kontroli. Opierając się na wiedzy dotyczącej radzenia sobie ze stresem oraz na badaniach empirycznych, model tworzenia oczekiwań można uznać za posiadający dużą moc wyjaśniającą i predykcyjną.

Kolejnym interesującym modelem opisującym zmiany tożsamości kulturowej pod wpływem doświadczenia migracji jest ten zaproponowany przez Nan Sussmann (2000). U jego podstaw leży założenie, że wyjazd zagraniczny jest przyczyną (często głębokich) zmian i sformułowanie szeregu pytań związanych z poczuciem tożsamości, przynależności kulturowej oraz więzi emocjonalnych. Znajomość wydarzeń, jakie miały miejsce w życiu pozostawionych w kraju osób (dzięki częstym kontaktom telefonicznym/wirtualnym), nie przekłada się na poczucie przeżywanej bliskości. Więzi emocjonalne zostają bardzo mocno nadwerężone przez długotrwałą nieobecność (Sussman, 2011). Ponadto, w tożsamości osób powracających

pojawiają się istotne zmiany. U części osób można mówić o „uszczuplonym poczuciu tożsamości", ponieważ znalezienie się w kraju pochodzenia wywołało nieoczekiwane poczucie braku przynależności. Kultura kraju pochodzenia i kraju emigracji były postrzegane jako tak odmienne, że niemożliwe do pogodzenia. Osoby doświadczające poczucia „uszczuplonej tożsamości" osiągają wysoki poziom adaptacji do kraju, do którego wyjechały i dużych problemów związanych z powrotem do kraju pochodzenia. Problemy te wiążą się z utratą identyczności kulturowej i uczuciem wyobcowania z kultury pochodzenia.

Drugim typem zmian tożsamościowych było powstanie tożsamości poszerzonej, czyli dodanie wartości, zachowań i sposobów myślenia nabytych w kraju emigracji, do wartości, zachowań i sposobów myślenia w kraju pochodzenia. Tożsamość ta może przejawiać się różnymi sposobami zachowania w zależności od kontekstu. Reemigrant jest osobą sytuacyjnie dwukulturową, czyli przełączającą się na sposób funkcjonowania jednej lub drugiej kultury, lub w sposób ciągły utrzymującą tożsamość hybrydową, czyli mającą w zasobie zachowań i ocen skrypty kulturowe wywodzące sie z obu kultur. Występuje u tych osób satysfakcjonująca adaptacja w kraju emigracji i problemy z powrotem do domu. W tym wypadku duży stres spowodowany readaptacją związany jest z włączeniem do własnej tożsamości zbyt wielu elementów obcej kultury, takich jak wartości, zwyczaje, przekonania, rytuały społeczne. Tego rodzaju zmianę można postrzegać jako korzystną i adaptacyjną w trakcie pobytu zagranicznego, która jednak w sytuacji powrotu do kraju pochodzenia jest źródłem dużych trudności (Black i Gregersen 1992). Chodzi tu o trudności doświadczane przez osoby, które mocno zasymilowały się z kulturą kraju przyjmującego i/lub kulturą zagranicznej filii firmy, w której pracowały, podczas gdy zaangażowanie i umiejętność zaangażowania się w sprawy jednostki macierzystej oddaliły się na dalszy plan.

Kolejną formą tożsamości jest powrót do tożsamości kulturowej kraju pochodzenia i odrzucenie tożsamości ukształtowanej przez doświadczenia w okresie emigracji. Są to osoby, które cechują pozytywne emocje w stosunku do własnej pierwotnej tożsamości kulturowej i oceniają siebie jako posiadające silną więź z osobami pochodzącymi z tej samej co one kultury. Według Sussman (2000), osoby takie będą słabo adaptowały się do obcych kultur, natomiast powrót nie będzie dla nich stanowił praktycznie żadnego problemu.

Ostatnim rodzajem zmiany tożsamościowej pod wpływem powrotu z emigracji jest tożsamość akceptująca. Osoby, u których obserwujemy ten rodzaj tożsamości, czują się znakomicie w każdym kontekście kulturowym, są bardzo elastyczne, bez trudu adaptują się w nowym miejscu (Sussman, 2011).

Styl ten przeważnie prezentują osoby wielokrotnie wyjeżdżające za granicę na długie okresy czasu, dla których wyjazdy i powroty tylko potwierdzają poczucie przynależności do społeczności globalnej, jednocześnie nie będąc źródłem stresu. Wydaje się, że samo doświadczenie migracji jest dla nich pozytywnym i wartościowym doświadczeniem.

Rozwinięcie powyższej propozycji teoretycznej stanowią badania, których wyniki wskazują, że migranci powrotni często zachowują związki emocjonalne zarówno z krajem emigracji, jak i z krajem rodzinnym (Carling i Pettersen, 2014). Autorzy ci zaproponowali interesujący schemat analizy tych podwójnych, występujących symultanicznie, przywiązań. Schemat ten obejmuje trzy elementy: (1) chęć integracji w kraju emigracji, (2) chęć powrotu do kraju pochodzenia oraz (3) transnacjonalizm, czyli pozytywną postawę wobec funkcjonowania w obu krajach jednocześnie.

Przeprowadzone analizy wskazują, że pomyślna integracja w kraju emigracji może być związana ze słabymi intencjami do powrotu do kraju pochodzenia. Trzeba jednak pamiętać, że wizyty w kraju pochodzenia mogą z jednej strony wzmacniać zamiar powrotu, ale mogą też działać odwrotnie, poprzez uświadamianie migrantom w trakcie tych odwiedzin, że nie mają oni po powrocie do kraju pochodzenia szans na życie zgodne z oczekiwaniami.

Z kolei plany powrotu mogą osłabiać chęć integracji w kraju migracji i zachęcać do inwestowania w relacje i dobra materialne w kraju pochodzenia. Stopień transnacjonalizmu w funkcjonowaniu jednostki, czyli częstość i gotowość do przemieszczania się między krajami i poczucia związku z nimi, będzie wypadkową obu tych elementów. Transnacjonalizm i integracja nie stanowią układu o sumie zerowej, czyli opcji adaptacyjnych wzajemnie się wykluczających. Jest bardzo wiele stadiów pośrednich. Wiele osób badanych prezentuje albo bardzo silne przywiązania wobec obu lokalizacji (kraju pochodzenia i kraju zamieszkania), albo bardzo słabe przywiązania do obu tych miejsc i niechęć do inwestowania w relacje i dobra materialne w obu tych miejscach. Pobyt w kraju pochodzenia mogą traktować równie przejściowo jak samą migrację, jako oczekiwanie na okazję do ponownego wyjazdu. Transnacjonalizm i cyrkularność zmieniły postrzeganie migracji jako zjawiska definitywnego, prowadzącego do zerwania wszystkich więzi z krajem pochodzenia. Cyrkularność migracji polega na okresowym mieszkaniu w kraju pochodzenia, a następnie udawaniu się na emigrację do innego kraju, w którym również się spędza pewien okres czasu i podejmuje się pracę zarobkową. Przykładem mogą być kilkumiesięczne pobyty Polek w Austrii lub Niemczech, w trakcie których opiekują się osobami starszymi. Po pewnym czasie wracają one do Polski, a zastępują je na kolejne miesiące inne osoby, często będące członkami rodziny. Przekonanie o istnieniu negatywnej korelacji pomiędzy integracją w kraju migracji a orientacją na kraj pochodzenia jest podważana przez wyniki badań nad sieciami migranckimi i transnacjonalizmem (Castles i Miller, 2003; Portes, Parker i Cobas, 1980). Ułatwienia transportowe i dostępność narzędzi komunikacyjnych (tanie połączenia telefoniczne i komunikatory internetowe) pozwalają utrzymywać stałe kontakty z rodziną i przyjaciółmi w kraju pochodzenia mimo przebywania na emigracji. Sytuacja ta spowodowała wzrost liczby migrantów, którzy mają jednocześnie różnorodne przynależności, odczuwają związki z oboma krajami, a często posiadają też podwójne obywatelstwo. Osoby te wielokrotnie podróżują między krajami pochodzenia i krajami migracji oraz często pracują zawodowo w odległych od

siebie miejscach (de Haas, 2005; Glick, Schiller, Basch i Szanton-Blanc, 1992). Ley i Kobayashi (2005) wskazują, że ukształtowana postawa transnacjonalizmu powoduje, że migracja nie musi być definitywna w żadnym kierunku oraz że poczucie przynależności może być związane zarówno z krajem pochodzenia, jak i z krajem emigracji.

Powrotna migracja w takim ujęciu jest zjawiskiem zachodzącym pod wpływem dwóch rodzajów przywiązania: z jednej strony przywiązania do kraju migracji, z drugiej zaś do kraju pochodzenia. Przywiązanie oznacza w tym kontekście całość zasobów specyficznych dla danego miejsca, a także sieci kontaktów, kompetencji i emocji wpływających na życie człowieka i jego decyzje.

Wielu polskich migrantów żyje w sytuacji swoistego rozdwojenia. Pod niektórymi względami, a więc np. ekonomicznie i zawodowo, oraz poprzez chęć poszukiwania nowych wyzwań i doświadczeń, są lepiej zintegrowani w kraju emigracji, natomiast ze względów emocjonalnych i rodzinnych są bardziej osadzeni w Polsce. Jak podkreśla Anne White (2014), badani przez nią Polacy wskazywali, że powrót do Polski ma dla nich charakter symbolicznego potwierdzenia tożsamości narodowej. Migracja, szczególnie ta mająca charakter ekonomiczny, była natomiast postrzegana jako będąca raczej koniecznością niż wyborem.

1.3.1. Różnice indywidualne

Ważnymi czynnikami, które wpływają na doświadczenia migracyjne, są również cechy indywidualne migrantów, takie jak płeć, wiek i stan cywilny.

Według wielu badaczy (Sussman, 2001; Martin i Harrell, 2004) istotne jest przyjrzenie się zależności pomiędzy płcią a charakterem wyjazdu zagranicznego. Zdaniem autorów, analizowanie wpływu płci osoby powracającej na jej doświadczenia migracyjne bez równoczesnego wzięcia pod uwagę kontekstu wyjazdu nie jest zasadne. Próbą przełamania takiego ograniczenia jest nie tylko zwrócenie uwagi na migracje powrotne kobiet, ale też uznanie, że istnieją istotne różnice między mężczyznami i kobietami pod względem motywacji do wyjazdu, zagrożeń związanych z migracją, norm wpływających na proces akulturacji zarówno w kraju pochodzenia, jak i w kraju emigracji, a wreszcie pod względem skutków, jakie z powrotu do kraju pochodzenia dla nich wynikają (Hansen, 2008). Przeprowadzone przez Sussanne Wessendorf (2007) badania z udziałem samotnych Włoszek powracających z migracji zarobkowych ze Szwajcarii do Włoch pokazują, że po powrocie do kraju badane czują, że ich zachowania podlegają dużo większej ocenie i kontroli społecznej (od której odwykły w relatywnie mniej tradycyjnym społeczeństwie szwajcarskim), że motywuje je to do ponownej emigracji do Szwajcarii.

Wyniki badań dotyczących wpływu wieku na doświadczenie powrotu są niespójne. Z jednej strony, badania sugerują, iż osoby młodsze przeżywają większy stres związany z powrotem ze względu na znaczne zmiany tożsamościowe, które związane są z większą plastycznością właściwą młodemu wiekowi (Gullahorn

i Gullahorn, 1963; Cox, 2004). Osoby starsze z kolei lepiej odnajdują się w rzeczywistości powrotu – istnieje negatywna korelacja pomiędzy wiekiem a doświadczaniem szoku kulturowego powrotnego (Black i Gregersen, 1991; Hyder i Lovblad, 2007).

Osoby będące w stałych związkach w trakcie wyjazdu i powrotu z zagranicy doświadczały znacząco mniejszych trudności z odnalezieniem się w rzeczywistości powrotu niż osoby niebędące w takich związkach, ze względu na fakt, iż partnerzy wzajemnie udzielali sobie wsparcia (Hyder i Lovblad, 2007). Również depresja doświadczana po powrocie częściej dotykała osoby samotne niż osoby będące w związkach małżeńskich (Huffman, 1989; Moore, Jones i Austin, 1987). Jednak nie sam fakt bycia małżonkiem chroni przed problemami powrotu, liczy się również jakość związku – w wynikach badań Johna S.Seitera i Debry Waddell (1989) pojawiła się negatywna korelacja pomiędzy powrotnym szokiem kulturowym a satysfakcją ze związku. John Cox (2004) przypuszcza, iż większe trudności w adaptacji do kraju pochodzenia u osób stanu wolnego wynikają przede wszystkim z faktu, iż w większym stopniu identyfikują się one z kulturą kraju emigracji.

Podsumowując, doświadczenie powrotu z emigracji jest złożonym zjawiskiem. Czynniki, które odpowiadają za jego przebieg, leżą zarówno po stronie osoby powracającej, jak i po stronie środowiska, do którego ona wraca. Szczególną rolę wydaje się odgrywać realizm oczekiwań towarzyszących powrotowi oraz zmiany zachodzące w obrębie tożsamości kulturowej migrantów. W kolejnej sekcji dokonano próby ogólnej klasyfikacji czynników, które wpływają na przebieg powrotu z emigracji i wtórną adaptację do kraju pochodzenia. Czynniki te zostały przypisane do dwóch grup: psychologicznych i systemowych.

1.3.2. Czynniki ułatwiające proces powrotu z emigracji

Proces integracji migrantów powracających do kraju pochodzenia w wielu aspektach podobny jest do integracji cudzoziemców. Wzorce pochodzące z innych krajów o masowej emigracji, a potem migracji powrotnej dostarczają w tym zakresie użytecznej wiedzy. W wypadku osób dorosłych wiadomo, że aby ich ponowne zakorzenienie w kraju pochodzenia było skuteczne, działania muszą przebiegać na trzech poziomach.

Po pierwsze, państwo musi zapewnić wsparcie w dostępie do mieszkań, rynku pracy i edukacji dla dzieci. Możliwe dostępne formy wsparcia muszą być odpowiednio rozpropagowane. Niektóre kraje aktywnie wspierają powroty swoich obywateli. Należą do nich m.in. Hiszpania, Jamajka, Filipiny, Irlandia (Duszczyk, 2007; Grabowska-Lusińska, 2010c).

Po drugie, państwo musi kreować pozytywny obraz powracających (tak jak zrobiły to przykładowo Glasgow i Barcelona). Wyniki badań (IOM, 2011) wskazują, że konieczne jest szerokie wyjaśnianie społeczeństwu, dlaczego ludzie wracają z emigracji, jakie pozytywne i jakie negatywne przesłanki za tym się kryją.

Państwo musi aktywnie budować pozytywny obraz osób powracających, wskazując na to, jak ważne kompetencje przywieźli ze sobą i że ich powrót nie oznacza porażki życiowej. Często bowiem wokół tych osób panuje zła atmosfera społeczna: albo są traktowane z politowaniem jako nieudacznicy, albo z obawą jako potencjalnie zagrażający osobom niemigrującym, mającym swoje miejsce na lokalnym rynku pracy.

Po trzecie, osoby powracające muszą mieć świadomość, że będą musiały przejść przez proces readaptacji do kraju pochodzenia, wbrew złudnym przekonaniom, że będzie to łatwy powrót „do siebie". Justyna Szymańska (2010) podkreśla, że poczucie „wiem wszystko" i brak realistycznych oczekiwań dotyczących powrotu mogą być złudne i prowadzić do bolesnego rozczarowania po przyjeździe. W rzeczywistości, odnalezienie się w kraju pochodzenia może być nawet trudniejsze dla powracających niż dla przyjeżdżających tam osób o zupełnie obcym pochodzeniu (Bieńkowska, Ulasiński i Szymańska, 2010).

Niewątpliwie przydatna i ułatwiająca proces adaptacji jest świadomość dotycząca mechanizmów psychologicznych związanych z procesem akulturacji. Analizując przebieg zmian samopoczucia osób badanych, można wyróżnić fazy odpowiadające doświadczaniu powrotnego szoku kulturowego (Adler, 2002). Początkowa euforia, tzw. faza „miesiąca miodowego", gwałtownie przeradza się w silnie obniżony nastrój, poczucie beznadziejności i obcości. Po upływie kilku miesięcy (zwykle między szóstym a dwunastym) i powtórnej adaptacji do kultury kraju pochodzenia, osoby powracające osiągają stabilny poziom samopoczucia. Również większość osób badanych doświadczała wymienianych w literaturze objawów powrotnego szoku kulturowego: (a) napięcia związanego ze zderzeniem z nieoczekiwanymi trudnościami i koniecznością przystosowania się do nowego-starego otoczenia; (b) poczucia straty w odniesieniu do kontaktów interpersonalnych oraz statusu społeczno-ekonomicznego; (c) poczucia bycia odrzuconym i niezrozumianym w swoich nowych wartościach (Szkudlarek, 2009).

Status migranta powrotnego jest też trudny dla jego otoczenia, ponieważ powoduje zamęt w jednej z podstawowych kategorii, które pozwalają opisywać rzeczywistość społeczną – „swój" vs. „obcy". Wydaje się, że migranci powrotni wymykają się z tej kategorii, nie są już „swoi", a jednocześnie jeszcze nie są „obcy". Osoby badane, które w jakiś sposób demonstrowały swoją odmienność od tych, którzy pozostali w Polsce (np. poprzez strój, opowieści o wyjeździe, odniesionych tam sukcesach, podróżach), łatwo mogły stać się zagrożeniem dla samooceny swoich bliskich. Badania Anny Kwiatkowskiej (1999) prowadzone w paradygmacie kategoryzacji skrzyżowanych mogą mieć zastosowanie w dalszych badaniach nad sytuacją migrantów powrotnych, których problemy adaptacyjne w dużej mierze wiążą się z ich skomplikowaną, często już dwu- lub wielokulturową tożsamością.

Nie ma prostego przełożenia pomiędzy adaptacją kulturową w kraju emigracji i readaptacją w kraju pochodzenia, a związki te, mimo że w pewnych sytuacjach występujące, zapośredniczone są oddziaływaniem wielu innych czynników.

1.4. Migracje powrotne dzieci

Omówione powyżej typologie i modele teoretyczne bazują przede wszystkim na obserwacjach i badaniach doświadczeń osób dorosłych. Dla potrzeb niniejszego projektu mają one, z jednej strony, dużą wartość jako ramy teoretyczne pozwalające opisać doświadczenia rodziców dzieci powracających, z drugiej strony jednak, są niewystarczające, ponieważ nie pozwalają w pełni uchwycić specyfiki doświadczeń właściwej grupy badawczej projektu, czyli dzieci (Holloway i Valentine, 2000).

Znaczenie problematyki migracji powrotnych dzieci zostało wyraźnie zaakcentowane podczas dwóch międzynarodowych konferencji. Pierwsza, *Children and Migration*, miała miejsce na Uniwersytecie w Cork w roku 2008, zaś druga pod tytułem *Children Migrants and Third Culture Kids: Roots and Routes* na Uniwersytecie Jagiellońskim w roku 2013. Obie konferencje zaowocowały tematycznymi wydaniami zeszytów czasopism naukowych. W pierwszym wypadku był to tom kwartalnika *Childhood* (2010, 17(2)), a w drugim – anglojęzyczny tom kwartalnika *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny* (2014, 40(3)).

Dyskurs wokół migracji powrotnych dzieci zawiera często nieprawidłowe utożsamienie migracji dzieci z migracjami powrotnymi rodziców. W rzeczywistości, tylko migracja rodziców jest migracją powrotną, natomiast migracja dzieci jest często emigracją do mniej lub bardziej nieznanego kraju (Zuniga i Hamann, 2014). Dzieci przeżywają ten teoretyczny powrót jako zerwanie dotychczasowych więzi w otoczeniu społecznym, szczególnie w szkole i w sąsiedztwie, przy jednoczesnej konieczności tworzenia nowych relacji społecznych (Hamann i Zúñiga 2011; Trumbull, Rothstein-Fisch, Greenfield i Quiroz, 2001). Dzieci w różnym stopniu akceptują decyzję o powrocie podjętą przez rodziców. Widzą ją albo jako część wcześniejszego planu, albo jako skutek jakiegoś bolesnego wydarzenia (choroba lub śmierć kogoś bliskiego w kraju), albo jako część niezrozumiałej i nieakceptowanej decyzji rodziców. Wymienione wcześniej typologie powrotów przystają do doświadczeń osób dorosłych stanowiących pierwsze pokolenie migrantów, natomiast nie oddają złożoności motywacji i kontekstu powrotów z migracji w wypadku dzieci. Jeden z podstawowych powodów, dla których nie da się ich zastosować w odniesieniu do dzieci, to kwestia (nie)dobrowolności decyzji zarówno wyjazdowej, jak i powrotnej (Conway, Potter, 2009).

Częste przekonanie o bezproblemowości procesu powrotu z emigracji do „domu" rozciąga się również na dzieci i owocuje brakiem wsparcia w procesie powtórnej adaptacji do kraju pochodzenia (Knörr, 2005). Dziecko, przez dłuższy okres mieszkające za granicą, właśnie tam może czuć sie w domu. Natomiast nowe miejsce – kraj pochodzenia rodziców, w którym znalazło się z powodu ich decyzji, na przykład po to, aby opanować dobrze język kraju pochodzenia lub aby pomóc w codziennych obowiązkach starszym członkom rodziny, będzie dla niego tylko chwilowym miejscem pobytu (Hamann i Zúñiga, 2011). Dodatkowego stresu często dostarcza dzieciom fakt, że powrót z rodzicami do kraju pochodzenia często prowadzi do zmiany

dotychczasowego stylu wychowania (Reese, 2002).

Badania dotyczące wpływu wieku dziecka na przebieg jego migracji do kraju pochodzenia rodziny scharakteryzowali Janet W. Salaff i Arent Greve (2013). Podkreślają oni znaczącą rolę poczucia tożsamości i przynależności do sieci społecznych w decyzjach powrotnych dotyczących szczególnie młodzieży. Swoje wnioski oparli na analizie sytuacji w rodzinach chińskich. Członkowie tych rodzin mogą znaleźć się w sytuacji, gdy muszą podjąć wzajemnie wykluczające się decyzje. Relacje, pod wpływem których są one podejmowane, mogą być bardzo zróżnicowane, a kierunki ich oddziaływania wzajemnie sprzeczne. Z jednej strony, mamy do czynienia z lojalnością wobec rodziców pozostawionych w kraju pochodzenia, która wymaga, aby wrócić do kraju pochodzenia, natomiast z drugiej strony, pojawia się chęć rozwoju zawodowego, wymagająca, aby przez dłuższy czas pozostać w kraju emigracji.

Autorzy szczególnie zwracają uwagę na sytuację „pokolenia 1,5", czyli takiego, które część życia przeżyło w kraju pochodzenia, a część na emigracji. Aby poczuć się po powrocie jak w domu, dzieci muszą znać płynnie nie tylko język, ale też obowiązujące w danym kraju skrypty kulturowe. „Pokolenie 1,5" migrujące z rodzicami ma największą szansę na dobre funkcjonowanie w nowym kraju. Osoby te potrafią posługiwać się w sposób poprawny zarówno językiem kraju pochodzenia, jak i kraju emigracji oraz utrzymywać kontakty przyjacielskie w obu środowiskach. Szczególnie dzieci, które przyjechały do nowego kraju przed osiągnięciem wieku nastoletniego, mogą względnie łatwo opanować język bez akcentu, utrzymując jednocześnie płynność w języku kraju pochodzenia (Salaff i Greve, 2013). Wiek dziecka w momencie migracji jest bardzo istotny, ponieważ dla procesów związanych z rozwojem tożsamości decydująca jest przynależność do kręgu rówieśniczego. Dzieci emigrujące do kraju pochodzenia rodziców jako kilkulatki tracą w większości swoje szkolne przyjaźnie z kraju, w którym mieszkały do momentu wyjazdu. W związku z tym zależą w początkowym okresie pobytu w nowym kraju głównie od sieci przyjacielskich stworzonych przez rodziców. Muszą sobie dopiero wypracować własne, nowe sieci przyjaciół, w których tylko nieliczni uczestnicy to osoby z kraju dotychczasowego pobytu. Starsze dzieci posługują sie nowym językiem z obcym akcentem, w związku z czym mają mniejszą szansę, aby być traktowane przez rówieśników jako „swoi". Z drugiej strony, bardzo małe dzieci często w związku z migracją szybko zapominają język kraju pochodzenia, ale łatwiej jest im uzyskać akceptację grupy rówieśniczej, gdyż w ich sposobie mówienia brak jakichkolwiek naleciałości języka kraju pochodzenia rodziców.

Drugie pokolenie, które urodziło się w kraju emigracji, ma zwykle mało kontaktów z krajem pochodzenia, słabo go zna (głównie z opowieści rodziców) i trudno mu wyobrazić sobie życie w tym kraju. Dlatego też, im więcej powiązań poprzez kontakty rodzinne i osobiste z krajem pochodzenia rodziców, tym większa szansa, że dziecko będzie chciało do niego wrócić (lub przyjechać).

Ułatwienia w podróżach, liczne kanały komunikacyjne oraz dostęp do lokalnych gazet i telewizji kraju pochodzenia pozwalają być migrantom na bieżąco

z jego kulturą, wydarzeniami społecznymi i politycznymi i na bieżąco formułować wyobrażenia o aktualnym charakterze i sytuacji kraju. Jak jednak wspomniano już wcześniej, ten rodzaj kontaktów nie pozwala na budowanie relacji emocjonalnych z krajem i mieszkającymi tam osobami. Aby temu przeciwdziałać, rodzice z badanej grupy chińskich emigrantów odwiedzali wraz z dziećmi kraj pochodzenia bardzo często (nawet kilka razy w roku), a czasami młode matki wręcz odsyłały małe dziecko do swoich rodziców, żeby nauczyło się ich języka ojczystego bądź dlatego, że z uwagi na pracę zawodową, nie miały wystarczająco wiele czasu na opiekę nad dziećmi.

Z kolei ojcowie wracają niekiedy do kraju pochodzenia z uwagi na lepsze warunki do prowadzenia tam działalności biznesowej, pozostawiając rodzinę w kraju emigracji. Takich ojców nazywa się niekiedy „astronautami" (Ip i Hsu, 2006). Dzieci funkcjonują wówczas w dwóch sieciach relacji. Mogą one podróżować i uczyć się w obu miejscach (np. w Chinach i w Australii), a w dalszym życiu skłaniać się do powrotu do kraju pochodzenia rodziców. Powrót ten zależy również od obowiązku opieki nad rodzicami, szczególnie gdy ich stan zdrowia ulega pogorszeniu. Często, jeśli dzieci przyjechały wraz z rodzicami do kraju emigracji w bardzo wczesnym wieku, a rodzice nie odwiedzali z nimi kraju pochodzenia w okresie dzieciństwa, to jest prawdopodobne, że dorastające dzieci nie wrócą tam na stałe, chociaż będą tego kraju ciekawe. Wiele z nich wybiera jednak kraj pochodzenia rodziców jako miejsce do spędzenia tzw. *gap year*. Pod określeniem tym kryje się roczna przerwa, którą robią sobie młode osoby w krajach zachodnich po ukończeniu szkoły średniej, a przed rozpoczęciem studiów wyższych. W tym czasie podejmują między innymi działalność wolontariacką, ale też często podróżują do odległych krajów, w tym do kraju pochodzenia rodziców. Szansa na ich stałe osiedlenie się jest jednak niewielka, ponieważ najczęściej nie posiadają tam sieci społecznych. Tak więc, z jednej strony, czują, że są Chińczykami i pielęgnują tę tożsamość, ale jednocześnie chcą mieszkać w Kanadzie, ponieważ w kraju pochodzenia rodziców czują się obco (Ip i Hsu, 2006).

Dzieci, które będą w stanie dobrze funkcjonować zarówno w kraju pochodzenia, jak i w kraju emigracji, to osoby, które dzięki planowym działaniom rodziców wspierających częste kontakty rodzinne i edukacyjne w kraju pochodzenia, zbudowały mocne sieci przyjacielskie i zawodowe w Azji, mają doświadczenie z odbytych tam stażów zawodowych oraz znają płynnie język (Salaff i Greve, 2013). Przedstawione badania dokumentują bardzo wyraźnie, że decyzje migracyjne najpierw podejmowane przez rodziców w imieniu dzieci, a później przez nie same, są mocno związane z udziałem w różnorodnych sieciach społecznych.

1.4.1. Związki dziecka z miejscem migracji w świetle teorii przywiązania[3]

W kontekście wcześniej opisanych wyników, warto zwrócić uwagę na szereg mitów, które *implicite* towarzyszą migracjom (w tym migracjom powrotnym), wyłączając bardzo często dzieci z kręgu zainteresowania badaczy. Mity te to: „Dziecko wszędzie się przyzwyczai i zapomni", „Dla dziecka najważniejsze jest, aby było z rodzicami", „Rodzice wiedzą najlepiej, co będzie dla dziecka dobre", „Mieszkaliśmy przecież w Europie". Przyjrzymy się im nieco bardziej szczegółowo.

Wygłaszając opinię „Dziecko wszędzie się przyzwyczai i zapomni", zakładamy, że doświadczenia małego dziecka nie są istotne, bo trwały względnie krótko, na przykład jeśli ośmiolatek spędził za granicą cztery lata, dorosłym często wydaje się to bardzo krótkim okresem. Zapominamy, że jeśli dziecko ma tylko osiem lat, to cztery lata spędzone w innym kraju są proporcjonalnie równoważne 15 latom spędzonym za granicą przez osobę trzydziestoletnią. W wypadku dorosłego, o takim okresie pobytu za granicą z pewnością nigdy nie powiedzielibyśmy, że to tylko 15 lat, znacznie poważniej traktowalibyśmy zarówno czas potrzebny mu na odnalezienie się w Polsce, przeżywane w związku z tym przyjazdem kłopoty oraz chwile tęsknoty za krajem, z którego powrócił. Bylibyśmy skłonni uznać, że adaptacja tej osoby do funkcjonowania w Polsce może być w różnym stopniu trudna. Swoistą kontynuacją tego mitu jest przekonanie, że „Dla dziecka najważniejsze jest, aby było z rodzicami". Samo stwierdzenie nie jest mitem. Natomiast staje się nim, gdy spostrzega się je jako jedyny i wystarczający warunek dobrostanu dziecka po przyjeździe do Polski. Zapomina się bowiem, jak bardzo ważna dla naszego funkcjonowania jest nie tylko obecność najbliższych ludzi, ale też „swoich" miejsc. Bez względu na to, czy mówimy o migrantach dorosłych, czy o dzieciach migrantach, musimy pamiętać o tym, że świat „oswajamy" poprzez miejsca, z którymi wiążemy się uczuciowo. W wypadku dziecka może to być jego pokój, plac zabaw, na który chodziło, ulica, którą lubiło spacerować i oglądać wystawy, park, w którym spotykało się z innymi dziećmi. Przytaczane wcześniej w tym rozdziale badania (Hamann i Zúñiga, 2011; Trumbull, Rothstein-Fisch, Greenfield i Quiroz, 2001) pokazują, że z takimi miejscami powstaje więź podobna do więzi z ludźmi, a utrata tych miejsc (poprzez wyjazd do innego kraju) jest równie traumatyczna.

Z kolei opinia: „Mieszkaliśmy przecież w Europie" jest wyrazem przekonania, że odległość mierzona w kilometrach między Polską a dotychczasowym miejscem zamieszkania rodziny (np. Wielką Brytanią, Belgią, Włochami, Niemcami czy Austrią) jest na tyle niewielka, że różnice kulturowe, z jakimi dziecko będzie sobie musiało poradzić, są niezbyt znaczące. Odległość geograficzna jest w tym wypadku utożsamiona z bliskością kulturową.

---

[3] Fragmenty poniższego rozdziału zostały wcześniej opublikowane w tekście H. Grzymała-Moszczyńskiej i A. Jurek *Poradnik w pigułce dla powracających* dostępnym pod adresem: http://powroty.otwartaszkola.pl/file.php/1/Poradnik_dla_rodzicow_i_nauczycieli_w_pigulce.pdf (dostęp 17.11.2015).

Z kolei w przekonaniu „Rodzice wiedzą najlepiej, co będzie dla dziecka dobre" zawarta jest tylko część prawdy. Rodzice niewątpliwie wiedzą o dziecku bardzo wiele, najczęściej bowiem to właśnie oni spędzają z dzieckiem najwięcej czasu i najbardziej wnikliwie je obserwują. Jednocześnie, niekoniecznie patrzą na różne wydarzenia oczami dziecka. Znacznie częściej zakładają, że dziecko widzi różne wydarzenia tak jak oni. Z takiej postawy wynika brak pytań mających sprawdzać, czy takie założenia są poprawne. Na takich wyobrażeniach rodzice opierają też sposób informowania dziecka o planach migracyjnych rodziny oraz decydują, co należy dziecku powiedzieć, a co „dla jego dobra" należy przemilczeć. Szczegółowe implikacje tych i innych mitów w odniesieniu do migracji powrotnych dzieci zostały omówione w *Poradniku w pigułce dla powracających* (Grzymała-Moszczyńska i Jurek, 2015) umieszczonym na stronie Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą.

W podejmowanych dotąd badaniach brakuje prób zrozumienia roli, jaką odgrywa najbliższe miejsce w doświadczeniu migracyjnym dziecka. Owocnym podejściem do dyskusji nad rozumieniem doświadczenia migracyjnego dziecka z perspektywy psychologicznej może być oferowana przez psychologię środowiskową adaptacja klasycznej teorii przywiązania (Lewicka, 2012). Pojęcie przywiązania zostało w niej poszerzone z budowania relacji między dzieckiem a opiekunem na relacje między dzieckiem a miejscem, w którym dziecko czuje się bezpiecznie. John Bowlby (1969) wskazywał, że w okresie dzieciństwa dziecko jest zdolne do tego, aby wytworzyć głębokie więzi emocjonalne z osobami dorosłymi pełniącymi role opiekunów. Jeśli te więzi zostaną zaburzone, to i w starszym wieku dziecko będzie miało kłopoty, aby wytworzyć takie związki z partnerem lub innymi ważnymi osobami. Koncepcja ta została poszerzona na budowanie relacji z miejscem (Guliani, 2003). Autorka ta wskazuje, że zaburzenie relacji z miejscem – poprzez wykorzenienie z powodu przeprowadzki we wczesnym wieku – prowadzi do trudności w budowaniu takich relacji przywiązania w późniejszym okresie życia (Grzymała-Moszczyńska, 2014). Z kolei Deborah Sporton (2006) wskazuje, że tożsamość młodych migrantów jest literalnie kształtowana „w ruchu", ponieważ prowadzą bardzo mobilne życie. W tym kontekście ważną propozycją teoretyczną i empiryczną jest spojrzenie na rolę przedmiotów, które są używane przez dzieci w sytuacji migracji w celu przeniesienia przez dziecko miejsca i domu ze sobą, i które powodują, że dla dzieci nowa przestrzeń staje się domem. Takim przykładem okazała sie ulubiona zabawka – miś, który był z dziećmi od urodzenia i który „pachniał domem" (Miller, 2001). Informacja ta wskazuje, że dom to dla dziecka doświadczenie nie tylko przestrzenno-geograficzne, ale o wiele bardziej złożone, angażujące jednocześnie różne kanały percepcji (Pink, 2008).

Karen Olwig (1993) sugeruje, że zinstytucjonalizowane poprzez granice, grupowe lub geograficznie określone miejsca pochodzenia lub dojścia, niekoniecznie muszą stawać się podstawowymi punktami odniesienia dla przynależności dziecka. Różne miejsca przynależności mogą być związane z różnymi sferami życia codziennego. Dzieci w związku z tym nie muszą więc wybierać między dwoma kulturami czy dwiema tożsamościami.

Szczególna grupa dzieci mocno włączonych w proces wyjazdów i powrotów migracyjnych to tzw. dzieci trzeciej kultury (ang. *Third Culture Kids*). Kategoria tych osób została wyodrębniona przez amerykańską socjolożkę Ruth Useem w połowie XX wieku (Useem i Useem, 1967). W szerszym zakresie pojęcie to zaczęło być stosowane dopiero od początku XXI wieku dzięki publikacjom opisującym doświadczenie tej coraz liczniejszej grupy osób (Pollock, Reken, 2009). Wśród dzieci trzeciej kultury najczęstsze są dzieci pracowników międzynarodowych korporacji lub organizacji charytatywnych, wojskowych, pracowników naukowych, dyplomatów czy też członków związków religijnych wyjeżdżających na misje. Jak pisze Jacek Kubitsky, „wypowiedzi byłych dzieci TCK [*Third Culture Kids* – przyp. HGM] oraz praktyka kliniczna wskazują na znaczenie dwóch wydarzeń w ich życiu: wyjazdu do obcego kraju oraz powrotu do ojczyzny" (Kubitsky, 2012, s. 103). Często jedno i drugie wydarzenie pojawia się wielokrotnie, wraz ze zmieniającym się miejscem pracy rodziców. Dzieci reagują na to doświadczenie poczuciem obcości w kraju pochodzenia, trudnością w określeniu własnej tożsamości oraz swoistym poczuciem bezdomności psychologicznej, niezdolnością do zakorzeniania się w jednym miejscu, jak również niezdolnością do budowania głębokich związków emocjonalnych w krajach kolejnego pobytu (Trąbka, 2014). Interesujące jest to, że dla nich domem stają się instytucje z definicji mające charakter tymczasowy, takie jak hotel lub internat.

Propozycję typologii powrotów drugiego pokolenia polskich migrantów, nastolatków powracających z zagranicy przedstawiła Katarzyna Wójcikowska (2014). Ta grupa migrantów różni się uprzywilejowanym statusem zarówno w zakresie możliwości adaptacyjnych w kraju pochodzenia, jak i w kraju emigracji. A oto kategorie, w jakie wpisują sie powroty tej grupy: (1) powroty wynikające z planów rodziny, gdy dzieci podporządkowują sie decyzjom powrotnym rodziców; (2) powroty wynikające z przyczyn uczuciowo-patriotycznych, z chęci znalezienia się dzieci w kraju, z którym łączą je silne związki uczuciowe; (3) powrót wynikający z budowania relacji uczuciowej i przyszłego życia z partnerem lub partnerką mieszkającą w Polsce. Ostatnia kategoria to powrót będący ucieczką przed trudnościami, przykładowo konfliktami w życiu osobistym, przeżywanymi w kraju emigracji. Interesującą cechą tych kategorii jest odwoływanie się osób badanych do ich relacji z domem, który albo chcą zyskać (w Polsce), albo przed brakiem którego uciekają z kraju dotychczasowego zamieszkania.

1.4.2. Emocjonalne trudności dzieci w związku z doświadczeniem migracyjnym

Doświadczenia migracyjne są dla dzieci zawsze dużym wyzwaniem emocjonalnym. Na podstawie literatury przedmiotu oraz doświadczenia w pracy z dziećmi migrantami Anna Jurek stworzyła listę objawów, które mogą pojawić się u dzieci przeżywających trudności emocjonalne w związku z doświadczeniem zmiany kraju zamieszkania (2015, s. 35). Tak więc, częstymi reakcjami na doświadczenie migracyjne u młodszych dzieci są: problemy psychosomatyczne (m.in. reakcje alergiczne,

egzemy, bóle brzucha, bóle głowy, nagła wysokia gorączka, obniżenie odporności, moczenie się); wycofanie się, izolacja lub chęć zdobycia akceptacji za wszelką cenę; obniżenie nastroju lub depresja; lęk; mutyzm (całkowity lub częściowy); zachowania obronne; agresja (w stosunku do kolegów i koleżanek, nauczycieli i nauczycielek, rodziców i opiekunów); autoagresja (szczypanie się, drapanie się, okaleczanie się, wyrywanie włosów); konflikty z kolegami i koleżankami; bunt (wprost – dziecko mówi, że coś mu się nie podoba lub nie wprost – dziecko jest „niegrzeczne", przeszkadza na lekcjach); płaczliwość; negatywny stosunek (do nauczycieli i nauczycielek, kolegów i koleżanek oraz nauki, szkoły, przedszkola); niszczenie swoich rzeczy (np. zalewanie podręczników, zeszytów); a także kompulsywne granie w gry komputerowe czy oglądanie telewizji.

W przypadku nastolatków reakcje na zmianę i wyrwanie ze środowiska rówieśniczego mogą przybierać podobne formy jak u dzieci, mogą pojawić się również reakcje jakościowo nieco odmienne. Do listy możliwych objawów należy dodać: szukanie akceptacji w grupach młodzieżowych/religijnych/wirtualnych; depresję; próby samobójcze; zaburzenia odżywiania (m.in. nadmierne objadanie się/bulimia); nasilony bunt młodzieńczy; negatywny stosunek (do nauczycieli i nauczycielek, kolegów i koleżanek oraz nauki, szkoły – zaniedbywanie obowiązku szkolnego, wagarowanie); ucieczki z domu, próby powrotu do kraju; używki (spożywanie alkoholu, przyjmowanie narkotyków); ryzykowne zachowania seksualne czy też uprawianie sportów podwyższonego ryzyka (Jurek, 2015, s. 42).

1.4.3. Dotychczasowe badania w zakresie trudności szkolnych dzieci powracających

O ile do tej pory powstało stosunkowo dużo badań dotyczących kwestii związanych z reemigracją dorosłych Polaków (Iglicka, 2010; Lesińska, 2010a, 2010b; Centrum Doradztwa Strategicznego, 2009), tematyka doświadczeń powrotnych dzieci i młodzieży pozostaje w dużym stopniu poza zakresem podejmowanych badań, czy to psychologicznych, czy socjologicznych.

O ile istnieją systemy instytucjonalnego wsparcia dla dorosłych (np. poprzez portal powroty.gov.pl), doświadczenie migracyjne dzieci często nie jest zauważane, szczególnie w kontekście szkolnym. Również o ile dla rodziców powrót do kraju może być upragnionym zwieńczeniem kilkuletniej pracy za granicą, o tyle dla dzieci (szczególnie urodzonych w kraju emigracji) doświadczenie to będzie wiązało się z wyrwaniem ze znanego i bezpiecznego środowiska i koniecznością adaptacji do nowej sytuacji. Dzieci posiadające doświadczenia migracyjne (szczególnie te związane z (re)emigracją) określa się mianem „ukrytych migrantów", ze względu na fakt, iż w wielu wypadkach nie są rozpoznawane przez decydentów jako grupa wymagająca wsparcia. Również w opracowaniach stanowiących kompleksowe spojrzenie np. na nierówności edukacyjne, jakich przykładem jest Raport o Stanie Edukacji 2010, dzieci powracające do kraju po pewnym okresie emigracji nie są

ujęte jako osobna kategoria migrantów, których należy objąć specjalnym wsparciem.

Rodzice, zapisując dziecko do szkoły, nie zawsze ujawniają, z bardzo różnych powodów, że dziecko zrealizowało część obowiązku szkolnego za granicą. Powoduje to, że dzieci te (przynajmniej w początkowym okresie pobytu w szkole) nie są identyfikowane przez grono pedagogiczne jako osoby z historią migracyjną, gdyż noszą polskie nazwiska i imiona oraz mają polski dokument tożsamości.

Przyczynkiem do diagnozy trudności doświadczanych przez dzieci reemigrantów było badanie przeprowadzone przez Agatę Szyburę, którego celem było rozpoznanie, czy i w jakim stopniu małopolskie placówki oświatowe są przygotowane na przyjęcie uczniów cudzoziemskich i reemigrantów (2012, dane niepublikowane). Szybura zebrała dane z 1823 małopolskich szkół, których dyrektorzy i dyrektorki odpowiadali na pytania dotyczące dzieci-reemigrantów uczęszczających do ich szkół. Podczas badań zidentyfikowano 352 szkoły, w których uczy się w sumie 593 osób, które powróciły po pewnym czasie na emigracji. Aż w 138 szkołach znajdowały się dzieci doświadczające problemów edukacyjnych. Najczęściej identyfikowanymi przez dyrektorów i dyrektorki problemami były trudności wynikające z niewystarczającej znajomości języka polskiego (szczególnie związane z pisaniem oraz znajomością słownictwa przedmiotowego) oraz różnic programowych w zakresie poszczególnych przedmiotów szkolnych.

Kwestiom językowym w przypadku dzieci powracających warto poświęcić szczególną uwagę. Po pierwsze, jak wspomniano wyżej, znajomość języka polskiego u dzieci powracających często nie jest wystarczająca, by dziecko bez kłopotu podjęło lub kontynuowało naukę w polskojęzycznej szkole. Nawet jeśli w okresie emigracji głównym językiem domowym był polski i dzieci rozmawiały z innymi członkami rodziny (rodzice, rodzeństwo, znajomi i rodzina, którzy pozostali w Polsce) po polsku, z dużym prawdopodobieństwem dzieci te pod względem językowym będą różniły się od swoich rówieśników, którzy całe dotychczasowe życie spędzili w Polsce. Różnice te będą widoczne szczególnie w przypadku kompetencji językowych niezbędnych w szkole, takich jak rozumienie i tworzenie tekstu pisanego, posługiwanie się słownictwem specyficznym dla poszczególnych przedmiotów szkolnych. Są to kompetencje, które trudno rozwinąć, jeżeli dziecko ma na co dzień kontakt tylko z domową, głównie mówioną i nieformalną odmianą języka. Wśród mieszkających na emigracji, ale planujących powrót do Polski rodziców częste jest przekonanie, że remedium na brak kontaktu ze szkolną polszczyzną może być uczęszczanie do tak zwanej polskiej szkoły sobotniej. Przekonanie to nie do końca może zostać odzwierciedlone w praktyce, przede wszystkim ze względu na ograniczony wymiar czasowy edukacji w takich placówkach (zwykle kilka godzin podczas weekendu). Należy zatem być przygotowanym, że po powrocie do Polski dziecko będzie potrzebowało pewnego okresu przejściowego, by przystosować się do nowego otoczenia językowego w szkole. Po drugie, dzieci powracające w przeważającej większości są dwu- lub nawet wielojęzyczne, czyli posługują się na co dzień więcej niż jednym językiem (rozważania na temat precyzyjnej definicji

dwujęzyczności dostępne np. w: Wodniecka, 2011). Zjawisku temu towarzyszą często liczne mity. I tak, wśród nauczycieli uczących dzieci dwujęzyczne (zarówno powracające do Polski, jak i mieszkające za granicą, i uczące się w niepolskojęzycznej szkole) częste jest błędne przekonanie, że dziecko mówiące więcej niż jednym językiem nigdy nie opanuje polskiego na poziomie porównywalnym do jednojęzycznych rówieśników, w związku z czym należy je oceniać łagodniej niż pozostałe osoby w klasie. Innym popularnym mitem jest przekonanie, że korzystanie na co dzień z więcej niż jednego języka może zwiększać prawdopodobieństwo zaburzeń rozwoju językowego lub utrudniać terapię już występujących zaburzeń. Z tego powodu nauczyciele lub pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych zachęcają czasem rodziców (zwłaszcza rodziców-imigrantów), by zaniechali komunikowania się z dziećmi w którymś z języków (zwykle w języku kraju pochodzenia) i skupili się wyłącznie na języku obowiązującym w szkole. W przypadku dzieci powracających do Polski może to przyjąć formę zachęty, by nie poświęcać szczególnie wiele uwagi pielęgnowaniu u dziecka znajomości języka kraju emigracji, a skupić się wyłącznie na języku polskim. Zagadnienia związane z językowym funkcjonowaniem dzieci powracających będą omówione szerzej w części rekomendacyjnej niniejszego opracowania.

1.5. Cel badań

Głównym celem niniejszego badania jest opis sytuacji dzieci i młodzieży powracających z emigracji w związku z adaptacją do nowej sytuacji. Aby możliwe było osiągnięcie wielowymiarowego spojrzenia na ich sytuację, konieczne jest przeprowadzenie kompleksowej diagnozy uwzględniającej perspektywę systemów, w jakich osoby te funkcjonują, a więc rodzin i systemu edukacji – przede wszystkim szkół, ale również poradni psychologiczno-pedagogicznych udzielających im wsparcia. Tak więc, zostały przeprowadzone wywiady z dziećmi i młodzieżą (od 6. do 18. roku życia), ich rodzicami, personelem szkół, do których uczęszczają (głównie nauczycielami i nauczycielkami, ale również psychologami/psycholożkami i pedagogami/pedagożkami) oraz osobami pracującymi w poradniach psychologiczno-pedagogicznymi (wywiady focusowe oraz badanie ankietowe).

Pytania badawcze

W przeprowadzonych wywiadach starałyśmy się odpowiedzieć na pytania dotyczące strategii akulturacyjnych przyjmowanych przez poszczególnych aktorów systemu, relacji pomiędzy poszczególnymi aktorami systemów, trudności doświadczanych przez dzieci powracające zarówno w kontekście domowym, jak i szkolnym (szczególnie tymi związanymi z dwujęzycznością i różnicami programowymi), ale również pozytywnych aspektów doświadczeń migracyjnych stanowiących potencjał zarówno na płaszczyźnie indywidualnej, jak i instytucjonalnej. Poruszyłyśmy również kwestie związane z systemowymi uwarunkowaniami sytuacji dzieci

powracających, takimi jak: dostępność wsparcia, narzędzi diagnostycznych czy dostępność wiedzy dotyczącej ich specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Na podstawie uzyskanych wyników opracowane zostały rekomendacje dla rodziców i szkół odnośnie możliwych sposobów wspierania dzieci w procesie adaptacji. Przygotowałyśmy również rekomendacje systemowe odnośnie koniecznych zmian w celu ułatwienia tej grupie pomyślnej (re)integracji.

2. Metoda

2.1. Osoby badane

Jak wspomniano we wprowadzeniu, celem badania jest uzyskanie możliwie kompleksowego obrazu adaptacji dziecka po powrocie, dlatego też osobami badanymi nie były wyłącznie dzieci, ale również ich rodzice oraz personel pedagogiczny szkół, do których te dzieci uczęszczały, osoby pracujące w poradniach psychologiczno-pedagogicznych oraz eksperci i ekspertki w zakresie pracy z migrantami i migrantkami.

Przeprowadzono wywiady z 60 osobami (rodzicami i dziećmi), które mają za sobą doświadczenie migracji długoterminowej[4] i wróciły do Polski najdalej dwa lata przed momentem prowadzenia wywiadu.

Przebadano 34 dzieci – 20 dziewczynek i 14 chłopców w wieku od 5 do 20 lat (M=10,5; SD=3,39). Osoby te przebywały za granicą średnio 78,8 miesięcy. Dla 14 badanych dzieci migracja do Polski była faktycznym powrotem z emigracji (z tego dwójka dzieci ma za sobą dwa krótsze wyjazdy emigracyjne), dla 20 był to przyjazd z kraju, w którym nigdy wcześniej nie mieszkały[5] lub nie mają świadomych wspomnień na ten temat. Granicą wiekową, która została przyjęta jako moment, kiedy dzieci faktycznie wracają do Polski, jest wiek pięciu lat. Cezura ta została określona na podstawie odwołania do teorii amnezji dziecięcej mówiącej, że około pierwszych pięć lat życia to okres, z którego nie posiadamy wspomnień (Jagodzińska, 2008).

Przebadano 27 rodziców – 25 matek, dwóch ojców. Kraje, z których powracały osoby badane, to: Wielka Brytania, Niemcy, Włochy, Szwajcaria, Belgia, Holandia, Stany Zjednoczone, Irlandia, Norwegia, Węgry, Hiszpania. Jeśli chodzi o miejsce zamieszkania: 21 osób powróciło do dużych miast (powyżej 500 tys. mieszkańców), 18 do miast średniej wielkości (10–500 tys. mieszkańców), a 22 do małych miejscowości (do 10 tys. mieszkańców).

Przebadano 25 nauczycielek i jednego nauczyciela pracujących z badanymi przez nas dziećmi z rodzin powracających. Przeprowadzono również wywiady z dwiema ekspertkami, które w codziennej pracy edukacyjnej spotykają się z wieloma dziećmi powracającymi z emigracji, jedną nauczycielką języka angielskiego jako drugiego pracującą w Wielkiej Brytanii oraz z jednym ekspertem, specjalistą ds. migracji i edukacji pracującym w Hiszpanii.

Dodatkowo, przeprowadzono dwa wywiady focusowe z osobami pracującymi w charakterze lektorów języka polskiego jako obcego (w sumie wzięło w nich udział

4 Zgodnie z zaleceniami ONZ, migracje powyżej 12 miesięcy określane są mianem migracji długoterminowych.

5 Z tego dwójka dzieci była przez rok w Polsce – jedno dziecko uczyło się przez rok w pierwszej klasie, a drugie chodziło przez rok do polskiej zerówki, natomiast inne dziecko przez dwa lata mieszkało w Polsce i chodziło przez rok do przedszkola i zerówki.

sześć osób), jeden wywiad focusowy z nauczycielami i nauczycielkami pracującymi z dziećmi powracającymi, w którym wzięło udział osiem osób oraz dwa wywiady focusowe z osobami pracującymi w poradni psychologiczno-pedagogicznej, w których wzięło udział 16 osób. W ramach projektu przeprowadzono również badanie ankietowe dotyczące funkcjonowania dzieci powracających, w którym wzięły udział 33 osoby pracujące z dziećmi powracającymi w ramach działalności poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Rekrutacja osób badanych była prowadzona kilkoma kanałami: za pośrednictwem strony internetowej (www.nielatwepowroty.pl), mediów społecznościowych (m.in. strony projektu na Facebooku) oraz zaproszeń rozesłanych drogą mailową do szkół przez Fundację Centrum im. Bronisława Geremka oraz Polski Komitet ds. UNESCO. Ogłoszenie o projekcie zamieszczono również na stronach i platformach internetowych skierowanych do osób powracających (np. www.powrotnik.eu). Innym kanałem rekrutacji były ogłoszenia w lokalnych dodatkach „Gazety Wyborczej" oraz artykuł na portalu gazeta.pl. Ze względu na fakt, iż osoby spełniające kryteria udziału w badaniach były trudno dostępne, rekrutowano je również za pomocą jednej z metod doboru celowego, czyli tzw. „kuli śnieżnej". Tak więc osoby, które wzięły udział w początkowych fazach badania, niekiedy przekazywały nam kontakt do kolejnych, potencjalnie zainteresowanych udziałem w badaniu osób.

2.2. Materiały

Wywiady przeprowadzane były w formie częściowo ustrukturalizowanej. W wywiadzie częściowo strukturalizowanym pewne kluczowe elementy są niezmienne, natomiast badacz/badaczka w trakcie rozmowy może zadawać dodatkowe pytania (Stemplewska-Żakowicz, 2005). Bateria pytań została wygenerowana na podstawie przeglądu literatury. W wywiadach wielokrotnie wykraczano poza przygotowane wcześniej pytania. Wybór tego rodzaju wywiadu został podyktowany jego stosunkowo dobrą jakością psychometryczną, przy jednoczesnym zachowaniu elastyczności i możliwości nawiązania kontaktu pogłębionego z osobą badaną (Stemplewska-Żakowicz, 2005). Scenariusze wywiadów zamieszczono w Załączniku 2.

Rozmowy z młodszymi dziećmi (do 9. roku życia) wspierane były dwoma narzędziami. Pierwszym z nich był rysunek – dziecko proszone było o wypełnienie rysunkiem dwóch konturów domów – aktualnego i domu w kraju, z którego dziecko przyjechało (wzór w Załączniku nr 2). Rysunek służył nawiązaniu kontaktu dziecko-badaczka i nie miał celu diagnostycznego. Miał na celu pomóc dziecku przypomnieć sobie szczegóły pobytu i ułatwić rozmowę na temat przeprowadzki. Drugim możliwym do zastosowania narzędziem była lektura wraz z dzieckiem uczestniczącym w badaniu książeczki opowiadającej historię żółwia – migranta[6]. Książeczka ta została przetłumaczona i zaadaptowana na potrzeby niniejszego badania.

6 Carol M. Schubeck (2000). *Let's Move Together*. SuitCase Press.

2.3. Procedura

Wywiady z 83 osobami (rodzicami, dziećmi i nauczycielkami) przeprowadzono osobiście, zwykle w miejscu zamieszkania osób badanych lub w szkole. Wywiady focusowe prowadzono w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz w budynku uniwersyteckim. W sytuacji gdy spotkanie osobiste nie było możliwe, w dwóch przypadkach wywiady z ekspertkami przeprowadzono za pomocą komunikatora internetowego Skype. Po uprzednim uzyskaniu zgody od osób badanych wywiady były nagrywane, a następnie poddawane transkrypcji.

Osoby badane zostały dokładnie poinformowane o celu i przebiegu badania, możliwości rezygnacji z udziału w nim w trakcie przeprowadzania wywiadu oraz otrzymały zapewnienie o pełnej anonimowości swoich wypowiedzi. Następnie wyraziły zgodę na udział w badaniu potwierdzoną podpisem na specjalnym formularzu. W imieniu dzieci zgodę na udział w badaniu poprzez złożenie podpisu na stosownym formularzu wyrazili rodzice. Dziecko było natomiast informowane ustnie zarówno o celu, przebiegu badania, jak i o możliwości przerwania udziału w badaniu. Żadna z osób badanych, ani spośród dzieci, ani dorosłych nie przerwała udziału w badaniu.

W celu zachowania anonimowości osób badanych wywiady zostały opisane następującym wzorem: [dziewczynka/chłopiec, wiek, kraj emigracji (nr ID)]; [matka/ojciec, kraj emigracji, (nr ID)]; [nauczyciel/ka, kraj emigracji dziecka, (nr ID)]; [ekspert/ka, (nr ID)]. Wszystkie imiona wykorzystane w cytatach zostały zmienione.

3. Wyniki

Metoda analizy danych

Analizę jakościową zebranego materiału przeprowadzono za pomocą programu QDA Miner (wersja 4.1.21). Program ten służy do analizy danych jakościowych (Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software). Dzięki zastosowaniu tego programu możliwość strukturyzacji, automatyzacji i porządkowania pracy jest większa, a równocześnie pozwala on na pełniejszą, dokładniejszą eksplorację danych (Worek, 2009).

Posłużono się metodą kategoryzowania eksploracyjnego, właściwego dla badań eksploracyjnych, a więc sędziowie mogli podążać za znaczeniem materiału i nie byli zmuszeni do podążania za założeniami teoretycznymi, jak miałoby to miejsce w przypadku kategoryzowania *a priori* (Krejtz i Krejtz, 2006).

W pierwszej fazie wyróżniono 152 kody, które następnie zebrano w ramach 11 kategorii, w sumie zakodowano 4632 fragmenty tekstu. Kategorie oraz kody zostały wyprowadzone na podstawie analizy próbek wywiadów przez 2 niezależnych sędziów kompetentnych[7].

3.1. Analiza wywiadów z dziećmi

Analizę doświadczeń migracyjnych dzieci powracających z emigracji przedstawimy w podziale na dwie główne części. W pierwszej z nich zajmiemy się analizą wstępnej fazy procesu migracyjnego, a więc sposobu, w jaki rodzice przekazywali dziecku informacje o planowanym powrocie do Polski i reakcji dziecka na tę informację; opisem sposobu pożegnania z dotychczasową klasą szkolną, do której uczęszczało za granicą, wspomnieniami dziecka z okresu uczęszczania do szkoły za granicą oraz sposobami utrzymywania więzi z pozostawionymi tam znajomymi.

Druga część rozdziału dotyczyła będzie sytuacji dziecka po powrocie. Omówimy sytuację dziecka w początkowym okresie pobytu w polskiej szkole, późniejsze funkcjonowanie szkolne oraz poczucie zadomowienia się po powrocie do Polski.

Na potrzeby obu części badane dzieci zostały podzielone na następujące grupy wiekowe:

- 5–9 – grupa najmłodsza (przełom przedszkola i pierwsze lata szkoły podstawowej)
- 10–14 – grupa dzieci w średnim wieku (szkoła podstawowa i gimnazjum)
- 15–20 – grupa najstarsza (gimnazjum i szkoła średnia)

---

[7] Książka kodowa wykorzystana w analizie danych, dostępna jest pod adresem: http://bit.ly/1XOFv9Z (dostęp: 15.09.2015).

3.1.1. Plany powrotu do Polski

Informacja o planowanym powrocie do Polski trafiała do dziecka najczęściej z ust matki, która była też postrzegana jako inicjatorka powrotu/wyjazdu do Polski. Dzieci na ogół nie uczestniczyły aktywnie w podejmowaniu decyzji o powrocie, ale niektóre starsze dzieci wspominają o rozmowach z opiekunami na temat wyjazdu. W rozmowach tych dzieci godziły się na zaproponowane rozwiązania, kierując się zaufaniem do rodzica lub opiekuna/opiekunki.

> Znaczy, ja bardzo, bardzo nie chciałam jechać z powrotem [do Polski – przyp. HGM]. Ja sobie tam wszystko ułożyłam. Ale mamie mówiłam, że jeżeli ona sądzi, że to jest dla nas najlepsze, to ja się zgadzam, bo ufam mamie. Więc jeżeli ona to przemyślała i sądzi, że tak będzie dla nas najlepiej. [dziewczynka, Norwegia, 16 lat, (59)]

> Tata powiedział mi o tym, że jednak chce wracać, znaczy bardziej chyba moja mama i siostra chciały wracać, bo moja mama tęskniła bardzo za sąsiadami. [dziewczynka, Niemcy, 17 lat, (7)]

Reakcje dzieci na przekazaną przez rodziców informację były bardzo zróżnicowane, perspektywa powrotu do Polski niejednokrotnie wywoływała w dzieciach sprzeczne emocje. Z jednej strony, pojawiały się radość i podekscytowanie, z drugiej – obawy przed nadchodzącymi zmianami, smutek związany z koniecznością opuszczenia przyjaciół i dotychczasowego miejsca zamieszkania.

> R: I było takie podekscytowanie, trochę strach przed polską szkołą.
>
> B: Czego się obawiałeś?
>
> R: Ogólnie polskiej szkoły też. Że zaraz cała mowa po polsku, różnych przedmiotów po polsku, historii i tak naprawdę miałem tylko historię Anglii, a tutaj miałem historię w języku polskim i tylko Polski, też się bałem. Ogólnie, wszystkie lekcje.
>
> B: Skąd wynikały te twoje obawy? Rodzice ci mówili…
>
> R: Nie, tak sam sobie, tak wymyśliłem, że po prostu będzie trudno, tak znowu… też na pewno był to jakiś smutek i jakaś pociecha. W końcu wracamy, ale też ten smutek, bo miałem tak naprawdę bardzo dobrze te więzi przyjacielskie zbudowane tutaj już, no i trudno mi było już je opuścić, chociaż do dziś mam kontakt z moimi najlepszymi kolegami. [chłopiec, Niemcy, 15 lat, (6)]

Część dzieci (w większości młodszych), wyraźnie cieszyła się z powodu możliwości powrotu, która wiązała się dla nich przede wszystkim z szansą na ponowne przebywanie z innymi członkami rodziny (najczęściej babciami), powrotem do starej szkoły czy klasy lub możliwością poznania nowych kolegów i koleżanek.

B: Czemu się ucieszyłeś?
R: Bo… będę mieć nowych kolegów, będę mieć niedaleko babcię… A nie babcię tak daleko jak dwa tysiące kilometrów stąd. [chłopiec, Wielka Brytania, 8 lat, (10)]

B: A co czułaś, jak się dowiedziałaś o tym, że wracasz?
R: Radość, po prostu radość. Zbawienie jakieś to dla mnie było.
B: A z czego najbardziej się cieszyłaś?
R: Że wrócę do swojej starej klasy i z tego, że będę… bo tutaj mam więcej rodziny właśnie. [dziewczynka, Niemcy, 15 lat, (36)]

B: No z tego, co mama mówiła, to się cieszyłaś, że [wracacie – przyp. HGM].
R: Strasznie.
B: A dlaczego przede wszystkim się cieszyłaś, że wracacie tutaj?
R: No bo rodzina tu jest.
B: Rodzina, czyli kto?
R: Babcia, dziadkowie, wszyscy. A tam to nikogo nie miałam.
[dziewczynka, Niemcy, 10 lat, (50)]

Pozytywne emocje pojawiały się również w odniesieniu do możliwości rozwijania w Polsce dotychczas opanowanych umiejętności (np. dalszych treningów w piłki nożnej). Część dzieci mówiła, że nie cieszyły się na wiadomość o powrocie, ale trudno było im wskazać powód tych emocji – być może dlatego, że wśród młodszych dzieci przyczyny zarówno smutku, jak i radości są lokowane na poziomie konkretnych przedmiotów, które albo są zabierane z kraju emigracji, albo muszą tam pozostać, co wywołuje żal.

Wie pani, w tym piątym roku był taki moment, że byłem na naprawdę wysokiej pozycji w mojej drużynie, był taki moment, że nawet przez parę meczy kapitanem nawet zostałem, to był taki moment, że zobaczyłem, że naprawdę mi się powiodło, że nauczyłem się grać w piłkę i jestem ceniony w tym zespole, to było, nie wiem, naprawdę, zadowalało mnie. Był taki moment, kiedy spróbowałem podjąć jeden z pierwszych naprawdę sporych kroków w kierunku moich marzeń, czyli zastania muzykiem, ponieważ założyłem zespół w tamtym momencie i przez ten czwarty, piąty rok jakoś niestety nam się super nie powodziło, nie byliśmy jacyś mega, ale to było dla mnie wejście w nowy teren i też zacząłem po raz pierwszy pisać własne piosenki, zaczęliśmy mieć pierwsze koncerty, występy i ludziom się bardzo podobało... poczułem, że z tym zespołem nic nie osiągnę, ale troszkę coś wygasło i też to sprawiło, że jakby byłem bardziej gotowy, żeby powrócić do Polski. [chłopiec, Niemcy, 17 lat, (7)]

B: A ty się martwiłaś, jak wyjeżdżałaś ze Szkocji?
R: Tak.
B: Czym się martwiłaś?
R: Że ja będę wyjeżdżać, bo tam miałam trampolinę i takie samochodziki, i było tam fajnie. [dziewczynka, Wielka Brytania, 8 lat, (11)]

W przypadku starszych dzieci pojawiał się smutek związany z koniecznością rozstania się z grupą rówieśniczą, a także strach przed brakiem akceptacji ze strony rówieśników w Polsce. Istotne miejsce wśród tych emocji zajmowała też obawa przed przewidywaną sytuacją w polskiej szkole. Emocje te niekiedy wywoływały objawy psychosomatyczne, takie jak np. ból brzucha.

B: A pamiętasz, jak się dowiedziałeś o tym, że się przeprowadzacie?
R1: Tak.
B: Tak? I jak to było?
R: Dzień w dzień mnie bolał brzuch.
[chłopiec, Wielka Brytania, 11 lat, (31)]

B: Ok. A z czego się najbardziej cieszyłaś?
R: No, z tego, że lecimy i że... zobaczę wreszcie te polskie napisy i to wszystko polskie, polskie jedzenie i tak dalej....I to wszystko polskie po prostu.
B: Czy coś cię złościło albo smuciło, że będziesz wracać?
R: Smuciło to... smuciło mnie to, że zostawię tych wszystkich w Irlandii.
[chłopiec, Wielka Brytania, 11 lat, (31)]

Niewielka liczba dzieci relacjonowała też, że sam wyjazd i proces przeprowadzki był im obojętny oraz że powrót nie wiązał się dla nich ze szczególnie silnymi emocjami. Stosunkowo najrzadszą reakcją na tę informację był opór i niechęć.

Powiedziałem, że mi to za bardzo nie przeszkadza. Bo umiałem już gadać po polsku, tylko nie umiałem czytać i pisać za bardzo.
[chłopiec, Holandia, 17 lat, (27)]

3.1.2. Pożegnanie z klasą i przyjaciółmi za granicą

Istotnym elementem przygotowań do wyjazdu do Polski było pożegnanie z dotychczasową klasą szkolną i bliskimi osobami za granicą, które przybierało różne formy w zależności od wieku dzieci. W grupie najmłodszej wyróżnić można zarówno pożegnania w szkole, moderowane przez nauczycieli, jak i zorganizowane przez rodziców spotkania w domu lub poza domem. Wiele pozytywnych emocji wywoływały u dzieci pamiątki, które otrzymały od kolegów i koleżanek podczas pożegnania. Zaznaczyć należy, ze część badanych dzieci w ogóle nie pamięta momentu pożegnania.

B: A pamiętasz, jak się żegnałaś tam z koleżankami, kolegami ze starej klasy?
R: No, oni mi dali taką niespodziankę. Taka karta z ich zdjęciem. I każdy się tam podpisał. Z Aną to się nawet przytulałyśmy. Po prostu. Bo to był ostatni dzień, po prostu było tak fajnie. Że po prostu, nie wiem. Na sam koniec jeszcze nam pani

dała… coś takiego. Coś takiego. Bransoletkę, która się rozciąga.
[dziewczynka, Niemcy, 9 lat, (29)]

B: I pożegnałaś się jakoś z koleżankami i kolegami?
R: Tak. Wszyscy w mojej klasie się rozpłakali i ja też.
B: A ci spoza szkoły, czy z nimi się jakoś żegnałaś, jak wyjeżdżałaś? W jaki sposób?
R: Po prostu, „cześć – cześć" i w ten ostatni dzień kolega przyszedł do mnie do domu i tam się pobawiliśmy i... jakie pożegnanie? (...) znaczy tylko ci z osiedla, to się pożegnaliśmy normalnie „pa, pa", a potem wszyscy ze szkoły, niektórzy z osiedla, zaprosiliśmy na to... do 9D kina i tam normalnie się krzesła ruszały i jak padał śnieg, to naprawdę padał na nas śnieg i tam poszliśmy na pożegnanie i obejrzeliśmy takich osiem bajek i tam było ze trzydzieści osób, gdzieś tak. [dziewczynka, Irlandia, 9 lat, (71)]

B: To powiedz mi, pożegnałeś się jakoś z tymi twoimi przyjaciółmi, których tam miałeś na miejscu?
R: Tak.
B: Tak? Co im powiedziałeś? Jak się pożegnaliście?
R: Nie pamiętam. Wiem, że się na pewno pożegnaliśmy.
[chłopiec, Wielka Brytania, 9 lat, (40)]

W starszych grupach wiekowych pożegnania organizowane były zarówno w szkole, jak i w domu. Pożegnania szkolne często związane były ze wspólnym świętowaniem zakończenia roku szkolnego. Dla tej grupy wiekowej niezwykle istotne były przygotowane przez kolegów i koleżanki upominki, często przygotowywane ręcznie i przekazywane dzieciom w formie niespodzianki. Większość dzieci nadal je posiada i chętnie pokazywały je badaczom/badaczkom w trakcie spotkania.

B: A czy było jakieś takie specjalne spotkanie pożegnalne dla kolegów, z kolegami?
R: Nie, to wszystko powiedziałem na przerwie, to … No po prostu oni zrobili tylko taki… Nie wiem, jak to powiedzieć, taki plakat, gdzie opisują, jak oni mnie widzieli, w tej klasie.
[chłopiec, Włochy, 12 lat, (74)]

R: Tak, to było w piątek i… no i na końcu lekcji, to wtedy z piątej klasy pani po mnie przyszła, żebym poopowiadał innym, jak jest w Polsce, jak… No bo ja trochę pamiętam, jak byłem mały i byłem w Polsce… i na wakacje wyjeżdżałem też. To jak już pani przyszła po mnie, to wszyscy byli schowani gdzieś i jak weszłem, to pożegnali się ze mną i dali mi dużo prezentów: jakieś książki, cukierki, słodycze, kubki.
B: Fajnie! A jak się wtedy czułeś podczas tego pożegnania?
R: No, całkiem dobrze.
B: A było ci smutno?
R: Trochę. [chłopiec, Wielka Brytania, 11 lat, (31)]

Pożegnania wywoływały u dzieci i młodzieży wiele przeciwstawnych emocji – często równocześnie zarówno radość, jak i smutek. Wiązało się to z tęsknotą za członkami rodzin w Polsce oraz niechęcią wobec rozłąki z przyjaciółmi i rodziną w kraju emigracji. Nastolatki często same organizowały sobie spotkania pożegnalne, podczas których miały możliwość według własnych potrzeb i chęci spędzić ostatnie chwile z przyjaciółmi.

R: Tak, zrobiłam, miałam taką imprezę dla przyjaciół i w ogóle. Jak miałam wyjeżdżać.
B: I jak wtedy było? Co się tam działo?
R: Masakra.
B: Dlaczego?
R: Najpierw było fajnie jak na każdej imprezie, ale pod koniec to już wszyscy płakali i w ogóle…
[dziewczynka, Hiszpania, 13 lat, (23)]

R: Szybko to strasznie poszło, bo nawet w ten dzień, co wyjeżdżaliśmy, nawet siadaliśmy do auta, a po nich przyjeżdżał tata tej koleżanki. Więc do ostatniego, dosłownie do ostatniego momentu ze mną były.
B: A jakie było dla ciebie to pożegnanie z nimi?
R: Ciężkie strasznie. Nie zdawałam, nie umiałam sobie wyobrazić tego, że już tu nie wrócę, czułam się, jakbym po prostu jechała na wakacje albo coś takiego. [dziewczynka, Norwegia, 16 lat, (59)]

3.1.3. Utrzymywanie kontaktu z osobami, które zostały w kraju emigracji

Podczas pobytu za granicą dzieci utrzymywały relacje zarówno z osobami pochodzącymi z kraju pochodzenia, kraju emigracji, jak i z dziećmi innych narodowości. Często podczas pierwszych dni w szkole w kraju emigracji otrzymywały wsparcie od innych polskich dzieci, które uczęszczały do tej samej klasy. Obecnie część dzieci nadal utrzymuje kontakty z przyjaciółmi z kraju emigracji, jednak częstotliwość tego kontaktu jest bardzo zróżnicowana. Zależy ona od tego, czy dziecku udało wymienić się z przyjaciółmi danymi kontaktowymi, a także od wieku i samodzielności dziecka: młodsze dzieci potrzebują pomocy rodziców nawet w utrzymaniu wirtualnego kontaktu (rozmowy przez Skype, telefoniczne).

W wypadku starszych nastolatków, które mogą samodzielnie podróżować, relacje z przyjaciółmi pozostawionymi w kraju emigracji są nadal żywe i spełniają ważną rolę. Wiele osób utrzymuje kontakt z przyjaciółmi, korzystając z mediów społecznościowych czy komunikatorów. Niektóre dzwonią do znajomych co tydzień, odwiedzają się podczas wakacji. Z kolei młodsi uczniowie w niewielu wypadkach otrzymują wsparcie od rodziców w utrzymywaniu kontaktów z rówieśnikami z klasy w kraju emigracji. Kontakty te w większości wypadków wygasają, mimo iż niektóre dzieci przyznają, że tęsknią za pozostawionymi w kraju emigracji znajomymi.

B: A teraz masz kontakt z kimś z zagranicy, z Niemiec?
R: Z paroma osobami z tamtej wcześniejszej szkoły, tak.
B: A w jaki sposób utrzymujecie kontakt?
R: Przez Facebooka.
B: Często gadacie?
R: Tak niezbyt.
B: A czy tęsknisz za kimś z Niemiec?
R: No za tą nianią właśnie.
B: A masz z nią kontakt?
R: Nie. [dziewczynka, Niemcy, 15 lat, (36)]

B: A jeszcze spoza koleżanek to utrzymujesz kontakt z kimś z Norwegii, może czy z nauczycielami czy z kimś?
R: No, nie za bardzo. Chociaż są tam tacy nauczyciele, którzy tak jakby mnie, że tak powiem, niektórzy mnie polubili. I potem z nimi dużo rozmawiałam i byłam otwarta na nowe pomysły, a oni to lubią. I jakbym do nich teraz napisała, np. z jakimś problemem, to oni by mi chętnie pomogli. Są to nauczyciele, którzy wiem, że tak jakby nie zapomnieli o mnie, jak po prostu jakiś uczeń sobie poszedł. Tylko są otwarci na to, żeby mi pomóc, jakbym miała tu jakiś problem z czymś.
[dziewczynka, Norwegia, 16 lat, (59)]

Z Polakami utrzymuję kontakt, przez jakiś czas utrzymywałam też kontakt z taką koleżanką, taką Angielką i też z jedynym kolegą Anglikiem, ale im dłużej byłam w Polsce, ten kontakt jakoś się urywał i tak jakoś... bardziej już, tak na przykład nie piszemy, bo wcześniej to pisaliśmy jakieś wiadomości na Facebooku, teraz może to się tylko ogranicza do lajkowania zdjęć czy coś takiego. No i mam kontakt z niektórymi kolegami stamtąd, przez Facebooka, dzwonimy do siebie czasem, także jak jadę tam, to ciągle jestem w miarę tak jakby u siebie, wiem, co się dzieje.
[dziewczyna, Wielka Brytania, 20 lat, (1)]

B: Czyli wciąż bywasz czasami teraz w Düsseldorfie?
R: W tym roku coraz mniej, ponieważ ta nauka nabiera coraz większej wagi i jest coraz ważniejsza dla mnie, więc taki wyjazd często oznacza albo zarwanie dnia w szkole, albo piątku, albo poniedziałku, więc wyjazdów jest trochę mniej, ale zdarzają się. Teraz na przykład wyjeżdżam do Düsseldorfu na wakacje. [chłopiec, Niemcy, 17 lat, (7)]

R: A kiedy w końcu się zaprzyjaźniłem, to były, okazało się, bardzo takie silne więzi. Na przykład mam kolegę, z którym do dziś się dogaduję, kiedy mamy wakacje i mamy czas, to ja lecę do Niemiec i jego odwiedzam albo na odwrót. Kolega też ostatnio był u mnie w Polsce.
B: Czy po tym, jak wróciliście do Polski w 2013 roku, czy byłeś jeszcze w Niemczech?
R: Tak, też właśnie odwiedzam, mamy dom, nie sprzedaliśmy domu naszego w Niemczech, także jak przylatujemy, to zostajemy tam, się widzę ze starymi

kolegami, się spotykam lub też czasami były takie sytuacje, że jedziemy na mecz z tatą i bratem. [chłopiec, Niemcy, 15 lat, (6)]

B: A czy z koleżankami, które zostawiłaś tam, rozmawiasz czasami na Skype?
R: Tak, czasami w niedzielę. Najczęściej w niedzielę. To są takie dwie przyjaciółki, które zawsze chodzą na polski, chodzą do polskiej szkoły, a dodatkowo, do tego jeszcze do angielskiej. W sobotę nawet chodzą do polskiej szkoły. Bez angielskiej. I... więc mogę tylko w niedzielę do nich... zadzwonić
[chłopiec, Holandia, 10 lat, (56)]

B: Aha, i to są ludzie, znaczy koledzy tutaj z Polski czy jeszcze z Anglii?
R: Tak, i z Anglii, tak.
B: Rozumiem, czyli spotykacie się w sieci, żeby pograć?
R: Tak. (...) Nie za bardzo, szczerze mówiąc, podczas tygodnia, ale podczas weekendu mam trochę więcej czasu, więc... (…)
B: A czy są koledzy z Anglii, za którymi jeszcze teraz tęsknisz?
R: A tak, tak. Paru takich najlepszych przyjaciół znałem, kolegowałem się z nimi przez siedem lat, więc...
B: No, to bardzo długo. I na Skypie się spotykacie?
R: Tak, na Skypie.
B: A dzwonicie do siebie też?
R: Tak. [chłopiec, Wielka Brytania, 14 lat, (66)]

3.1.4. Początkowy okres pobytu w polskiej szkole

Spotkanie z nową klasą szkolną po przyjeździe do Polski było doświadczeniem budzącym wiele obaw. Jak wskazują wypowiedzi dzieci, obawy te okazały się często uzasadnione. Dzieci w wielu wypadkach relacjonowały, że pierwszy dzień w szkole był zorganizowany w sposób dla nich niezrozumiały. W sytuacji kiedy nauczyciele nie byli poinformowani o tym, że do klasy dołączy nowy uczeń lub uczennica, poczucie zagubienia pojawiało się po obu stronach. Dodatkowo, zachowanie pozostałych uczniów często było mało przyjazne. Brak jasno określonych reguł odnośnie właściwych sposobów zachowania i stroju obowiązujących w polskiej szkole dodatkowo przyczyniał się do (niepożądanego z perspektywy dziecka) zwrócenia na siebie uwagi. Część dzieci relacjonuje, że przez pierwszy tydzień lub dwa „same" dawały sobie radę, potrzebowały czasu na nawiązanie nowych znajomości.

B: Podobało ci się w ogóle tutaj na początku?
R: Kiedy chodziłam do szkoły, nie podobało mi się zbytnio. Dlatego, że wszyscy mnie wyzywali „patrzcie, ta dziwna z Włoch przyszła". Wszyscy ode mnie uciekali i tylko takie… ta dziewczynka Wiktoria, to ona akurat.. my się razem interesowałyśmy malowaniem i zwierzętami. No i się zaprzyjaźniłyśmy, później kiedy było głosowanie na przewodniczącego klasy, ja tylko na nią głosowałam.
B: Taka twoja najbliższa jest koleżanka?
R: Tak, ale później kiedy ja się tak nudziłam i sobie tak chodziłam po podwórku

samym w naszej szkole, no to takie dwie dziewczyny do mnie podeszły, Roksana i Maja, no i zaczęłyśmy się kolegować… [dziewczynka, Włochy, 8 lat, (20)]

B: Czy pamiętasz ten dzień, jak przyszłaś tutaj do szkoły?
R: No to przyszliśmy do szkoły tam pierwszy dzień. Się dowiedziałam, że mundurki trzeba mieć i w ogóle. W pierwszy dzień to chodziłam bez tego mundurka. I tak wszyscy widzieli, że jestem nowa. I tam się wszyscy zebrali wokół mnie. I tak wszyscy mówili cześć, jestem to i to. I tak dalej. I... później w klasie, na pierwszej lekcji, tak trochę brak organizacji było, bo nauczyciel nawet nie wiedział, że będzie nowa uczennica. I tak myślał, że po prostu jestem, nie wiem, tutaj, że przyjechałam do koleżanki albo coś takiego. I później, dopiero później, pod koniec dnia pani dyrektor mnie zapytała, do której klasy chcę iść. I dopiero wtedy mnie zaczęła zapisywać do klasy. [dziewczynka, Norwegia, 16 lat (59)]

To znaczy, był bardzo duży stres, tak jak się obawiałem, właśnie tym bardziej, że sam musiałem pójść na otwarcie, na pierwszy dzień, tak to pierwsze kilka tygodni, pierwszy miesiąc to było tak, sam sobie radziłem. [chłopiec, Niemcy, 15 lat, (6)]

Że dzieci te… ktoś nowy przychodzi do szkoły i wszyscy zaczynają, jakby to ująć… wydziwiać, że on jest najdziwniejszą osobą w klasie. I później nie chcą się zaprzyjaźnić. Bo ja na przykład, kiedy przyniosłam moją zabawkę w gumę, to wszyscy się za mną uganiali i krzyczeli mi do ucha, że to „dusiciel".
[dziewczynka, Włochy, 9 lat (19)]

Klasa tak jakby zakodowała, że ja po prostu z tymi dwiema dziewczynami, bo z tą, co tu mieszka obok i z taką jej koleżanką, że ja niby się z nimi zadaję. Ale mi one ogólnie zaczęły dokuczać. Bo ja jestem dosyć niska w porównaniu do innych. I one mi buty tak wysoko zawiesiły i nie mogłam ich ściągnąć, i ktoś mi to musiał pomagać ściągnąć, i od tej pory ja się do nich nie odzywałam. I później zaczęłam kolegować się z taką inną dziewczyną, a ona też nie jest w takim moim charakterze, więc wszyscy po prostu zakodowali, że a dobra, zostawimy ich w spokoju, ona ma już koleżanki. [dziewczynka, Norwegia, 16 lat, (59)]

Dzieci, które zostały przedstawione innym dzieciom przez nauczyciela lub nauczycielkę, opisują, że były zadowolone z początków w nowej szkole. Mimo że najpierw odczuwały stres, łatwiej było im się zaadaptować do klasy po kierowanym przez nauczyciela zapoznaniu dziecka z resztą klasy. Ważna dla dzieci była również pomoc ze strony kolegów i koleżanek w odnalezieniu się w nowym środowisku. Niektórym dzieciom przez kilka pierwszych dni towarzyszyło poczucie zawstydzenia związane z poczuciem obcości w nowej szkole i klasie.

B: A pamiętasz pierwszy dzień w szkole, jak tutaj przyjechałaś? Jak to było?
R: Patrzę się i tak chowam się. Trzymam się, trzęsę się i przychodzę do klasy. I pani tam mówi, że: „Dzień dobry, witam was znowuż" i że: „mamy nową koleżankę".

Pani pokazuje, a sam mi wychodzi taki uśmiech. Nie chciałam się uśmiechać, tylko... samo wyszło.
B: Aha, aha. I jak się czułaś wtedy?
R: No, czułam się dobrze, jakby wszyscy mnie lubili.
[dziewczynka, Stany Zjednoczone, 10 lat, (62)]

R: Najpierw zrobiłam, jak poszłam do szkoły, to poszłam z babcią do dyrekcji i tam pani dyrektor mi przedstawiła moją wychowawczynię i potem nam dała numer telefonu pani w razie potrzeby. No, ale w sumie najpierw obejrzałam sobie szkołę, tak w sumie, bo byłam zorientować się, gdzie co jest, a drugi dzień szkoły, czyli pierwszy dzień nauki, to w sumie dobrze wspominam, bo koleżanki mi pomogły na przykład, jak nie wiedziałam, gdzie co jest. Czyli w sumie dobrze było. (…)
B: A czy to było tak, że jakoś ten pierwszy dzień – bo ta klasa się znała, prawda? Te dzieciaki się znały? Czy jakby zostałaś przedstawiona? Jak to wyglądało?
R: Na apelu, jak pani wszystkich przywitała, to ogłosiła, że mamy – nie pamiętam, ilu tam było uczniów nowych – ale przedstawiła, że mamy uczennicę z Włoch, podała moje imię i nazwisko.
[dziewczynka, Włochy, 12 lat, (55)]

B: To powiedz mi, jak pamiętasz ten pierwszy dzień, jak przyszedłeś do szkoły?
R: Pani się spytała Kornela, mojego najlepszego przyjaciela, czy może mnie oprowadzić po klasie i tak dalej. No to on powiedział: „Tak" i stoję obok niego, i sobie gadamy, a potem przychodzi reszta dzieci. Fajnie było, trochę się wstydziłem. [chłopiec, Niemcy, 10 lat, (48)]

Pamiętam mój pierwszy dzień w szkole, kiedy ja ubrany w garnitur, taki zestresowany, tyle nowych twarzy, wchodzę do tej szkoły i jakiś chłopak, taki napakowany, większy ode mnie, myślę sobie „Boże, zaraz coś ze mną będzie", a on mi otwiera drzwi, ja w ogóle myślę tak: „Boże, kim ja jestem, żeby taki chłopak mi drzwi otwierał" i to było w miarę, w miarę spoko na początek, ponieważ ja myślałem, że niektórzy będą się ze mnie wyśmiewali albo traktowali mnie gorzej przez to, że „O, przyjechał sobie Niemiec do Polski, to mu teraz pokażemy, gdzie jest jego miejsce", tak? Ale nic, nic takiego nie doświadczyłem, naprawdę, cała szkoła przyjęła mnie bardzo miło i nie wiem, co jeszcze do tego dopowiedzieć… Naprawdę, ten powrót poszedł mi bardzo przyjemnie.
[chłopiec, Niemcy, 10 lat, (7)]

Tak więc wydaje się, że mimo tego, że dużym ułatwieniem dla dzieci, pozwalającym na łatwiejszą adaptację w klasie jest wcześniejsza znajomość szkoły, kolegów i koleżanek (choć jednej osoby), to jednak kluczową rolę pełni nauczyciel/nauczycielka. Ogromnie ważne są wszystkie działania tej osoby, które mają na celu włączenie nowej uczennicy/ucznia do zespołu klasowego – takie jak przedstawienie dziecka czy zaaranżowanie opieki nad nowym dzieckiem ze strony innych uczniów i uczennic.

Zainteresowanie doświadczeniami dziecka w okresie pobytu za granicą było bardzo zróżnicowane zarówno ze strony innych uczniów i uczennic w klasie, jak i ze strony nauczycieli i nauczycielek. Niektórzy nauczyciele i nauczycielki wyrażały zainteresowanie ze swojej strony i stymulowały to zainteresowanie u reszty dzieci, dając nowo przybyłym szanse na pokazanie unikalności tych doświadczeń i uzyskanie wyższego statusu w klasie. Dbały one również, aby dziecko brało udział w konkursach i miało szansę wykorzystać zdobytą podczas pobytu na emigracji wiedzę i umiejętności (np. konkursy piosenki angielskiej, konkursy językowe). Pozwalało to dzieciom podnieść samoocenę i wywoływało u nich wiele pozytywnych emocji.

Ciągle koledzy mnie pytali, jak to jest po angielsku, jak tamto jest i poprawił mi się humor. [chłopiec, Wielka Brytania, 11 lat, (31)]

R: Także tam w niektórych rzeczach też mogę nie być najlepszy, ale no tak... Tam już jestem w topce klasowej.
B: A pani to jakoś wykorzystuje?
R: Tak. Znaczy, bo pani widzi, że nie przykładam się bardzo do angielskiego, bo się skupiam na innych przedmiotach, a że umiem, to pani mi czasem da jakieś zadanie, żeby było, bo widzi, że potrafię, więc, żebym sobie na przykład podwyższył ocenę. [chłopiec, Wielka Brytania, 17 lat, (39)]

R: No śpiewam właśnie, jak pani się dowiedziała, musiała zapisać.... na konkurs piosenki angielskiej. No, cieszę się z tego... Bo lubię śpiewać, lubię. Pani coś do mnie mówi, ja mogę pani pomóc, znaleźć jakieś słowo po angielsku.
B: A, nie wiem, zdarza ci się, że pomagasz komuś z angielskiego?
R: Czasami pytają się, czy pomogę jej np. napisać maila, bo mają zadania. Ale tak żeby ich uczyć angielskiego, to nie za bardzo.
A: A chciałabyś?
B: No, nawet mogłabym, tylko kiedy? (…) Ale i tak pani potrafi coś tam... Dzisiaj np. rozmawialiśmy po angielsku na lekcji o filmach. I coś tam pani mówi i zapomniała słowa, i do mnie, na mnie się patrzy. Jak się nazywa wędka? Mnie się pani pyta. No… W ten sposób, że pani coś do mnie mówi, ja mogę pani pomóc, znaleźć jakieś słowo po angielsku. [dziewczynka, Norwegia, 16 lat, (59)]

B: Mama też wspominała o tym, że jak była wymiana włoska, to pani cię zaangażowała, tak? (...) Jakie miałaś zadania, może tak cię zapytam?
R: No, to tak: być bardziej... jak to się mówi... prowadzącym.
[dziewczynka, Włochy, 12 lat, (55)]

Niekiedy jednak zainteresowanie było wyrażane w sposób niekomfortowy dla dziecka, np. poprzez „odpytywanie" na środku klasy lub delegowanie odpowiedzialności za przeprowadzenie fragmentu lekcji.

R: Jak na przykład pani nie ma już ważnych tematów do poprowadzenia, to po

prostu pozwala mi prowadzić kółko włoskie, czyli uczę moją klasę języka włoskiego. To jest trochę trudne. Bo nie wszyscy się chcą uczyć... bo to jest tak jakby obowiązkowe dla wszystkich wtedy. To jest jakby taka... zabawa, ale taka naukowa, bo jak ktoś chce, to chętnie. No, na pewno ja bym chciała kogoś nauczyć, bo w sumie też to będzie potrzebne kiedyś, ale niektórzy się uczą, bo chcą albo tak niby, bo nie mają nic innego do robienia przez tą godzinę.
[dziewczynka, Włochy, 12 lat, (55)]

B: A czy rówieśnicy interesują się, jak było w Niemczech, jak tam mieszkałaś?
R: Na początku tak. Nauczyciele pytali strasznie, jak było, a rówieśnicy to na samym początku. Jak tam jest z nauką, z ocenami. Moja wychowawczyni wzięła mnie na środek klasy, musiałam odpowiadać na pytania, jak było.
[dziewczynka, Niemcy, 15 lat, (36)]

Część nauczycieli i nauczycielek nie oczekuje żadnych opowieści na temat tych doświadczeń, traktując je jako nieistotne dla funkcjonowania ucznia/uczennicy w szkole. W takiej sytuacji dzieci z własnej inicjatywy nie dzielą się opowieściami. Jednocześnie, wyrażają chęć podzielenia się swoimi doświadczeniami, ale raczej w sytuacji kiedy ktoś – czy to osoba prowadząca lekcję, czy koleżanki i koledzy – by ich o to poprosił.

B: A w ogóle lubisz rozmawiać o tym, właśnie o przeszłości swojej w Holandii?
R: No tak. W Holandii fajne miałem dzieciństwo i wszystko więc normalnie. Jakby ktoś się zapytał, to mogę o tym gadać.
[chłopiec, Holandia, 17 lat, (27)]

B: Opowiadasz czasem koleżankom i kolegom, jak to było w Anglii?
R: Nie, zwłaszcza, że nie pytają.
B: A wiedzą, że kiedyś mieszkałaś w Anglii?
R: Wiedzą, że za granicą, ale nie wiem, czy [wiedzą, że] w Anglii.
B: A pani w szkole pytała?
R: Nie.
B: A chciałabyś o tym opowiadać?
R: Nie.
B: Czemu nie?
R: Bo… czasem tutaj siedzimy przed blokiem i jest krótko, więc nie chce mi się marnować czasu na takie rzeczy.
[dziewczynka, Wielka Brytania, 8 lat, (14)]

Porównując doświadczenia szkolne tych obu grup uczniów, widzimy, że strategia, w której nauczyciel/nauczycielka wprowadza dziecko i tworzy przestrzeń do docenienia doświadczeń z okresu pobytu za granicą, jest bardzo dużym wsparciem w procesie ich adaptacji w Polsce.

3.1.5. Funkcjonowanie szkolne

Większość trudności szkolnych doświadczanych przez dzieci powracające z emigracji wynika z dwóch przyczyn: niewystarczającej znajomości języka polskiego (braku lub ubogiej znajomości zasad gramatyki oraz terminologii przedmiotowej) oraz różnic programowych. Najczęściej uczniowie i uczennice w trakcie swojego pobytu emigracyjnego mieli kontakt z językiem polskim w domu lub sporadycznie w polskiej szkole sobotniej. W większości wypadków był to jednak język potoczny, używany w codziennej komunikacji. Dzieci miały więc niedostateczną znajomość „szkolnego" języka polskiego, co powodowało problemy zarówno w wypowiadaniu się, jak i w czytaniu i pisaniu. U młodszych dzieci szczególnie widoczna była trudność z opanowaniem kaligrafii i zasad ortografii. W zagranicznych szkołach (w Europie Zachodniej, Ameryce Północnej, stamtąd bowiem wracały osoby badane biorące udział w projekcie) nie przywiązuje się szczególnie dużej wagi do estetyki pisma, dzieci piszą ołówkiem, drukowanymi literami. Po powrocie do Polski muszą więc nadrobić znajomość kaligrafii, co jest dla nich dużym wysiłkiem wymagającym cierpliwości, a także obciążeniem czasowym. Problem ten dotyczy też starszych dzieci, które większość swojej edukacji odebrały w kraju emigracji i mając 15 lat, muszą uczyć się pisać po polsku. Dzieci zwracają również uwagę na to, że mają dużo więcej zadań domowych niż w poprzedniej szkole i muszą spędzać dużo więcej czasu na pracy szkolnej, niż były do tego przyzwyczajone.

R: No właśnie, nie podobała mi się kaligrafia, ale oprócz tego to mi się reszta podobała.
B: I ta kaligrafia była dla ciebie trudna?
R: Bo ja czasem niestarannie piszę i nie można odczytać. Więc musiałem powtarzać często. Dostawałem dodatkowe zadania... dodatkową kaligrafię do domu, żeby lepiej pisać (…)
B: Co jest takie najtrudniejsze w tym polskim dla ciebie?
R: Właśnie wymówienie „dź", „ż", bo na przykład czasami mi się myli z „ź" i „ż" i czasem nie mogę, na przykład zamiast napisać „sz", napiszę „s" albo z kreseczką.
[chłopiec, Niemcy, 10 lat, (48)]

R: A tutaj to też jest tej nauki tak może trochę za dużo. Za dużo takich rzeczy niepotrzebnych.
B: Czyli na przykład czego?
R: Polski – imiesłowy. Przymiotnikowe, przysłówkowe, jakieś końcówki: „-ąc", „-wszy", nie wiadomo co, naprawdę. To jest moim zdaniem niepotrzebne, bo nawet sama nauczycielka mówiła, że tak się nie mówi normalnie, jak się rozmawia. No, jest ciężko. Nie jest łatwo. Tam też nie było łatwo.
[dziewczynka, Wielka Brytania, 9 lat (14)]

B: Było w ogóle łatwiej, bo tam nie było „ą", „ę", „ś", „ć", tam było po prostu „a", „b", „c"...
B: Czyli co, angielski jest łatwiejszy niż polski?
R: Tak, łatwiejszy.... Nie, po prostu nie rozumiem czasem gramatyki i jak mamy czytać, to ja nie lubię czytać i za bardzo nie umiem czytać.
B: A w sobotniej szkole nie ćwiczyliście czytania po polsku?
R: No, czasem czytaliśmy sami dla siebie książki, ale nie było tak, że tak jak teraz jest, że jest tak, że cała klasa przeczyta.
[dziewczynka, Wielka Brytania, 11 lat, (2)]

B: A czy kiedy przyjechałeś do Polski, to łatwo ci było uczyć się po polsku?
R: Szybko musiałem nauczyć się pisać po polsku. Czytać to umiałem, bo jak byłem we Włoszech, to rodzice czytali po polsku i uczyłem się też czytać, ale pisać to szybko się musiałem nauczyć pisać po polsku. Jakoś nie poszło mi to źle.
B: A w tych trudnościach z pisanym polskim kto ci pomógł?
R: Babcia mi pomogła i mama, bo babcia, jak już mówiłem, to uczyła i polskiego, i matematyki, a mama to jak miała wolny czas, to też pomagała.
[chłopiec, Włochy, 12 lat, (74)]

B: A najtrudniejsze co jest?
R: Myślę, że polski, bo to „ó" kreskowane i niekreskowane, i zet z kropką i „rz", i tak dalej, to jeszcze... to w Irlandii się pisze całkowicie inaczej. Ale polski wiem, że jest bardzo trudny.
B: Ok. A powiedz, w ogóle lubisz się uczyć i odrabiać zadania?
R: Odrabiać zadania nie za bardzo, ale lubię się uczyć ogólnie w szkole, lubię angielski, dlatego, że... mogę pomagać pani, że czuję się jak nauczycielka i lubię też polski, bo się dowiaduję nowych rzeczy. Przyrodę też lubię, ale trochę mniej.
[dziewczynka, Irlandia, 9 lat, (71)]

Na początku było trudno w szkole, bo tak, powiedzmy, że 75% to tylko rozumiałem, jak do mnie mówili, a poza tym takie niektóre słówka nie znałem. Ale potem już, jak tak z miesiąc pochodziłem, no to już było o wiele lepiej, rozumiałem większość. Już umiem troszkę czytać i pisać. [chłopiec, Holandia, 17 lat, (27)]

Dzieci te miały często kłopot z tempem czytania w języku polskim, a także ze zrozumieniem środków stylistycznych w poezji czy też języka staropolskiego, który pojawia się w części lektur. Dzieci zaznaczały, że dużo łatwiej było im uczyć się w języku angielskim, co może być również związane z faktem, że nauczyciele na ogół nie dostosowują sposobu analizy lektur szkolnych do kompetencji językowych dziecka.

R: Jeżeli chodzi o słowa, to ciężko idzie z tymi wierszami, bo jak już mówiłam, to ja umiem tyle, co ja umiem powiedzieć, co ja się uczyłam w zerówce, jestem na poziomie osoby z zerówki w rozumieniu czytania, ale jeżeli tak jakby zrozumiem

jakieś słowo, to umiem wejść głębiej w ten wiersz, to, co pani oczekuje, tylko ja po prostu tego w większości nie rozumiem, a pani np. każe nam przeczytać na lekcji, później odpowiedzieć na pytanie, później każe przeczytać to, co powiedzieliśmy, a ja... często jest tak, że ja tego tekstu w ogóle nie rozumiem.
B: Co by ci pomogło w zrozumieniu? Czy coś by mógł, nie wiem, nauczyciel [zrobić]?
R: Nie wiem, żebym mogła czytać takie książki z nauczycielką i tak jakby je analizować z tą nauczycielką, żeby spróbować, żeby pani mi właśnie tłumaczyła, że to o to chodzi i to wtedy, i tak dalej.
[dziewczynka, Norwegia, 16 lat, (59)]

Kolejnym źródłem problemów okazały się różnice programowe. Szczególnie widać to u starszych dzieci, które wracają po kilku latach nauki w innym systemie edukacji. W wielu krajach obowiązek szkolny rozpoczyna się w wieku pięciu lat, tak więc w niektórych przypadkach dzieci powtarzają materiał wcześniej nabyty w trakcie edukacji w kraju migracji. W związku z tym dzieci niekiedy nudzą się na lekcjach, co wywołuje u nich zniechęcenie. Dotyczy to przede wszystkim dzieci, które w kraju emigracji chodziły do wyższych klas i ze względu na wiek metrykalny zostały w Polsce przydzielone do klas niższych. Dotyczy to też zajęć z języka angielskiego. Z drugiej strony, dzieci mają problemy z przedmiotami takimi jak: historia, matematyka, chemia lub biologia. Związane jest to z brakiem znajomości specjalistycznego słownictwa, a także z różnicami tempa pracy i obecności pewnych treści w innych systemach edukacji. Stresująca i obciążająca jest dla dzieci konieczność bardzo szybkiego nadrobienia treści przed przystąpieniem do egzaminu po szóstej klasie lub egzaminu gimnazjalnego.

Trudność? Polski mi sprawia trudność. I niemiecki. Ale z niemieckim jakoś sobie radzę, pani mnie jakoś tak ulgowo..., jedyna pani, która mnie ulgowo traktuje. I co jeszcze sprawia... chemia mi sprawia taką trudność. Nie wiem, biologia, ale na biologii jest łatwiej, najgorzej to geografia... Co jeszcze, no takie przedmioty, po prostu których nie miałam tak dużo w Norwegii. Historia, historia. Tam te wszystkie dynastie, te wszystkie powstania, jak ja przyszłam, to gadali tam o jakimś powstaniu, a ja nawet nie wiedziałam, co to jest powstanie.
[dziewczynka, Norwegia, 17 lat, (59)]

Najgorsza sprawa to były te ułamki. Ułamki, to było trudne.... Po prostu... to, czego nie było tam w szkole, a było już tutaj. Na pewno przyroda też była prosta, opracowywaliśmy takie tematy, które ja już brałam, czyli w sumie, to było dla mnie tylko do powtórzenia i... plastyka. I muzyka. Pierwsza lekcja historii – dodatkowa – mi się po prostu zaczęła od... historia niby tej Polski, tego królestwa i tak dalej, A już na piątej lekcji miałam program do szóstej klasy. To było już trochę trudne. I też w sumie to pomogło, już się nie przejmowałam tym.
[dziewczynka, Włochy, 12 lat, (55)]

Czytanie ze zrozumieniem. No, chyba wypracowania też. Sprawozdania. Historia, bo dużo zadań domowych. I trudne. I sprawdziany, to trzeba było się nauczyć trzydziestu stron. Ciężka jest historia. Bardzo trudna. (…) Z przyrody, z wszystkiego mam gorsze oceny.
[dziewczynka, Niemcy, 10 lat, (50)]

3.1.6. Poczucie zadomowienia w Polsce

Większość badanych uczniów i uczennic postrzega swoje aktualne miejsce zamieszkania w Polsce jako swój dom. Dzieci wyrażały swoje preferencje dotyczące zarówno walorów estetycznych (okolica, budynki), jak i więzi rodzinnych, przyzwyczajeń, ale też przestrzeni do zabawy. Niektóre zaznaczyły, że zdążyły się już przywiązać do Polski i że czują się tu „u siebie", w domu.

B: A jakbym cię zapytała, gdzie jest twój dom?
R: Mój dom jest u babci... Babcia już umarła. Jeszcze dziadek tam mieszka, no ale też tak inaczej jak babcia tam była.
[dziewczynka, Norwegia, 16 lat, (59)]

B: Gdzie jest twój dom, jak to czujesz?
R: No to bardziej chyba Polska teraz. Chyba od razu jak tu przyjechałem, tak się poczułem jak w domu.
[chłopiec, Holandia, 17 lat, (27)]

B: Co cię najbardziej ucieszyło po powrocie?
R: Że jestem jakby u siebie, że w mojej ojczyźnie... to jest jakby mój kraj, mój dom i tak dalej.
[dziewczynka, Irlandia, 9 lat, (71)]

B: A w przyszłości gdzie byś chciała mieszkać?
R: Nie wiem, raczej w Polsce. [dziewczynka, Hiszpania, 13 lat, (23)]

B: A jak sobie myślisz o domu, to gdzie jest dom?
R: No, tutaj.
B: Dlaczego?
R: Nie wiem, tak się przywiązałem już. Nie chciałbym wyjechać z powrotem w sumie. [chłopiec, Wielka Brytania, 14 lat, (66)]

Ważnym elementem zakorzeniania się dziecka w Polsce jest „oswajanie" nowego miejsca zamieszkania. Z wypowiedzi uczniów wynika, że najczęściej miejsce zamieszkania w Polsce jest bardziej komfortowe w porównaniu z mieszkaniem za granicą. Dzieci zaznaczają, że czują się w nowym domu dużo lepiej.

B: Lubiłeś tamten dom?
R: Tak, ale tutaj mam własny pokój, chociaż mały, ale mam, tutaj mi się lepiej gra w piłkę w tym ogrodzie. Moim zdaniem, trudno porównać te dwa domy.
[chłopiec, Niemcy, 15 lat, (6)]

B: Gdzie tak ogólnie jest twój dom, gdzie się czujesz jak w domu?
R: Na pewno tutaj, bo we Włoszech nie mieszkaliśmy na swoim, na swojej jakby działce, tylko w bloku i tam było o wiele więcej ludzi niż na przykład w takim domu u dziadków, więc chyba tutaj.
[chłopiec, Włochy, 12 lat, (74)]

Kilkoro dzieci uważa, że mają dwa domy, wskazując na trudność decyzji w wyborze miejsca. Są to jednak sporadyczne przypadki, dotyczące najstarszych dzieci, które długo przebywały w kraju emigracji.

No właśnie… zawsze miałam takie dwa domy. Z jednej strony w Polsce, z drugiej strony tam, gdzie akurat mieszkałam. Właśnie ja lubię te miejsca, wracać do miejsc, w których mieszkaliśmy.
[dziewczynka, Niemcy, Luksemburg, 13 lat, (46)]

3.2. Analiza wywiadów z rodzicami

Wywiady z rodzicami powracającymi z emigracji analizowano przede wszystkim pod kątem następujących pytań badawczych:

- Jakie były motywacje podjęcia decyzji o wyjeździe z Polski?
- Jakie doświadczenia mieli rodzice i dzieci w trakcie pobytu za granicą?
- Jaka motywacja stała za decyzją o powrocie z emigracji?
- W jaki sposób przebiegały przygotowania do powrotu?
- Jak funkcjonowało dziecko w szkole po powrocie do Polski?
- Jaka z perspektywy czasu jest ich obecna ocena decyzji o powrocie?
- Jakie rady mają dla innych rodziców planujących powrót z emigracji?

3.2.1. Motywacja podjęcia decyzji o wyjeździe z Polski

W zdecydowanej większości przypadków motywacja wyjazdu rodziny z Polski była zawodowa i/lub ekonomiczna: najważniejszą przyczyną emigracji była trudność w znalezieniu pracy lub niesatysfakcjonujące zarobki rodziców w Polsce, z czym wiązały się kłopoty w zaspokojeniu codziennych potrzeb rodziny, spłaceniu zaciągniętego kredytu bankowego na zakup mieszkania itd.

Wyjazd często związany był również z perspektywą awansu zawodowego

któregoś z rodziców lub wręcz koniecznością zmiany miejsca pracy, wymuszoną poleceniem służbowym lub wyraźnym oczekiwaniem międzynarodowej firmy zatrudniającej jednego z rodziców.

> Takie widmo wyjazdu na kontrakt albo na... to się nazywało... do pracy w projekcie. Mąż pracuje w dużej farmaceutycznej firmie i ono gdzieś tam nad nami cały czas wisiało, że przyjdzie taki moment, że trzeba będzie jechać, bo w jego zawodzie potrzebne jest coś takiego jak „international experience". [matka, Szwajcaria, (18)]

> Mąż był na tym kontrakcie ekspatowskim cztery lata. Poza tym muszę pani powiedzieć, że nasza sytuacja była taka, że my co pół roku nie wiedzieliśmy, co z nami będzie dalej. I to psychicznie mnie bardzo obciążało, obciążało też dzieci, bo... taki trochę syndrom braku gniazda. Mieszkaliśmy w wynajętym przez firmę mieszkaniu, w urządzonym przez firmę mieszkaniu i ja się tam po prostu czułam, nie u siebie. Poza tym to, że ja ciągle nie wiem. [matka, Szwajcaria, (18)]

> Mój mąż już wyjeżdżał do Włoch parę lat wcześniej, zanim żeśmy się pobrali i on był zawodowym sportowcem, można powiedzieć... Później na rok wrócił, później znowu wyjechał i ja akurat skończyłam studia, poszłam do pracy na rok i potem, po tej mojej rocznej pracy w szkole, bo jestem nauczycielem, usiedliśmy i się zastanowiliśmy co dalej. No bo tak dalej się nie da żyć, prawda? No i stwierdziliśmy, że wyjeżdżamy w takim razie oboje. No i wyjechaliśmy oboje.
> [matka, Niemcy, Luksemburg, (19)]

> Jak ja tam zajechałam, zobaczyłam, niby tak się przygotowywałam, bo miałam tą świadomość, że chcemy tam wyjechać i coś zrobić, i zacząć jakoś normalnie żyć, a nie nędzować. [matka, Norwegia, (60)]

> Po prostu wyjechaliśmy w poszukiwaniu pracy, gdyż tutaj była ciężka sytuacja i ciężko było tę pracę dostać. Także to był główny powód właśnie. [matka, Wielka Brytania, (9)]

Tylko w dwóch przypadkach rodzice mówili o motywacji poznawczej: chęci pomieszkania w innym miejscu, poznania nowej kultury, języka:

> Mąż typowo, żeby zarobić, ja tak bardziej dla towarzystwa, natomiast zawsze mnie jako kraj fascynowały [Stany Zjednoczone – przyp. JD]. On też mnie trochę zaraził, bo zawsze chciał gdzieś pojechać, a nie mógł. No, chciałam tak, żeby mój język jeszcze doszlifować. W ogóle jestem osobą, którą, że tak powiem...nosi, strasznie

> mnie nosi. (…) No, tak bym chciała gdzieś [na] południe Europy. [matka, Stany Zjednoczone, (63)]

> To nie był – tak jak większość emigrantów – powód ekonomiczny, bo nie musieliśmy tego robić. Byliśmy w miarę dobrze sytuowani, natomiast (powodowała nami) taka bardziej ciekawość świata – okazja, że można gdzieś pojechać bez większych komplikacji, pierwszy raz w historii, że nie musieliśmy się prosić o jakieś zielone karty, po prostu pojechaliśmy. [ojciec, Wielka Brytania, (68)]

W jednym wypadku powodem wyjazdu matki był związek z mężczyzną pochodzącym spoza Polski. W przypadku rodzin, które wyjechały razem z dziećmi, tj. dzieci urodziły się w Polsce jeszcze przed etapem emigracji, decyzja na ogół była konsultowana z dziećmi, o ile były starsze niż trzy lata. Rodzice na ogół nie tyle prosili je o zaopiniowanie decyzji o wyjeździe (jak powiedziała jedna z badanych matek, „zasadnicze decyzje podejmują dorośli"), ale przygotowywali je wcześniej do zmiany miejsca zamieszkania, języka, środowiska społecznego: wysyłali na kursy językowe (trzy przypadki), opowiadali o nowym miejscu, o tym, że dzieci spotkają tam nowych ludzi, często o innym kolorze skóry, religii, inaczej się zachowujących itd.

Piętnaścioro rodziców wspomniało w rozmowie, że już w momencie wyjazdu za granicę planowali powrót do Polski, przy czym na ogół miał on miejsce kilka lat później niż zakładał pierwotny plan. Powodem przedłużania się emigracji była zazwyczaj chęć zgromadzenia większego kapitału dzięki pracy za granicą, oszczędności pozwalających na spokojne osiedlenie się w Polsce (zakup domu, mieszkania). Działo się tak nawet w przypadku osób, które nie wskazywały ekonomicznej motywacji wyjazdu jako dominującej.

3.2.2. Doświadczenia rodziców i dzieci w trakcie pobytu za granicą

Żaden z rodziców nie wspominał o drastycznych trudnościach dzieci wyjeżdżających z zaadaptowaniem się do otoczenia za granicą, choć większość z nich opisywała początki dziecka w nowej szkole i otoczeniu jako trudne i stresujące, ze względu na niedostateczną znajomość języka, konieczność nawiązania nowych relacji z rówieśnikami, rozstania z rodziną i przyjaciółmi w Polsce. Co ciekawe, problemy językowe zgłaszali również rodzice dzieci, które urodziły się już na emigracji, co zapewne wiąże się z tym, że we wszystkich rodzinach w domu mówiono po polsku (wyłącznie, jeżeli oboje rodzice byli Polakami, lub częściowo, jeśli jedno z rodziców było innego pochodzenia i niepolskojęzyczne).

Rodzice w trakcie pobytu za granicą dbali również o kontakt dzieci z Polską (wakacyjne wyjazdy, rozmowy z bliskimi w Polsce), większość badanych mówiła też, ze utrzymywali stałe kontakty towarzyskie z Polakami mieszkającymi w kraju emigracji, co stwarzało dzieciom dodatkową okazję do kontaktu z językiem polskim. Jednocześnie pojawiała się obawa, że zbyt długi okres pobytu za granicą spowoduje, ze powrót do Polski będzie niemal niemożliwy dla dzieci, które już staną się pełnymi uczestnikami życia w państwie emigracji.

> A decyzja, wracając do tego pytania, mieliśmy dosyć Niemców przez tę sprawę, powiem szczerze, to był taki kop poważny i zastanawialiśmy się, też tak zasłyszeliśmy, ze jak ktoś już pięć lat siedzi za granicą, to się ciężko wraca, że właściwie te pięć lat to jest taki moment, że w zasadzie wracasz albo już nigdy nie wrócisz. I szczególnie dzieci, widzieliśmy, że każdy rok też był trudny, wróciliśmy z Jackiem w trzeciej [klasie] gimnazjum, też fatalnie, można powiedzieć, ale ponieważ mamy

> dużo tych dzieci, każdy rok był z jakichś powodów bardzo trudny i stwierdziliśmy, że ten jest jeszcze nienajgorszy. I też pomyśleliśmy, że to im jesteśmy winni, żeby oni poznali życie w dwóch rzeczywistościach, żeby mogli kiedyś dokonać świadomego wyboru, gdzie jest im lepiej. Tym się też kierowaliśmy, żebyśmy zobaczyli, jak od nowa będzie w Polsce, żebyśmy nie stracili tej szansy, bo czuliśmy, że ta szansa nam ucieka, że będzie coraz trudniej wracać, czuliśmy to. [matka, Niemcy, (8)]

We wszystkich przypadkach rodzice podkreślali, że w szkole za granicą ich dzieci otrzymały ze strony nauczycieli stosowną pomoc w nauce języka kraju emigracji. W przypadku kilkorga dzieci pojawiły się również ze strony szkoły sugestie, by rodzice zaniechali mówienia do dzieci po polsku i skupili się wyłącznie na języku większościowym w danym miejscu, jednak nikt z rozmówców nie zastosował się do tej rady.

Ocena szkoły w miejscu emigracji była na ogół pozytywna, poza dwoma przypadkami. W pierwszym matka opisała szkołę szkocką jako zbyt mało wymagającą i dbającą o dzieci, w drugim – matka narzekała na infantylność i niski poziom nauki w szkole włoskiej. Wśród najczęściej wymienianych zalet szkół w miejscu emigracji była elastyczność programu i nauczycieli, dostosowywanie się do indywidualnych potrzeb ucznia, uporządkowanie, liczne zajęcia dodatkowe, dostosowanie programu szkolnego do realnego życia, praktyczny charakter nauki, brak konieczności ponoszenia dodatkowych kosztów (na podręczniki, przybory szkolne itd.).

Jeśli chodzi o adaptację rodziców, widoczna jest wyraźna korelacja: im wyższy poziom wykształcenia, pozycja zawodowa w miejscu emigracji oraz znajomość języka obcego, tym lepiej rodzice opisywali swoje doświadczenia w państwie emigracji. Wszyscy rozmówcy podkreślali jednak, ze czuli się w miejscu emigracji „nie u siebie", „zawsze jak obcokrajowiec" i tęsknili za Polską, co stawało się ostatecznie jedną z ważniejszych motywacji powrotu.

> Zawsze człowiek jest obcokrajowcem. Nie mogę narzekać, były dobre lata, ale zawsze byliśmy traktowani jako obcokrajowcy. Tęskniłam bardzo, co roku przyjeżdżaliśmy. My też tam mieliśmy kontakt z polską szkołą, polską religią. Co roku wakacje, czasami nawet dwa razy do roku przyjeżdżaliśmy, jak się udało. Córka skończyła tam podstawówkę, bo tam idzie się o rok wcześniej. No i wiedzieliśmy, że to, że jeśli nie wrócimy już teraz, to że jak ona już tam pójdzie do gimnazjum, no to już koniec, bo mamy doświadczenia z innymi naszymi znajomymi; które właśnie tam zostają... No właściwie ze względu na dzieci, a my od początku wiązaliśmy swoje plany z Polską ....dlatego też właśnie, kiedy nadarzyła się okazja, kupiliśmy to mieszkanie tu w Krakowie, bo my jesteśmy z Podkarpacia, żeby po prostu mieć kiedyś do czegoś wrócić, jak przyjdzie taki lub inny moment. (…) Zawsze tęskniłam za Polską. Ja nigdy do końca nie czułam się tam tak dobrze. [matka, Hiszpania, (23)]

W trzech rozmowach rodzice podkreślali, że za granicą ich rodziny spotkały traumatyczne doświadczenia, związane z dyskryminacją członków rodziny w lokalnej społeczności, szkole, miejscu pracy; dyskryminacja ta miała charakter narodowy

i wiązała się czasem z aktami przemocy fizycznej (np. brutalne akty przestępstwa z nienawiści związanej z narodowością, doświadczone przez jedną z badanych rodzin, takie jak podpalenie samochodu i wyrażane wprost groźby ze strony sąsiadów). Doświadczenia te wywoływały brak poczucia bezpieczeństwa, który stawał się jednym z bezpośrednich powodów powrotu do Polski.

> Byliśmy ofiarami *hate crime*. Rasistowskie przestępstwa na tle rasistowskim. Spalili nam samochód. No i... I była cała noc w radiowozie. Potem złapali osobę, która to zrobiła, okazało się, że [to] był nasz najbliższy sąsiad. Dlatego no, miał zielone papiery i tak dalej, to wszystko da się wytłumaczyć. Ale ja sobie tego nie potrafiłam wytłumaczyć, bardzo pogarszał się mój stan psychiczny. [matka, Irlandia, (57)]

Trudności przeżywane przez dzieci były często powodowane ksenofobicznymi postawami w kraju pobytu emigracji.

> B: Czy dzieci w trakcie pobytu w Niemczech miały też takie nieprzyjemne sytuacje związane z tym, że są Polakami?
> R: Miały, tak, od polskich bękartów były wyzywane, ale się tym nie przejmowały na szczęście…
> B: Rozmawiali Państwo z nimi na ten temat?
> R: Tak, ale też mają na szczęście takie silne poczucie własnej wartości i mocną pozycję w szkole, od razu cieszyły się szacunkiem i rówieśników, i nauczycieli, więc mieli takie mocne zaplecze, a zawsze się jakiś głupek trafił, co od polskich świń i od polskich bękartów [ich wyzywał], pamiętam, często, ale oni się tym nie przejmowali, się tam z tego śmiali, bo stworzyli sobie mocne, bezpieczne otoczenie.
> B: Jak dzieci odnajdywały się w szkole w takim razie?
> R: Bardzo dobrze, powiem szczerze, że jak się tam żegnali, był taki apel, bo to szkoła międzynarodowa, na koniec roku zdjęcie, przewijały się slajdy tych, którzy odchodzą i powiem szczerze, że jak się pokazywały zdjęcia tych moich dzieciaków, to były największe jęki. To takie miłe, że one były taką częścią jednak ważnej tej społeczności szkolnej, myślę. To się wtedy rozpłakałam, tak się cieszyłam, że oni byli tam ważni. [matka, Niemcy, (8)]

3.2.3. Sieci społeczne dziecka i rodziny na emigracji

Jednocześnie pojawiały się próby włączania polskich rodzin do wspólnot religijnych (np. zielonoświątkowych) poprzez posługiwanie się językiem, który te osoby znały lepiej niż język niemiecki.

> My nie jesteśmy katolikami i jesteśmy tutaj w kościele protestanckim, w kościele zielonoświątkowym i tam też znaleźliśmy sobie taki kościół, taki zbór – bo my to nazywamy zborem – i tam byli sami Szwajcarzy w zasadzie. I to nam też dużo pomogło, bo oni byli bardzo otwarci na nas, oni wiedzieli, że my „Kali pić, Kali jeść", więc, jak my przyszliśmy, zaczęli w ogóle mówić i zawsze mówili przy nas tym hochdeutsch, żebyśmy rozumieli. Oni wiedzieli, że ja dużo rozumiem, bo mam rodzinę w Niemczech ze strony mojej mamy, więc rozumiałam dużo, ale nie umiałam mówić. I jakby, oni też pomagali nam się na pewno z tym językiem przełamywać.

Mój mąż do tej pory słabo mówi po niemiecku, no na pewno też nie ma takich językowych umiejętności, ale on miał mało okazji, żeby mówić, bo on w pracy wszędzie po angielsku mówił i... on jakby mówił gorzej, ale na przykład te osoby, które znały angielski, rozmawiały z nim po angielsku, żeby było mu łatwiej. Więc to na pewno nam dużo pomogło i to nam też pomogło poznać Szwajcarów... [matka, Szwajcaria, (18)]

Pobyt w kraju emigracji wywoływał też trudności związane z nawiązywaniem relacji międzyludzkich. Większa bezpośredniość Polaków wywoływała ze strony cudzoziemców opór i niechęć do przenoszenia kontaktów na bardziej nieformalną płaszczyznę – na przykład na poziom odwiedzin w domu. Prawidłowość ta dotyczyła zarówno rodziców, jak i dzieci.

R: Ale tam też jest inaczej. Tam to nie jest normalne, że po prostu ktoś do kogoś przychodzi. Tam nawet sąsiedzi… Ja z sąsiadką czasami pod płotem stałam dwie godziny i żeśmy rozmawiały, ale jak do niej mówiłam: – No to chodź, przyjdziesz na kawę, pogadamy. – „Nie, nie, nie, bo ja tutaj coś tam, ja tam coś tam". Dla nich to nie jest… Owszem, rodzina się tak spotyka, jacyś bliżsi przyjaciele, ale z takiej młodszej grupy wiekowej to tak, to się też spotykają, ale to zazwyczaj przy okazji jakiejś imprezy, ale nie po prostu takiego normalnego „wpadam do ciebie na kawę". A tak, żeby po prostu ktoś do kogoś przychodził, siedział, to nie.
B: A państwo właśnie z Polakami głównie utrzymywaliście [kontakty] czy różnie?
R: My z jednymi i z drugimi. Myśmy sąsiadów mieli samych Szkotów, także z nimi żeśmy też kontakty utrzymywali i było bardzo fajnie. Natomiast takiego spotkania, no to wiadomo, tam inaczej to wszystko wygląda, więc tam w ogóle tak było, że akurat jak z kimś tam na kawę, na grilla czy coś tam, to z Polakami.
[matka, Wielka Brytania, (32)]

R: Ale w Niemczech nie ma czegoś takiego, że dzieci się... Dzieci sobie idą, dzieci sobie idą do sąsiadów, kiedy chcą. Trzeba się umówić na termin, tak jak właśnie z tą Tamarą, umawiamy się tydzień wcześniej, że zawożę ją na godzinę 15.00, odbieram o godzinie 18.00. To jest wszystko tak... wszystko tak sztucznie, ta przyjaźń.
B: To było trudne dla pani? Jakby z pani perspektywy, czy to było trudne właśnie nauczyć się też tych takich zasad, no bo to u nas trochę inaczej funkcjonuje.
R: To znaczy nie. My, dlatego, że... Znaczy my nie mieliśmy znajomych Niemców.
[matka, Niemcy, (51)]

Różnice w sposobie funkcjonowania społecznego powodowały trudności w zbudowaniu sieci przyjacielskiej, a w konsekwencji poczucie samotności.

Nie było to ciężkie, żeby się przyzwyczaić, ponieważ... nie byliśmy zaprzyjaźnieni z Niemcami, mieliśmy, naprawdę, sami tylko i wyłącznie, Polaków. Ale to też wyniknęło później. Pierwsze trzy lata tak naprawdę byliśmy sami. Bardzo rzadko kogoś odwiedzaliśmy, mieliśmy znajomych, ponieważ to jeszcze są znajomi męża, którzy razem studiowali, ale oni niestety są porozrzucani po różnych landach.

> No więc to była wyprawa może raz na cztery miesiące, raz na pół roku, żeby ich odwiedzić. Na cały weekend. Ale takich naprawdę przyjaciół, bardzo sympatycznych, którzy odwiedzają nas do tej pory w Polsce i bardzo się, bardzo się przyjaźnimy, poznaliśmy, to po jakichś czterech właśnie latach pobytu. I to nawet jest kolega, który pracuje w tej samej firmie, co mąż, tylko w innym dziale. Też jest Polakiem i to są bardzo sympatyczni ludzie. To wtedy zaczęliśmy się czuć się domowo. Ale pomimo to... zdecydowaliśmy [się] na powrót do Polski. [matka, Niemcy, (51)]

3.2.4. Motywacja do powrotu z emigracji

Oprócz opisanych w poprzednim punkcie negatywnych doświadczeń związanych z pobytem za granicą, istotnym, choć nie zawsze decydującym, powodem powrotu była w każdym przypadku tęsknota rodziców za krajem pochodzenia i poczucie bycia „nie u siebie" za granicą, niemożność pełnego zaadaptowania się do życia w kraju migracji, nawiązania bliskich przyjacielskich więzi z jego rodzimymi mieszkańcami, poczucie niższości związane z byciem obcym i nowym w danym miejscu, a często również z niepochlebną opinią i stereotypami na temat Polaków w miejscu emigracji. W trzech przypadkach powrót do Polski związany był z zakończeniem kontraktu zawodowego któregoś z rodziców za granicą. Tylko czworo rodziców wspomniało, że również ich dzieci wyraźnie chciały wrócić (bądź przyjechać, jeśli urodziły się za granicą) do Polski. Sygnalizowały one chęć powrotu do Polski mimo oczekiwanego obniżenia statusu finansowego.

> Mój syn starszy mówił tak, że on może mieszkać w takich warunkach, jakie są. On nie musi mieć kieszonkowego, byle po prostu być w Polsce. [matka, Wielka Brytania, (41)]

Wydaje się, że również ci właśnie rodzice najwyraźniej podkreślali siłę własnej tęsknoty za Polską. Troje z tych rodziców opisywało również pozytywne skojarzenia dzieci z Polską, pochodzące z wyjazdów wakacyjnych i świątecznych (przy czym jedna z tych osób opisywała późniejsze rozczarowanie dziecka Polską, która przestała być tak atrakcyjna „jak w wakacje"). Wszyscy rodzice opisywali podejmowanie decyzji o powrocie jako rozciągnięty w czasie proces, podczas którego konsultowali się z dziećmi i przygotowywali je na zmianę miejsca zamieszkania.

W kilku przypadkach wiadomość o wyjeździe do Polski budziła protest i niechęć dzieci, spowodowane koniecznością rozstania z przyjaciółmi, zmiany szkoły, opuszczenia dotychczasowego domu i miejsca zamieszkania, brak jednak danych, pozwalających stwierdzić, jak ostatecznie rodzice przekonywali dzieci do powrotu. Niektóre dzieci w sposób zdecydowany odmawiały powrotu i podjęcia nauki w polskiej szkole. Przyjazd przypłacały w opinii rodziców depresją.

> Były też jakieś wyrzuty, dlaczego? Koleżanki... no przede wszystkim koleżanki, szkoła nie, miejsca nie, natomiast koleżanki. No, że musi zostawić koleżanki. Tak, Janek nie chciał wracać do Polski. (...) No bo nie miał kolegów, tam miał kolegów, miał znajomych, miał szkołę, miał nauczyciela, którego bardzo lubił, no, także nie

chciał. I to jest u wszystkich moich znajomych. Dzieci nie chcą wracać. (...) Przechodzą depresję naprawdę głęboką, płaczą... [matka, Holandia, (56)]

Kilkoro rodziców podkreślało, że zależało im, by ich dzieci uczyły się w polskiej szkole, którą oceniają wyżej niż szkoły zagraniczne (brytyjskie, włoskie, hiszpańskie). Ta motywacja nie była związana z wiekiem dziecka: niektórym z rodziców zależało, by dziecko kończyło w Polsce dopiero liceum jako „poważną", decydującą np. o pójściu na studiach szkołę, inni dążyli do przyjazdu do Polski już na etapie szkoły podstawowej. Co ciekawe, w dwóch przypadkach mieszanych małżeństw wyższość polskiej szkoły podkreślana była przez rodzica pochodzącego spoza Polski.

W przypadku kilku rodzin ważnym powodem powrotu była dodatkowo konieczność podjęcia opieki nad chorym/starzejącym się krewnym (rodzice, teściowie), jak również zapewnienie dziecku socjalizacji religijnej, charakterystycznej dla kultury polskiej.

No to właśnie myśmy zawsze byli silnie związani z rodziną i dlatego wyjechaliśmy tylko i wyłącznie, bo nie mieliśmy tutaj pracy, także to był główny powód i zawsze chcieliśmy wrócić i po prostu to zaważyło jednak, ta rodzina… Z mojej strony, moi rodzice żyją, męża rodzice żyją, mamy tu opiekę, ja mogłam podjąć pracę, ktoś się zawsze może tymi dziećmi zająć, natomiast tam albo się było skazanym na opiekunki, czego nie chciałam i nie zostawiałam ich po prostu, no jednak się było samemu, to było przykre... Co jeszcze, na przykład, mimo że chodziliśmy do kościoła, te dzieci nie wiedziały, jak wygląda Boże Narodzenie w Polsce, Wielkanoc, tego się tam nie celebruje tak jak u nas. [matka, Niemcy, (9)]

3.2.5. Przygotowania do powrotu, obawy przed powrotem

Przygotowania do powrotu w każdym przypadku polegały przede wszystkim na rozmowach z dziećmi, tłumaczeniu im, czego mogą spodziewać się w Polsce, wskazywaniu zalet nowej życiowej sytuacji. Tylko kilkoro rodziców jeszcze przed wyjazdem zajmowało się szukaniem miejsca dla dziecka w konkretnej szkole czy przedszkolu i kontaktowało zawczasu z wybraną placówką.

Obawy rodziców dotyczyły przede wszystkim szkoły: czy dziecko nie będzie mieć za dużych zaległości w materiale z poszczególnych przedmiotów, problemów językowych, szoku związanego z różnicami kulturowymi, a także czy będzie można liczyć na wsparcie nauczycieli, dyrekcji i ewentualnie specjalistów takich jak logopeda i psycholog. Rodzice obawiali się również trudności związanych z adaptacją do życia codziennego (nadmierna biurokracja w Polsce, trudności w urzędach) oraz, w przypadku osób o niepewnej sytuacji zawodowej, trudności ze znalezieniem pracy, a także tego, czy dochody będą wystarczające, by utrzymać dotychczasowy poziom życia.

3.2.6. Funkcjonowanie dziecka po powrocie do Polski

Wszyscy rodzice opisują początki pobytu dzieci w Polsce jako w mniejszym lub większym stopniu stresujące, głównie ze względu na nową szkołę i środowisko rówieśnicze. Wszyscy uznawali, że ostatecznie dzieci zaadaptowały się do pobytu w Polsce i są z niego zadowolone. Dwoje rodziców oceniło decyzję o powrocie jako złą, przy czym nie z powodu kłopotów dziecka, ale niższego poziomu życia w Polsce niż na emigracji.

Tylko jedna osoba relacjonowała poważne trudności z zaadaptowaniem się do życia w Polsce z powodu braku tolerancji i agresywnych zachowań ze strony nowych sąsiadów i nowych kolegów i koleżanek dziecka w polskiej szkole (w przypadku rodzica – agresja werbalna, w przypadku dziecka – ostracyzm, agresja werbalna ze strony rówieśników, bójki). Pozostali oceniali powrót jako słuszną decyzję, wskazując przede wszystkim na poczucie „bycia u siebie", bliskość rodziny i przyjaciół, możliwość funkcjonowania w dobrze znanej i rozumianej kulturze i języku. Mimo że wątek tożsamości czy emocji nie pojawił się wprost w żadnym wywiadzie, pośrednio wnioskować można, że dla większości badanych ogólny bilans emocjonalny powrotu do Polski był dodatni (mimo przejściowych czy nawet przedłużających się trudności), głównie ze względu na poczucie powrotu do domu i bycia u siebie.

Szereg sposobów funkcjonowania polskiej szkoły budził jednak u rodziców sprzeciw. Przykładowo, kontrowersyjną dziedziną było wspieranie finansowe szkoły w postaci rozmaitych składek opłacanych przez rodziców.

> Byłam wstrząśnięta szkołą, zresztą do dziś, ja po prostu idę i cały czas zdumiewa mnie to właśnie, że nauczyciel na przykład może wymagać takich rzeczy. Na przykład poszłam na pierwsze zebranie we wrześniu i dostałam rozpiskę tego, co mam zapłacić, tu 50 [złotych], tu 40, tu 20, tu 6, tu 7, tu to i tak wszystko razy trzy, i zobaczyłam, że rodzice po prostu wyjmują pieniądze i płacą, dla mnie to, no w Anglii tak nie było. Tam wszystko było za darmo. Więc nawet jak była wycieczka szkolna, to ona była komunikowana kilka miesięcy wcześniej, żeby rodzice mieli czas uzbierać 10 funtów, 10 funtów, prawda? To tam tyle zarabia sprzątaczka w ciągu godziny. A tutaj po prostu komunikuje się w poniedziałek, że na środę proszę przynieść 60 zł i oczywiście mogli dziecka nie posłać, ale wszyscy posyłają, więc generalnie jest po prostu taka presja społeczna, że płacimy, tak jest, musimy się z tym pogodzić, że tak jest, o. Nie ma papieru, trzeba kupić, nie ma mydła, trzeba kupić, proszę państwa, taka jest sytuacja i wszyscy w związku z tym, że jest taka sytuacja, to po prostu te pieniądze wyciągamy. [matka, Wielka Brytania, (13)]

Również liczba godzin nauki religii w polskiej szkole w porównaniu do szkoły w Anglii budziła sprzeciw.

> No właśnie to, że są dwie religie [godziny religii – przyp. HGM], a jedna historia, to były takie rzeczy, które mnie zszokowały, no bo w Anglii tak się nie katuje tym wyznaniem… jest ogromna tolerancja. [matka, Wielka Brytania, (13)]

Formalna dyscyplina w polskiej szkole dotycząca między innymi sposobów prowadzenia zeszytów czy też przestrzegania reguł ortograficznych lub obowiązkowych strojów uczniowskich również była postrzegana przez niektórych rodziców negatywnie.

> Na pewno jak poszedł pierwszy dzień do szkoły, gdzie nie było na przykład w Holandii rozpoczęcia szkoły, gdzie trzeba było na biało się, na biało-czarno się ubrać czy biało-granatowo, tam nie było czegoś takiego. [matka, Holandia, (26)]

> Dla mojego dziecka słowo mundurek oznacza całe ubranie. To musi być specjalna spódnica, specjalne rajstopy, specjalna bluzka, sweter. Tam każda szkoła ma mundur. Tutaj dostała jakiś niebieski drelich, mówią mundur i że to nie oddycha nawet, ona chce to ściągnąć, bo jej jest gorąco. Ona jest, no mówię, z jakiego kraju ona jest. Tam się nie grzeje do 25 stopni, tam 19 i masz być zdrowa i zadowolona. Ona próbuje ściągnąć tamto, też nie może ściągnąć. Pani tak krzyczała na nią za ten mundur. Poszłam, że nie życzę sobie po prostu czegoś takiego, że... ja jej pozwalam ściągać ten mundur. Jeżeli sobie ona... niby wszystkie dzieci noszą mundur. Wszystkie dzieci mają nosić mundur Widzę sześcioro dzieci, 50% nie ma na sobie mundurku. No to dostaną uwagi, ja mówię, to proszę jej wpisywać uwagę. [matka, Irlandia, (57)]

> Wiesz, no wiesz, jakie są panie, zeszyt to jest świątynia i absolutnie nie może się pojawić nic innego niż to, co jest ściśle związane z lekcją i że jak chcesz pisać takie rzeczy, to powinnaś założyć inny zeszyt. No ale potem już nam się odechciało pisać, bo generalnie nie byłyśmy zachęcane do tego, żeby robić coś, co nie jest bezpośrednio związane z tematem lekcji. Smutne, takie przykre to było właśnie, także byłam taka zawiedziona tutaj szkołą, no właśnie, bo wydaje mi się, cały czas uczę też tego moje dzieci, że szkoła to jest jedno i to pisanie w liniaturze to jest też jedno, ale życie to jest gdzieś indziej i nauka to jest, całymi dniami się uczymy, a nie tylko przez te 45 minut w szkole, uczymy się różnych rzeczy, nie tylko niewychodzenia poza linijki i pisania bez błędu. A ten błąd ortograficzny, od pierwszej klasy ogromny nacisk w Polsce, prawda, każdy błąd jest podkreślany na czerwono, dzieci są uczone tego, żeby pisać mniej, ale bez błędów, błędy są strasznie podkreślane, a w Anglii absolutnie, było na odwrót. [matka, Wielka Brytania, (13)]

Z perspektywy rodziców przyjeżdżających z zagranicy nieakceptowalne były zachowania polskich uczniów wobec nauczycieli. Niezadowolenie budziły również mało sprecyzowane wymagania odnośnie przynoszenia do szkoły podręczników szkolnych.

> Janek był zszokowany zachowaniem dzieci. On na przykład mówił: „Mamo, to jest niewyobrażalne, jak oni się... ", że oni na przykład kwestionują ocenę, którą dostali. Dla niego to był... on tak siedział i... albo na przykład, jak się dzieci kłóciły z panią o coś i on po prostu był przerażony. Teraz oczywiście to się szybko.... złe nawyki bardzo szybko się nabiera. No więc... on się i tak nie kłóci. To były takie śmieszne sytuacje, bo w Szwajcarii jest tak, że jak się kończy lekcja i jak się żegna z panią,

> to wszystkie dzieci po kolei podchodzą i podają rękę. I w ogóle dzieci podają rękę dorosłemu przy witaniu i pożegnaniu, tutaj w Polsce jest zupełnie inaczej. I Stasio wzbudzał po prostu taką wesołość w szkole, bo on do pani w świetlicy „do widzenia",„„dzień dobry" przychodził. Tak samo Janek, nie? I potem tak podchodził do pani i chował tą rękę, bo „Aha! w Polsce się tego nie robi".„Więc takie były śmieszne sytuacje (...) I do tej pory, jakby zmagamy się z tymi pracami domowymi, z tym ogarnięciem tego, którą książkę trzeba wziąć, a którą zostawić, najlepiej by wszystkie... na przykład Janek nosił przez pół roku wszystkie książki, więc daliśmy mu taką walizkę na kółkach, żeby nosił, bo... załamka, piętnaście kilo, nie? [matka, Szwajcaria, (18)]

Jeden z rodziców podkreślił również dostrzeganą przez siebie różnicę w podejściu nauczycieli polskich i zagranicznych do uczniów:

> Tak, dzieci płaczą, nie chcą, boją się zmian, boją się polskiej szkoły, bo wiedzą, idą i doznają szoku. (...) Szokujące jest podejście nauczyciela do dziecka (...) to znaczy polski nauczyciel (...) nie szanuje dzieci w porównaniu z nauczycielem zagranicznym. [matka, Holandia, (56)]

Rodzice zauważali przejściowe trudności w wejściu dziecka w zespół klasowy. Interpretowali je jako skutek funkcjonowania dzieci w szkole w oparciu o kontakty z wcześniejszych etapów edukacji (przedszkola, poprzedniej szkoły), których ich dziecko mieszkające w tym czasie za granicą było pozbawione.

> Czy ona ma jakichś przyjaciół? Jakąś bliską koleżankę, kolegę? Teraz ostatnio mi pokazywała koleżankę i powiedziała, że się z nią przyjaźni, ale tak, to trudno jej po prostu było kogoś tam znaleźć takiego w klasie, no bo te dzieci tutaj się znały, prawda? Oni chodzili do przedszkola, gdzieś do oddziału przedszkolnego. To były dzieci, które gdzieś z sąsiedztwa, prawda, znają się. A ona tutaj weszła w tą grupę, także tutaj z tym był problem. Z tym był problem. [matka, Holandia, (22)]

> Na początku to, wiesz, płakał, to znaczy, mówię, płakał w domu, bo też mi tam nauczycielki nie zwracały uwagi, żeby w szkole. Ale w domu to mówię ci, tragedia czasem była. Przed wyjściem do szkoły. To już jak młodszy był, to takich płaczów nie odstawiał. No, ale to w domu. W szkole to, jak wiem, był taki cichutki, wiesz taki z boku. To też inaczej niż w tamtej szkole, no ale tam miał kolegów, a tutaj nikogo nie znał. [matka, Wielka Brytania, (23)]

Rodzice w większości postrzegali też bardzo krytycznie przygotowanie polskiego systemu szkolnego do otoczenia troską przybywających z zagranicy uczniów. Szczególną uwagę rodziców zwracał brak realnego dostosowania egzaminów końcowych (np. egzaminu po szkole podstawowej, egzaminu gimnazjalnego) do ich specjalnych potrzeb, co skutkowało zmniejszeniem się szansy dziecka na dostanie się do dobrej szkoły na kolejnym etapie. Podkreślić należy jednak, że takie dostosowanie jest możliwe, o czym wspomina jedna z rozmówczyń:

> Właśnie myślę, ze system nie jest przygotowany, edukacyjny, żeby zaoferować tym dzieciom taka wymierną pomoc, na zaopiekowanie. Niby są jakieś przepisy do tych

egzaminów gimnazjalnych, niby są, ale ja powiem szczerze, że nie korzystaliśmy z tego w żadnej mierze. [matka, Niemcy, (8)]

My nie mieliśmy właściwie żadnych problemów. Tyle tylko i to też jest warte, ale chyba nie jest problem, bo Zbyszek pisał polski, na przykład egzamin gimnazjalny z polskiego miał przedłużony czas. [matka, Holandia, (26)]

R: Tak! Dziecko miało ogromny stres. Pierwszego dnia przyjść do tej szkoły i stać przed wszystkimi, mówię, żeby to jeszcze pani ją przestawiła, że „to nowa koleżanka"… no nic kompletnie, usiadła w tę ławkę i musiała sama ze wszystkim sobie radzić. R2: Tylko ta nowa, co przyszła… R: No właśnie, dwa miesiące czy trzy miesiące przed końcem roku przyszła z innej szkoły, to ją przedstawiła. B: Ale Ty przyszłaś na początku roku? R: Tak, na początku roku szkolnego. B: Może dyrektorka stwierdziła, że na początku roku to jest ok… R: Nie, pytałam wychowawczyni właśnie, to powiedziała, że nie miała nawet takiej informacji, że ma jakąś nową dziewczynkę, która zaczyna dopiero w polskiej szkole. B: To zdecydowanie szkoła powinna wprowadzać nowe dzieci. R: No, tak mi się też wydaje. B: Nawet dzieci, które przechodzą z innej szkoły, no niekoniecznie dzieci, które przyjeżdżają z zagranicy. R: Nie, nie było czegoś takiego. Naprawdę, byłam zszokowana, nie myślałam, że to się odbędzie w taki sposób, ale nikt jej nie przedstawił. Nawet nauczycielki nie miały takiej informacji, że to dopiero dziecko, które zaczyna się uczyć tak naprawdę. [matka, Belgia, (21)]

Kontrowersje budziło również duże znaczenie przypisywane ocenom, które według rodziców stają się wartością całkowicie autonomiczną i nadrzędną.

Zetknęliśmy się z różnymi absurdami, do czego zmierzam, dla mnie polski system uczy pewnego cwaniactwa, nawet ten ranking, koniec gimnazjum, walka o oceny, punkty, żeby się dostać do dobrego liceum (...) Czułam niedosyt takiego zaopiekowania, kiedy byłam w tym kuratorium i oglądałam ten jego egzamin, czułam, że przecież wiem, że potrafi, przecież wiem, że jest świetny. I jak kogoś się tak traktuje w ten sposób, w pierwszym i drugim etapie ma sto procent, a w trzecim dostaje siedem punktów, a od 60 jest finalista… I też nie mam zgody na te różne dziwne procedury właśnie, sprawdzanie u nas języka, jak to się dzieje, że on nie ma szansy nawet minutę tam porozmawiać, tylko wypracowanie, jak to, taki konkurs decyduje o mojej przyszłości? Nie podoba mi się wyścig szczurów, nie podoba mi się wiele rzeczy, jeszcze chciałam dodać, że bardzo mi się podobało w tej angielskiej szkole, że tam oceny były utajnione, ale bardzo silnie był położony akcent na taką rywalizację z samym sobą, nauczyciel zawsze pokazywał mocne punkty, słabe punkty, gdzie cię stać, gdzie naprawdę możesz spokojnie powalczyć o wyżej, czyli takie ukierunkowanie na indywidualną pracę, indywidualny rozwój. Nie lubię w polskiej szkole tej walki o podwyższanie ocen, tego lizusostwa, nie chcę narzekać, ale rozczarowała mnie bardzo polska szkoła. [matka, Niemcy, (8)]

Rodzice zwracali też uwagę na poziom agresji obecny w polskiej szkole. Obiektem agresji były niekiedy dzieci powracające z zagranicy. Kwestie związane

z dyskryminacją ze względu na doświadczenie migracyjne zostały szerzej opisane w rozdziale 3.3.4.6.

> One są wychowane tak, że się nie oszukuje, tak tam uczą. Nie oszukuje się, nie bije się, jeżeli ktoś... Trzy razy już została pobita w szkole przez dzieci inne. Spokojne dziecko, które nie zaczyna. (...) Dziecko przyszło posiniaczone ze szkoły, tego to nawet nauczycielka nie widziała. No ale dyrektorka też: „Ale o co ci chodzi? (...) Tak jest po prostu tutaj. 10 lat siedziałaś za granicą ... Może tobie za dobrze tam było. Może tam powinnaś wracać?". Ja takie [rzeczy] słyszę tu cały czas. Tak otwarcie ludzie do mnie mówią. (...) Jestem nieprzystosowana i moje dzieci są nieprzystosowane do kraju... Aha, i że Polska jest brutalnym krajem... Chcesz tu mieszkać, to się przyzwyczaj. No nie wiem... Nie muszę tu mieszkać, żeby się przyzwyczajać... [matka, Irlandia, (57)]

Rodzice bardzo często są krytyczni wobec metod stosowanych przez nauczycieli i nauczycielki w polskich szkołach. Dotyczy to zarówno organizacji zajęć dodatkowych, jak i sposobu realizacji bieżącego materiału. Skutkuje to często sytuacją, w której rodzice – jeśli tylko mogą sobie na to pozwolić – zaczynają korzystać z prywatnie opłacanych lekcji dodatkowych, podczas których dziecko ma szansę nadrobić zaległości. Niektórzy rodzice krytycznie wypowiadali się na temat dodatkowych zajęć z języka polskiego oraz zajęć wyrównawczych, przysługujących dziecku ze względu na doświadczenia migracyjne.

> No ale ta pani i tak nie wie co ma z nimi robić, z tymi dziećmi. Bo ma Krysię, która jest w trzeciej klasie, tego Konrada, który jest w czwartej. I ja parę razy, chyba ze dwa razy byłam na tych zajęciach, to ja się nie dziwię Izie, że ona nie chce chodzić. No bo się nudzi, po prostu się nudzi. Bo pani z nimi robi alfabet od A i na każdych zajęciach robią jakąś tam literkę, do której wymyślają wyrazy na tą literkę. No sorry! Dla Krysi to jest nudne. (...) To nie jest trzecia klasa, poza tym. Jeżeli to mają być zajęcia wyrównujące… tak głupio powiem, wyrównujące poziom dziecka z dziećmi z klasy, no to one muszą być też przemyślane, żeby faktycznie miały sens. A nie mają. Bo pani nie wie, co ma robić, nie ma planu. No fajnie, ma dwie godziny więcej, trochę sobie zarobi, nie? No też się cieszę za nią. Ale to dziecku specjalnie nie pomaga. Bo nawet gdyby wzięła książkę i tym dzieciom przeczytała książkę, czy omówiła z nimi, nie wiem… Nie wiem, Krysia czytała Dzieci z Bullerbyn, to jest książka napisana w latach 70., ten język jest zupełnie inny od tego, którym się posługujemy dzisiaj, prawda? Więc weź, kobieto, książkę, przeczytaj im i im przetłumacz! Na język dzisiejszy tą książkę, prawda? Ja się boję, że jak Krysia w przyszłym roku zacznie… ja nie wiem, co teraz dzieci przerabiają w szkole, czy to będzie jakiś Janko Muzykant, czy Antek, to ona nie będzie w stanie tego zrozumieć. Dla niej to jest tak archaiczny język, że aż niezrozumiały. Właśnie nad takimi sprawami powinni z dziećmi pracować na tych dodatkowych zajęciach. Nawet gdyby wzięła grę, przecież tych gier jest cała masa teraz, czy dziecko by przyniosło jakąś grę z domu, prawda? Zupełnie inaczej by to wyglądało, gdyby pani z tymi dziećmi usiadła i w coś zagrała, nawet w głupiego chińczyka i przy okazji, dzieci by liczyły,

uczyły się odzywać, do siebie, między sobą, do pani. Naprawdę, pomysłów jest cała masa, tylko trzeba być trochę kreatywnym. [matka, Włochy (20)]

No ale właśnie, cały minus polega na tym, że dodatkowych lekcji…, no Marek ma na przykład korepetycje z matematyki. (...) Natomiast muszę powiedzieć, że załatwiłam Marcinowi dodatkowe lekcje polskiego u pani, która po prostu chyba była bezbłędna, bo Marek był niezwykle zadowolony z tych lekcji. Wychodził, wiedząc wszystko. To było dziecko, które trafiło i nagle usłyszało „rozprawka". A co to jest rozprawka, prawda? No to dla niego zupełnie było. I ona mu tak wyłożyła to, że on wszystko zrozumiał. Stąd, to dzięki niej, jestem na sto procent pewna, on napisał tak dobrze. Po prostu są niektórzy kompetentni ludzie, którzy potrafią nauczyć, a nie każdy to potrafi. Nie każda polonistka będzie umiała. [matka, Holandia, (26)]

B: A jak pani ocenia te takie dodatkowe lekcje, które są właśnie w związku z tym, że jest dzieckiem powracającym? R: Nie bardzo. B: Nie bardzo… R: Nie bardzo. Oni przerabiali z nim całkiem coś innego, niż on przerabiał na lekcjach, więc ja uważałam te zajęcia za mało dla niego przydatne. Później się to zmieniło, jak ja już mu sama zaczęłam podpowiadać i do niego mówiłam: Krzysiek, masz problem z tym i z tym, to powiedz pani na dodatkowych zajęciach, że chcesz nad tym po prostu popracować, bo jest z tym problem. Czy, nie wiem, ćwiczyli z nim czytanie, ale w tym momencie tak naprawdę mogli ćwiczyć z nim czytanie lektury, którą miał zadaną, a nie w ogóle całkiem inną książkę, bo ta książka mu do niczego nie była potrzebna. Także, te zajęcia to były zajęcia takie, powiedzmy, dodatkowe. (...) Dla niego to jest po prostu kara, że on ma iść na te zajęcia, pomimo że ma je dwa razy w tygodniu po godzinie i raz ma tak, że chodzi na okienku – bo nie chodzi na niemiecki, więc chodzi na tym okienku, kiedy powinien siedzieć na świetlicy, to idzie na te dodatkowe zajęcia. Teraz wiem, że te drugie też są zamienione, że zamiast jakichś tam zajęć, będzie chodził na te dodatkowe. Bo tak jak dzisiaj, to on zostawał godzinę dłużej niż jego klasa na tych dodatkowych zajęciach i dla niego to była po prostu kara – że on musi iść na te zajęcia. (...) Może to też była kwestia podejścia i tej pani, że, nie przerabiała z nim na początku, powiedzmy, od początku tego, z czym on miał problem, tylko całkiem coś innego i jemu się to nie podobało. Podejrzewam, że gdyby z nim przerabiała tak jak… z czym ma problem na tym polskim, to by też to wyglądało inaczej, bo jemu by później też i szybciej to wszystko szło. (matka, Wielka Brytania, (32)]

Dominującym wątkiem we wszystkich opisach początków funkcjonowania szkolnego dzieci były problemy z językiem polskim, polegające na kłopotach z kaligrafią (nieobecną w zachodnioeuropejskich szkołach), polską ortografią, brakiem znajomości specyficznego szkolnego słownictwa oraz różnicami programowymi, które dzieci w starszych klasach miały do nadrobienia (przede wszystkim z przedmiotów takich jak język polski, historia, geografia).

Jakkolwiek zastrzeżenia do pracy szkoły z dzieckiem powracającym pojawiły się w większości rozmów, wyraźniej negatywną ocenę wyraziło siedmioro

rodziców. Wskazywali oni na brak chęci współpracy i wrażliwości nauczycieli i dyrekcji szkoły na specyficzne problemy i potrzeby dziecka (siedem rozmów), niewłaściwe metody pracy, opisywane jako archaiczne, schematyczne, zabijające w dzieciach ciekawość i kreatywność (szczególnie poprzez niestosowanie metody projektów, która pozwala uczniom na integrację wiadomości zdobywanych z różnych przedmiotów (dwie rozmowy). Innym problemem jest wynikające z przepisów prawnych mechaniczne dostosowanie etapu edukacji (klasy) do metrykalnego wieku dziecka zamiast do jego realnych kompetencji i dojrzałości, nadmierne skupienie na wymiernych testowych wynikach i konkursach, a nie na całościowym rozwoju dziecka. Kolejne trudności to brak pomocy językowej i ocenianie dzieci bez uwzględnienia ich specyficznych językowych trudności w zakresie posługiwania się językiem polskim. Jednocześnie, według rodziców, na ogół dzieci nie mają możliwości kontynuowania nauki języka obcego w szkole na stosownym poziomie. Wydaje się, że duże znaczenie w ocenie problemów dziecka w szkole ma wielkość szkoły, wiążąca się z łatwością nawiązania kontaktu rodzic – nauczyciel i indywidualnym spojrzeniem na dziecko; jak trafnie podsumowała jedna z matek:

> Dużo zależy od rodziców, ale też i nauczycieli. No mówię, po prostu obawiam się, że jak ktoś trafia do dużej szkoły, to wiadomo. Tam inna atmosfera jest. No i na pewno jest trudniej niż w małych szkołach. [matka, Holandia, (26)]

> A dla Marty to jest strasznie ważne, bo jakby nie odczuwa żadnych plusów z tego, że była w innym systemie, tylko same minusy. A przecież to jest i to, i to, prawda? Więc gdyby szkoła podkreśliła: „patrzcie, przyszło takie dziecko i ono dzięki temu, że było za granicą, to jest super z tego czy z tego", to byłoby jej lżej znieść, że z innych przedmiotów na przykład jest trochę do tyłu albo że mniej rozumie język, właśnie ten taki szkolny. [matka, Niemcy, Luksemburg, (45)]

> B: No tak. A jeśli chodzi o to całe słownictwo przedmiotowe, to co tam na biologii, na chemii się dzieje, to czy to jakoś [sprawia problem]? R: Znaczy ona jeszcze nie miała biologii i chemii, bo to jest szósta klasa. B: To jest szósta klasa. R: Ale, ale raczej sobie nie, nie ma problemu. Nie ukrywam, że mam dwie koleżanki, które są studentkami tutaj. Na osiedlu mieszkają. I na początku bardzo dużo (jej) pomagały. Zwłaszcza z matematyką, bo ona nie była orłem z matematyki, ale na przykład takie rzeczy jak suma, iloraz, iloczyn w nawias, takie typowo techniczne, powiedzmy, to (jej) sprawiało trudność. B: Tak, tak, tak. R: Właśnie to jej sprawiało trudność, ale przy okazji też jej z polskiego pomagały. [matka, Hiszpania, (23)]

> To już nawet nauczyciele mówili, że na przykład zadania z matematyki… on siedzi i… on nie rozumie polecenia. Dopóki pani nie podeszła, nie wytłumaczyła mu polecenia, to on wtedy mówił: aha, to jest proste. I rozwiązywał zadanie bez problemu. Ale samego polecenia nie rozumiał. I tu mam największy problem, żeby dotrzeć

do nauczycieli, że on naprawdę tego nie rozumie, że… Ja prosiłam wiele razy. Na przykład dostał z rzędu chyba z pięć czy sześć jedynek z polskiego za brak zadania domowego, ale on nie miał polecenia w zeszycie, bo on go sobie nie zdążył zapisać. [matka, Wielka Brytania, (32)]

Musieliśmy pójść i egzekwować te obietnice, bo na przykład nauczyciele nie mieli ochoty, bo nasze klasy są małe, 16-osobowe, brać pod uwagę tego, że ona może nie znać niektórych sformułowań. R4: Na przykład „chronologicznie". R1: Ostatnio miała obniżoną ocenę, bo nie zrozumiała słowa „chronologicznie". Ja w domu nie mówię, co to jest „chronologicznie". R4: No, a Marta nie czyta aż tyle, co ja albo Franek. R1: Ona ma 10–11 lat. R2: Na początku miała problemy z rzeczami typu „wykonaj polecenie". R1: Bo co to znaczy? Ja nie mówię w domu ani Andrzej „wykonaj polecenie". [mama, Niemcy, Luksemburg, (45)]

R2: A powiedz jeszcze, Krysia, matematyka. Na początku liczyłaś od razu po polsku czy po włosku na początku liczyłaś? R: Po włosku liczę! R2: (śmiech) R: To nie moja wina, że po włosku liczę! (śmiech) B: Ale na początku tak liczyłaś, czy jeszcze nadal tak liczysz? R: Nadal tak liczę. B: Jest ci łatwiej po włosku? R: Tak. [matka, Włochy, (19)]

R: Tak, tak, były takie momenty, gdzie niektórzy nauczyciele dawali mi jakieś dodatkowe korepetycje, po lekcjach albo przed lekcjami, tak było z chemii, ponieważ te niektóre podstawowe rzeczy uczyłem się wszystkie po angielsku i niby rozumiałem, ale trzeba się było też jakichś słów nauczyć, też inne rzeczy były uczone w Niemczech po angielsku, a inne tutaj w Polsce.

[chłopiec, Niemcy, 17 lat, (7)]

No i tak do listopada nadrabiałyśmy te braki. B: Braki z pierwszej klasy? R: Tak, tak, też się okazało, pani mi później powiedziała, ze braki te były głównie, bo Łucja nie znała odpowiedników nazw po polsku, ona nie wiedziała, ze odejmować to jest odejmować, ona zawsze miała less czy tam minus, no, więc jak już opanowała te rzeczy, to się okazało, że z matematyką świetnie sobie radzi, jedyny problem jest z zadaniami tekstowymi, gdzie na przykład nie rozumiała wyrazu i tak naprawdę to wychodzi do dziś. [matka, Wielka Brytania, (13)]

Pięcioro rodziców podkreślało wyraźnie, że ocenia polską szkołę zdecydowanie lepiej niż szkołę w miejscu emigracji, przede wszystkim ze względu na poziom merytoryczny, nacisk na pracę i naukę bardziej niż na zabawę dzieci oraz lepszą organizację. Większość rodziców lepiej ocenia indywidualnych nauczycieli (kontakt z nimi, ich pomoc skierowaną do dziecka, dostosowywanie wymagań do wiedzy i umiejętności dziecka) niż cały system edukacyjny.

> My mieliśmy to szczęście, że trafiliśmy na fajnych pedagogów po prostu, na fajnych nauczycieli i zwłaszcza na panią od angielskiego. Ta pani go uczy i właśnie ta pani wychowawczyni jest wspaniała, i po prostu jest zadowolony, i… I co mi się podoba: nie jest jakoś stawiany na piedestale, ona cały czas od niego wymaga, tak, ona nigdy nie zaniżyła tej poprzeczki, tylko cały czas wymagała, nawet jak dostał szóstkę, to jeszcze to musisz poprawić… (...) właśnie cieszymy się, bo dobrze trafił po prostu, bo ta pani dobrze nim pokierowała, ma podejście, tak mi się wydaje…
> [matka, Wielka Brytania, (9)]

Jeśli chodzi o system edukacyjny, rodzice wskazują na brak systemowych rozwiązań, takich jak wystarczająca liczba dodatkowych godzin wyrównawczych z języka polskiego (do tej pory przysługiwało tylko dwanaście miesięcy wsparcia w nauce języka polskiego, od 30 lipca 2015 wprowadzono zmiany w rozporządzeniu) i innych przedmiotów, w których dziecko potrzebuje pomocy (takich zajęć nie otrzymało dziesięcioro dzieci), niedostateczną możliwość konsultowania się ze specjalistami (logopeda, psycholog, poradnia psychologiczno-pedagogiczna).

> Ze szkołą, no, spadło na niego bardzo dużo, jednak całkiem inny system, dużo więcej przedmiotów, dużo więcej wymagań, no i ta bariera językowa. O ile z takim porozumiewaniem się słownym nie miał problemu, tak z pisaniem i z czytaniem miał ogromne problemy, zresztą do tej pory ma. Idzie mu dużo lepiej, ale do tej pory ma. (…) Miałam problemy ze szkołą, ponieważ na samym początku zapewniano mnie, że dziecko, oczywiście, będzie całkiem inaczej traktowane. My nawet zrobiliśmy tak, że wróciliśmy w kwietniu, więc ja się dogadałam ze szkołą, żeby on przez te dwa miesiące też chodził i się przystosował do tego, jaki jest system, jak to wygląda, zapoznał się z klasą, żeby potem w tej czwartej klasie, kiedy dochodzą te dodatkowe przedmioty, żeby to nie było dla niego takie wielki bum: „Co ja tutaj robię?". To zauważyli już właśnie wtedy, przez te dwa miesiące, że on ma problemy, jednak sama pani dyrektor przyznała się do tego, że ona to zbagatelizowała, bo on był na innych zasadach. No i w czwartej klasie zaczęły się duże problemy. No tak, czyli że też brak takiego uwzględnienia, że jemu jest trudniej, na przykład, szybko coś przepisać i… (…). Tak. No i że, na przykład, nie wiem, ta ortografia, gramatyka, to dla niego jest abstrakcja w tym momencie, bo on się z czymś takim nie spotkał, jak ortografia i gramatyka, i on nie wie, o co chodzi, i on potrzebuje dużo więcej czasu, żeby się tego wszystkiego nauczyć. [matka, Wielka Brytania, (32)]

Przytoczony powyżej fragment pokazuje, że działania rodziców mające na celu pomoc dziecku w adaptacji w polskiej szkole, nie zawsze spotykały się ze wsparciem, nie było to jednak regułą.

> Myślę, że tutaj z takimi jakimiś urzędowymi rzeczami to nie było problemu. W szkole w ogóle wszyscy byli bardzo sympatycznie [nastawieni], pani dyrektor absolutnie: „Proszę się nie stresować, wszystko pozałatwiamy".
> [matka, Niemcy, (51)]

Prawie wszyscy rodzice podkreślali, ze pomagają dzieciom w nauce, odrabiając z nimi prace domowe, wykonując dodatkowe ćwiczenia, zwykle językowe, często w pracę z dzieckiem zaangażowani są również inni członkowie rodziny, zwykle kobiety:

> Babcia, która jest nauczycielką, pomaga nam cztery razy w tygodniu, Sylwia jeździ do niej w poniedziałki, wtorki, środy i piątki – po dwie lub trzy godziny. [matka, Niemcy, (51)]

Na zakończenie należy podkreślić, że w przypadku sześciu rodzin powrót do Polski nie obejmował całej rodziny, ale jedno z rodziców (najczęściej ojciec) z przyczyn ekonomicznych pozostało w kraju emigracji. Matki opisywały taką sytuację jako trudną dla obu stron, zarówno dla rodziny w Polsce, jak i ojca na emigracji, uważały jednak takie rozwiązanie za konieczne, by zapewnić rodzinie utrzymanie. W większości takich przypadków matki nie podejmowały w Polsce pracy zawodowej, ale przynajmniej w początkowym okresie po powrocie do Polski (zwykle przynajmniej jeden rok) poświęcały się organizacji życia rodzinnego, a przede wszystkim: pomocy dzieciom w nauce, wyrównywaniu braków w materiale przerabianym na lekcjach i nadrabianiu zaległości językowych:

> [W związku z nadmiarem obowiązków rodzinnych, opieką nad dziećmi, teściową] w pewnym momencie, no, już poddałam się, zrezygnowałam z tej pracy. Teraz żałuję, bo ja nie jestem osobą, która po prostu siedzi i się jedną rzeczą zajmuje. Mnie czasami nosi i ja bym najchętniej wyszła z tego domu, zostawiła tą firmę, zostawiła ten dom i poszła do pracy, i nie myślała o tych rzeczach. Także – trochę żałuję, że zrezygnowałam z tej pracy, ale z drugiej strony, zdaję sobie sprawę, że nie dałabym rady. Na cały etat na pewno nie dałabym rady pracować. Także, teraz mam nadzieję, że to zacznie się w końcu układać tak, jak powinno się układać i będziemy się zajmować typowo swoimi sprawami, a nie czyimiś dookoła. Także… no, jak pani widzi… Odkąd żeśmy wrócili, to tak po prostu wszystko było pod górkę i wszystko nie tak, jak powinno być. Tęsknię za komfortem życia. Bo tam miałam komfort życia. Za tym tęsknię. Tego mi brakuje – takiego spokoju, że wstaję rano, wiem, że idę do tej swojej pracy, zrobię swoje, wracam do domu i zajmuję się swoim, typowo swoim życiem po prostu, swoimi obowiązkami. Za tym tęsknię i za taką stabilnością finansową. To, to na pewno. Natomiast, czy za [czymś] innym? Nie wiem. Wszystko jest tak naprawdę takie samo i to jest kwestia podejścia. [matka, Wielka Brytania, (32)]

3.2.7. Ocena decyzji o powrocie

Rodzice postrzegają powrót do Polski w sposób zróżnicowany, z jednej strony, wskazują na trudności, ale z drugiej, uzyskanie poczucia „bycia u siebie", poczucia stabilności, znalezienia „własnego miejsca na ziemi".

> To nie jest takie łatwe, sam powrót. Nie dlatego, że… bo to okazuje się łatwe. Tylko że wydaje się człowiekowi w tym momencie, że tego jest mnóstwo. Do załatwiania, różnych rzeczy, bo to trzeba wziąć... ja musiałam mieć świadectwo ukończenia nie

tylko tej drugiej klasy liceum, ale jeszcze świadectwo podstawówki. Tak jakby to nie było, przecież wiadomo, że bez podstawówki nie mógł iść do liceum, ale tak, taki był wymóg. Trzeba było to wszystko przetłumaczyć przez tłumacza przysięgłego. No dla mnie, na tamten moment, wydawało mi się „Boże, tyle do zrobienia", z wszystkim trzeba było zakończyć. No wiadomo, trzeba było prąd, wodę, wszystko wyrejestrować, wymeldować się, a okazało się, że to w sumie nie było takie trudne i poszło szybko. [matka, Holandia, (26)]

O cokolwiek nie poprosiłam, o jakąkolwiek pomoc nie poprosiłam, ale może na takich ludzi akurat trafiałam, to po prostu dostawaliśmy tą pomoc.
[matka, Holandia, (26)]

No, ja mam bardziej taki... jakby... psychologiczny problem, związany z tym, że poczucie takiej tymczasowości, bardzo duże, tak? Nawet, jeżeli ja tutaj kupiłem dom i tak dalej, to... z punktu widzenia odczuć czy psychiki... takie mam poczucie, że nie jestem w stanie się przełamać i podświadomie, cały czas myślę, że to jest krótkotrwałe... to znowu się... za chwilę coś się zmieni. [ojciec, Szwajcaria, (16)]

Natomiast ja nie żałuję tej decyzji ani trochę. Dlatego, że to jest moje miejsce na ziemi, ja się tu dobrze czuję, ja jestem tutaj sobą, jeszcze... mieszkałam rok czasu za Kołem Podbiegunowym, sama jeszcze jak byłam, mieszkałam trochę w Stanach i nigdy się nie zdecydowałam jednak zostać. Bo wiedziałam, że jakby... to jest też coś takiego, że ja... nie wyjechałam tam... bo co innego ludzie, którzy jadą z jakąś szansą na lepsze jutro, tak? Mamy możliwość mieć lepszą pracę, wreszcie mieć dom, lepsze zarobki, nie wiem, jakieś poczucie... sukcesu w życiu. My pojechaliśmy z konieczności w pewnym sensie. Mnie było tu dobrze, ja miałam dobrą pracę, dobre perspektywy, ja się nigdy w Polsce nie czułam biedna, gorsza. Chociaż nam się zupełnie inaczej powodziło wtedy. Ale po prostu... nigdy nie miałam kompleksu bycia Polką i bardzo mnie denerwowało to, że ja muszę udowodnić komuś za granicą, szczególnie na zachodzie, że ja jestem tym, kim jestem, jakby, że nie jestem „łosiem", jak to się mówi kolokwialnie… i tego strasznie nie lubię, i to mnie denerwuje, i tam jakoś niespecjalnie musiałam to może udowadniać, ale wiedziałam, że będę musiał zaczynać od zera. [matka, Szwajcaria, (18)]

3.2.8. Rady dla innych rodziców planujących powrót z emigracji

Rady, których rozmówcy udzielali innym osobom planującym powrót do Polski, były bardzo spójne. Przede wszystkim podkreślano konieczność planowania powrotu z dużym wyprzedzeniem, zdobywania orientacji, do jakiej szkoły może pójść dziecko i jak funkcjonuje wybrana szkoła.

> Żeby [osoby, które planują powrót z dziećmi z zagranicy] nie robiły pochopnie, żeby tego nie robiły pochopnie, tylko trzeba to jednak przemyśleć i się przygotować. I chodzi właśnie o to, właśnie tak jak dzieci, to trzeba już wcześniej się dowiadywać i żeby, jeśli ktoś miał dzieci, to ja radzę, żeby podjął tę decyzję jak najwcześniej, żeby to dziecko zaczęło od pierwszego etapu, czyli nie czekać, że dziecko wróci i trzecią klasę zacznie normalnie i pójdzie tym torem, normalnym rytmem, bo to będzie duży błąd. Po prostu od początku, najlepiej od zerówki, jeśli ktoś ma możliwość i żeby to nie była decyzja na pewno podjęta pod wpływem chwili, tylko to trzeba przemyśleć, na pewno nie tak, że wracamy i już, bo to chodzi też [o], wiadomo, i kąt, i mieszkanie. Także my akurat jesteśmy w tej dobrej sytuacji, że się przeprowadzamy, mamy gdzie mieszkać, będziemy mieć swój kąt. Ale jak ktoś nie wiem, wraca, i gdzieś żeby z rodziną… na pewno będzie dużo ciężej. Także trzeba brać wszystko pod uwagę, warunki mieszkaniowe, wiadomo, inaczej sytuacja wygląda, jak się jest z dziećmi, to też jest zupełnie co innego, bo to nie jest tylko, że ja, to też chodzi o dziecko, to jest na pewno [trudniej]. Wiadomo, że jak dorośli, no to praca, też trzeba się wcześniej, nie wiem, o pracę dowiedzieć, wysłać jakieś CV czy coś… [matka, Wielka Brytania, (8)]

Nasi rozmówcy radzili innym rodzicom, by nie ignorowali obaw dzieci związanych z powrotem i nie przekonywali ich, że życie w Polsce będzie od pierwszej chwili bezproblemowe, ale przeciwnie, zarówno dzieci, jak i siebie samych przygotowywali na trudności i rozczarowania. Podkreślali jednocześnie, by rodzice konsekwentnie trzymali się raz podjętej decyzji i widzieli jej pozytywne strony.

> Nie wiem czy... właśnie, naopowiadać dziecku, że jest tak fajnie, niekoniecznie. Dla tego dziecka wcale nie musi być fajnie, bo może być właśnie... może być dla niego trudno albo może mu się nie podobać. Może wystarczy po prostu mu szczerze powiedzieć, co będzie inaczej, ale jakby, bez względu na to, jak będzie, to... no, będziemy razem, tak? Możemy coś zdecydować. Myśmy się chyba czasami ubezpieczali tym, że: „Jak będzie, Kornel, tak bardzo, bardzo źle, to może wrócimy". No, ale nie musieliśmy. Ale wydaje mi się, że właśnie tak, że... ma prawo się czuć inaczej, że może nie być fajnie, że może trzeba będzie zmieniać szkołę albo szukać jakiejś szkoły albo, no nie wiem, że może nie znaleźć kolegi. Żeby to wiedział, a nie opowiadać, że to będzie tak super. [matka, Niemcy, (47)]

Ważne jest również ich zdaniem przygotowywanie dziecku gruntu, w który będzie mogło w Polsce wrosnąć: budowanie dobrych relacji nie tylko z krewnymi w Polsce, lecz również umożliwienie dziecku kontaktów z rówieśnikami i znalezienie kolegów i koleżanek oraz zapewnienie (szczególnie w przypadku starszych

dzieci, które zdążyły zżyć się z krajem emigracji) możliwości kontaktowania się z przyjaciółmi pozostającymi w kraju migracji.

3.3 Analiza wywiadów z nauczycielami

Osobami odgrywającymi niezwykle istotną rolę w adaptacji kulturowej dzieci polskich przyjeżdżających z zagranicy i rozpoczynających naukę w polskiej szkole są nauczyciele i nauczycielki. Omówienie wywiadów z nimi (a także z kilkorgiem rodziców) rozpoczniemy od kwestii związanych z wiedzą na temat historii migracyjnej dzieci powracających i wprowadzania dziecka do klasy. Następnie omówimy funkcjonowanie szkolne dzieci powracających, a więc doświadczane trudności językowe, wyzwania związane z różnicami programowymi i ocenianiem. Poruszymy również rolę różnic kulturowych w adaptacji do nowej sytuacji szkolnej, trudności emocjonalne związane z tym procesem oraz pojawiające się sytuacje nierównego traktowania. Analizę zakończymy omówieniem korzyści dla szkoły wynikających z doświadczeń migracyjnych dziecka.

3.3.1. Wiedza na temat historii migracyjnej dzieci powracających

Bardzo często nauczyciele i nauczycielki nie dysponują wystarczającą wiedzą na temat historii migracyjnej dzieci, z którymi pracują. Jak wspomniano, przybycie nowego dziecka do klasy wielokrotnie było dużym zaskoczeniem dla nauczyciela/nauczycielki, w związku z czym przygotowanie klasy do przyjęcia nowego dziecka było niemożliwe. Nierzadko również wymiana informacji pomiędzy rodzicami, nauczycielami/nauczycielkami a dyrektorami/dyrektorkami szkół pozostawiała wiele do życzenia. W większości badanych szkół nie istniała żadna strategia pracy z dzieckiem powracającym, która byłaby opracowana i stosowana przez większą liczbę nauczycieli.

> B: Jak pani opowiadała o tym, że mama przychodziła jeszcze przed rozpoczęciem roku i właśnie opowiadała o sytuacji, to się zaczęłam zastanawiać, czy państwo może jako zespół nauczycieli konsultowali się ze sobą na ten temat? Opracowywali jakąś strategię?
> R: Nie. [nauczycielka, Niemcy, (4)]

> R: Była tylko taka informacja [od dyrekcji] właśnie, powiedziana na samym początku, że w klasie czwartej będzie dwóch nowych uczniów. Ta osoba, która przyjechała, i [uczeń], który przyszedł do nas z innego obwodu. No i na tym się skończyło. I na tym się skończyło, nie, nie spotykaliśmy się, nie ustalaliśmy żadnych wspólnych... No, zresztą.... akurat nie wymagała takiego czegoś, żeby nie wiem, skonsultować się z innymi nauczycielami i mówić że... No jakoś nie. Każdy w sumie pilnował swojego przedmiotu. [nauczycielka, Wielka Brytania, (4)]

> R: Bo tak naprawdę, na domiar wszystkiego, ja tu miałam taką sytuację, że w dniu pierwszego września, rozpoczęcia roku szkolnego dowiedziałam się, że mam nową

uczennicę w szkole. Tak, że w ogóle wcześniej nie dotarła informacja, że... i to też, tak powiem, przypadkowo, ponieważ w dniu rozpoczęcia roku szkolnego tam jakaś była wcześniej z kolei pomyłka, że jest jakiś uczeń wykreślony czy niezapisany na listę, bo tez miałam, że uczeń w ciągu roku w drugiej klasie przeszedł do klasy równorzędnej. I dnia pierwszego września okazało się, że tego ucznia nie ma jeszcze na mojej liście, więc ja poszłam skorygować to do sekretariatu i wtedy się właśnie dowiedziałam przez przypadek, że… „a jeszcze ma pani jednego ucznia więcej, bo dziewczynka właśnie wskakuje do waszej klasy, przyjechała z zagranicy". Ja mówię: „no, to dobrze, że wiem" po prostu. Także zupełnie w ogóle wcześniej nie było takich informacji, że nowy uczeń i tym bardziej uczeń z innego kraju po iluś tam latach czy od urodzenia, bo nawet tego do końca nie wiem, przyjeżdża do kraju i tutaj mają zamiar osiąść na stałe. Także to było tak na bieżąco dowiadywanie się kto, skąd i w ogóle. No, o tyle było łatwiej, że tutaj tato... od razu gdzieś udało się mu w naszej szkole dostać pracę, więc jeżeli coś się działo, coś było nie tak, to miałam tą możliwość, że łatwiej było tego rodzica tutaj spotkać na korytarzu, porozmawiać czy na coś tam zwrócić uwagę. [nauczycielka, Stany Zjednoczone, (64)]

R: Zresztą ja nie wiem, czy ona tam, chyba nie chodziła do polskiej szkoły. Nie wiem, czy chodziła, czy nie. Wydaje mi się, że nie, ale nie jestem pewna. Bo to już byłoby jeszcze inaczej, bo miałaby kontakt tam chociażby z tymi ćwiczeniami w tych szkołach dla Polaków. Ona chodziła chyba tylko do niemieckiej szkoły, więc tutaj na pewno [to] było brane pod uwagę. Nigdy się nie skarżyła, żeby ktokolwiek jakoś, nie, nie, to wydaje mi się, że... że raczej na pewno.
[nauczycielka, Niemcy, (53)]

Powyższe wypowiedzi wyraźnie wskazują na fakt, że uczennice i uczniowie, którzy znaleźli się w szkole na skutek reemigracji rodziny do Polski, zostali potraktowani tak samo jak uczniowie polscy, przeprowadzający się z sąsiedniego miasta. Stało się tak pomimo prób ze strony rodziców, aby przygotować szkołę na przyjęcie nowego ucznia. Brak wcześniejszej informacji o tych uczniach powodował poszukiwanie przez nauczycieli informacji „na bieżąco". Również konsultacje z poradnią pedagogiczną nie stanowiły rutynowego toku postępowania szkoły wobec takich uczniów. Nauczyciele nie mieli również informacji, czy i z jakimi rezultatami z takich konsultacji rodzina korzystała we własnym zakresie. Ponadto nauczyciele byli przekonani, że ewentualne trudności uczeń będzie sygnalizował bezpośrednio.

B: Nie wie pani, czy były jakieś konsultacje z poradnią pedagogiczną na przykład potrzebne, jakieś diagnozy?
R: Nie mam pojęcia, czy ona była badana w poradni, czy była taka potrzeba. Nie mam zielonego pojęcia. (...) Jeśli nawet była badana w poradni, to na pewno poradnia nie zaleciła żadnych zajęć, nie orzekła żadnego obniżenia wymagań, ponieważ nie było to wpisane do dziennika. (...) Bo tak, to było wpisane, informacja, że trzeba obniżyć wymagania ze względów na przykład estetyki czy do poprawności pisma, czy do czytania, czyli tak zwana dysgrafia, dysortografia, dysleksja, prawda? Nic takiego nie było, ona czegoś takiego nie miała, nie miała orzeczenia. Więc może, może miała jakieś badanie, może miała robione na własną rękę, dotyczące – nie

> wiem – żeby się upewnić, że nadaje się do klasy czwartej, prawda? Do swojego rocznika, prawda? Ale na ten temat bliższych informacji nie posiadam. [nauczycielka, Wielka Brytania, (4)]

> Wie pani co, ja znam też tą rodzinę, ponieważ uczyłam wcześniej brata i jakoś nie miałam takich obaw z tym związanych, z jego powrotem, a zwłaszcza że wiedziałam, że to jest tylko roczna emigracja, więc głębiej się tak nie zastanawiałam, no ale, wie pani co, jak on, zresztą jakby miał jakieś problemy, to on sygnalizuje. On sygnalizuje, tak jak mówię, jest dzieckiem otwartym i na bieżąco sygnalizuje wszystko. [nauczycielka, Wielka Brytania, (42)]

Ważnym wątkiem wydaje się również stosunek polskich nauczycieli i nauczycielek do zagranicznych systemów edukacyjnych. Duża część naszych respondentów wyrażała opinię, że kształcenie „tam" ma niższą jakość w porównaniu z programem realizowanym w polskiej szkole. Nauczyciele i nauczycielki często nie dostrzegają pozytywnego wpływu odmiennych modeli kształcenia za granicą na kompetencje dziecka, skupiając się głównie na wadach, takich jak zbyt niskie (ich zadaniem) wymagania.

> To chyba wypływa z tego, że on miał tam łatwiej. Tu są większe wymagania, on tak mówi: „Tak, kiedyś może wrócę, ja już mówiłem mamie i tacie, ja bym chętnie tam wrócił". Ja mówię: A co ci się tam podoba? A on: „Wszystko mi się tam podobało, a najważniejsze, że nie mieliśmy lekcji". On tak, jak mówił, to właściwie można powiedzieć, że to takie było, ułamkowa sprawa, jeżeli chodzi o wymagania, które są tutaj, w naszej szkole, czy w takiej typowej polskiej szkole, w porównaniu [do] tamtejszej. On chodził bardzo wcześnie, to się nazywało taka szkoła już od czwartego roku życia. No i takie bez wymagań. I on jest taki troszkę… Niedouczony taki jest. [nauczycielka, Wielka Brytania, (33)]

Bardzo interesujące jest wyraźnie werbalizowane przez grono pedagogiczne przekonanie, że gdyby uczniowie uczęszczali do polskiej szkoły za granicą (chodzi o uczęszczanie – najczęściej w sobotę – do Szkolnego Punktu Konsultacyjnego przy Ambasadzie RP na trzygodzinne zajęcia), to ich kłopoty byłyby mniejsze. Przekonanie takie może być źródłem bardzo poważnych nieporozumień, które warto eliminować poprzez dostarczenie nauczycielom wiedzy o tym, w jak ograniczonym zakresie są na ogół realizowane zajęcia w takiej szkole, i na jakie trudności w kraju emigracji napotykają rodzice pragnący posyłać dzieci do takich szkół.

> Myślę, że tak, bo trudno oceniać dziecko, które wraca i któremu dajemy szansę, przyjmując je do takiej szkoły, trudno go od razu oceniać tak jak dzieci, które mają taki zasób słownictwa. Zresztą ja nie wiem, czy ona tam, chyba nie chodziła do polskiej szkoły. Nie wiem, czy chodziła, czy nie. Wydaje mi się, że nie, ale nie jestem pewna. Bo to już byłoby jeszcze inaczej, bo miałaby kontakt tam chociażby z tymi ćwiczeniami w tych szkołach dla Polaków. Ona chodziła chyba tylko do niemieckiej szkoły, więc tutaj na pewno [to] było brane pod uwagę. Nigdy się nie skarżyła, żeby

ktokolwiek jakoś, nie, nie, to wydaje mi się, że... raczej na pewno. (nauczycielka, Niemcy, (53)]

3.3.2. Przygotowanie szkoły i klasy na przyjęcie dzieci powracających

Z wielu przeprowadzonych przez nas rozmów wynika, że często nauczyciele nie są odpowiednio wcześnie informowani o przybyciu dziecka powracającego, co uniemożliwia im odpowiednie przygotowanie klasy na dołączenie nowego ucznia czy uczennicy. Jest to zwykle spowodowane tym, że powracający rodzice nie informują szkoły z wyprzedzeniem, że od początku kolejnego roku szkolnego chcieliby posłać swoje dziecko do danej szkoły, a czasem wręcz, podejmując decyzję o przyjeździe do Polski, nie biorą pod uwagę cyklu szkolnego, przez co dziecko dołącza do klasy w trakcie roku szkolnego. W związku z tym dzieci powracające mają do czynienia z sytuacjami, w których nieprzygotowany do sytuacji nauczyciel/nauczycielka nie przedstawia ich w żaden sposób lub robi to w sposób wprawiający je w jeszcze większe zakłopotanie.

W rozmowach pojawiło się jednak kilka przykładów przemyślanego wprowadzania dziecka do klasy, na przykład z wykorzystaniem gier integracyjnych angażujących całą grupę. Kilka nauczycielek uważało ogólną atmosferę otwartości i akceptacji dla różnorodności za bardzo ważny czynnik, ułatwiający adaptację w grupie, dlatego też starały się stworzyć w klasie taką atmosferę przed przybyciem nowego ucznia/uczennicy lub prowadząc – w mniej lub bardziej świadomy sposób – edukację antydyskryminacyjną w trakcie pracy pedagogicznej. W wypowiedziach niektórych respondentek można zauważyć również sporo niepokoju i niepewności, w jaki sposób należy podchodzić do dzieci powracających, lub też chęć oddelegowania decyzji, np. na dyrekcję, odnośnie przygotowania klasy na przyjęcie dziecka.

> Czy uważa pani, ze klasa powinna być jakoś specjalnie przygotowana dla takiego dziecka wracającego z emigracji? Nie wiem sama, ja sobie tak trochę nie wyobrażam, na jakiej zasadzie ona powinna być przygotowana. Bo co dziecko, to inna metoda. Tak ogólnikowo, to nie wiem. Wydaje mi się, że chyba taka atmosfera otwartości jest potrzebna, więc bardziej tak wychowanków przez przyjazdem dziecka [trzeba] przygotować. Może im coś bardziej opowiedzieć, skąd to dziecko wraca, no i co może z tego wynikać. My tak nie zrobiliśmy, ale ja tak widzę, że może właśnie takie coś jeszcze bardziej ułatwiłoby ten kontakt. Te pierwsze tygodnie by były znacznie lżejsze dla chłopaka. [nauczycielka, Hiszpania, (75)]

> Myślę, że tylko i wyłącznie można rozmawiać. Ja dzieciom parokrotnie wspominałam, jak mówiłam: „No, za tyle dni", „Za miesiąc będzie Marcelina", „Marcelina będzie już wkrótce". Coś tam, co wiedziałam, bo babcia się ze mną na początku skontaktowała. Co o niej wiedziałam, to parę słów powiedziałam. Powiedziałam, że muszą się nią zaopiekować, bo one od pierwszej klasy wszystko wiedzą, wszystko znają, wiedzą, gdzie jest, więc teraz muszą to wszystko pokazać Marcelinie. Że nie mogą jej tak zostawić, bo mówię: „ja wam wszystko od początku pokazywałam, teraz wy musicie to przekazać". No i rzeczywiście tak było. [nauczycielka, Niemcy, (30)]

Tak, to być może wtedy można by było się zastanowić, jaki rodzaj, nie wiem, zajęć czy wcześniejszych spotkań zorganizować. Wydaje mi się, że to by było na pewno pożyteczne dla szkoły. [nauczycielka, Stany Zjednoczone, (64)]

3.3.3. Kwalifikacja do klasy

Mimo że kwestie przypisywania dziecka do klasy są jasno określone w prawie oświatowym[8], z naszych rozmów wynika, że praktyka w tym zakresie jest uznaniowa. Szkoły arbitralnie ustalają, do której klasy dziecko powinno uczęszczać, kierując się przesłankami takimi jak: znajomość języka polskiego, wyniki przygotowanego przez nauczyciela/nauczycielkę testu kwalifikacyjnego czy preferencja samego dziecka lub rodziców.

Kwestia ta bezpośrednio związana jest z brakiem standaryzowanych narzędzi do diagnozy pedagogicznej oraz diagnozy funkcjonowania językowego, które można byłoby wykorzystać w tej specyficznej sytuacji. Zwracało na to uwagę wiele naszych rozmówczyń – zarówno dyrektorek szkół, jak i osób pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Nauczycielki i nauczyciele często działają zgodnie ze swoją intuicją, przy czym w kontekście braku odpowiedniej edukacji w zakresie pracy z dziećmi migrantami, ich działania nie zawsze są dla dzieci korzystne. W naszych rozmowach nauczyciele wielokrotnie i wprost artykułowali oczekiwanie, że stworzone zostaną narzędzia diagnostyczne, które jasno wskazywałyby im, na czym szczególnie powinni skupić się w pracy z danym dzieckiem.

R2 (nauczycielka): Nam brakuje jednej rzeczy. W ogóle w oświacie naszej brakuje narzędzi, które są wypracowane we wszystkich krajach do pomiaru umiejętności i wiedzy ucznia po realizacji tamtego etapu. Bo uczeń w Szkocji pięć klas skończył, gdzieś tam zaczął, gdzieś skończył, ale oni uczyli się zupełnie czego innego i my mamy sprawdzian po klasie szóstej. Przez piętnaście lat wielka komisja, sto pięćdziesiąt osób przy ministerstwie, w pewnym momencie gdzieś tam pracowała, bo mieli wypracować… Po tych piętnastu latach brania kasy ogromnej stwierdzono, że nic nie wypracowali i znowu to zostało scedowane na te osoby, które mają, borykają się na każdym poziomie tutaj, na najniższym poziomie działania konkretnego i to jest niejednolite. To nie jest autoryzowane, to nie jest narzędzie.

R1 (nauczycielka): Każdy robi, jak uważa.

R2: Bo to są metody, które są wypracowane… każdy jak uważa i to są oceny różnorodne. Tego w naszym kraju brakuje, to jest w każdym kraju. Dzieci przechodzą z klasy do klasy, są różne możliwości edukacji. Po zmierzeniu umiejętności, możliwości dziecko ma prawo przejść na inny poziom. (...) I tu… tego nam naprawdę w naszym kraju brakuje i myślę, że się kiedyś doczekamy, bo to musi zrobić sztab osób i to musi być narzędzi wiele. (...) Bo u nas ciągle się jeszcze zakłada, że wszyscy, którzy weszli, wszyscy wyszli i są wszyscy z tej miejscowości. A to się skończyło. A co będzie, jak przyjdą te

[8] Listę aktów prawnych regulujących sytuację prawną dzieci powracających z emigracji wraz z krótkim opisem można znaleźć w Załączniku nr 1 niniejszej publikacji.

wszystkie osoby, które będą przyjęte z Afryki? Przecież teraz co się dzieje? No my będziemy w ogóle bezradni. Nie mamy żadnych narzędzi porównawczych.
R1: My nie mamy w ogóle ani podręczników, narzędzi, ani metod tak, żeby tym dzieciom pomóc. My to robimy tylko i wyłącznie tak na wyczucie. Na wyczucie. (...) Powinien być jakiś program dla tych obcokrajowców, co należałoby jego po kolei nauczyć i tak dalej, i tak dalej. (...) Ale jak jedzie ktoś do innego kraju, jakiegokolwiek, to on po tym teście sprawdzającym autoryzowanym ma odpowiedź – z angielskiego jest na poziomie tej klasy, tu musi chodzić na dodatkowe, i to jest elastyczne, to współgra, to działa. A u nas jest tak jak jest, to jest problem.

R2: Ja myślę, że muszą być konkretne narzędzia pomiaru – do przedmiotów, do każdego poziomu – i to by bardzo ułatwiło przyjęcie dziecka, ocenienie możliwości i to ocenienie jednolite w całym kraju, bo my sobie oceniamy, każdy inaczej, nie?
R1: My dajemy do piątej [klasy – przyp. JGM], inni dają do czwartej. [nauczycielki, Wielka Brytania, (33)]

Pojawia się problem, którego wszyscy chyba jeszcze nie widzą, a mianowicie powrotu. I problem jest taki, że są różne szkoły, w różnych krajach, w różny sposób prowadzone i różne poziomy świadectw są jak gdyby. I nie wiadomo później, od strony formalnej, jak się w tym wszystkim poruszać. Ja uważam, że na poziomie na przykład kuratoryjnym, powinna istnieć taka instytucja, która będzie po prostu robiła egzaminy tym dzieciom. I indywidualnie po prostu wskazanie do jakiej szkoły, do jakiej klasy to dziecko powinno zostać przyjęte. Czy to będzie szkoła podstawowa, gimnazjum czy szkoła ponadgimnazjalna. Ponieważ system szkolnictwa jest w różnych krajach różny, w różnym wieku te dzieci są, na różnym etapie i po prostu ja jako dyrektor nie jestem zorientowana w takich rzeczach. Ani nawet, szczerze powiedziawszy, jak powinno wyglądać świadectwo. (...) Powinna być ta instytucja, która będzie robiła testy na określonym poziomie i będzie przydzielała dziecko do określonej klasy, określonego typu szkoły. I dyrektor po prostu z takim zaświadczeniem przyjmuje dziecko do szkoły. Myślę, że byłoby to po prostu odpowiedzialne ze strony państwa. [dyrekcja, Holandia, (25)]

Rozwiązanie problemów z ocenianiem kompetencji dzieci nauczyciele dostrzegają w stworzeniu baterii testów kwalifikacyjnych mierzących kompetencje, jakie ma dziecko posiadać po ukończeniu danego stopnia kształcenia oraz w powołaniu na poziomie kuratorium zespołu, który takie testy będzie przeprowadzał i odgórnie przydzielał nowo przybyłe z zagranicy dziecko do danej klasy. Poniższa wypowiedź sygnalizuje dużą uznaniowość panującą w tym zakresie w chwili obecnej.

R: [Przeprowadziłam] test właśnie taki na to, żeby ją zakwalifikować do której klasy. Bo ona praktycznie powinna być w trzeciej klasie, czyli dziewięć lat, tak? A ona poszła do pierwszej. (...) Na podstawie właśnie tego testu, test przygotowałam właśnie też na bazie tych materiałów. (...) Na bazie tego właśnie testu, najpierw był przeprowadzony test, żeby zapoznać się, na ile ona potrafi poradzić sobie z językiem polskim. Jeśli chodzi o wypowiadanie się, to nie było problemu, mówi bardzo ładnie, mówi pięknie po polsku, także mama cały czas do niej mówiła, babcia. Tak, babcia, bo często przebywała też, w tej Holandii z nimi wychowywała, także też

ładnie mówi. Gorzej z takimi rzeczami społecznymi, można by powiedzieć. Ona w tamtym świecie żyła i troszeczkę miała problemy, także potem na bazie tego testu stwierdziliśmy, że lepiej niech zaczyna od początku. Od początku, bo gdyby poszła do drugiej klasy, okazałoby się, że ortografia, gramatyka. (...) Mogłaby mieć problemy. A tak to, ruszyła z pierwszą klasą.

B: Mhm, a ten test, to był test, który sprawdzał głównie zdolności językowe?

R: Językowe i w ogóle wiadomości. Jak sobie radzi z wykonywaniem po prostu poleceń. (...) Wtedy sobie radziła… tak, z pewnymi rzeczami miała problemy. Na przykład nie znała dni tygodnia, jej się myliły miesiące. [nauczycielka, Holandia, (22)]

3.3.4. Funkcjonowanie szkolne

Nauczyciele i nauczycielki, pytani o funkcjonowanie dzieci powracających w szkołach, mówili o różnych wyzwaniach związanych z ich doświadczeniami migracyjnymi. Wyzwania te można podzielić na kilka rodzajów: trudności językowe, trudności wynikające z różnic programowych, trudności w ocenianiu, trudności związane z różnicami kulturowymi, trudności emocjonalne oraz nierówne traktowanie w szkole.

3.3.4.1. Trudności językowe

Jednym z najczęstszych problemów doświadczanych przez dzieci powracające w szkole są trudności językowe. Zaliczają się do nich problemy z poprawną wymową, z pisownią, czytaniem oraz rozumieniem poleceń.

Trudności z poprawną wymową, szczególnie głosek specyficznych dla języka polskiego, pojawiły się w kilku przypadkach. Dzieci stosunkowo często otrzymywały pomoc ze strony logopedy i w większości przypadków po krótkim czasie udawało się te braki nadrobić.

Po prostu, że on jednak dużo z takimi zmiękczeniami miał problemów i był pod opieką cały czas naszej pani logopedki. Myślę, że do tej pory jest... Ale sobie radzi. [nauczycielka, Niemcy, (49)]

Jeśli chodzi o pisanie, to miała problemy ze zmiękczeniami ogromne. [nauczycielka, Wielka Brytania, (15)]

Problem z czytaniem, na początku. Był problem z czytaniem – szczególnie z czytaniem tych miękkich głosek u nas, prawda? - to „ś", „ć", „ź", „ń" i tak dalej.
B: Czyli to by było tak, jakby ona nie kojarzyła, z jakim dźwiękiem ten znak [się łączy].
R: Tak, tak, tak...
B: Powinna połączyć.
R: Był problem. Czasami przekręcała te wyrazy, czytała początek, a końcówka jakaś taka nie wiadomo skąd, wychodził jakiś taki dziwny twór. Ale za chwileczkę poprawiała się, nie zrażała się niepowodzeniami, tylko jak gdyby starała się je pokonywać – to jeśli chodzi o czytanie. [nauczycielka, Wielka Brytania, (4)]

> Na pewno to były braki też związane z językiem, brakiem języka polskiego, bo tam się nie uczył właśnie tych „sz", „cz". On miał problemy z „dz" właśnie, z „sz", „cz" i troszeczkę jeszcze mu się mylą te litery. [nauczycielka, Wielka Brytania, (12)]

> Kiedy zaczęła się szkoła, musiałam już do logopedy iść i uczyć się mówić „sz", „cz", „rz". [dziecko, Włochy, 9 lat, (19)]

W zakresie pisania nauczycielki i nauczyciele identyfikowali kilka rodzajów trudności. Z jednej strony, wielu z nich zwracało uwagę na to, że dziecka w poprzednim systemie edukacji nie uczono kaligrafii lub uczono innej kaligrafii niż ta obowiązująca w polskiej szkole. Powodowało to konieczność dodatkowych ćwiczeń, często frustrujących dla dzieci.

> Nie znała polskich znaczy liter, pisanych, prawda, drukowane znała, pisała literami drukowanymi. Natomiast największym problemem były właśnie litery pisane, ponieważ my byliśmy już po całym roku nauki pisania. Zarówno liter, jak i połączeń, kierunek pisania liter, to wszystko miało ogromne znaczenie, bałyśmy się, jak sobie poradzi. [nauczycielka, Wielka Brytania, (15)]

> Z chłopcem jest o tyle dobrze, że chłopiec pięknie czyta, pięknie liczy. To jest dopiero klasa druga i naprawdę znalazł się, jest bardzo w tej klasie, jest bardzo zdolnym dzieckiem. Natomiast, proszę panią, ma problemy z kaligrafią. Ponieważ w Anglii nie, nie uczą kaligrafii, oni ponoć piszą, nie wiem, komputerowo wszystko, tak, że on zna pismo drukowane i on w tej chwili pisze, proszę panią, drukowane litery. [nauczycielka, Wielka Brytania, (42)]

> Ponieważ tam uczono pisania, to mama mi mówiła, że uczono pisania bez oderwania ręki, cały wyraz. Więc to pismo było bardzo takie rozciągnięte, że czasem jedno, a czasem dwa wyrazy w linijce. Wystarczyła jedna uwaga „poćwicz, żeby były węższe, bliżej siebie, żeby więcej tekstu się mieściło" i po tygodniu już pisała zupełnie inaczej. [nauczycielka, Niemcy, (30)]

Wielu dzieciom trudność sprawiało również przepisywanie tekstu z tablicy. Niemożność nadążenia z notowaniem prowadziła do wielu dalszych problemów szkolnych, takich jak niewykonanie zadania domowego, do którego instrukcja była zapisana na tablicy, czy np. niezapisanie treści, które będą sprawdzane podczas testu.

> Zosia na samym początku bardzo wolno przepisywała z tablicy. Miała problemy z przepisywaniem z tablicy, z nadążeniem za klasą. Miała wolniejsze tempo pracy – to były takie początkowe miesiące, bo to nie dni, ale początkowe miesiące. [nauczycielka, Wielka Brytania, (4)]

Niebagatelnym wyzwaniem dla wielu dzieci było również czytanie nie tylko z uwagi na miękkie (ć/ci, ń/ni) i szeleszczące głoski (sz, cz, ż), ale też z uwagi na metodykę nauczania czytania za granicą, a więc metodą przez sylabizowanie, która nie jest popularna w polskich szkołach. Niektóre dzieci miały też trudności w związku z wolniejszym tempem czytania.

Jeśli chodzi o samą Krysię, to myślę, że problem jest tego typu, że Krysia i większość dzieci w szkole włoskiej uczy się czytać metodą sylabową. (...) Natomiast w Polsce ta metoda zaczęła być wykorzystywana jedynie przy nauczaniu dzieci z problemami mowy i słuchu, bodajże. W szkołach polskich tej metody nikt nie zna. Problem jest taki, że te dzieci, które uczą się tą metodą czytać, one nie głoskują. I nie można im kazać głoskować, bo dla nich to jest uwstecznienie po prostu, one nie rozumieją, co to znaczy głoskowanie. No i jak pani w trzeciej klasie… to było w listopadzie, pamiętam poszłam po Krysię i pani mi powiedziała: „no tak, ale wie pani, ona nie głoskuje!". A ja mówię do tej pani „i ona nie będzie głoskować, proszę jej tego nie kazać robić. Bo ona nie może głoskować, ona nauczyła się czytać inną metodą, nie wolno jej teraz wprowadzać takiego zamieszania. Także proszę się cieszyć, że czyta", „no tak, ale wie pani, materiał…", ja mówię „proszę pani, bardzo proponuję i zachęcam do wzięcia udziału w jakimś kongresie na temat nowoczesnych metod nauczania dzieci czytania i pisania". [matka, Włochy, (20)]

On ładnie tam czytał, czytał, uczyli techniką sylabową, gdzie u nas w Polsce, to się nie narzuca techniki czytania, tylko jak dziecko sobie potrafi, to tak sobie czyta, czy to składając litery, czy sylabami, czy niektóre bardzo płynnie czytają dzieci. Bo są takie, że od razu całościowo obrazują wyraz, a Marcin właśnie uczony był sylabami i czytał sylabami. Długo czytał sylabami i on nie rozumiał tekstu, więc miał tutaj problemy z czytaniem sobie poleceń, zarówno na sprawdzianach, tu się wyłączył. I z czytaniem czytanki ze zrozumieniem, była czytana czy jak była słuchana, puszczana z magnetofonu, to on sobie bardzo ładnie radził, gorzej właśnie z samodzielnym czytaniem. [nauczycielka, Wielka Brytania, (12)]

3.3.4.2. Różnice programowe i zajęcia wyrównawcze

Drugim bardzo poważnym problemem doświadczanym przez dzieci powracające są różnice programowe. Trudności często wiązały się z tym, że w poprzedniej szkole program nauczania był skonstruowany w inny sposób, np. w formie bloków programowych, a nie osobnych przedmiotów.

Tak, ale to wygląda całkiem inaczej. Bo są na przykład bloki programowe, czyli jeżeli dziecko się uczy, jest blok na temat communication, tak? Czyli dziecko się uczy od epoki człowieka łupanego, poprzez rozwój całych epok, do pierwszej książki Gutenberga, do komputerów, do telewizora, do telefonów, do takich rzeczy, przez cały miesiąc, cały ten cykl trwa i to trwa na języku angielskim, on chodził dodatkowo na język hiszpański, więc na języku hiszpańskim to samo było, nie ma podziału biologia, geografia, chemia tylko jest tak zwane science, jest to samo. Dzieci pisały gazetę, na przykład musiał stworzyć gazetę przeszłości, teraźniejszości, przyszłości... więc jest to program bardziej rozwijający. [matka, Holandia, (56)]

Wiadomo, że to wszystko przez takie różnice edukacyjne, programowe itd. Ja uczę głównie historii i widzę, że chłopiec ma niewystarczającą wiedzę z przedmiotu, dużo ma do nadrabiania. I widzę, że to ciężka sytuacja, bo nie tylko z historią taka sytuacja wychodzi. W sensie sytuacja różnicy programowej. [nauczycielka, Hiszpania, (75)]

> Nauczony innego systemu, że tak powiem, nauczania. Tej matematyki także. A jeszcze to ja mówię o Holandii, a nie wiem, jak jest w innych krajach. Może się okazać, że tam jednak ten program nie idzie tak szybko jak tutaj. To tym bardziej jest ogromny problem. Na pewno matematyka, polski i ta chemia, uważam, że akurat tutaj dodatkowe lekcje to by były zbędne, bo dziecko chodzi do tej szkoły, ma zadania domowe, ma dodatkowe polskie, teraz jakby miał dodatkową matematykę. No i jeszcze chemia, dużo. [matka, Holandia, (26)]

Szkoły w różny sposób radziły sobie z tą kwestią – między innymi wprowadzając indywidualny tok nauczania.

> No, ale to trzeba pokombinować. Prawdopodobnie dostaną w ogóle indywidualny program nauczania ze wszystkiego. No i chyba musimy przypilnować, żeby nie było tak, że będą musieli przyjść zaliczyć kolejny przedmiot i nie muszą chodzić na zajęcia, bo obawiam się, że może szkoła w ten sposób do tego podejść. [matka, Niemcy, Luksemburg, (46)]

Niemal wszystkie osoby badane, które miały świadomość możliwości uzyskania przez dziecko dodatkowych lekcji w związku z doświadczeniem migracyjnym, pozytywnie oceniały tę możliwość. Organizacja ustawowo zapewnionych dwóch godzin lekcyjnych z zakresu języka polskiego oraz trzech godzin zajęć wyrównawczych była jednak realizowana w różnym zakresie. Często sami rodzice musieli dowiadywać się, jakie prawa przysługują ich dzieciom i dopiero z tą wiedzą wywierali presję na szkole i organie prowadzącym. Z drugiej strony, w większości przypadków dzieci powracające, które uczestniczyły w badaniu, miały możliwość uczestnictwa w różnych formach zajęć dodatkowych. Wiele osób badanych zwracało uwagę również na to, że dwie godziny zajęć dodatkowych z zakresu języka polskiego przez rok to za mało, szczególnie w przypadku dzieci starszych i tych, które uczą się języka polskiego od podstaw. Niekiedy oferowane przez szkoły zajęcia dodatkowe były postrzegane jako nieatrakcyjne i zniechęcające do nauki języka polskiego.

Mimo ustawowej możliwości otrzymania do pięciu dodatkowych godzin zajęć, bardzo często spotyka się sytuację, w której dziecko otrzymuje tylko jedną godzinę tygodniowo.Również wiele nauczycielek i nauczycieli zwracało uwagę na to, że rok wsparcia to w przypadku wielu osób zdecydowanie za mało, szczególnie gdy dziecko spędziło za granicą więcej niż rok.

> Myśmy mu dali od samego początku dwie godziny i w razie możliwości, tam zawsze nauczyciel siadał z nim i coś tam tłumaczył – bo wiadomo, że tutaj każdy nauczyciel w takiej małej szkółce ma czas dla każdego ucznia i tak dalej – także dodatkowo jeszcze mógł sobie pójść na inne jakieś [zajęcia] albo poprosić nauczyciela i tak dalej [nauczycielki, Wielka Brytania, (33)]

> B: A ta dodatkowa lekcja polskiego, o której pani wspomniała, to było przez całą drugą klasę czy też przez trzecią?
> R: Przez drugą i trzecią klasę. Ale to była tylko jedna godzina tygodniowo, bardzo

mało, prawda? Zdaje się, że jednak dzieci powinny otrzymywać więcej, tak. [nauczycielka, Wilka Brytania, (15)]

R: Tak, tak, musieliśmy nadrobić to wszystko i ta pani cały czas właśnie z nim pracowała, fajnie, bo ona miała te dodatkowe godziny z gminy z języka polskiego.
B: To była jedna godzina?
R: Jedna, przy czym było to szczęście, że ona miała jeszcze zajęcia wyrównawcze z innymi dziećmi i po prostu na te zajęcia wyrównawcze, które były przed lekcjami na tej godzinie pierwszej rannej, no to go brała, sadzała też w ławce i dawała mu takie testy różne do rozwiązywania, także miał więcej niż tą jedną godzinę i tak po prostu, więc to była praca nie tylko z mojej strony, bo ja bardzo dużo pracowałam w domu, pracował mąż z nim, babcia, kto mógł. [matka, Wielka Brytania, (9)]

R2 (nauczycielka): My sobie radzimy tak, jak uważamy. Obserwując dysfunkcje, braki, daje się dodatkowe zajęcia, wspiera indywidualnie – w ten sposób, no bo cóż innego można? Ma te dodatkowe zajęcia w związku z nieznajomością języka, dodatkowo.
R1 (nauczycielka): To dwa indywidualne takie zajęcia, dwie godziny.
R2: Dwie godziny, które są właśnie na rok tylko zagwarantowane z mocy prawa, a potem dalej to może sobie po prostu prosić wójta o dodatkowe zatwierdzenie godzin. W ten sposób. Ale to już nie jest z mocy prawa, nie? [nauczycielki, Wielka Brytania, (33)]

Niewystarczająca liczba zajęć dodatkowych sprawiała, ze wielu rodziców decydowało się na opłacenie dodatkowych korepetycji, w trakcie których dziecko mogło dodatkowo pracować nad tymi elementami programu szkolnego, które sprawiają im największą trudność. Prowadzi to do niepokojącej sytuacji, w której otrzymanie adekwatnej pomocy w zakresie edukacji uwarunkowane jest statusem ekonomicznym rodziców.

Wiedzą, że ma troszkę tyły, więc też powinni troszkę przynajmniej przez te pierwsze pół roku, bo teraz to już wiadomo, im dłużej to troszkę spauzować. Chociaż no, powiem, że był zagrożony z fizyki i chemii, bo przedmioty ścisłe to dla niego jest, gdzie to są proste rzeczy, bo oni więcej się skupiają na zawodowych przedmiotach, tak no, ale ciężko. No i ja tam mam swoją wychowawczynię, więc próbowałam rozmawiać. Więc ona mi powiedziała, żeby go wysłać na korepetycje. [matka, Wielka Brytania, (41)]

Na tyle, na ile jestem w stanie i to, co ona mi mówi, jakiś tam problem jest z fizyką, matematyką, to korepetycje biorę po prostu i jakoś sobie zaczyna już na prostą wychodzić.[matka, Wielka Brytania, (34)]

3.3.4.3. Ocenianie

Według naszych rozmówców, często zdarza się, że dziecko powracające jest oceniane według takich samych kryteriów, jak jego koledzy i koleżanki chodzący nieprzerwanie do polskiej szkoły. W sposób zrozumiały rodzi to poczucie niesprawiedliwego potraktowania i reakcje buntu. Kiedy mimo dużego włożonego wysiłku dziecko otrzymuje złą ocenę, jego późniejsza motywacja do dalszego przezwyciężania kolejnych wyzwań edukacyjnych wyraźnie spada. W kilku przypadkach wprowadzono oceny opisowe (nawet na dalszych etapach edukacji niż edukacja początkowa), które umożliwiały docenienie wysiłku i zwrócenie uwagi na obszary, nad którymi należy dalej pracować.

> Oczywiście, że tak. Znaczy, to musi być też kwestia tego... też ocenami można robić dużą szkodę, prawda? Jak się przyłoży jak od linijki, tak samo jak do wszystkich, to może być jakby duża szkoda. To jest zawsze kłopot z tą sprawiedliwością szkolną. Jak coś się takiego zdarzy, to my generalnie bardzo szybko reagujemy. Czy wychowawca, czy nauczyciel, rozmawia się z dyrektorem, bierze się ucznia, dyskutuje się, żeby coś z tego wyszło pozytywnego, prawda? Żeby jakby też on nie poczuł się tutaj zdyskredytowany tymi ocenami, dobity. Nawet jak mamy trzy niedostateczne, to trzeba go wziąć, porozmawiać z nim, wytłumaczyć, z czego to wynika. Pokazać mu, że słuchaj, jak najszybciej zacznij od tej oceny, załatw to, zrób to, także z tej strony wychodzi od nas ta inicjatywa. Rodzicom też to szybko zgłaszamy. Żeby nie doprowadzać do sytuacji, właśnie takiej, żeby tu się uzbierało dużo słabych ocen. Bo potem, jak to w kuratorium mówią, i dziecko się może [zatruć] sobą i wagary się mogą pojawić, no i tego typu rzeczy. [nauczycielka, Wielka Brytania, (67)]

> Nad jakąś tam lekturą tak ostro pracowali… to chyba była *Akademia Pana Kleksa*… i mieli takich dużo właśnie wypracowań: „Napisz na podstawie tego rozdziału, co tam się zdarzyło" albo: „Opisz, gdybyś ty był w tej sytuacji"… to jego bardzo zniechęcało, bo on właśnie nie potrafił sobie wyłapać z tego rozdziału tych najważniejszych rzeczy, ubrać to w swoje słowa, żeby nie przepisywać tego słowo w słowo i napisać to jakoś konkretnie… I jego to zniechęcało. On do mnie mówi: „Mama, ale po co ja mam to robić? I tak dostanę jedynkę". Bo dla niego ten efekt końcowy, to dla mnie też na przykład… bo pani zwracała uwagę na błędy ortograficzne, błędy gramatyczne czy na przykład, że to zdanie tam gdzieś do końca nie brzmiało. A dla mnie liczył się na przykład efekt – tam już chyba piąta praca z kolei była na podstawie tej lektury – że on usiadł sam i sam napisał. Ja mu tego nie poprawiłam, zostawiłam to tak, jak on napisał, bo dla mnie liczył się ten efekt, że on usiadł i napisał. Co prawda, niektóre zdania nie miały sensu, jedno z drugim też jakoś się tam nie łączyło, ale napisał. No, dostał jedynkę. No to, no jak to ma dziecko motywować do pracy? A to było widać, że to naprawdę dziecko samo usiadło i napisało, bo późniejsze to już mu dyktowałam. [matka, Wielka Brytania, (32)]

B: No właśnie, a w jaki sposób sobie państwo radzicie z tym... jak oceniać takie dzieci, jak one przychodzą.

R: No to wiadomo, że troszeczkę się patrzy przez palce. Bardziej, bardziej pod

kątem merytorycznym. No, ale to też do pewnego czasu. Powiedzmy, że w tej pierwszej klasie. Natomiast nigdy nie jesteśmy w stanie ocenić, na ile te jego problemy językowe przekładają się na brak wiedzy, a na ile ten brak wiedzy wynika z tego, że że im się po prostu nie chce. Jest to, jest to trudne. W przypadku dzieci, które zawsze były w Polsce, no to co, no jeżeli jest to, to znaczy, że mu się nie chce. No tak można sobie to wytłumaczyć. Natomiast tutaj nigdy nie wiadomo. I on może też tego nadużywać. Więc po prostu dajemy im tą pierwszą klasę na takie przejście. Nie zwraca się tam uwagi na przykład, jak pomyli słowa. W przypadku definicji to jest ważne. No, ale. Troszkę się, po prostu, z przymrużeniem oka na to patrzy. No, ja mówię, nasi nauczyciele po prostu pracują społecznie z tymi dziećmi. [dyrektorka, Holandia, (25)]

Oczywiście wszyscy wiedzą, że to głównie przez to, że przez tyle lat był w zupełnie innej szkole, ale czasami jest takie dziwne patrzenie, że to może przez to, że chłopiec nie stara się wystarczająco. No bo czasami pytany o to same rzeczy, w kółko i w kółko ma problemy z konkretną, poprawną odpowiedzią. Nawet na lekcjach języka polskiego słyszę od nauczycieli, że mimo znajomości pisania, czytania, mówienia to ma ogromne trudności. [nauczycielka, Hiszpania, (75)]

Poważnym problemem jest również kwestia dostosowania (lub potencjalnego zwolnienia z obowiązku pisania) testów kończących etapy edukacyjne, szczególnie egzaminu gimnazjalnego. O ile niski wynik w teście po szkole podstawowej nie jest obiektywnie dużym problemem, choć oczywiście może wypłynąć negatywnie na samoocenę i motywację dziecka do nauki, o tyle zły wynik uzyskany w teście gimnazjalnym może zaważyć na edukacyjnej przyszłości dziecka, uniemożliwiając mu np. dostanie się do szkoły ponadgimnazjalnej, która faktycznie odpowiadałaby jego możliwościom i aspiracjom intelektualnym. Nauczyciele podkreślają, że dzieci powracające z emigracji muszą być traktowane inaczej pod względem testowego pomiaru ich kompetencji niż dzieci realizujące cały obowiązek edukacyjny w Polsce.

R: Ten chłopak, chodząc już ten ostatni rok [do] gimnazjum, musiał pisać egzaminy. Gimnazjalne. I później jest problem. Wiadomo, że on nie napisze na tyle punktów, na ile napisze Polak, cały czas mieszkający w Polsce. No i bała się, co będzie z rekrutacją. Czy on się dostanie po prostu do szkoły. Na szczęście tak, akurat tak napisał, że ten minimalny próg przekroczył, więc mogliśmy go przyjąć, ale to nie jest powiedziane, że akurat tak się każdemu uda. A więc praktycznie na starcie jest na gorszej pozycji. Jeżeli by wróciła po gimnazjum, czyli chciałaby dać tego syna do pierwszej klasy, to wtedy nie byłby brany w ogóle pod uwagę egzamin gimnazjalny.
B: Wtedy byłby rekrutowany jakby trochę innym trybem.
R: No, tak, tak. Czyli z ocen, no na jakiejś zasadzie, w tej chwili nawet się nad tym nie zastanawiałam, w każdym razie nie byłoby tego egzaminu.

B: Czyli czeka ją teraz ten egzamin? Będzie go pisać?
R: Będzie. Staraliśmy się o zwolnienie z tego egzaminu, ale niestety, nie. Nie udało się. No, także będzie pisała. Pani powiedziała, że zdać, zda Wiktoria ten egzamin. Nie będzie miała rewelacyjnych na pewno wyników, bo ona ma strasznie dużo do nadrobienia, tak. To jest trzecia klasa, a ona ma do nadrobienia z czterech lat. Do nadrobienia literatura. Nie jest to realne. Więc pani mówi, że ona na tym etapie, co teraz jest, to zdać powinna, aczkolwiek gdyby jej brakowało punktów do liceum, to po prostu trzeba się będzie wybrać do liceum, porozmawiać i przedstawić sytuację. Bo w innych szkołach mówiła, że to jest dziewczyna ambitna naprawdę z perspektywami, przyszłością przede wszystkim. A nie tak jak te testy by wskazywały. To nie są realne wyniki, jakie ona by mogła osiągnąć. Więc tak jak rozmawialiśmy, to pani mówiła, żeby się nie martwić, ze jak coś, że ja pójdę. Że jak coś, to i nawet szkoła tam będzie [dawać] swoją opinię. [matka, Norwegia, (60)]

3.3.4.4. Różnice kulturowe

Kwestią wywołującą wiele emocji zarówno u nauczycieli, jak i dzieci powracających są także różnice kulturowe.

Jedną z często pojawiających się sytuacji są reakcje dzieci przybywających z krajów anglosaskich czy skandynawskich na ściąganie. Dzieci te nie rozumieją, dlaczego inni uczniowie i uczennice ściągają na sprawdzianach i gdy zauważają takie zachowanie, reagują bezpośrednio – zgłaszając to do nauczyciela lub nauczycielki. Stanowi to duże wyzwanie dla szkoły, ponieważ w takiej sytuacji dzieci spotykają się z dużym odrzuceniem ze strony klasy, a nauczyciele nie do końca wiedzą, jak sobie z tą sytuacją poradzić. Z kolei w dzieciach powracających rodzi się bunt i poczucie niesprawiedliwości, skoro za poprawne i adekwatne ich zdaniem zachowanie (zwrócenie uwagi na czyjąś nieuczciwość) spotyka je kara (ostracyzm, niezadowolenie kolegów/koleżanek z klasy).

Kolejnym obszarem nieporozumień jest kwestia zwracania się do nauczycieli/nauczycielek po imieniu i skracania dystansu, co jest typowym i właściwym sposobem rozmowy z nauczycielem/nauczycielką w wielu krajach anglosaskich.

Początek był taki, że dzieci, ponieważ mowa jednak troszeczkę z tymi naleciałościami z języka angielskiego była i taka trudność z tymi takimi sformułowaniami u nas typowymi: „proszę pani", „proszę pana", tutaj wchodziła na „ty", więc to dzieci troszeczkę śmieszyło, bo nie byli do tego przyzwyczajeni. Ja sama byłam na początku taka troszkę skonsternowana, ale ona się szybciutko nauczyła, że jednak u nas tak się mówi. [nauczycielka, Stany Zjednoczone, (64)]

R: [Problemy mogą też wynikać ze sposobu – przyp. JGM] komunikacji z nauczycielem, który na przykład w naszym chyba rozumieniu kulturowym jest nie za bardzo do przyjęcia. Takiego skracania dystansu, do którego my nie jesteśmy przyzwyczajeni.

B: Jak nauczyciele reagują na to skracanie dystansu?
R: Ja myślę, że tu jest dosyć różnie, bo to jest reakcja jakby taka, że: nauczyciel musi mieć świadomość, z czego to wynika. Myślę, że u nas jest taka świadomość, że my to rozumiemy. A jednocześnie staramy się w jakiś sposób wpłynąć na to i pokazać im, że na przykład tego typu zachowanie, w odniesieniu do nauczyciela, no nie jest z jakichś powodów właściwe albo jednak że wymagamy czegoś innego i że to się jakby wyraźnie odróżnia od reszty (...) Na przykład, opowiadanie takich dowcipów, które niekoniecznie na przykład przy nauczycielu się powie. (...) Takich tłustych albo powiedziałbym takich bardzo ludycznych, które świadczą o jakimś poziomie takich relacji bardzo towarzyskich, prawda? Albo nie wiem, jakby to określić, jest trudno do określenia, jak te relacje, że coś w nich takiego jest, że... nie wiem, takie poczucie, chęć takiej bliskości powiedziałbym, że nawet fizycznej. (...) Coś takiego tutaj odczuwam. Taką fizyczną nawet bliskość. (...) Ja mam wrażenie, że to jest sympatyczne i czuję to, a jednocześnie mam wrażenie naruszenia jakiejś swojej sfery, jakiejś takiej granicy. To u nich też jest, jakby taka bezpośredniość w języku. No, takie, nie wiem, jakbym to określił, że być może uczeń u nas by się nigdy w taki sposób nauczyciela o coś nie zapytał. Tak wprost, tak bezpośrednio. Że jakieś tu formuły wymuszamy, takie dookolne, jakiś taki schemat, jakiś taki konwenans. A oni tak generalnie dosyć wprost z pewnymi rzeczami pytają. [nauczyciel, Wielka Brytania, (67)]

Były takie śmieszne sytuacje, bo w Szwajcarii jest tak, że jak się kończy lekcja i jak się żegna z panią, to wszystkie dzieci po kolei podchodzą i podają rękę. I w ogóle dzieci podają rękę dorosłemu przy witaniu i pożegnaniu, tutaj w Polsce jest zupełnie inaczej. I Franek wzbudzał po prostu taką wesołość w szkole, bo on do pani w świetlicy „do widzenia", „dzień dobry" przychodził i on... Tak samo Julek, nie? I potem tak podchodził do pani i chował tą rękę, bo „Aha! W Polsce się tego nie robi". [matka, Szwajcaria, (18)]

Według części nauczycieli i nauczycielek różnice kulturowe nie były źródłem wyzwań czy trudności szkolnych.

Natomiast wydaje mi się, że nie było tutaj tak wielkich różnic, jeżeli, to jedynie tylko te językowe, to tak troszeczkę zwracała na siebie uwagę. Natomiast, jako tako wydaje mi się, że nie było dużych problemów z tym, żeby ona się tutaj odnalazła i żeby została przyjęta tak pozytywnie. [nauczycielka, Stany Zjednoczone, (64)]

B: I nie widzą państwo żadnych problemów z powodu różnic międzykulturowych czy na przykład tego, że Marta była wychowana w innej kulturze?
R: Nie, nie zauważyłam nic.
B: Czyli generalnie nie widzi pani żadnych problemów wynikających z tego, że dziewczynki miały styczność z inną kulturą, że wróciły do Polski?
R: Nie. [nauczycielka, Niemcy, (37)]

3.3.4.5. Trudności emocjonalne

Co interesujące, wpływ emocji dziecka na funkcjonowanie szkolne niezbyt często pojawiał się spontanicznie w rozmowach z kadrą pedagogiczną. Wydaje się, że dużo łatwiej było respondentom nazwać i odnieść się do problemów *stricte* szkolnych, takich jak znajomość języka czy różnice programowe.

> Więc ona się bardzo łatwo i szybko adaptuje, przynajmniej tak jak ja to widzę, bo z rozmów z mamą wynikało, że ona bardzo przeżywa. Że ona tutaj się nie odkrywa. Natomiast wszystkie takie negatywne emocje ukazuje w domu. Tutaj widziałam raz czy dwa kiedy wybuchała, ale kłócąc się o coś. Tak dosyć agresywnie to swoje chciała na wierzchu położyć i już emocje opadały. [nauczycielka, Niemcy, (30)]

> Naprawdę z nim nie ma żadnych problemów. Przynajmniej, wie pani, głośno tego nie mówi. [nauczycielka, Wielka Brytania, (42)]

> Nigdy się nie skarżyła, żeby ktokolwiek jakoś, nie, nie, to wydaje mi się, że... raczej na pewno. [nauczycielka, Niemcy, (52)]

Z tych wypowiedzi wynika, że swoją rolę we wspieraniu ucznia/uczennicy w trudnościach nauczyciele ograniczają wyłącznie do sytuacji, które mogą zaobserwować w szkole lub które są bezpośrednio zgłaszane przez uczniów.

Interesującą obserwację odnośnie traumatycznego wpływu egzaminu kwalifikacyjnego przeprowadzonego w szkole w momencie kwalifikowania uczennicy do odpowiedniej klasy zawiera poniższa wypowiedź.

> Nie powinnam może chcieć sobie od razu sprawdzić tego poziomu albo robić to, że tak powiem tajnie. No bo z tego, co powiedziała mama, dla niej to był dramat straszny. Może powinno to być bardziej tajne przez poufne, prawda, żeby dziecko nie wiedziało. [nauczycielka, Niemcy, (30)]

Jest to pojedyncza wypowiedź wskazująca na refleksję nauczycielki nad trudnym doświadczeniem emocjonalnym dziecka poddanego takiemu sprawdzianowi.

3.3.4.6. Nierówne traktowanie w szkole

Szczególnie niepokojącym wątkiem są kwestie związane z dyskryminacją, jakiej doświadczają dzieci powracające z emigracji. Dyskryminacja ta przybiera różnorodne formy – od nieuwzględnienia ich specjalnych potrzeb edukacyjnych przez szkołę, przez etykietowanie, przezywanie, aż po przemoc słowną i fizyczną ze strony rówieśników. Opinie ekspertek pracujących z dziećmi powracającymi, a także

wzmianki pojawiające się w wypowiedziach rodziców i samych dzieci, pokazują, że zjawisko dyskryminacji ze względu na doświadczenie migracyjne ma miejsce w polskich szkołach. Nauczyciele jednak stosunkowo rzadko, w porównaniu do rodziców i samych dzieci, zwracali uwagę na negatywny stosunek niektórych uczniów do dzieci powracających z zagranicy.

> Potem miała taki też problem, że jakoś bardzo uczniowie byli negatywnie do niej nastawieni, nie do końca wiem dlaczego, też na początku ją przezywali „Niemka, Niemka", ale to było tak nacechowane, tak bardzo negatywnie. Ona bardzo to brała do siebie. W tym momencie, no to już się w ogóle tym przezwiskiem nie przejmuje. I u Katarzyny tak, ale myślę, że to po prostu jest jakoś... ma związek z tym po prostu osobowość konkretnego dziecka. [nauczycielka, Niemcy, (37)]

Zdarzało się również, że dzieci powracające przez część nauczycieli i nauczycielek odbierane były jako osoby w niekorzystny sposób odbiegające od normy. W kilku rozmowach rodzic lub ekspert/ekspertka opowiadał o przekonaniach nauczycieli, że jeśli dziecko mieszka w Polsce, powinno być traktowane tak samo, jak jego rówieśnicy i powinno się jak najszybciej dostosować do obowiązujących wzorców.

> Ja dam pani taki przykład. Za granicą nie przyszłoby do głowy nauczycielowi, żeby powiedzieć, że jest bachorem, że jest gamoniem, że jest kimkolwiek innym. Syn ma orzeczoną dysfunkcję, syn jest dyslektykiem i dysortografem, i szczerze, nauczyciele niewiele sobie z tego robią. [matka, Holandia, (56)]
>
> Chłopczyk traktowany jakby był nienormalny, widziano w nim osobę niedouczoną, momentami zaburzoną. Wszystko, co odstaje od normy, postrzegane jest jako zaburzenie. [ekspertka, (77)]
>
> Tak jest po prostu tutaj. 10 lat siedziałaś za granicą ... Może tobie za dobrze tam było. Może tam powinnaś wracać? Ja takie [rzeczy] słyszę tu cały czas. Tak otwarcie ludzie do mnie mówią. (...) Jestem nieprzystosowana i moje dzieci są nieprzystosowane do kraju... Aha, i że Polska jest brutalnym krajem… Chcesz tu mieszkać, to się przyzwyczaj. No nie wiem… Nie muszę tu mieszkać, żeby się przyzwyczajać... [matka, Irlandia, (57)]

Najczęściej jednak nierównego traktowania ze względu na swoje doświadczenia migracyjne dzieci doświadczają ze strony rówieśników w formie przezwisk. Przezwiska, z jakimi spotykają się dzieci, najczęściej wiążą się z krajem, z którego dziecko przyjechało.

> B: A jak cię przywitali rówieśnicy, jak wróciłaś?
> R: Moja klasa: „O, German! Wróciła!" (śmiech). Tak wszyscy, że German, Germanka, Germanica. [dziewczynka, Niemcy, 15 lat, (36)]

No, nie zawsze, ale rzadko, bo czasem jest tak, że wyzywa mnie ten chłopak nowy (...) on mnie czasem wyzywał, nie pamiętam, co dokładnie, ale coś tam, że byłam w Anglii, jestem nieukiem, coś takiego. Ale teraz już przestał. [dziewczynka, Wielka Brytania, 11 lat, (2)]

R: Nie, ale za to pamiętam, jak pierwszy raz się pokazałem kolegom.
B: Aha, i jak było?
R: Głupio. Bo się ze mnie naśmiewali. Bo byłem z Hiszpanii.
B: Jak Cię przezywali?
R: François [chłopiec, Hiszpania, 8 lat, (23)]

Dwoje z badanych dzieci doświadczyło w szkole bezpośredniej, fizycznej przemocy – kopania i bicia. Co szczególnie niepokojące, sytuacje te nie spotkały się ze zdecydowaną reakcją ze strony szkoły.

B: No, to nie jest mój kolega, bo jego przywitanie do mnie, to było kopnięcie mnie w brzuch. (...) Jak przyszłem do szkoły pierwszy dzień.
B: A dlaczego on to zrobił?
R: No, bo on jest taki, no właśnie, niedobry.
B: A przeprosił cię później?
R: Nie.
B: A powiedziałeś o tym pani?
R: Yhym.
B: I co ona zrobiła?
R: Powiedziała, że jeszcze raz tak zrobi, a pójdzie do pani dyrektorki, bo on już nie raz tak robił. Już raz prawie poszedł do pani dyrektor.
[chłopiec, Wielka Brytania, 9 lat, (40)]

R: Trzy razy już została pobita w szkole przez dzieci inne. Spokojne dziecko, które nie zaczyna, nic się nie dzieje, trzy razy. Nic nauczycielka nie wie... Zwracała mu uwagę, no i co ? Co ja mogę więcej?
B: Ale wiadomo, jakie były... co się wydarzyło przedtem?
R: No tak. No po prostu tak, bo tam się bawiły z kimś innym niż ono chciało. A on chciał z nimi... a one się nie chciały z nim bawić. No to... Jedno w ogóle nie wiadomo, o co chodziło. Po prostu podbiegł do niej z tyłu i ją... i z wyskoku ją kopnął. Nikt, nikt nie wie ani inne dzieci, ani on nawet nie umie powiedzieć, dlaczego tak zrobił. Nie wiadomo, o co chodziło. Dziecko przyszło posiniaczone ze szkoły, tego to nawet nauczycielka nie widziała. No ale dyrektorka też: „Ale o co ci chodzi?". [matka, Irlandia, (57)]

Zebrane dane sugerują, że nauczyciele i nauczycielki często nie reagują adekwatnie na sytuacje noszące znamiona nierównego traktowania lub wręcz agresji. Potwierdzają to wypowiedzi ekspertek, zwracające uwagę na fakt, że dzieci

powracające nie radzą sobie z doświadczeniami przemocy, szczególnie gdy powracają z krajów, w których nie było przyzwolenia na dyskryminację i przemoc w szkole. Według nich, reakcje na te sytuacje ze strony szkoły są zróżnicowane – czasem szkoła reaguje i wprowadza stosowne interwencje, czasem jednak „sprawy te zamiatane są pod dywan".

> Klasa jest i była okropna. Do tej pory nie jest taka naprawdę dobra. Docinają… „a co ty sobie wyobrażasz? Że przyjechałaś z Francji". Francję to nie wiem, skąd wzięli… „że możesz coś innego, blabla…" Nawet z języka polskiego pani chwali na przykład Wiktorię, że ona zna język francuski i tam podawała jakieś przykłady „powiedz nam to…", to się wyśmiewały! Mówię, co z tą szkołą, naprawdę. (...) No i mówię, nawet nauczyciel nie reaguje. [matka, Belgia, (21)]

> R1 (dziewczynka): „Jesteś taka inna, że przyjechałaś z Brukseli, to nie będziemy cię brać" (...) A jeszcze obrażają innych, że na przykład jedną Justynę obrażali, że „tam w Ameryce macie samych grubasów i jesteś sama gruba, i w ogóle" i tak obrażali. (...) No, ja czasem bronię, bo to naprawdę czasem jest smutne, jak się obraża kogoś z innego kraju, więc ja mówię „a co ty się wtrącasz?", to mnie zaczynają też obrażać i w ogóle.
> R2 (mama): Ta to zaraz płacze, powiem pani szczerze, wychodzi ze szkoły i pani mówię „już wracam, mam dosyć tej Polski głupiej, wszyscy są wredni".
> [dziewczynka, Belgia, 10 lat, (21)]

> B: A powiedz, czy masz takie poczucie, że jest taka chociaż jedna osoba w szkole, czy wychowawca, czy jakiś nauczyciel, czy ktoś inny, jak coś się dzieje, jak masz jakiś kłopot, do którego możesz iść?
> R: Nie.
> B: Czyli jak coś się dzieje, to właściwie nie masz do kogo się zwrócić, tak?
> R: Nie, jak coś się dzieje, to ona przychodzi do mamy.
> B: Do mamy, tak, ale na przykład do wychowawcy jakbyś poszła? (...) To tak pani porozmawiałaby z tobą? Pomogłaby ci jakoś?
> R: Ona na to nie zwraca uwagi. Mówi „oj tam, zaraz będzie dobrze" i tak zawsze robi. (...) Ale była taka afera właśnie, na którejś tam wywiadówce, że jedna dziewczynka, taka Wiktoria, która była w Stanach, to po prostu ją maltretowali w klasie, te dzieciaki. Później matka skoczyła do niej, patologia… i później dopiero była interwencja dyrektorki, interwencja pedagoga, właśnie wołali wszystkich po kolei do… przesłuchiwali, jak to było naprawdę. I to dopiero, jak to urosło do takich rozmiarów. (...) A co będzie w następnym roku? Nie wiem, do tej pory mówiła, że nie będzie chodziła do tej klasy, już myślałam, żeby ją przepisać do jakiejś innej. Zobaczymy, jak to będzie na początku. [dziewczynka, Belgia, 10 lat, (21)]

3.3.5. Korzyści wynikające z doświadczenia migracyjnego

Wiele nauczycielek i nauczycieli postrzega obecność w klasie dzieci powracających jako bardzo pozytywne zjawisko. Z jednej strony, widzą różnego rodzaju korzyści dla całej klasy, takie jak budowanie postaw otwartości czy możliwość zaczerpnięcia wiedzy na temat innych krajów i kultur. Z drugiej strony, dzieci powracające – gdy tylko otrzymują taką możliwość – chętnie również dzielą się swoją wiedzą i kompetencjami językowymi z innymi uczniami i uczennicami.

B: Jak pani sądzi, czy są jakieś korzyści dla całej klasy z powodu pojawienia się dziecka wracającego z emigracji?
R: Są. Zdecydowanie są. Ala wiem, że często na godzinach wychowawczych – na początku się wstydziła i nie chciała, ale potem wychowawczyni ją podpytywała, więc – opowiadała właśnie o życiu we Włoszech, jak tam szkolnictwo wygląda, jak to było. Kasię to ja często na niemieckim zahaczam, „a Ala, powiedz, jak to powinno być", na takiej zasadzie, bo mamy poniekąd eksperta, prawda, w klasie? No, te trzy lata to coś znaczy. [nauczycielka, Niemcy, (37)]

R: Ja uczę języka angielskiego, także na tle klasy zdecydowanie się wyróżnia. Ma bardzo ładną wymowę, ma duży zasób słownictwa, zna też jakby tradycje kulturowe. Dużo nam może opowiedzieć o tym, jak wygląda szkoła, życie codzienne, tego typu rzeczy. Tradycje, zwyczaje.
B: I wykorzystuje to Pani jakoś podczas lekcji?
R: Tak, nam opowiada, czasami przynosi różne rekwizyty, przynosi zdjęcia swoje i pokazuje, i opowiada. Także tutaj ma taką wiedzę, której dzieciaki nasze nie posiadają. Natomiast jest to bardzo fajne, że on jako ich kolega może to przekazać. Jest to takie bardziej wiarygodne i takie atrakcyjne. Jest to uatrakcyjnienie lekcji. Poza tym Damian jest dzieckiem bardzo radosnym i on ma łatwość przekazywania tej wiedzy, tych informacji. [nauczycielka, Wielka Brytania, (43)]

B: A jak z Pani obserwacji to wpływa na funkcjonowanie całej klasy?
R: Dobrze, mi się wydaje, że dobrze. Widzą przynajmniej taką różnorodność. Że po prostu są różni ludzie. No, jest to oznaka czasu, że po prostu też i wyjeżdżają za granicę i wracają z zagranicy także. Mi się wydaje, że [to] dobrze. Już nie mówiąc o tym, że mogą sobie porozmawiać, gdzie co jak wygląda. Także, nie zauważyłam, żeby jakoś to dezorganizowało pracę [dyrekcja, Holandia, (25)]

B: Czy w takim razie dostrzega może pani jakieś pozytywne aspekty całej tej sytuacji, mimo że sama w sobie jest trochę ciężka dla chłopca?
R: No tak, naturalnie, ja tam zawsze raczej staram się tą pozytywną stroną patrzeć. Widzę bardzo, że klasa się ożywiła, taka na zajęciach jakby i mniej leniwa, ale też na wychowawczej lekcji tak widzę, że są aktywniejsi, mają taką werwę do jakichś wspólnych działań. No, działań to może takie wielkie słowo, ale częściej proponują tak sami od siebie jakieś wypady, a to integracyjne dalej, mimo że to przecież już

trzecie gimnazjum i trochę ze sobą czasu spędzili. Widzę, że właśnie przez takie coś chłopcu było łatwiej znaleźć kolegów, bo i tak w jego stronę byli otwarci (uśmiech). [nauczycielka, Hiszpania, (75)]

B: [Czy oni stanowią pomoc – przyp. HGM] dla innych uczniów?
R: Dla innych uczniów, tak. Tym bardziej, że u nas też są te zajęcia z tym lektorem, z native speakerem. Więc jak oni się znajdują na tych zajęciach, to też, powiedzmy, jak u dzieci kuleją te różne rzeczy, wynikające z niesprawności w języku polskim, no to tam jest jakby ten etap dowartościowania. Dowartościowania siebie, prawda? Tym bardziej, że są czasem takie dzieciaki – nie uczyłem ich, ale mamy małą szkołę, więc ich znam generalnie, wiemy, jak funkcjonujemy – są takie dzieciaki, że tam po prostu uczyć się im nie chciało za bardzo, trudno się im było przystosować, z dopami [ocenami dopuszczającymi – przyp. JGM] kończyli szkołę, ale na przykład byli laureatami olimpiady językowej, czy finalistami. Więc była ta przestrzeń, gdzie byli bardzo mocni. I zresztą dyrektor ich zawsze bardzo doceniał. Zawsze jak coś miał, to zawsze na apelu na zakończeniu roku, zawsze mówił, wyróżniał, wskazywał. Mogli się dobrze poczuć, mogli się dowartościować. [nauczyciel, Wielka Brytania, (67)]

Kiedyś mi opowiadała, że było jakieś dyktando na lekcji przeprowadzane, no i mówi, że: „Proszę panią, czy pani wie, że ja miałam mniej błędów niż jakieś tam dzieci i pani powiedziała: «Popatrzcie, Ala, która wróciła z Niemiec, miała lepszą ocenę niż wy»". Ona była bardzo dumna, czyli tutaj widać, że absolutnie nie było demotywacji, tylko, przynajmniej Ala mi mówiła o pani od polskiego, ale wyobrażam sobie, że wszystkie panie w ten sposób – że ją na forum klasy, a dla dziecka to jest szalenie ważne takie, żeby docenić, pochwalić. [nauczycielka, Niemcy, (53)]

Nauczyciele i nauczycielki podkreślają, że umożliwienie nowo przybyłym uczniom i uczennicom „zaistnienia" na forum klasy nie tylko jest korzystne dla ich kolegów i koleżanek, wpływa na uatrakcyjnienie procesu dydaktycznego, ale też daje im szansę na zbudowanie dobrych relacji z klasą oraz podniesienia poczucia własnej wartości poprzez poczucie, że jest dziedzina, w której osiągają w szkole sukcesy. Warto jednocześnie wskazać, że niektórym nauczycielom towarzyszą obawy, czy takie docenianie kompetencji ucznia jest właściwe.

B: A czy na przykład był poproszony, żeby opowiedział, jak było w tamtej szkole?
R: Nie. Nie sądzę.
B: Bo to byłoby ciekawie usłyszeć. Od dziecka.
R: No... może i tak, nie wiem... Z drugiej strony, ktoś mógłby powiedzieć, że przychodzi i się przechwala, że był za granicą. No takie to jest. Na dwoje babka wróżyła. [matka, Holandia, (56)]

R2: My w ogóle teraz dostaliśmy Indywidualny program nauczania z francuskiego. I wygląda to tak, że kiedy nasza klasa ma francuski, my nie mamy nic. Możemy

sobie iść do biblioteki, do domu.
R1: Zostali zwolnieni. (...)Ale ja myślałam, że chociaż szkoła to wykorzysta. Rozmawialiśmy, żeby chodzili z maturzystami chociaż na francuski. Maturzyści przecież też by skorzystali, bo oni mają bardzo dobry akcent. (matka, ojciec, Niemcy, Luksemburg, (45)]

3.4. Wyniki badań ankietowych przeprowadzonych w poradniach psychologiczno-pedagogicznych

W badaniu ankietowym wzięły udział 33 osoby, które w ramach swojej pracy w poradni psychologiczno-pedagogicznej spotkały się z dzieckiem powracającym z emigracji. Średnio podczas swojej pracy spotkały się z czterema osobami (M=4,56, SD=3,48), przy czym liczby te wahały się pomiędzy jednym a piętnaściorgiem dzieci. W sumie osoby badane miały do czynienia ze 146 dziećmi i nastolatkami. Zaproszenie do udziału w badaniu zostało rozesłane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji do bazy poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Najczęściej dzieci trafiały do poradni w związku z koniecznością dostosowania wymagań szkolnych do możliwości dziecka (aż w 70% przypadków) oraz doświadczanymi przez nie trudnościami szkolnymi (52%). Inne częste powody wizyty dziecka w poradni to: problemy emocjonalne, konieczność zdiagnozowania funkcjonowania intelektualnego (po 42%) oraz trudności adaptacyjne (39%). Trudności emocjonalne spowodowane były trudną sytuacją rodzinną, trudnościami z nawiązaniem relacji z rówieśnikami i zbudowaniem sieci kontaktów koleżeńskich. Wymieniano również trudności językowe – takie jak wady wymowy czy problemy z komunikacją językową. Konieczność przeprowadzenia diagnozy poziomu znajomości języka polskiego była najrzadszą (33%) z wymienianych przyczyn skierowania dziecka do poradni.

Wśród problemów doświadczanych przez dzieci powracające, jako najczęstsze były wymieniane trudności z nadrobieniem różnic programowych oraz trudności językowe – odpowiednio 82% i 76%. Stosunkowo częste były również problemy rodzinne (42%) oraz trudności z funkcjonowaniem w środowisku rówieśniczym (39%). Wśród pozostałych problemów adaptacyjnych wymieniano m.in.: lęki (24%), niechęć do szkoły (15%), objawy depresyjne (12%), bóle brzucha/głowy (12%), zachowania agresywne (9%) oraz płaczliwość (6%). W dwóch przypadkach pojawiło się rozczarowanie stosunkiem nauczycieli do dziecka i brakiem wyrozumiałości. W jednym przypadku osoba biorąca udział w badaniu spotkała się z nadmiernym napięciem emocjonalnym u dziecka, niechęcią do Polski i chęcią powrotu do kraju emigracji.

W prawie każdej diagnozie dziecka powracającego diagności stosowali obserwację i wywiad. Wśród testów psychologicznych najczęściej stosowano: Skalę Inteligencji Wechslera dla Dzieci (3,7) oraz Test Matryc Ravena (3,4), Neutralny Kulturowo Test Inteligencji Cattella (3,3), Baterię metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych (3,1) oraz Test Pamięci Wzrokowej Bentona (3,1). Pozostałe narzędzia, takie jak: Międzynarodowa Wykonaniowa Skala Leitera, Skala Dojrzałości Umysłowej Columbia, Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie, Baterie testów do diagnozy dysleksji DYSLEKSJA 3 i DYSLEKSJA 5, DMI – Diagnoza Możliwości Intelektualnych, IDS czy też wykorzystanie rysunku cieszyły się dużo mniejszą popularnością.

W pytaniu dotyczącym trudności związanych z diagnozą psychologiczną i pedagogiczną dzieci powracających, jako największy problem osoby pracujące w poradniach wskazywały brak dostępności szkoleń (3,7) oraz brak materiałów edukacyjnych (np. publikacji) (3,6) dotyczących diagnozy dzieci z doświadczeniem migracyjnym (3,7). Trzecim w kolejności problemem był brak adekwatnych narzędzi do diagnozy pedagogicznej (3,1), co podkreślały również komentarze osób badanych umieszczane pod tym pytaniem. Badani zwracali uwagę na problemy w ocenianiu różnic programowych i idącą za tym trudność w formułowaniu zaleceń dotyczących dostosowania wymagań. Jako stosunkowo mniejszy problem postrzegały pojawianie się dylematów diagnostycznych (np. związanych z pracą z tłumaczem/tłumaczką czy tłumaczeniem instrukcji) (2,9), w jednym z komentarzy pojawiła się sugestia, że osoby pracujące w poradniach potrzebują poszerzonej wiedzy z zakresu różnicowania trudności wynikających z dwujęzyczności i specyficznych trudności w uczeniu się. Spośród zaproponowanej kafeterii odpowiedzi jako najmniejszy problem osoby widzą brak adekwatnych narzędzi do diagnozy psychologicznej (2,35), przy czym w komentarzach pojawiła się uwaga dotycząca zbyt małej dostępności narzędzi niewerbalnych.

Na pytanie, jakiego rodzaju narzędzi brakuje do prowadzenia kompleksowej diagnozy dzieci powracających, najczęściej osoby badane wskazywały narzędzia służące diagnozie pedagogicznej. Osoby uczestniczące w badaniu pisały o potrzebach związanych z narzędziem umożliwiającym ocenę poziomu wiedzy i umiejętności szkolnych, które ułatwiłoby zakwalifikowanie dziecka do odpowiedniej klasy. Wspominano również o potrzebie stworzenia narzędzi sprawdzających umiejętności czytania i pisania. Jedna z osób zwróciła uwagę, że jej zdaniem, problemem nie jest brak narzędzi, ale raczej dobranie odpowiedniego testu, ze względu na ograniczoną znajomość systemów edukacyjnych krajów, z których dzieci powracają.

Drugą grupą narzędzi, na którą istnieje zapotrzebowanie z perspektywy poradni psychologiczno-pedagogicznych, są testy umożliwiające diagnozę poziomu znajomości języka polskiego – a więc m.in. testy słownikowe. W przypadku niewystarczającej znajomości języka polskiego do prowadzenia diagnozy w języku polskim, osoby zwracały uwagę na potrzebę przetłumaczenia instrukcji do testów, tak aby ich użycie było możliwe bez konieczności polegania na niewystandaryzowanym

i wątpliwym z etycznego punktu widzeniu tłumaczeniu przez wolonatriuszy/wolontariuszki lub rodziców. Jedna trzecia osób badanych nie spotkała się w swojej pracy z sytuacją, w której dziecko nie znało języka polskiego w stopniu wystarczającym do prowadzenia diagnozy. W pozostałych przypadkach osoby prowadzące diagnozę porozumiewały się z dzieckiem w znanym przez obie strony języku angielskim lub posiłkowały się wsparciem językowym ze strony rodzica lub innej osoby znającej język, w którym dziecko mówi płynnie (np. studenta pracującego w poradni jako wolontariusz). Jedna z uczestniczek badania zwróciła uwagę na to, że brakuje jej możliwości skorzystania ze specjalistycznego kursu języka angielskiego dedykowanego psychologom i pedagogom pracującym w poradniach.

Osoby badane spotykały się w swojej pracy także z potrzebą dodatkowych metod do diagnozy psychologicznej – zarówno diagnozy funkcji percepcyjno-motorycznych, jak i bezsłownych, które, choć istnieją, nie są wystarczające.

3.4.1. Poczucie kompetencji w pracy w dziećmi z rodzin powracających z emigracji

Osoby biorące udział w badaniu oceniają swoje kompetencje związane z pracą z dziećmi powracającymi dość wysoko. Najpewniej[9] czują się w zakresie udzielania wsparcia psychologicznego (4,0) i w zakresie prowadzenia diagnozy psychologicznej dzieci powracających (3,9). Nieco niżej oceniają swoje kompetencje w zakresie prowadzenia diagnozy pedagogicznej dzieci powracających (3,0) oraz wiedzy na temat dwujęzyczności (3,0).

Co ciekawe, osoby biorące udział w badaniu wyraziły wysokie zainteresowanie wszystkimi z zaproponowanych potencjalnych obszarów dokształcania się, a więc: prowadzeniem diagnozy psychologicznej i pedagogicznej dzieci powracających; udzielaniem wsparcia psychologicznego dzieciom powracającym; wiedzą na temat procesów związanych z dwujęzycznością, stresem akulturacyjnym, a także wpływem migracji na funkcjonowanie psychologiczne dzieci. Wśród dodatkowych tematów zaproponowanych przez osoby badane pojawiły się m.in.: potrzeba rozwijania kompetencji pracy z rodzinami z doświadczeniem migracyjnym; sposobami pracy w szkole (w roli psychologa szkolnego, w zakresie doradztwa nauczycielom, co do sposobów pracy na lekcjach, oceniania, egzekwowania wiedzy i pracy wychowawczej z dziećmi powracającymi z zagranicy); diagnozy i terapii logopedycznej dzieci dwujęzycznych.

Według osób wypełniających ankietę, polskie szkoły są niewystarczająco przygotowane do przyjmowania dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Na skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało „w ogóle nie są przygotowane", a 5 „są bardzo dobrze przygotowane", średnią odpowiedzią było 2,35.

Według osób biorących udział w ankiecie, w szkołach powinna być zatrudnia-

9 Na skali 1-5, gdzie 1 oznaczało „nisko", a 5 „wysoko".

na osoba, która wspiera dziecko, dopóki nie opanuje ono w stopniu dostatecznym języka polskiego. Osoby podkreślały, że ogromnie ważne jest również, aby pedagog szkolny i/lub wychowawcy przeprowadzali zajęcia informacyjne i integracyjne w klasach, w których już jest lub w których pojawi się dziecko obcojęzyczne. Warto także uprzedzić o przybyciu nowego dziecka rodziców innych dzieci.

Z perspektywy osób pracujących w poradniach, nauczyciele i nauczycielki powinny mieć wiedzę dotyczącą typowych dla powracających z zagranicy zjawisk, zachowań, trudności, ponieważ często, mimo dobrych chęci, poruszają się „po omacku". Zwracają także uwagę na konieczność szkolenia z zakresu dostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb i możliwości rozwojowych ucznia/uczennicy i uwzględnienia w procesie edukacyjnym różnic kulturowych.

Jako dużą potrzebę widzą również zwiększenie świadomości w zakresie prawnych możliwości udzielenia wsparcia dziecku – takich jak zatrudnienie pomocy nauczyciela, dodatkowych lekcji języka polskiego i zajęć wyrównawczych oraz możliwości indywidualizacji programu nauczania.

Wyniki uzyskane w ankiecie są spójne z wypowiedziami uzyskanymi podczas dwóch wywiadów focusowych, przeprowadzonych z osobami pracującymi w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Wśród wątków, które nie pojawiły się w części ilościowej badania, na pierwszy plan wybijają się różnego rodzaju dylematy diagnostyczne i etyczne, z którymi osoby te spotykają się w swojej pracy z dziećmi powracającymi. Przede wszystkim, mamy tu do czynienia z wątpliwościami związanymi z prowadzeniem diagnozy, gdy dziecko nie zna języka polskiego w wystarczającym stopniu: czy można prowadzić diagnozę przy pomocy tłumacza/tłumaczki? W jaki sposób określić, że dziecko zna język polski w wystarczającym stopniu, aby badać je narzędziami polskojęzycznymi? Pojawił się również postulat tłumaczenia instrukcji do testów neutralnych kulturowo, takich jak Neutralny Kulturowo Test Inteligencji Cattela, który ze względu na skomplikowaną werbalną instrukcję jest w zasadzie niemożliwy do zastosowania, jeśli dziecko nie zna biegle języka polskiego. Osoby badane bardzo silnie podkreślały potrzebę stworzenia testu plasującego, pozwalającego kompleksowo ocenić kompetencje dziecka przyjeżdżającego.

Pracownice poradni podkreślały również znaczenie patrzenia na dziecko całościowo – nie tylko pod kątem doświadczanych trudności szkolnych, ale również procesu adaptacji kulturowej i sytuacji rodzinnej.

W zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej podkreślano, że szkoła powinna udzielać jej nawet bez opinii z poradni, ale niestety nie wszystkie szkoły wiedzą jak lub chcą takiej pomocy udzielać.

Ostatnim dużym problemem, na który zwracały uwagę nasze rozmówczynie, była potrzeba nagłośnienia kwestii związanej z realizacją dodatkowych zajęć z języka polskiego. Z ich doświadczeń wynika, że praktycznie nigdy nie są to lekcje języka polskiego jako drugiego, prowadzone przez profesjonalnie przygotowanego do tego lektora/lektorkę języka polskiego jako drugiego lub obcego. Konsekwencją

tej sytuacji jest bardzo mała skuteczność tych lekcji, co często prowadzi do konieczności zapewnienia przez rodziców dodatkowych, prywatnie opłacanych lekcji.

4. Dyskusja wyników

Podstawowym celem projektu było przygotowanie wstępnej diagnozy sytuacji szkolnej dzieci z rodzin powracających do Polski. W obliczu szybko następujących przemian demograficznych i ruchów migracyjnych coraz pilniejsze i istotniejsze staje się udzielenie odpowiedzi na pytanie, na ile polski system edukacyjny jest przygotowany do pracy z nowymi grupami uczniów. Prezentowany projekt miał przynieść odpowiedzi na następujące pytania badawcze.

1. Jakie są doświadczenia migrujących dzieci i młodzieży w związku z przyjazdem do Polski i koniecznością adaptacji do nowej sytuacji? Przez "dzieci i młodzież migrującą" rozumiemy dwie grupy osób: zarówno osoby, które urodziły się w Polsce, a następnie wyjechały i powróciły, jak i dzieci, które całe (lub znaczącą część) życie spędziły za granicą i przyjeżdżają do Polski wraz z powracającymi rodzicami (por. opis badanej grupy w części Metoda).

2. Jakie są czynniki ułatwiające adaptację dziecka po przyjeździe do Polski? Jaką rolę odgrywają kompetencje językowe dziecka, a jaką działania ze strony otoczenia społecznego, w jakim dziecko się znajduje?

3. Jakie działania, zarówno na poziomach: systemu edukacji przygotowującego różne grupy specjalistów do pracy z tymi dziećmi, sposobu funkcjonowania szkoły, jak i rodziny, należy podjąć w celu ułatwienia migrującym dzieciom i młodzieży pomyślnej reintegracji w polskiej szkole i w społeczeństwie (dostępność wsparcia dla dzieci, rodziców i nauczycieli, dostępność narzędzi diagnostycznych dla oceny kompetencji dzieci w momencie włączania ich do klasy czy dostępność wiedzy nauczycieli i psychologów oraz pedagogów dotyczącej skutecznej integracji dzieci i młodzieży w szkole oraz sposobów odpowiedzi na ich specjalne potrzeby edukacyjne). Odpowiedzi na to pytanie poświęcony będzie rozdział 5, prezentujący rekomendacje przygotowane w oparciu o przeprowadzone badania.

4.1. Doświadczenia migrujących rodzin

Każdy powrót jest niewątpliwie wyzwaniem zarówno dla jednostek, jak i całych rodzin, nie wszystkie jednak są zagrażające i trudne. Dla dzieci i nastolatków powroty są dużym wyzwaniem, ale jeśli otrzymują stosowne wsparcie od rodziców i szkoły oraz są odpowiednio przygotowane do tej zmiany, z dużym prawdopodobieństwem poradzą sobie z tą sytuacją. Inaczej wygląda sytuacja dzieci i nastolatków, których rodzice nie posiadają kapitału społecznego i kulturowego (oraz niekiedy również ekonomicznego) umożliwiającego im udzielenie dzieciom wsparcia – szczególnie gdy szkoła nie wywiązuje się ze swoich zobowiązań (np. poprzez wyegzekwowanie przysługujących dziecku w oparciu o regulacje prawne dodatkowych lekcji).

Jak wspomniano we wstępie teoretycznym, literatura przedmiotu dotycząca migracji powrotnych dzieci, pozwalająca na ukontekstowienie otrzymanych wyników jest bardzo skromna, szczególnie w zestawieniu z ilością literatury dotyczącej

procesów migracji u osób dorosłych. Podejmując próbę ulokowania prezentowanych wyników w literaturze na temat migracji dorosłych, zauważyć należy, że w przebadanej grupie wystąpiły trzy typy powrotów zaproponowane w typologii Dagmary Bieńkowskiej, Cezarego Ulasińskiego i Justyny Szymańskiej (2010): specjaliści, inwestorzy i aktorzy zmiany.

Głównymi celami dla wyjeżdżających osób były: zgromadzenie kapitału finansowego, rozwój zawodowy, większość z nich planowała, że po osiągnięciu zamierzonych celów (zgromadzenie oszczędności, zakończenie kontraktu zawodowego) powróci wraz z rodzinami do Polski. Większość powrotów to były powroty do miejsca pochodzenia lub poprzedniego miejsca zamieszkania w Polsce. W przebadanej grupie znalazło się też pięć rodzin, których doświadczenie wielokrotnych migracji dobrze opisuje metafora pętli migracyjnej omawiana przez Iglicką (2010).

Wątkiem, który zwraca dużą uwagę, jest rola sieci wsparcia społecznego w readaptacji rodziców i dzieci po przyjeździe do Polski. Dla rodzin powracających do miejsc – najczęściej miejsc pochodzenia – w których ta sieć funkcjonuje sprawnie i daje poczucie bezpieczeństwa, np. jest w stanie wesprzeć rodziców w poszukiwaniach pracy, szkoły dla dziecka, organizacji zajęć dodatkowych, rozwiązywania codziennych trudności związanych z mieszkaniem i zapewnieniem dzieciom opieki, powrót często był dużo łatwiejszy niż dla rodzin, które powracając do Polski, zmieniały miejsce zamieszkania w stosunku do tego sprzed wyjazdu za granicę.

Wśród najważniejszych różnic między doświadczeniami dzieci i rodziców jest postrzeganie całej sytuacji powrotu: dla dzieci, które urodziły się za granicą lub wyjechały jako kilkulatki (w wieku dwóch–trzech lat), przyjazd do Polski nie był powrotem, ale emigracją do niemal nieznanego kraju.

U większości dzieci i rodziców zaobserwowano objawy stresu akulturacyjnego. Charakter tych trudności i sposoby radzenia sobie z nimi można opisać, odwołując się do modelu przystosowania repatriacyjnego (Black, Gregersen i Mendenhall 1992). Autorzy ci wyróżnili przygotowania obejmujące dwie kategorie działań przygotowawczych. Jedne to te, które mają miejsce przed powrotem do kraju pochodzenia (*anticipatory adjustment*), a drugie to takie, które obejmują działania już po powrocie do kraju pochodzenia (*in-country adjustment*). Przystosowania te mogą być dokonywane zarówno w zakresie życia zawodowego, jak i funkcjonowania społecznego (Black i Gregersen, 1991).

Przystosowanie poprzedzające przyjazd do kraju pochodzenia to przede wszystkim wyobrażeniowe tworzenie i modyfikowanie swoich oczekiwań co do zmian, które zaszły zarówno w samych osobach powracających, jak i w ich bliskich i otoczeniu, w którym się znajdą. Takie przewidzenie nowych sytuacji i sposobów zachowania wydaje się być dużo bezpieczniejszym sposobem przygotowania się do sytuacji powrotu, niż wkroczenie w rzeczywistość kraju pochodzenia bez żadnej wcześniejszej refleksji lub z przyjętym milcząco założeniem, że będzie tak samo, jak było przed wyjazdem. Nieoczekiwane odkrycie, że rzeczywistość kraju

pochodzenia, zarówno w aspekcie otoczenia fizycznego, jak i środowiska społecznego, uległa zmianie, powoduje zjawisko szoku kulturowego. W wypadku rodziców jest to szok kulturowy powrotny opisany w podrozdziale 1.2 przeglądu literatury, a wypadku dzieci jest to szok kulturowy wyjazdowy opisany w podrozdziale 1.4. W obu wypadkach najtrudniejszą częścią opisywanych doświadczeń jest brak wcześniejszego przygotowania na ich wystąpienie. Jest to zgodne z opisaną w literaturze przedmiotu (Hobfoll, 2006; Schwarzer i Knoll, 2003) prawidłowością, że w sytuacji wystąpienia stresu akulturacyjnego najskuteczniejszym sposobem radzenia sobie z nim jest sposób proaktywny – antycypacyjny lub prewencyjny. Działanie proaktywne związane jest z ukierunkowaniem swoich działań na zapobieżenie potencjalnym zagrożeniom, a nie na odpowiadanie na zagrożenia dopiero w momencie, gdy one wystąpią. Oczywiście kluczowa staje się świadomość osób powracających dotycząca potencjalnych zagrożeń i wyzwań, jakich mogą doświadczyć po powrocie do kraju. Sytuacja, w której osoba powracająca zaczyna szukać pracy lub szkoły dla dziecka przed wyjazdem z kraju emigracji, może stanowić przykład antycypacyjnego radzenia sobie. Działanie prewencyjne to z kolei przygotowanie, jeszcze w kraju emigracji, zasobów pozwalających poradzić sobie z takimi wydarzeniami, które z pewną dozą prawdopodobieństwa mogą wystąpić w przyszłości. W zakresie sytuacji zawodowej może to oznaczać zapoznanie się z warunkami zakładania przez rodziców działalności gospodarczej, a w odniesieniu do sytuacji szkolnej dziecka – zapoznanie się z przepisami prawnymi dotyczącymi sytuacji szkolnej ucznia/uczennicy, który część obowiązku szkolnego zrealizował w kraju emigracji. W odniesieniu do wspierania ucznia w funkcjonowaniu społecznym po powrocie do kraju pochodzenia rodziców, działania prewencyjne mogą dotyczyć wspierania dziecka w budowaniu sieci przyjacielskich w Polsce, nawet wówczas gdy powrót nie jest przewidywany w najbliższym czasie.

Przyjazd do Polski był dla dzieci związany z kilkoma wydarzeniami. Po pierwsze, z zakończeniem relacji z dotychczasową klasą szkolną i grupą rówieśników. Po drugie, ze znalezieniem się w kręgu rodziny mieszkającej w Polsce, ale też nawiązania kontaktów z nowym środowiskiem szkolnym.

Jak wynika z przedstawianych przez dzieci relacji z rozstania z rówieśnikami za granicą, niekiedy przybierało ono charakter smutnego pożegnania, a niekiedy nie różniło się od typowego pożegnania przed wyjazdem na wakacje. Część rodzin „oswajała" zbliżający się powrót do Polski poprzez omawianie go z dziećmi, część rodziców natomiast ograniczała się do odpowiedzi na pytania dziecka o to, jak będzie w nowej szkole do odpowiedzi: „Fajnie". Rodzice prezentowali też zróżnicowane postawy wobec utrzymywania przez dzieci kontaktów z rówieśnikami w kraju emigracji. Część rodziców wspierała takie kontakty, np. poprzez założenie dziecku konta na Facebooku lub pomocy w kontakcie telefonicznym, część jednak nie podejmowała w tym kierunku żadnej aktywności. Starsze dzieci samodzielnie uzgadniały z rówieśnikami terminy kontaktów telefonicznych lub poprzez media społecznościowe, a nawet podróżowały do kraju emigracji w celu spotkania się

z przyjaciółmi, którzy też odwiedzali je w Polsce. W wypadku tych dzieci można powiedzieć o utrzymaniu przynajmniej po części zbudowanej sieci przyjacielskiej. Z perspektywy badań (Bowlby, 1969; Guliani, 2003) nad przywiązaniem do osób i miejsca oraz skutkami psychologicznymi zrywania tych związków przez zmianę miejsca zamieszkania, działania wspierające utrzymanie takich kontaktów mają bardzo duże znaczenie dla dalszego rozwoju dziecka i pozwalają mu również w przyszłości budować relacje oparte na poczuciu bezpiecznego kontaktu z nowymi osobami i miejscami.

Istotną sferą doświadczeń powracających dzieci było przystosowanie się do polskojęzycznego otoczenia i związane z tym często problemy językowe. Jakkolwiek większość dzieci w każdej grupie wiekowej była komunikatywna i dobrze radziła sobie z językiem mówionym, doświadczały one trudności w nauce w polskojęzycznej szkole, spowodowanych niedostateczną znajomością polskiej ortografii, specjalistycznego szkolnego słownictwa czy brakiem treningu w komponowaniu dłuższych prac pisemnych.

Nasze badania potwierdziły też obecność kilku mitów związanych ze znajomością języka polskiego wśród emigrantów i reemigrantów, zarówno u rodziców, jak i u nauczycieli. Rodzice czasem sądzili, że ich dzieci, które przez cały okres emigracji używały języka polskiego w domu, są wystarczająco przygotowane do nauki w polskiej szkole, nauczyciele z kolei łatwo poddawali się przekonaniu, że płynnie mówiące po polsku dziecko nie wymaga dodatkowej pomocy i uzupełniających zajęć. Zaznaczyć należy, że w badanej grupie nie znalazło się żadne dziecko, które znałoby język polski na bardzo niskim poziomie czy nie posługiwało się nim w ogóle. Zagadnieniem trudności językowych i właściwych metod pracy z dziećmi w tym zakresie zajmiemy się szerzej w rozdziale poświęconym rekomendacjom.

Uzyskane wyniki w zakresie doświadczania dyskryminacji przez uczniów i uczennice powracające są niepokojąco spójne z wynikami badań prowadzonych przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, opisanymi w raporcie *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*. Opisywano tam również sytuacje dyskryminacji ze względu na doświadczenia migracyjne, niosące znamiona dyskryminacji krzyżowej, a więc „współgrania ze sobą różnych charakterystyk grupowych danej osoby, które wchodzą ze sobą w interakcje jednocześnie. Nie daje się ona zredukować do po prostu «sumy» doświadczeń wynikających z przynależności do różnych grup, lecz tworzy nowy, charakterystyczny system wykluczeń" (Cieślikowska i Sarata, 2012). W przypadku niniejszych badań ta prawidłowość również się pojawiła – dyskryminacja szczególnie dotykała dzieci mieszkające w mniejszych miejscowościach, a także dzieci, których rodzice mieli mniejsze możliwości reagowania na tego rodzaju niepokojące sytuacje.

4.2. Czynniki ułatwiające adaptację

Przyglądając się zarówno literaturze podmiotu, jak i wynikom powyższych badań, można dostrzec wiele możliwości, które pozwalają na ułatwienie procesu adaptacji dzieciom. Dziecko powracające spotyka się z bardzo wieloma nowymi sytuacjami, z którymi może mu być trudno sobie poradzić. Wielu rodziców dostrzegło, że dzieciom łatwiej jest zaadaptować się, gdy jego nowy pokój przypomina pokój z kraju emigracji. Jest to spójne z teorią zaprezentowaną przez Deborah Sporton, Gill Valentine i Katrine Bang Nielsen (2006), które zwracają uwagę na mobilny proces kształtowania się tożsamości migrantów. Podkreślają one rolę przenoszonych z miejsca na miejsce przedmiotów, które pozwalają na poczucie, że nowe miejsce jest domem. Wiele dzieci wspominało też, że było im łatwo przyzwyczaić się do szkoły, która była im znajoma, gdzie znali nauczyciela/nauczycielkę i/lub dzieci. Dodatkowym czynnikiem ułatwiającym powrót była możliwość przyjechania do Polski jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego i stopniowe przyzwyczajanie się do nowego miejsca pobytu. Dzieci też wyrażały chęć powrotu, w sytuacji kiedy tęskniły za bliskimi, np. babcią. Wypowiedzi te świadczą o tym, że im więcej dziecko ma wspólnego z miejscem, do którego wraca, tym łatwiej będzie mu się w nim odnaleźć. Dotyczy to zarówno przestrzeni, jak i relacji, co jest spójne z wynikami innych badań (m.in. Hamann i Zúñiga, 2011; Trumbull, Rothstein-Fisch, Greenfield i Quiroz, 2001).

Niezwykle istotnym czynnikiem w procesie adaptacji jest znajomość języka polskiego. Niejednokrotnie informacja ta pojawiała się w wypowiedziach dzieci. Dzieci, biegle posługujace się językiem polskim, czasem nawet mimo braku znajomości specjalistycznej terminologii, mają większą łatwość z nawiązaniem kontaktu z rówieśnikami. Wydaje się to niezwykle istotne w pierwszych momentach po powrocie z migracji. Zdolność ta związana jest z kolejnym ważnym, wspierającym adaptację dziecka czynnikiem, a więc dowartościowywaniem mocnych stron dziecka. Dzieci, które mają szansę wykorzystywać swoje zdolności, dużo łatwiej przechodzą proces adaptacji. Biorąc udział w konkursach językowych, sportowych, artystycznych, mają szansę na podniesienie swojej samooceny i przyjęcie proaktywnej postawy radzenia sobie ze stresem opisanej przez Berry'ego (1997), a także optymistyczno-aktywnej, opisanej przez Adler (1981). Obie strategie sprzyjają pomyślnej adaptacji dziecka. Dotyczy to także wykorzystania zdobytych podczas pobytu na emigracji zdolności językowych dziecka poprzez angażowanie go w prowadzenie lekcji, pomoc innym dzieciom, organizowanie zajęć, podczas których dziecko mogłoby opowiedzieć o kraju emigracji.

Nie można również zapomnieć o wspierającej roli nauczyciela/nauczycielki, który obok wpierającego rodzica wydaje się pełnić bardzo ważną i współdecydującą rolę w procesie adaptacji dziecka w szkole. Niewątpliwie kluczowym momentem jest moment wprowadzenia dziecka do klasy szkolnej. U dzieci, które miały szansę przedstawić się pierwszego dnia w sposób zaplanowany i pokierowany

przez nauczyciela/nauczycielkę, przekładało się to potem na ich dużo lepsze funkcjonowanie, zarówno na początku uczęszczania do szkoły, jak i w okresie późniejszym. Wielokrotnie w wypowiedziach dzieci pojawiały się komentarze dotyczące potrzeb uzyskania od nauczyciela/nauczycielki wyjaśnień rozmaitych zagadnień, zarówno dotyczących funkcjonowania w szkole, jak i rozumienia treści zadań rozwiązywanych na lekcji. Uzyskaniu tych wyjaśnień towarzyszyło poczucie wdzięczności i ulgi. Ważne też było poczucie zaufania do nauczyciela/nauczycielki i przekonanie, że można liczyć na jego pomoc.

Kolejnym czynnikiem godnym podkreślenia jest niezwykle ważna rola osoby wspierającej w domu. W powyższych badaniach najczęściej taką rolę pełniła matka, która niejednokrotnie chwilowo rezygnowała ze swojej kariery zawodowej w celu wspierania dziecka, zawożąc go na zajęcia dodatkowe i pomagając w nadrabianiu zaległości szkolnych. Często taką rolę przyjmowała też babcia, ale niekiedy były to dodatkowo inne osoby spośród członków rodziny. Warto zaznaczyć jednak, że nie każda rodzina może sobie pozwolić na takie poświęcenie ze względu na sytuację społeczno-ekonomiczną. Zainteresowanie rodzica tym, jak dziecko radzi sobie w szkole, przy jednoczesnej współpracy z zespołem nauczycielskim wydaje się być czynnikiem, który pośrednio ułatwia adaptację dziecka w nowych warunkach szkolnych. Niezwykle ważne jest też wsparcie emocjonalne, wspólne nazywanie uczuć, jakie towarzyszą dziecku podczas pierwszych dni szkoły, a także zapewnienie możliwości ich okazania. Warto też pamiętać, iż tęsknota za miejscem zamieszkania i szkołą za granicą nie jest negatywnym objawem, świadczącym o jakiejś nieprawidłowości w przeżywaniu przyjazdu do Polski. Jest to naturalny proces związany z migracją. Można dziecku ułatwić zmaganie się z tą emocją, pomagając mu utrzymywać kontakt zarówno z rówieśnikami, jak i członkami rodziny przebywającymi w kraju emigracji.

Dzieci często też wypowiadały się o decyzji powrotu pozytywnie, podkreślając, że ufają mamie i że to na pewno jest dobra decyzja. Takie wypowiedzi dzieci można by potraktować jako kolejny czynnik sprzyjający adaptacji, a mianowicie poszukiwanie znaczenia w nowej sytuacji. Piszą o nim Richard Lazarus i Susan Folkman (1984), autorzy zajmujący się badaniem sposobów radzenia sobie człowieka ze stresem.

Instytucjami, które pełnią bardzo ważną rolę we wspieraniu dzieci, których rodziny powracają do Polski po okresie emigracji za granicą, są poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Wypowiedzi osób pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych na temat sytuacji dzieci powracających, są zbieżne z obrazem tej sytuacji widzianym oczyma dzieci, ich rodziców oraz nauczycielek i nauczycieli. Wszystkie osoby badane zwracają uwagę na te same kwestie: brak narzędzi do diagnozy pedagogicznej i oceny poziomu znajomości języka, trudności wynikające z różnic programowych i konieczność dostosowania wymagań, a także stres wynikający z braku możliwości zwolnienia czy odpowiedniego dostosowania do możliwości dzieci powracających sprawdzianu szóstoklasisty i egzaminu gimnazjalnego.

Jeden z wyników badań przeprowadzonych wśród osób pracujących w poradniach budzi niepokój natury metodologicznej i etycznej. W badaniu najczęściej stosowanym narzędziem psychometrycznym do diagnozy funkcjonowania dzieci powracających jest Skala Inteligencji Wechslera dla Dzieci. Równocześnie, te same osoby badane jako drugą pod względem częstości trudność doświadczaną przez dzieci wskazują trudności językowe. Aby wymienione wyżej narzędzie mogło być poprawnie użyte, dziecko musi być w pełni kompetentne w posługiwaniu się językiem polskim. Powstaje więc pytanie, czy otrzymywane w badaniu tą Skalą wyniki nie będą zaburzone brakiem tych kompetencji dziecka. Uwagę również zwracają pojawiające się dylematy związane z samodzielnym tłumaczeniem przez osoby pracujące w poradniach instrukcji do przeprowadzanych testów, a także angażowanie w proces badania rodziców lub niewykwalifikowanych wolontariuszy jako tłumaczy.

4.3. Ograniczenia przeprowadzonych badań

Przedstawione badania posiadają kilka ograniczeń, które należy wymienić. Po pierwsze, ze względu na zastosowaną metodologię rekrutacji miałyśmy możliwość rozmawiania z osobami, które same zgłosiły chęć udziału w naszych badaniach. W procesie rekrutacji kilka rodzin, o których wiedziałyśmy ze wstępnych rozmów telefonicznych, że doświadczają poważnych trudności z adaptacją, wycofało się z udziału we właściwym badaniu. Równocześnie, najczęściej zgadzały się wziąć udział w naszym badaniu osoby stosunkowo zamożne, korzystające z mediów społecznościowych i/lub czytające gazety lokalne.

Ważne, aby w przyszłe badania włączyć dzieci, których rodzicami są osoby wykonujące w kraju emigracji bardziej zróżnicowane typy prac. Umożliwiłoby to porównanie procesów readaptacyjnych osób pracujących na stanowiskach wymagających wysokich kwalifikacji, np. pracowników naukowych, pracowników szczebla zarządzającego zatrudnionych w międzynarodowych korporacjach oraz osób, które były zatrudnione na stanowiskach niskiego szczebla, takich jak pracownicy restauracji, magazynów, osoby sprzątające lub opiekujące się osobami starszymi.

Równocześnie, w badanej grupie występuje znacząca przewaga kobiet – zarówno wśród rodziców, jak i osób pracujących w szkole. Konieczne byłoby w kolejnych badaniach podjęcie bardziej skutecznych działań w kierunku włączenia do badań również powracających mężczyzn oraz poznania ich sposobu postrzegania doświadczenia migracyjnego. Fakt, że kobiety częściej wyrażały zgodę na udział w naszych badaniach może być związany z faktem, że kobiety w Polsce ogólnie są bardziej zaangażowane w proces edukacji szkolnej dziecka (zarówno jako matki, jak i nauczycielki oraz inne osoby zatrudnione w szkole – pedagożki lub psycholożki). W wypadku powrotów emigracyjnych większy udział kobiet może wynikać dodatkowo z tego, że właśnie one najczęściej postrzegane były przez dzieci jako inicjatorki powrotu do Polski. Należy również podkreślić, że eksploracyjny charakter niniejszych badań sprawia, że możliwość tworzenia generalizacji odnośnie całej

populacji dzieci powracających jest znacząco ograniczona. Przyszłe badania powinny zostać przeprowadzone na większej grupie, obejmującej próbę bardziej reprezentatywną dla grupy migrantów powrotnych. W takiej sytuacji byłoby wskazane przeprowadzenie badań z wykorzystaniem metod mieszanych – zarówno ilościowych, jak i jakościowych – dzięki czemu tworzenie generalizacji byłoby możliwe w większym stopniu, przy równoczesnym zachowaniu możliwości pogłębionego rozumienia sytuacji (Teddlie i Tashakkori, 2010).

Dodatkowo, interesujące byłoby również przyjrzenie się wynikom badań dzieci powracających z tych samych krajów, ale których rodzice byli zatrudnieni na różniących się od siebie dochodowością i prestiżem stanowiskach. Podobne porównanie można przeprowadzić dla dzieci powracających z różnych państw. Pozwoliłoby to na wskazanie, w jaki sposób różnice te wpływają na adaptację dzieci powracających w polskiej szkole i potencjalne przygotowanie właściwych strategii wspierających ich integrację w Polsce.

5. Rekomendacje

Poniższy rozdział zawiera rekomendacje wypracowane w oparciu o rozmowy z osobami uczestniczącymi w badaniach (dziećmi, rodzicami, osobami pracującymi w szkołach i poradniach psychologiczno-pedagogicznych oraz ekspertami i ekspertkami pracującymi z dziećmi migrantami) oraz o przegląd dobrych praktyk, stosowanych w pracy z dziećmi dwujęzycznymi i dziećmi z doświadczeniami migracyjnymi w innych systemach edukacji. Szereg zagadnień został przedstawiony tu skrótowo, tak aby zasygnalizować ich istotność i zachęcić Czytelników i Czytelniczki do samodzielnego pogłębiania wiedzy, na przykład poprzez lekturę publikacji książkowych i internetowych, rekomendowanych w ostatniej części tej książki.

Wśród osób, które chcą wesprzeć dzieci z doświadczeniem migracyjnym, częste jest przekonanie, że konieczne są do tego duże nakłady finansowe lub organizacyjne. Oczywiście, wielu problematycznych kwestii nie będzie się dało rozwiązać bez systemowego podejścia: zmian w obrębie systemu edukacyjnego i regulujących ten system przepisów czy przeznaczenia dodatkowych środków finansowych, ale mamy nadzieję, że niektóre zaproponowane rozwiązania będą stanowiły również punkt wyjścia do oddolnych niskokosztowych lub bezkosztowych zmian i inicjatyw, których celem będzie tworzenia środowiska sprzyjającego adaptacji dzieci powracających.

Rozdział podzielony będzie na pięć części. Na początku przedstawimy rekomendacje dla rodziców dotyczące przygotowania dzieci i młodzieży do powrotu do Polski oraz sposobów wsparcia ich podczas tego procesu. W kolejnym podrozdziale zajmiemy się rekomendacjami dla szkoły i zastanowimy się, w jaki sposób warto przygotować klasę na przyjęcie dzieci powracających oraz jak skutecznie ułatwiać im odnalezienie się w polskiej szkole. Następnie przedstawione zostaną rekomendacje dla dzieci i młodzieży pozwalające na przygotowanie się do nauki w nowej szkole, a także rady dotyczące sposobów adaptacji w nowym środowisku rówieśniczym. Na zakończenie zaproponujemy rozwiązania z poziomu systemu edukacyjnego. Wdrożenie tych zmian wymagałoby zmian prawnych i przeznaczenia dodatkowych środków finansowych, niemniej jednak ich wprowadzenie wydaje się bardzo istotne dla poprawienia sytuacji dzieci powracających w polskiej szkole.

Zaznaczyć należy, że zaprezentowane poniżej rady i rekomendacje są w intencji autorek raczej propozycjami i inspiracjami, a nie zbiorem uniwersalnych i kategorycznych zasad, którymi należy się kierować we wszystkich sytuacjach, w których jako dziecko, rodzic lub nauczyciel/nauczycielka mamy do czynienia z doświadczeniem powrotu z emigracji. Ze względu na różnice indywidualne, odmienne historie rodzinne i doświadczenia migracyjne należy z dużą wrażliwością przyglądać się każdej sytuacji i dostosowywać działania do indywidualnych potrzeb.

5.1 Rekomendacje dla rodziców

Kiedy planujemy powrót do Polski po okresie emigracji, zwykle oczekujemy, że wracamy do domu, do miejsca, które pamiętamy z czasu przed wyjazdem. Często jednak te oczekiwania nie do końca się sprawdzają. Nie tylko miejsce uległo w różnym stopniu zmianom, ale to samo stało się z naszymi bliskimi, przyjaciółmi, a i my się zmieniliśmy pod wpływem czasu spędzonego za granicą. Odkrycie tych różnych zmian i konieczność oswojenia się z nimi może wzbudzać różne – często trudne – emocje. Zjawisko to nosi nazwę stresu akulturacyjnego i jest naturalnym i powszechnym procesem towarzyszącym procesom migracyjnym. Zostało ono szczegółowo opisane we wprowadzeniu do niniejszej publikacji. W tym miejscu chcemy tylko zaznaczyć, że doświadczenie to jest dla wielu osób bardzo trudne, powoduje poczucie zagubienia, a nawet braku przynależności do miejsca, grupy społecznej czy kultury. Zdarza się, że osoby powracające zastanawiają się „skąd ja właściwie jestem?", bo przejściowo mają poczucie, że ani kraj emigracji, ani kraj rodzinny, do którego właśnie powróciły, nie jest ich miejscem na ziemi. Gdy takie przeżycia trwają długo i utrudniają nam codzienne funkcjonowanie, warto poszukać wsparcia w postaci konsultacji z psychologiem lub psychoterapeutą. Bezpłatnego wsparcia psychologicznego szukać można na przykład w centrach interwencji kryzysowej, poradniach zdrowia psychicznego oraz poradniach psychologiczno-pedagogicznych, które znajdują się we wszystkich miastach wojewódzkich i wielu miastach powiatowych. Informacjami na temat dostępności pomocy psychologicznej w najbliższej okolicy powinni dysponować także lekarze pierwszego kontaktu.

Podobne trudności w odnalezieniu się w nowym środowisku stają się również udziałem dzieci. Trzeba pamiętać, że przeprowadzka do Polski, która dla rodziców jest powrotem, dla dziecka często jest migracją do często obcego kraju. Dziecko, które urodziło się za granicą albo wyjechało z Polski, mając dwa lub trzy lata, zna Polskę najwyżej z rodzinnej perspektywy, opowieści rodziców, czy też z wakacyjnych i świątecznych wizyt. Znalezienie się w polskiej szkole i środowisku rówieśniczym może być dla niego trudnym doświadczeniem. Podobnie ma się rzecz z językiem – nawet jeśli podczas pobytu na emigracji rodzice używali w kontaktach z dzieckiem języka polskiego, to i tak przyjazd do Polski może się okazać dla dziecka zderzeniem z nowym (bo dużo bardziej zróżnicowanym niż domowy) językiem. Wiele trudnych zachowań dziecka może mieć źródło w silnych emocjach wywoływanych przez poważne zmiany w jego życiu, wywoływane przyjazdem do Polski. Trzeba pamiętać, że nie jest to złośliwe utrudnianie życia rodzicom, ale skutek przeżyć dziecka, które nie ma jeszcze w pełni ukształtowanych mechanizmów radzenia sobie z negatywnymi emocjami. Dlatego, mimo trudnych do zaakceptowania zachowań i oporu ze strony dziecka, trzeba stale dbać o bliski kontakt z nim i oferować mu wsparcie. Nie należy też zakładać, że samodzielnie poradzi sobie z zadaniami, które w oczach rodziców mogłyby wydawać się łatwe, takimi jak nawiązanie kontaktu z rówieśnikami, przyzwyczajenie się do nowego miejsca, nadrobienie ewentualnych braków językowych. Jakkolwiek niektóre dzieci rzeczywiście mogą poradzić

sobie z tymi zadaniami bezproblemowo i wręcz niezauważalnie, trzeba pamiętać, że nawet odważne i samodzielne dziecko może w obliczu poważnej zmiany życiowej może doświadczyć nieoczekiwanych trudności.

Doświadczenia wyjazdu i powrotu mogą być dla dziecka wspaniałą lekcją tolerancji i otwartości na świat. W rozmowach z dzieckiem warto podkreślać możliwości, jakie niesie ze sobą zmiana miejsca zamieszkania, poznanie nowych miejsc, nowych ludzi, którzy zachowują się trochę inaczej niż ci, których znało dotąd, warto też podkreślać, że nauczy się nowego języka albo udoskonali biegłość w już znanym.W takiej pracy z dzieckiem bardzo pomocne mogą być materiały edukacyjne, bajki terapeutyczne, ale też opowieści o znajomych czy członkach rodziny, którzy mają za sobą podobne doświadczenia migracyjne. W rozmowach z dzieckiem warto też dowartościowywać je i podkreślać, że ono samo, wracając do Polski z innego kraju, ma bardzo dużo zasobów, którymi może się dzielić z innymi.

5.1.1 Przygotowania rodziny do powrotu do Polski

Przystępując do planowania powrotu, warto starannie rozważyć, może nawet wypisać w postaci listy, wszystkie argumenty przemawiające za i przeciw powrotowi, oczekiwania i obawy związane z powrotem oraz konsekwencje, jakie powrót będzie miał dla poszczególnych członków rodziny. Pozwoli to przede wszystkim ocenić, jaka decyzja będzie dla rodziny w danym momencie najlepsza, a także z dużym wyprzedzeniem zastanowić się, na jakie trudności rodzina natknie się w sytuacji powrotu i jak można je zminimalizować.

Wśród wielu sfer życia, które będą wymagały zaplanowania i zorganizowania po powrocie, warto przede wszystkim spróbować przewidzieć, jaka będzie sytuacja finansowa rodziny. Część osób biorących udział w naszym projekcie nie korzystała z ofert pracy, umieszczanych w internecie przez potencjalnych pracodawców, ale czekała z rozpoczęciem poszukiwania pracy na powrót do Polski. Jeśli poszukiwanie pracy przedłużało się, przywiezione zasoby finansowe szybko topniały i rodzina pozbawiona wystarczających środków do życia ponownie decydowała się na nieplanowaną wcześniej emigrację. Warto zatem wrócić nie tylko z jak najbardziej konkretnymi planami zatrudnienia w Polsce, ale też z zapasem oszczędności, który umożliwi spokojną adaptację i poszukiwanie pracy takiej, jaka rzeczywiście spełniać będzie oczekiwania osoby, która ma ją podjąć.

Oczywiście trudno mówić o niezawisłej decyzji, gdy powrót wynika z czynników zewnętrznych, na przykład zakończenia kontraktu zawodowego, albo jest spowodowany nieoczekiwanymi zmianami w życiu rodziny (np. nagła choroba mieszkających w Polsce starszych rodziców). W każdej sytuacji warto jednak poświęcić czas na zastanowienie się nad konsekwencjami powrotu, otwarte wyrażenie i przedyskutowanie w rodzinnym gronie obaw i oczekiwań wobec tej życiowej zmiany.

Z im większym wyprzedzeniem zostanie podjęta decyzja o powrocie, tym lepiej dla dziecka. Dzieci w wieku szkolnym zwykle potrzebują od sześciu do ośmiu

tygodni, żeby oswoić się z taką wiadomością (Davis, 2003). Gdy tylko decyzja o powrocie zostanie podjęta, warto zacząć przygotowywać dziecko do pożegnania z dotychczasowym miejscem zamieszkania i do realiów panujących w nowym miejscu.

Chociaż w większości przypadków trudno w pełni konsultować z dzieckiem decyzję o powrocie, warto pozwolić dziecku na zachowanie jak największego poczucia kontroli nad przebiegiem przeprowadzki. Można to osiągnąć poprzez wspólne planowanie dokładnego terminu wyjazdu, pożegnań z przyjaciółmi, ewentualnie zaproponować krajoznawczą wycieczkę po Polsce przed przyjazdem do miejscowości, w której rodzina będzie mieszkać po przeniesieniu się do Polski. Wtedy to dziecko może zdecydować, dokąd chciałoby w trakcie takiej wycieczki pojechać i co chciałoby obejrzeć.

Opisując dziecku codzienne życie w Polsce, warto budować u niego optymistyczne, ale równocześnie realistyczne nastawienie. Warto z jednej strony, podkreślać zalety przeprowadzki (na przykład, że dziecko będzie miało blisko dziadków, będzie miało swój pokój), ale z drugiej strony, uprzedzać o możliwych trudnościach, które mogą się pojawić (inne zwyczaje w szkole, początkowy brak kolegów i koleżanek, problemy z pisaniem i czytaniem po polsku w szkole). Najlepiej, żeby te przygotowania opierały się na rozmowach z dziećmi na temat ich własnych wątpliwości i obaw. Warto zachęcić dziecko do zrobienia listy miejsc i osób, z którymi dziecko chce się pożegnać. Bardzo ważne jest również zorganizowanie pożegnania dla znajomych ze szkoły i sąsiedztwa – może mieć ono formę spotkania w domu, wizyty w kinie, wycieczki lub innej lubianej przez daną grupę przyjaciół i znajomych dziecka aktywności. Można też wraz z dzieckiem przygotować małe upominki na pożegnanie. Warto również zadbać o to, żeby dzieci wymieniły się numerami telefonów, adresami mailowymi itd., tak aby po powrocie do Polski miały możliwość utrzymywania kontaktu z przyjaciółmi z kraju migracji.

Istotne jest poinformowanie dotychczasowej szkoły o powrocie dziecka do Polski. Wiele szkół spontanicznie organizuje jakąś formę pożegnania, klasa przygotowuje pamiątki dla odjeżdżającego ucznia, robi przyjęcie-niespodziankę itd. Nawet jeśli wzruszające i potęgujące tęsknotę, takie wydarzenie jest z perspektywy dziecka bardzo ważne, bo pozwala mu się czuć docenionym i lubianym przez dotychczasową grupę, a jednocześnie wyraźnie zamknąć pewien etap w życiu i przygotować się na rozpoczęcie kolejnego.

5.1.2. Język polski i szkoły polonijne

Rozwijanie znajomości języka ojczystego u dziecka mieszkającego na emigracji jest zawsze ważnym i godnym polecenia zadaniem stojącym przed rodzicami, bez względu na to, czy planują kiedykolwiek powrót do kraju pochodzenia. Kiedy zaś rodzice biorą pod uwagę w bliższej czy dalszej przyszłości powrót do Polski, dbanie o polszczyznę dziecka staje się wręcz obowiązkiem: dobra znajomość języka znacząco ułatwi po powrocie dziecku adaptację do środowiska, w pierwszej kolejności

szkolnego i rówieśniczego.

Bardzo ważna jest w tym kontekście rola szkoły polonijnej. Co prawda rozmawianie z dzieckiem na możliwie różnorodne tematy, wspólne czytanie książek i oglądanie filmów to świetne sposoby, które pozwolą dziecku rozwinąć podstawowe kompetencje komunikacyjne, lecz mimo to codzienne, domowe użycie języka raczej nie zapewni kontaktu z bardziej oficjalnym rejestrem języka czy specyficznym szkolnym słownictwem. Warto zatem zapewnić dziecku choćby niewielki kontakt z polskim językiem „szkolnym", zapisując je do szkoły polonijnej (często zwanej szkołą sobotnią) albo na zajęcia e-learningowe organizowane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji Polskiej Za Granicą[10].

Mieszkając za granicą, warto rozbudowywać kompetencje językowe dziecka również poprzez utrzymywanie kontaktów z rodziną i (jeśli to tylko możliwe) rówieśnikami w miejscowości, do której powrót planujemy. Będzie to bardzo istotny zaczątek środowiska rówieśniczego, w którym dziecko znajdzie się po powrocie. Jeśli dziecko jest już wystarczająco samodzielne, rozważyć można również wysłanie go na wakacyjny wyjazd (obóz, kolonie), podczas którego będzie miało okazję „rozruszać się" językowo i zawrzeć nowe znajomości.

5.1.3. Wiek dziecka a powrót

W każdej z grup wiekowych wyróżnionych w projekcie zauważyć można specyficzne prawidłowości, związane z łatwymi i trudnymi zadaniami związanymi z powrotem. Najmłodsze dzieci, z jednej strony, łatwiej się adaptują do nowej sytuacji i wtapiają w grupę rówieśniczą, ale z drugiej strony, mają problemy ze sprostaniem polskiej kaligrafii i ortografii, które wymagają od nich długotrwałych i żmudnych ćwiczeń.

Następną grupą wiekową jest grupa w wieku od 10 do 14 lat. Dzieci w tym przedziale wiekowym doświadczają szczególnie dużo trudności w związku z powrotem do Polski. Są to jednocześnie trudności związane z wchodzeniem w okres dojrzewania oraz związane z adaptacją do nowej sytuacji życiowej. Dla wielu dzieci jest to doświadczenie zbyt obciążające i może skutkować poważnymi trudnościami szkolnymi czy problemami psychologicznymi, takimi jak lęk czy depresja. Rozpoczęcie nauki w polskiej szkole wymaga od dzieci dużego nakładu pracy związanego z nadrabianiem treści z zakresu przedmiotów, których albo nie uczyły się w kraju emigracji, jak np. historia Polski, albo przedmiotów, które wymagają znajomości specyficznego polskiego słownictwa przedmiotowego, jak ma to miejsce w wypadku chemii, matematyki, biologii czy fizyki. Niekiedy dziecko mające w kraju emigracji ograniczony kontakt z językiem polskim – jak ma to miejsce w rodzinach, gdzie jedno z rodziców nie zna języka polskiego – zna język polski na poziomie wiekowym odpowiednim do poziomu w chwili wyjazdu z Polski. Powstaje wówczas sytuacja, gdy wracając do Polski po kilku latach, posługuje się wersją języka,

[10] http://www.orpeg.pl/index.php/projekt-qotwarta-szkolaq (dostęp 15.09.2015)

którą znało przed wyjazdem, na swoim ówczesnym poziomie wiekowym. Konsekwencją takiego używania języka mogą być kpiny ze strony klasy szkolnej.

Osobna grupa trudności szkolnych wynika z faktu, że dziecko posługuje się polskim językiem mówionym, ale nie zna języka pisanego i ma duże kłopoty w wykonywaniu zadań, które wymagają kompetencji w tym zakresie.

Najstarsze badane przez nas nastolatki (między 15. a 18. rokiem życia) zwykle przez długi okres swojego życia (a tym samym edukacji) przebywały na emigracji. Prezentowały one wiele trudności związanych z rozstaniem z grupą rówieśniczą w kraju emigracji, a także poradzeniem sobie z materiałem szkolnym, który musiały nadrabiać. Wiele z nich czuło się przemęczone. Zarówno dla dzieci, jak i młodzieży w tym wieku decyzja o wyjeździe z kraju (czy to z Polski, czy z kraju emigracji) i samo doświadczenie wyjazdu, może być dużym wyzwaniem i obciążeniem. Nastolatki mogą mieć trudności w nawiązaniu nowych relacji rówieśniczych, często również zmagają się – przynajmniej na początku – z samotnością.

Mając świadomość tych trudności, warto podejmując decyzje o powrocie, zastanowić się w miarę możliwości, w jakim momencie powrót do Polski będzie dla dziecka najmniej obciążający. Pod uwagę trzeba wziąć należy nie tylko metrykalny wiek dziecka, ale również etap edukacji, na którym dziecko jest za granicą i na jakim znalazłoby się w Polsce. Dodatkowo, dziecku z pewnością łatwiej będzie się odnaleźć w nowej klasie, jeśli trafi do niej na początku roku szkolnego, a nie w trakcie jego trwania. Wiele dzieci, które wróciły w okresie wakacyjnym, miało szanse na spędzenie czasu z rówieśnikami przed rozpoczęciem roku szkolnego. Dzięki temu miały więcej czasu na stopniowe przyzwyczajenie się do nowego środowiska. Czasem możliwe jest również nawiązanie wcześniejszego kontaktu (listowego lub mejlowego) z uczniem/uczennicą chodzącymi do tej samej szkoły, w której dziecko ma rozpocząć naukę w Polsce. Taką szansę z pewnością również warto wykorzystać. Nawiązanie takiego kontaktu stworzy dziecku bezpieczniejszy start i poczucie, że zna już kogoś w nowym środowisku.

5.1.4. Zapisywanie dziecka do szkoły

Bardzo często zdarza się, że wychowawcy nie są wcześniej informowani przez dyrekcję, że do klasy dołączy dziecko, z rodziny która powróciła z emigracji. Uniemożliwia to odpowiednie przygotowanie klasy poprzez wzbudzenie zainteresowania pozostałych uczniów i zaplanowanie działań integracyjnych.

Dlatego warto poprosić dyrekcję o uprzedzenie wychowawcy/wychowawczyni danej klasy o tym, że nowe dziecko dołączy do klasy.

Im więcej szkoła będzie wiedziała o dziecku – jego wcześniejszej historii edukacyjnej, znajomości języków, mocnych stronach i trudnościach – tym łatwiej będzie mogła odpowiadać na jego potrzeby edukacyjne. Gdy tylko dyrekcja szkoły zadecyduje, pod opiekę jakiego wychowawcy trafi dziecko, warto doprowadzić do skontaktowania się z nim, przedstawienia mu dziecka, podania bliższych informacji

o historii migracyjnej dziecka.

Warto również dać dziecku możliwość zapoznania się wcześniej ze szkołą – jeśli niemożliwa jest osobista wizyta, to przynajmniej warto porozmawiać przez Skype z przyszłym nauczycielem/nauczycielką. Można również poprosić, aby dyrekcja zaleciła wydelegowanie spośród uczniów danej klasy osoby, która po przyjeździe dziecka będzie służyć powracającemu uczniowi za przewodnika, a wcześniej, np. przez Skype, opowie coś o nowej szkole.

Warto też zachęcać dzieci do otwartości na innych znajomych ze szkoły, a całą przeprowadzkę potraktować jako lekcje kształtowania u dziecka otwartości na nowe doświadczenia. Uczestniczące w naszym projekcie dzieci polecają innym powracającym dzieciom bycie odważnym i nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami w klasie od pierwszych dni. Może to pomóc w zmniejszeniu stresu i trudności w adaptacji do nowej klasy. Warto też zachęcać dziecko do odważnego zadawania nauczycielowi/nauczycielce pytań, zwracania się z wątpliwościami i prośbami o pomoc. Biorące udział w naszym projekcie dzieci zaznaczają, że nauczyciele są chętni do pomocy.

5.1.5. Odtworzenie bezpiecznego miejsca po przyjeździe do Polski

Kilkoro naszych rozmówców zwróciło uwagę na to, że dobrym pomysłem – szczególnie w przypadku młodszych dzieci – jest odtworzenie dzieciom pokoju, w którym mieszkały w kraju emigracji. Pozwala im to łatwiej odnaleźć się i polubić nowe najbliższe środowisko i zapewnia podstawowe poczucie bezpieczeństwa. Na etapie przygotowań można pomóc dziecku rozrysować układ nowego pokoju, tak aby mogło sobie zaplanować, jak będzie wyglądał i które elementy chce przenieść. Nie należy naciskać, aby w „starym" mieszkaniu zostawiło ulubione zabawki, „bo są stare". Szczególnie nie wolno tak postąpić z ulubionymi przytulankami. Właśnie ich obecność może pomóc dziecku znacznie szybciej poczuć sie w nowym pokoju po przyjeździe do Polski „jak w domu". Jeśli to tylko możliwe, to dobrym pomysłem będzie wcześniejsze odwiedzenie domu czy mieszkania, do którego rodzina będzie się przenosiła. Dobrym sposobem na poznawanie nowego otoczenia jest tworzenie mapy okolicy nowego domu. Tworzenie mapy może być angażującym punktem wyjścia do eksploracji nowego miasta, poznawania otoczenia, poszukiwania nowych i ciekawych dla dziecka miejsc.

Dodatkowo, o ile to możliwe, warto dzieciom odtworzyć ich rozkład dnia i dodatkowe zajęcia. Lepiej uniknąć sytuacji, w której dziecko za granicą miało cały dzień wypełniony szkołą i innymi zajęciami, a w Polsce będzie się nudziło po lekcjach. Kontynuowanie hobby pozwoli mu łatwiej się zaadaptować (bo jest to stały element w życiu codziennym) i często też zdobyć pozycję wśród rówieśników, a przez to wzmocnić pozytywną samoocenę. Uczęszczając na zajęcia dodatkowe, będzie miało okazję poznać nowe osoby i pokazać, ze jest w czymś dobre. Równocześnie trzeba uważać, aby nie przesadzić z ilością zajęć dodatkowych – dziecko prawdopodobnie będzie intensywnie obciążone pracą związaną z nadrabianiem różnic programowych.

Przeprowadzce do nowego miejsca (nawet jeśli dziecko wcześniej mieszkało w tej samej miejscowości, zawsze jest ona po powrocie w pewien sposób nowa) towarzyszy mnóstwo różnych emocji i wrażeń. Jednym ze sposobów na oswojenie tego doświadczenia jest pisanie pamiętnika, który może stanowić bezpieczne pole do ekspresji emocji i przemyśleń związanych z migracją i poznawaniem nowego otoczenia.

5.1.6. Współpraca ze szkołą

Z naszych analiz wynika, że niezwykle ważna dla procesu adaptacyjnego dziecka jest współpraca ze szkołą, opierająca się na aktywnej wymianie informacji na temat dziecka. Warto przy tym pamiętać, że personel szkolny na ogół nie jest przygotowany poprzez studia czy dodatkowe szkolenia, do pracy z dziećmi powracającymi i bazuje głównie na swojej intuicji i indywidualnie podejmowanych działaniach kształceniowych.

Jednocześnie, należy asertywnie bronić praw dziecka i wyraźnie prosić o pomoc, która dziecku należy się od szkoły. Szkoła z różnych powodów może mieć na przykład opory przed staraniem się o przydzielenie przez organ prowadzący dodatkowych godzin wsparcia lub zatrudnienia pomocy nauczyciela. Zgodnie z ustawą o systemie oświaty ten rodzaj wsparcia dziecku przysługuje. W takiej sytuacji rodzic ma prawo odwołać się od takiej decyzji do kuratorium oświaty. W przypadku odmowy przyznania pomocy można również wystąpić do gminy z pytaniem dotyczącym tego, na co została przeznaczona zwiększona subwencja oświatowa idącą za dzieckiem powracających z emigracji.

5.1.7. Kontynuowanie nauki języka kraju emigracji

Znajomość języka kraju emigracji jest dużym atutem dziecka, warto budować na tej mocnej stronie jego/jej poczucie wartości. Dobrym sposobem jest zachęcanie do udziału w różnego rodzaju konkursach językowych, w których ma szansę zostać docenione. Równocześnie, dobra znajomość drugiego języka jest zasobem, z którego dzieci mogą korzystać w dalszym życiu, dalszej edukacji i karierze zawodowej, dlatego też warto więc dołożyć starań, by nie tylko podtrzymywały, ale też rozwijały znajomość języka kraju emigracji. Najlepiej, by miało tę możliwość w szkole, poprzez dostosowania programu zajęć z danego języka do jego kompetencji (np. poprzez dawanie mu dodatkowych, trudniejszych niż dla reszty uczniów zadań).

5.1.8. Radzenie sobie z trudnymi emocjami dzieci

Sytuacja zmiany miejsca zamieszkania i konieczności dostosowania się do nowych warunków może budzić w dzieciach wiele różnych emocji – od entuzjazmu i podekscytowania, po emocje trudne, takie jak smutek czy złość. O ile reagowanie na radość czy smutek jest zwykle dość łatwe, o tyle właściwa reakcja na złość stanowi niejednokrotnie dla rodziców wyzwanie. To, co można w takiej sytuacji

zrobić, to m.in. zachęcenie dziecka do wyrażania tych emocji, np. poprzez uderzenie w poduszkę, tupanie nogami czy też wyjście na zewnątrz i krzyczenie (Jurek, 2015). Również skuteczny bywa komunikat, który daje dziecku sygnał, że jego emocje są zauważone, jak np. „Widzę, że się złościsz...". Gdy dziecko uspokoi się, warto z nim porozmawiać o przyczynach złości i o tym, co wspólnie można na nie poradzić.

Przydatnym narzędziem ułatwiającym radzenie sobie z emocjami jest wspólna lektura książeczek dotyczących samego procesu powrotu. W języku polskim dostępne są pozycje takie jak: *Matylda wyjeżdża*[11] czy *Emigracja*[12]. W przypadku dzieci anglojęzycznych wybór pozycji zarówno dla dzieci młodszych, jak i starszych jest zdecydowanie większy[13]. Przydatne tu mogą być również książeczki, które nie odnoszą się specyficznie do sytuacji migracji, ale np. do kwestii radzenia sobie ze zmianami, złością czy smutkiem[14].

5.1.9. Przepływ informacji na temat dziecka pomiędzy rodzicami, dyrekcją a gronem pedagogicznym

Jednym z kluczowych elementów sprzyjających adaptacji dzieci jest skuteczna komunikacja pomiędzy rodzicami a szkołą, dotycząca bieżących postępów i ewentualnych trudności napotykanych przez ucznia lub uczennicę. Istotne jest tez zaangażowanie rodzica w życie szkoły i integracja z innymi rodzicami[15].

Z przeprowadzonych przez nas rozmów, a także rozwiązań obecnych w innych krajach wynika, że kluczową rolę odgrywa początkowy wywiad z rodzicami przeprowadzony w momencie gdy zapisują oni dziecko do szkoły. Ważne jest dowiedzenie się jak najwięcej na temat tego, jak dziecko funkcjonowało w poprzedniej szkole – zarówno pod kątem szkolnej wiedzy i umiejętności, jak i adaptacji do środowiska szkolnego. Bardzo użyteczny schemat, ułatwiający przeprowadzenie kompleksowego wywiadu z rodzicami, można znaleźć w publikacji *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów psychologów* pod redakcją Małgorzaty Zasuńskiej[16].

---

11 Zbroja, J. (2015). *Matylda wyjeżdża*. Wydawnictwo STOPKA.

12 Mateo J. M. (2013). *Emigracja*. Wydawnictwo Widnokrąg.

13 Schubeck C. M. (1998). *Let's move together*. Orange: The SuitCase Press; Maisner H. (2004). We're moving. Nowy Jork: Kingfisher; Mundy M. (2005). *Saying Good-bye, Saying Hello. When Your Family is Moving*. St Meinrad: One Caring Place; Davis G. (1997). *The Moving Book. A Kids' Survival Guide*. Portland: First Books.

14 Kołyszko W., Tomaszewska J. (2014). *Złość i Smok Lubomił*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne dla dzieci; Zubrzycka E. (2014). *Po co się złościć*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne dla dzieci; Bergstrom G. (2014). *Co się stało z Albertem?* Poznań: Wydawnictwo Zakamarki.

15 Inspiracji może tu dostarczyć film „Working Collaboratively" z cyklu Many Voices, One Wales, dostępny pod adresem https://vimeo.com/channels/pvwales/page:2 (dostęp 15.11.2015).

16 Publikacja jest dostępna w formie elektronicznej pod adresem: www.comenius.org.pl/sites/comenius/.../praktyki-wersja-druk-pop.pdf (dostęp 15.11.2015).

Powracający rodzice często są nieco zagubieni w rzeczywistości polskiej szkoły. Dlatego też ogromnie ważne jest, aby szkoła dołożyła starań, by przedstawić rodzicom w możliwie wyczerpujący sposób dostępne możliwości uzyskania wsparcia, takie jak zorganizowanie dodatkowych zajęć z zakresu języka polskiego, lekcji wyrównawczych czy też zatrudnienie pomocy nauczyciela.

W przypadku gdy możliwe jest zatrudnienie pomocy nauczyciela, bardzo ważna jest ciągła komunikacja pomiędzy tą osobą a nauczycielami/nauczycielkami przedmiotowymi, tak aby komplementarnie odpowiadać na pojawiające się potrzeby i wyzwania.

5.2. Rekomendacje dla szkoły

Poniżej przedstawimy krótko trzy różne modele wspierania dzieci migranckich w pierwszym okresie pobytu w nowym kraju. Najpierw omówiony zostanie model norweski, następnie model brytyjski, a jako trzeci – model wsparcia językowego w Hiszpanii. Równocześnie, zachęcamy do lektury obszernego tekstu autorstwa Natalii Klorek (2015) poświęconego dwóm pierwszym modelom. Wypracowane dotychczas praktyki w krajach z większym doświadczeniem migracyjnym warto potraktować jako źródło rozwiązań oraz inspiracji do stworzenia na ich bazie nowych, przystosowanych do polskiego systemu edukacji i do sytuacji dzieci z rodzin polskich.

5.2.1. Model norweski

W Norwegii głównym obszarem wsparcia dla uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym jest intensywna nauka języka norweskiego. Stoi za tym przekonanie, że znajomość języka jest kluczowym czynnikiem, który może umożliwić pełne uczestnictwo w edukacji, życiu szkoły, a wreszcie w życiu całego społeczeństwa.

Pierwszym krokiem podejmowanym przez szkołę jest ocena poziomu znajomości języka norweskiego prowadzona w oparciu o wystandaryzowane testy. Następnie, dyrekcja podejmuje decyzję, czy dane dziecko kwalifikuje się do nauki w standardowej klasie, czy też może powinno uczestniczyć w odrębnej grupie o charakterze międzyszkolnym (często gromadzącej dzieci w różnym wieku) lub chodzić do oddzielnej szkoły, która koncentruje się na nauce języka norweskiego (nie jest to jednak obowiązkowe). W momencie gdy dziecko osiąga kompetencje językowe wystarczające do nauki w standardowej klasie, jest do niej przenoszone. Okres dodatkowego wsparcia jest zróżnicowany ze względu na region, lecz zgodnie z przepisami maksymalny okres podobnej pomocy wynosi dwa lata (zazwyczaj jednak gminy oferują wsparcie w krótszym wymiarze). Dzieci uczęszczające do oddzielnych grup lub szkół otrzymują wsparcie w odrabianiu zadań domowych oraz dostęp do asystentów/asystentek dwujęzycznych. W wypadku gdy nie ma możliwości zorganizowania odrębnej grupy, dzieci uczęszczały na dodatkowe lekcje języka norweskiego, z czasem dołączając do innych lekcji, np. matematyki, gdzie na początku

towarzyszą im nauczyciele/nauczycielki wspomagające, które znają pierwszy język danego dziecka. W ramach zespołu nauczycielskiego istnieje ścisła współpraca we wspieraniu dziecka i na bieżąco planowane są kolejne działania, które w tym zakresie należy podjąć.

5.2.2. Model angielski

W Londynie podczas diagnozy potrzeb dzieci imigrantów lub dzieci innego pochodzenia urodzonych w Anglii, największą wagę przykłada się do oszacowania poziomu pierwszego języka dziecka, a także znajomości języka angielskiego. Pierwszy język dziecka jest rozumiany jako język, z którym dziecko miało kontakt w okresie wczesnego rozwoju i korzysta z niego nadal w domu bądź swojej społeczności. Zamiast pojęcia „dzieci migranci" korzysta się ze stwierdzenia „dzieci uczące się języka angielskiego jako dodatkowego" (*EAL – English as an Additional Language*). W związku z tym, zgodnie z programem wprowadzonym na przełomie 2014/2015 roku, nauczyciele powinni zwracać szczególną uwagę na tych uczniów, dla których język angielski nie jest pierwszym językiem. Za taką strategią stoi przekonanie o potrzebie zindywidualizowania programu nauczania dla dzieci o różnym stopniu znajomości języka mówionego i pisanego. Monitorowanie postępów uczniów powinno uwzględniać m.in. wiek dziecka, długość pobytu w Wielkiej Brytanii i wcześniejsze doświadczenia edukacyjne. Dzieci innojęzyczne są włączane w standardowy program nauczania, a nauka języka angielskiego odbywa się w trakcie nauki innych przedmiotów. W zależności od potrzeb, dzieci uczestniczą także w dodatkowych lekcjach języka angielskiego.

W szkołach, w których uczą się dzieci innojęzyczne, zatrudniany jest koordynator/koordynatorka ds. nauczania języka angielskiego (*EAL coordinator*) jako dodatkowego. Kompetencje tej osoby powinny obejmować znajomość co najmniej jednego innego języka, a także kwalifikacje do nauczania języka angielskiego.

Główne obszary działań mające na celu wspieranie dzieci innojęzycznych obejmują:

– Diagnozę wiedzy szkolnej nowego ucznia/uczennicy. Może ona zostać przeprowadzona w pierwszym języku dziecka lub w języku angielskim. Na jej podstawie przydziela się dziecko do klasy, która najbardziej odpowiada poziomowi jego wiedzy i dojrzałości. Ponadto, każde dziecko na początku roku szkolnego rozwiązuje testy sprawdzające ogólny poziom wiedzy. Wyniki testów są punktem odniesienia dla monitorowania jego dalszych postępów.

– Pomoc w diagnozie znajomości języka angielskiego dokonywanej przez nauczyciela lub nauczycielkę języka angielskiego. Dokonuje się jej za pomocą skali opracowanej przez wyspecjalizowaną instytucję *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA). Skala ta, jest dostosowana do konkretnych poziomów nauczania. Jej wyniki pozwalają na poznanie potrzeb edukacyjnych danego dziecka i zaplanowanie odpowiedniego wsparcia, jak również oszacowanie budżetu, który zostanie na to

wsparcie przeznaczony.

– Bezpośrednią pracę z dziećmi uczącymi się angielskiego jako dodatkowego języka oraz koordynację wsparcia dla danego dziecka. Praca ta zależy od indywidualnych potrzeb dziecka. Wymienia się następujące sposoby wsparcia: indywidualne lub grupowe, dodatkowe lekcje języka angielskiego, *homework club* – spotkania, podczas których dzieci mogą liczyć na pomoc w pracy z materiałem szkolnym, *reading interventions* – spotkania z nauczycielem nastawione na naukę gramatyki i poznawanie języka poprzez czytanie książek. Czasami w zajęciach bierze udział drugi nauczyciel/nauczycielka wspierający dziecko, które potrzebuje wsparcia w nauce języka. Szkoła może też zapewnić wsparcie tłumacza/tłumaczki albo asystenta dwujęzycznego/asystentki dwujęzycznej (ang. *bilingual assistant*). Od pierwszego dnia, nowo przybyłym dzieciom towarzyszy inna uczennica lub inny uczeń (*buddy*), którego zadaniem jest zaopiekowanie się kolegą lub koleżanką.

– Współpracę z rodzicami i opiekunami. Rodzic może korzystać ze wsparcia koordynatora/koordynatorki EAL, prosić o wyjaśnienia i wsparcie w razie wątpliwości. Rodzic zachęcany jest też do brania aktywnego udziału w życiu szkolnym, a także do podtrzymywania w dziecku znajomości pierwszego języka. Rodzice otrzymują na początku edukacji dziecka *packages* – materiały opracowane w różnych językach, które dotyczą różnych aspektów funkcjonowania w szkole.

– Wspomaganie innych nauczycieli i nauczycielek oraz dzielenie się wiedzą z resztą kadry pedagogicznej. Koordynatorka/koordynator programu EAL prowadzi szkolenia dla reszty kadry pedagogicznej mające na celu zwiększenie ich kompetencji w zakresie pracy z uczniami, dla których język angielski jest językiem dodatkowym.

5.2.3. Model hiszpański

Językowy system wsparcia – hiszpański system edukacji międzykulturowej, jest w różny sposób realizowany w zależności od regionu Hiszpanii. Przykładowo w Andaluzji, dzieci cudzoziemskie podczas pierwszego roku po przyjeździe do Hiszpaniii mogą korzystać z intensywnego kursu językowego dostosowanego do ich poziomu. Rozwiązanie nazwane *Aula Temporal de Adaptación Lingüística* (ATAL) (tłum. tymczasowa klasa adaptacji językowej) pozwala dzieciom w intensywny sposób zdobyć kompetencje językowe umożliwiające uczestnictwo w edukacji. Dzieci w ramach godzin szkolnych częściowo biorą udział w intensywnym kursie językowym, a częściowo w zajęciach szkolnych z resztą uczniów. Na początku są to lekcje niewymagające znajomości specjalistycznej terminologii językowej jak plastyka, muzyka, wychowanie fizyczne. Z czasem, dzieci stopniowo wprowadzane są na inne lekcje. Program ten realizowany jest w szkołach, w których naukę pobiera duży odsetek dzieci imigrantów. (*Guia basica de educacion intercultural*, 2011).

Ponadto hiszpański system edukacji zapewnia program aktywności pozaszkolnych wspierających rozwój językowy *Programa de Actividades Extraescolares de*

Apoyo Lingüístico (PALI). W ramach tego programu dzieci biorą udział w zajęciach pozaszkolnych, podczas których mogą nadrobić braki językowe. Zajęcia trwają około dwóch-trzech godzin tygodniowo. Ciekawym rozwiązaniem są również internetowe programy nauczania języka *Aula Virtual de Español* (AVE). Za ich tworzenie i koordynowanie odpowiada Instytut Cervantesa. Dodatkowym atutem tego rozwiązania jest fakt, że z kursów mogą korzystać również cudzoziemscy rodzice (*Guia basica de educacion intercultural*, 2011).

Innym rozwiązaniem, wspierającym integrację społeczności imigranckiej ze społecznością lokalną jest sieć organizacji pozarządowych (Acoge), np. Organizacja Granada lub Sevilla Acoge. Organizacje te udzielają wszechstronnego wsparcia skierowanego na potrzeby cudzoziemców (np. wsparcia prawnego, medycznego, edukacyjnego), prowadzą też działania z zakresu edukacji międzykulturowej. Pomoc jest kompleksowa, skierowana do osób należących do różnych grup wiekowych. Podobne rozwiązania mogłyby wspierać zarówno dzieci i rodziny powracające, jak i rodziny cudzoziemskie w Polsce[17].

Przytoczone wyżej modele mogą dostarczać pewnych inspiracji w zakresie wspierania polskich dzieci, które wchodzą w system szkolny bez pełnych kompetencji językowych i kulturowych. Trzeba jednak pamiętać, że są one przede wszystkim skierowane na pracę z dziećmi cudzoziemskimi, a nie z dziećmi z rodzin emigrantów z danego kraju, którzy po pewnym czasie powrócili do ojczyzny.

5.2.4. Wcześniejsze przygotowanie klasy

Wszelkie działania mające na celu pomoc nowemu uczniowi lub uczennicy w adaptacji w szkole, muszą zostać poprzedzone rozpoznaniem zarówno jego/jej sytuacji domowej, jak i historii migracyjnej. Warto bowiem pamiętać, że doświadczenia dziecka w trakcie pobytu za granicą nie zawsze są łatwe. Bardzo użyteczne byłoby, aby początek kontaktu dziecka ze szkołą obejmował – jeszcze przed włączeniem do klasy – kontakt z poradnią psychologiczno-pedagogiczną lub pedagogiem/psychologiem szkolnym, którzy dysponują specjalistycznym przygotowaniem w zakresie psychologii kulturowej i psychologii migracji. Tego rodzaju wstępna diagnoza sytuacji znacząco mogłaby ułatwić budowanie planu różnego rodzaju działań wspierających dziecko.

Jak wynika z naszych badań, bardzo często zdarza się, że nauczyciele i nauczycielki nie mają możliwości przygotowania klasy do przyjęcia nowego ucznia lub uczennicy. Wynika to z sytuacji, w której perspektywa pojawienia się nowej osoby jest im komunikowana na dzień przed tym wydarzeniem lub wręcz zdarza się, że dziecko po prostu pewnego dnia pojawia się w ich klasie. Jest to całkowite przeciwieństwo pożądanej sytuacji, w której zostałaby stworzona szansa, aby dziecko poznało i – jeśli byłaby taka potrzeba – odbyło kilka spotkań ze swoją przyszłą nauczycielką/przyszłym nauczycielem, jeszcze zanim znajdzie się w szkole. Takie

17 http://www.granadaacoge.org/?page_id=54 (dostęp 15.09.2015).

rozwiązanie nie tylko obniżyłoby poziom stresu dziecka w chwili wejścia do szkoły, ale też byłoby pomocne dla racjonalnego planowania przez szkołę wspierania adaptacji ucznia lub uczennicy. W chwili obecnej – z uwagi na brak przepływu informacji między domem a szkołą (ale też z uwagi na brak przygotowania szkoły do pracy z takimi uczniami) – działania szkoły mają najczęściej charakter reaktywny. Oznacza to, że cały proces przebiega raczej w oparciu o rozwiązywanie bieżących problemów i trudności, niż realizację planowych, długookresowych działań.

Wśród dobrych, sprawdzonych praktyk wspierających nowych uczniów i uczennice, jest m.in. wcześniejsze przygotowywanie „pakietu powitalnego" – rodzaju przewodnika po klasie i szkole wraz z najważniejszymi informacjami (np. mapką szkoły, planem lekcji, terminami świąt)[18].

Innym kluczowym dla dobrego samopoczucia dziecka czynnikiem jest panująca w szkole atmosfera otwartości i wrażliwości na różnorodność. Trzeba jednak pamiętać, że kształtowanie postaw otwartości i akceptacji, które mają szansę znacząco ułatwić adaptację dziecka powracającego jest procesem długofalowym. Tematyce tej poświęcono wiele publikacji, a baza materiałów edukacyjnych, filmów i scenariuszy lekcji poświęconych wielokulturowości i przeciwdziałaniu dyskryminacji, jest bardzo obszerna (niektóre z tych materiałów zostały wymienione w Załączniku 2). Wyczerpujące omówienie możliwych sposobów budowania otwartości w klasie szkolnej znacząco wykracza poza ramy niniejszego opracowania, dlatego zachęcamy do zapoznania się z wymienionymi w Załączniku 2 materiałami. Budowaniu atmosfery otwartości sprzyja między innymi organizowanie różnego rodzaju wydarzeń związanych z wielokulturowością, w trakcie których dzieci mają możliwość zaprezentowania (w komfortowy dla siebie sposób) kultury kraju, z którego przyjechały. Ważne jednak, żeby nie były to wyłącznie działania pozorne i doraźne, a raczej aby kwestie związane z docenianiem różnorodności kulturowej zostały włączone do codzienności szkolnej.

5.2.5. Wprowadzanie do klasy

W pierwszych dniach w nowej szkole dzieci mogą czuć się niekomfortowo, dlatego też ważne jest, aby szkoła dołożyła możliwie wiele starań, by czas ten był możliwie mało stresujący. Wchodząc do klasy, dziecko znajduje się nagle w centrum uwagi obcych rówieśników. Zadaniem nauczyciela jest z jednej strony włączenie nowo przybyłego dziecka do zespołu klasowego, a z drugiej ułatwienie mu poznania nowych koleżanek i kolegów.

Warto zadbać o to, aby wszystkie osoby w klasie mogły się przedstawić i coś o sobie opowiedzieć, tak żeby uniknąć sytuacji, w której dziecko przybywające jest w centrum uwagi i tylko ono ma o sobie mówić. Można również skorzystać z róż-

18 Polecamy również lekturę dobrych praktyk w tym zakresie opracowaną w publikacji *Dziecko migranckie w naszej klasie*: http://biblioteka.womczest.edu.pl/images/stories/webowa_biblioteka/przedszkole/dziecko_migranckie_w_naszej_klasie.pdf (dostęp: 11.11.2015).

nego rodzaju gier integracyjnych, podczas których dziecko w sposób nieco mniej stresujący ma szansę poznać resztę klasy. W momencie, w którym nowy uczeń/uczennica oswoi się z klasą, warto zapewnić przestrzeń do zaprezentowania miejsca, z którego przyjechał/przyjechała. Interesującą praktyką jest opracowanie mapy, na której zaznaczane są kraje, z których pochodzą dzieci (jeśli jest tylko jedno dziecko z innego kraju, to można np. zaznaczyć kraje, do których migrują członkowie rodzin innych dzieci – zwykle w klasie jest ich przynajmniej kilkoro). Pozwoli to wszystkim dzieciom w klasie zobaczyć, że doświadczenie migracyjne jest wśród nich bardzo powszechne, co w konsekwencji może zmniejszyć dystans emocjonalny między nimi a nowo przybyłym. Dzieci otrzymują wtedy komunikat: „nie tylko wszyscy jesteśmy uczniami/uczennicami, ale też wszyscy mamy związek z migracjami – nawet jeśli nie osobisty, to poprzez nasze rodziny". Rozwinięciem tego ćwiczenia może być poproszenie dzieci (łącznie z nowo przybyłym), aby o tych krajach opowiedziały. Sprawdzonym rozwiązaniem jest również wprowadzenie w klasie funkcji „opiekuna/opiekunki" nowego ucznia/uczennicy (tzw. *buddy*), którego zadaniem jest oprowadzenie nowej osoby po całej szkole i opowiedzenie o ważnych kwestiach. Pełnienie tej roli jest bardzo często postrzegane przez dzieci jako atrakcyjne zadanie, o które mogą współzawodniczyć. W takiej sytuacji można wprowadzić np. tygodniowe „dyżury", które z jednej strony, pozwolą „nowemu" na lepsze poznanie większej liczby kolegów/koleżanek, a z drugiej strony, odciążą pojedynczą osobę towarzyszącą. *Buddy* może też pełnić rolę osoby wspierającej dziecko powracające w kontakcie z nauczycielami i w nawiązywaniu kontaktów w nowej grupie rówieśniczej. Rolą „opiekuna/opiekunki" może być też wyjaśnianie nowemu uczniowi poleceń na lekcjach, kiedy ma on trudność ze zrozumieniem. Warto jednak zwrócić uwagę na to, aby rozważnie wybrać dziecko, które będzie pełniło tę funkcję – najlepiej takie, które posiada wysoką pozycję w grupie, ale jest równocześnie empatyczne i posiada duże zdolności komunikacyjne.

Bardzo istotne jest również wprowadzenie dziecka w obowiązujące w klasie zasady. Jeśli klasa posiadała swój „regulamin" lub „kontrakt", warto porozmawiać o nim raz jeszcze – ustalić, czy wszystkie zasady w nim obowiązujące są dla dziecka jasne i sprawdzić, czy np. nie chce czegoś zmienić lub wprowadzić jakiejś nowej zasady. W przypadku młodszych dzieci warto zwrócić uwagę, by zrobić to w formie maksymalnie dla dziecka zrozumiałej, np. w formie piktogramów, komiksów lub obrazków (Jurek, 2015).

5.2.6. Szkoła wrażliwa na potrzeby

Postawa wrażliwości, uważności i otwartości na (często nieoczywiste) potrzeby dzieci powracających była jednym z postulatów, które powtarzały się w wielu wypowiedziach zarówno rodziców, nauczycieli, jak i ekspertek. Wielokrotnie podkreślano, że część trudności, z którymi borykają się dzieci powracające, mogłaby być znacząco mniej dotkliwa w sytuacji gdyby grono pedagogiczne częściej zwracało uwagę na dziecko powracające, np. zadając pytania odnośnie zrozumienia instrukcji

do zadań, sprawdzając, czy dziecko zapisało treść zadania domowego itp. Warto szczególnie pamiętać o tym, że dziecko dobrze komunikujące się ustnie może bardzo słabo posługiwać językiem pisanym, co w konsekwencji będzie powodować sytuację, w której przepisanie polecenia lub tematu zadania domowego z tablicy może mu zająć mu znacząco więcej czasu niż reszcie klasy. W efekcie dziecko przychodzi na kolejną lekcję bez odrobionego zadania domowego, otrzymuje negatywną ocenę, ma poczucie skrzywdzenia i traci motywację do dalszej pracy.

Niekiedy dziecko powracające nie zna obowiązującego w Polsce sposobu zwracania się do nauczycieli i zwraca się do nich po imieniu, w taki sam sposób jak robiło to w szkole, do której uczęszczało za granicą. Wywołuje to nie tylko niechęć ze strony niektórych nauczycieli, ale też i bywa jednym z powodów, dla których dziecko staje się w klasie przedmiotem kpin reszty klasy.

Oceniając zachowanie dziecka powracającego z emigracji, warto pamiętać o tym, że w sposób nieświadomy robimy to wedle założeń dotyczących tego, jaki powinien być naszym zdaniem „dobry uczeń". Tymczasem dziecko powracające może realizować wzór „dobrego ucznia" obowiązujący w innym systemie edukacji, w którym normy wchodzące w skład tego wzorca mogą być odmienne. Przykładowo w poprzedniej szkole, dzieci wchodząc do szkoły, nie zmieniały obuwia, nie nosiły mundurków, mogły farbować włosy i ubierać się w sposób w polskiej szkole nieakceptowany, czy też mogły w trakcie lekcji wstawać z ławki. Oznacza to, że spotykając się z takimi zachowaniami ze strony dziecka powracającego, warto upewnić się, czy świadomie łamie ono normy panujące w polskiej szkole, czy też nie ma na początku swojego pobytu w Polsce świadomości, że normy te są inne niż panujące w jego dotychczasowej szkole.

5.2.7. Potrzeby wynikające z różnic programowych

5.2.7.1. Dostosowanie wymagań

Dziecko powracające spotyka się z trudnościami wynikającymi z rozbieżności między programami nauczania realizowanymi w kraju dotychczasowego pobytu a programem szkoły polskiej. Jest to sytuacja wymagająca bardzo starannego namysłu, który powinien poprzedzić wybór strategii wyrównywania tych różnic. W wielu wypadkach przedmioty szkolne są dla dziecka całkowicie nowe (np. historia Polski), kiedy indziej dany przedmiot był włączony w blok określony jednym zbiorczym mianem (np. *science*), w ramach którego dziecko poznało już elementy biologii, czy fizyki, ale w innym zakresie niż ma to miejsce na lekcjach tych przedmiotów w Polsce. Konieczne jest zatem staranne przeanalizowanie tych różnic, po to aby zidentyfikować zakresy rozbieżności i wybrać najbardziej adekwatny sposób pomocy. Zadanie to jest tym trudniejsze, że szkoła nie dysponuje programem nauczania szkoły, do której dziecko uczęszczało za granicą i w całości musi polegać na informacjach dziecka i rodziców, którzy mogą nie dysponować wystarczają wiedzą na ten temat.

W związku z tym pisanie zaraz po przyjściu do nowej szkoły sprawdzianów z przedmiotów, które nie są kontynuacją przedmiotów realizowanych przez dziecko w kraju emigracji, jest trudnym i często traumatycznym doświadczeniem, które demotywuje powracających uczniów do podjęcia wysiłku przy opanowywaniu programu szkolnego. Znacznie lepszym pomysłem jest stosowanie ocen opisowych, które umożliwią uwzględnienie specjalnej sytuacji dziecka. Sytuacje, w których uczeń dopiero rozpoczynający pisanie w języku polskim jest podczas dyktanda oceniany tak samo jak jego rówieśnicy, mogą sprawić, że poczuje się potraktowany niesprawiedliwie, co w dalszej perspektywie może negatywnie wpłynąć na jego motywację i samoocenę (szczególnie gdy np. widzi, że osoby ze zdiagnozowanymi specyficznymi trudnościami w uczeniu się nie są oceniane tak samo).

Pomocą w opracowaniu wytycznych dotyczących dostosowania wymagań do sytuacji konkretnego dziecka może służyć poradnia psychologiczno-pedagogiczna. Warto jednak podkreślić, że szkoła może samodzielnie podejmować takie decyzje, a konsultacja z poradnią nie jest konieczna.

5.2.7.2. Potrzeby wynikające z (nie)znajomości języka polskiego

W znaczącej większości dzieci powracające są dziećmi dwujęzycznymi, przy czym znajomość języka polskiego jest wśród nich bardzo zróżnicowana – od pełnej biegłości po zupełnie podstawowy język, którym dziecko potrafi opowiedzieć głównie o sprawach domowych i rodzinnych. Z każdą z tych sytuacji wiążą się inne konsekwencje. Paradoksalnie, więcej problemów może pojawiać się w sytuacji, gdy dziecko sprawia wrażenie bardzo biegłego w języku polskim. Dobra znajomość języka mówionego nie zawsze wiąże się ze znajomością terminologii przedmiotowej (np. fachowego słownictwa chemicznego, biologicznego, fizycznego). Wtedy też czujność nauczycieli może zostać uśpiona, zwłaszcza gdy uczeń/uczennica z różnych przyczyn (np. nieśmiałość, obawa przed ośmieszeniem) nie będzie zadawać pytań. Jako dobrą szkolną praktykę w tym kontekście podawano np. sytuację, w której nauczycielka podchodziła do dziecka i pytała, czy uczeń lub uczennica zrozumieli polecenie i w razie konieczności tłumaczyła dokładniej treść zadania.

Często pomocne jest, gdy nauczyciel/nauczycielka nauczy się kilku słów i zwrotów w języku, w którym dziecko czuje się swobodnie. Będzie to szczególnie ważne w pracy z młodszymi dziećmi, które pod wpływem silnych emocji mogą zapominać nawet bardzo podstawowe sformułowania, np. związane z koniecznością wizyty w toalecie (Jurek, 2015). Równocześnie, nauczyciel/nauczycielka może dziecku pokazać w ten sposób, że też się stara zrobić, co tylko możliwe, żeby wesprzeć je w nowej sytuacji. Pomocne jest też (za: Klorek, 2015, s. 30) używanie prostych zdań, dodatkowe wyjaśnianie instrukcji do zadań, stosowanie materiałów wizualnych związanych z tematem lekcji. Również rozpoczynanie lekcji od wskazania kluczowych słów i terminologii przydatnej do zrozumienia nowego materiału danej lekcji, i zachęcanie dziecka do stosowania podczas lekcji słowników dwujęzycznych może

być bardzo pomocne. Warto pamiętać, że poziom złożoności materiałów powinien być dostosowany do poziomu zaawansowania językowego dziecka. Jak sugerują badania, zrozumienie tekstu pisanego wymaga znajomości około 95% użytych w nim słów (Schmitt, Jiang, Grabe, 2011). Również modelowanie zamiast poprawiania wymowy dziecka (na przykład umożliwienie uczenia się poprzez słuchanie osób mówiących płynnie po polsku) i zachęcanie do zaangażowania się w działania pozalekcyjne (np. kluby szkolne), będą wspierać nabywanie przez dziecko kompetencji językowych.

5.2.8. Nauczanie języka polskiego jako drugiego (obcego) języka

Jak wspomniano powyżej, dzieci powracające na ogół są dwujęzyczne i z większą lub mniejszą biegłością posługują się językiem polskim. Rzadko zdarza się, by nie mówiły po polsku w ogóle, na ogół jednak widać różnicę między ich poziomem znajomości języka a kompetencjami ich rówieśników, którzy całe życie mieszkali w Polsce. Dzieciom powracającym brakuje przede wszystkim znajomości oficjalnego rejestru języka i specyficznego szkolnego słownictwa. Dlatego też w większości przypadków należy dzieciom powracającym zapewnić dodatkowe godziny języka polskiego. Co niezwykle ważne, nie powinny być to godziny poświęcone ponownemu przerabianiu materiału omawianego na standardowych lekcjach języka polskiego (na przykład literatury), ale nakierowane na nadrabianie tych kompetencji językowych, które dziecko ma w niewystarczającym stopniu rozwinięte. Dlatego też najlepszą osobą do prowadzenia takich lekcji nie jest szkolny polonista/polonistka, ale kierunkowo wykształcony lektor/lektorka języka polskiego jako drugiego lub obcego, ponieważ dla powracającego z innego kontekstu językowego dwujęzycznego dziecka polszczyzna (a przynajmniej jej niektóre aspekty, na przykład ortografia albo słownictwo przedmiotowe) będzie w zasadzie nowym językiem.

Szkoły powinny dokładać wszelkich starań, aby zapewnić dzieciom możliwość pracy z odpowiednio wyszkolonymi lektorami, zaś w przypadkach, gdy jest to zupełnie niemożliwe – warto rozważyć wprowadzenie uzupełniających zajęć z języka polskiego przez neofilologa, na przykład nauczyciela/nauczycielkę języka angielskiego lub niemieckiego, który ma metodyczne przygotowanie pozwalające uczyć obcego języka. W przypadku dzieci mających większe trudności językowe godnym polecenia rozwiązaniem jest, by przynajmniej w początkowym okresie osoba ucząca je języka polskiego mogła towarzyszyć mu również w trakcie innych lekcji i na bieżąco pomagać w nauce. W omówionym wcześniej modelu brytyjskim, osoba pełniąca funkcję *English Language Coordinator*, przez cały czas korzystania przez dziecko z dodatkowych godzin zajęć z języka angielskiego, pomaga dziecku również w ten sposób, że wspiera je emocjonalnie w procesie wchodzenia w nową kulturę i społeczność szkolną. Realizuje więc nie tylko zadania edukacyjne, ale w dużym stopniu również terapeutyczne. Podobną rolę w stosunku do dziecka powracającego mogliby również realizować w polskiej szkole lektorzy lub osoby zatrudnione w charakterze pomocy nauczyciela dysponujący odpowiednim przygotowaniem psycholo-

gicznym.

5.2.9 Budowanie na mocnych stronach powracającego dziecka

Wspieranie dziecka powracającego w procesie adaptacji w polskiej szkole powinno również uwzględniać jego mocne strony i zasoby. Oznacza to, że warto wykorzystywać kompetencje dziecka, zdobyte podczas wyjazdu emigracyjnego, ale także jego zainteresowania i pasje Najczęściej dużym zasobem powracającego dziecka jest wysoki poziom znajomości języka obcego. Można tę wiedzę wykorzystać podczas zajęć lekcyjnych, traktując je jako eksperta/ekspertkę w tej dziedzinie. Wpłynie to zarówno na podniesienie samooceny i pewności siebie dziecka, ale też może przynieść pożytek innym uczniom i uczennicom. Angażowanie go do takiej roli znakomicie może podnieść atrakcyjność lekcji języka. Jak pokazały to wypowiedzi zarówno uczniów, jak i nauczycieli, którzy stosowali taką strategię na lekcjach języka niemieckiego lub angielskiego, działania takie były bardzo pozytywnie odbierane przez cały zespół uczniowski. Należy tę inspirację traktować z dużą dozą ostrożności, jeśli pracujemy z dzieckiem nieśmiałym, dla którego bycie w centrum uwagi może wywoływać stres i dyskomfort, a działanie takie może mieć skutki odwrotne do zamierzonych.

Warto zachęcać uczniów i uczennice do brania udziału w różnego rodzaju konkursach, w których mają szansę odnieść sukcesy, takich jak np. konkursy sportowe, językowe czy artystyczne. Zaoferowanie dzieciom możliwości pokazania swoich mocnych stron będzie dla nich szczególnie ważne i ma szansę wpłynąć korzystnie na motywację dziecka do codziennej pracy szkolnej. Wypowiedzi uczniów i uczennic wskazują na chęć uczestnictwa w konkursach, ale też na to, że szkoła nie zawsze odpowiadała na to zainteresowanie.

5.2.10. Kształcenie przygotowujące kadrę pedagogiczną i psychologiczną do pracy z dziećmi i młodzieżą powracającymi z emigracji

W związku z ilustrowaną już kilkukrotnie sytuacją, w której szkoła musi zmierzyć się ze specyfiką pracy z uczniami z rodzin powracających z emigracji bez merytorycznego przygotowania wynikającego z programów kształcenia nauczycieli, warto pilnie podjąć działania mające na celu budowanie kompetencji przydatnych w realizacji tych zadań. Mogą to być zarówno działania doraźne, jak i długoterminowe. W ramach zajęć doraźnych podnoszących kwalifikacje grona pedagogicznego warto rozważyć zorganizowanie w szkole cyklu szkoleń i warsztatów poświęconych zagadnieniom procesów adaptacyjnych dzieci – migrantów, stresu akulturacyjnego, specyfiki trudności radzenia sobie szkoły z trudnościami wynikającymi z różnego zakresu znajomości języka polskiego przez powracające dzieci. Warsztaty takie mają w swojej ofercie szkoleniowej organizacje pozarządowe od wielu lat działające na polskim rynku edukacyjnym. Działania długofalowe zostały omówione w podrozdziale „Rekomendacje systemowe”.

5.2.11. Rekomendacje dla poradni psychologiczno-pedagogicznych

Przedstawienie zaleceń związanych z diagnozą psychologiczno-pedagogiczną dzieci powracających daleko wykracza poza zakres niniejszej publikacji, dlatego chcemy zaprosić Czytelników i Czytelniczki zainteresowane tą tematyką do książki *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności* autorstwa Krystiana Barzykowskiego, Haliny Grzymała-Moszczyńskiej, Daniela Dzidy, Joanny Grzymała-Moszczyńskiej i Magdaleny Kosno, która w całości poświęcona jest omówieniu tych i podobnych kwestii[19].

5.3 Rekomendacje dla dzieci i młodzieży

Poniższe rekomendacje dla dzieci i młodzieży powstały w oparciu o rady, jakie swoim rówieśnikom chcieli przekazać uczennice i uczniowie biorący udział w naszych badaniach, a więc osoby, które miały już za sobą wszystkie etapy procesu powrotu. Obejmują one czas przed powrotem do Polski, sam moment powrotu oraz okres po powrocie. Warto je udostępnić dzieciom do samodzielnej lektury, lub w wypadku młodszych dzieci, omówić na poszczególnych etapach przygotowań i powrotu do Polski.

Przed powrotem:

- Rozmawiaj z opiekunami w języku polskim, staraj się też czytać książki, oglądać filmy po polsku. W wolnych chwilach poćwicz też pisanie – znacznie ułatwi ci to pracę w szkole po powrocie do Polski.
- W trakcie pobytu w kraju emigracji utrzymuj kontakt z przyjaciółmi i członkami rodziny z Polski (możesz to robić w bardzo różny sposób – wysyłać im pocztówki i listy, pisać wiadomości e-mailowe, korzystać z Facebooka, dzwonić przez Skype'a). Oni za tobą na pewno bardzo tęsknią!
- Pożegnaj się ze znajomymi, wyjeżdżając do Polski. Możesz poprosić rodziców/opiekunów o pomoc w zorganizowaniu spotkania w domu albo nauczyciela/nauczycielkę o wolną chwilę w trakcie ostatniej lekcji w szkole.
- Wymień się z przyjaciółmi informacjami kontaktowymi (adresem zamieszkania, adresem mailowym, numerem telefonu, adresem na Skype, kontaktem na Facebooku). Być może będziesz chciał/chciała się z nimi podzielić swoimi doświadczeniami po powrocie do Polski, opowiedzieć o tym, co cię zaskoczyło, co ci się podoba, a co niekoniecznie.
- Zabierz ze sobą swoje ulubione przedmioty, a jeśli to niemożliwe, zrób im

19 Książka dostępna jest pod adresem: http://www.ore.edu.pl/aktualnoci-44845/106-pracownie-ore/specjalne-potrzeby-edukacyjne-aktualnoci/4093-diagnoza-psychologiczna-w-kontekcie-wielokulturowoci-i-wielojzycznoci (dostęp 15.09.2015).

zdjęcia lub je narysuj. Możesz nimi później ozdobić swój nowy pokój. Na pewno będzie przytulnie, kiedy znajdą się w nim przedmioty dla ciebie ważne i znajome.

- Rozmawiaj z opiekunami, rodzeństwem i przyjaciółmi o uczuciach związanych z wyjazdem. Niezależnie od tego, czy się cieszysz czy jesteś smutny/smutna albo zły/zła. Czasami warto z kimś zaufanym podzielić się obawami i oczekiwaniami.

Moment powrotu:

- Bądź pewny/pewna siebie i otwarta/otwarty na innych!
- Od pierwszych dni w szkole spróbuj nawiązać kontakt z innymi uczniami i uczennicami. Na pewno będziecie się mogli o sobie dowiedzieć dużo ciekawych rzeczy!

Jak radzi jeden z chłopców, który wrócił do Polski już jakiś czas temu:

> Trzeba szybko się zaprzyjaźnić po prostu. Przez pierwsze dwa tygodnie to ciężko mi było, nie uczyłem się za bardzo. O wiele łatwiej jest, kiedy ma się kolegę jakiegoś, który pomaga ci. Najlepiej zanim się pójdzie do szkoły, mieć kogoś zaprzyjaźnionego, z kim się później będzie w tej szkole.
> [chłopiec, Wielka Brytania, 14 lat, (66)]

- Dziel się opowieściami i ciekawostkami związanymi z twoim pobytem w kraju emigracji. Różnice w systemie szkolnym, sposób spędzania czasu wolnego, tradycje, jedzenie będą bardzo ciekawe zarówno dla twoich nowych kolegów i koleżanek, jak i dla nauczycieli!
- Wykorzystuj na lekcjach swoje kompetencje językowe. Bierz udział w konkursach językowych, pomagaj kolegom i koleżankom, którzy tego potrzebują. Dzięki temu sam/sama będziesz utrwalać zdobytą wiedzę, a także spędzać więcej czasu ze znajomymi w klasie. To na pewno będzie dla nich bardzo ważne!
- Przygotuj się na to, że wiele rzeczy może cię w Polsce zaskoczyć! Sposób urządzenia klasy, długość przerw szkolnych, pora posiłków, sposób prowadzenia lekcji, przedmioty, których dotychczas nie miałeś/miałaś… Nie wszystko może ci się od razu spodobać. Do pewnych rzeczy na pewno będzie się trzeba przyzwyczaić. Zmiany te mogą się wiązać z dużą ilością pracy i dodatkowych obowiązków, ale na pewno będą też okazją do rozwoju i ważnym wyzwaniem!

Na pytanie, co by doradziła koledze lub koleżance, którzy mają wrócić do Polski, jedna dziewczynka odpowiedziała:

> Doradziłabym, żeby się cieszył, a reszta sama się ułoży. Tylko musi się nastawić na dużo pracy. Ale warto. [dziewczynka, Niemcy, 10 lat, (50)]

- Podczas pierwszych dni w szkole możesz czuć się nieswojo. To zupełnie normalne. Towarzyszyć temu mogą też różne emocje: od radości po złość i smutek. Porozmawiaj z kimś zaufanym o swoich uczuciach i obawach, wątpliwościach. Rodzice, ale też nauczyciel/nauczycielka, kolega, koleżanka lub pedagog/pedagożka na pewno chętnie cię wysłuchają.
- W sytuacji gdyby któryś z rówieśników/rówieśniczek zachowywał się w stosunku do ciebie wulgarnie lub stosował przemoc – koniecznie powiedz o tym rodzicom i nauczycielom. W razie wątpliwości związanych z tematyką lekcji czy zadaniami, zawsze pytaj kolegę/koleżankę lub nauczyciela/nauczycielkę. Na pewno z chęcią ci pomogą i rozwieją twoje wątpliwości.

Na pytanie odnośnie tego, co pomagało w pierwszych dniach w szkole, jedna z dziewczynek odpowiedziała:

> Jak się czegoś nie wie, to najpierw wychowawczyni spytać się o pomoc, bo na pewno ona doradzi albo porozmawia z nauczycielami i na pewno będzie łatwiej po prostu. A jak to nie pomaga, to na pewno powiedzieć rodzicom o tym problemie i na pewno rodzice coś poradzą. [dziewczynka, Włochy, 12 lat, (55)]

- Pamiętaj o nauce języka polskiego. Im szybciej nadrobisz braki, tym łatwiej będzie ci szła nauka innych przedmiotów.
- Nie zapominaj o swoich znajomych i krewnych w kraju emigracji! Na pewno z utęsknieniem czekają na twój telefon lub wiadomość. Opowiedz im o swoich pierwszych dniach w nowej szkole, nowych kolegach i koleżankach.
- Dbaj o swoje pasje! W Polsce dalej możesz rozwijać swoje dotychczasowe zainteresowania. Poproś rodziców lub sam/sama zapisz się na zajęcia, na które chodziłeś/aś wcześniej (np. lekcje gry na instrumencie, treningi piłki nożnej, zajęcia plastyczne). W każdym zakątku świata możesz się rozwijać i robić to, co lubisz.
- Zadbaj o swoją przestrzeń. Urządź sobie po swojemu swój pokój. Możesz ozdobić go zdjęciami ulubionych miejsc w kraju migracji lub poukładać w nim przywiezione rzeczy. Na pewno łatwiej będzie ci przyzwyczaić się do nowego miejsca, kiedy będą w nim znajome przedmioty.
- Bądź sobą! Korzystaj ze swoich mocnych stron, wiedzy zdobytej podczas pobytu w innym kraju. To niezwykły potencjał! Powodzenia!

5.4. Rekomendacje systemowe

5.4.1. Zbieranie danych nt. dzieci powracających

Szalenie ważną kwestią jest konieczność zbierania danych dotyczących skali powrotów dzieci z emigracji. Wprowadzenie takiej kategorii do Systemu Informacji Oświatowej umożliwiłoby skuteczniejszy monitoring tego zjawiska. Obecnie

Ministerstwo Edukacji Narodowej nie posiada danych dotyczących liczby dzieci powracających, a o ich liczbie można jedynie wnioskować na podstawie liczby Polaków korzystających z dodatkowych zajęć z języka polskiego i dodatkowych zajęć wyrównawczych w związku z wcześniejszy pobieraniem nauki za granicą.

5.4.2. Ułatwianie przepływu informacji o dzieciach powracających

Użytecznym rozwiązaniem, które pomogłoby w dostosowywaniu wymagań do możliwości dziecka, jest stworzenie „kart wiedzy", które wypełniałby nauczyciel/nauczycielka ze szkoły, którą dziecko opuszcza (zarówno szkoły „codziennej", jak i polonijnej – o ile dziecko do takowej chodzi). Stworzenie takiej karty opracowanej w sposób kompatybilny z polską podstawą programową znacząco ułatwiłoby szkole pracę z dzieckiem powracającym. Przy tworzeniu takiego narzędzia można z powodzeniem skorzystać z wiedzy nauczycieli polskich ze Szkolnych Punktów Konsultacyjnych przy Ambasadach RP w danym kraju. W „karcie osoby pracujące z dzieckiem w kraju emigracji byłyby także proszone o napisanie opinii na temat dziecka – opisania zarówno trudności, z jakimi się zmaga, jak i mocnych stron. Informacje te byłyby bardzo przydatne w późniejszej pracy z dzieckiem, a w wypadku doświadczanych trudności edukacyjnych – do diagnozy psychologicznej i pedagogicznej. Posiadając taką opinię, diagnostom będzie dużo łatwiej rozstrzygnąć, na ile dane trudności są problemami szkolnymi, które istniały już wcześniej, a na ile związane są z procesem akulturacji.

Postulatem, który pojawiał się kilkukrotnie w naszych rozmowach, jest również opracowanie opisów systemów edukacji w krajach, z których najczęściej powracają dzieci. Chodziłoby tu o przedstawienie informacji takich jak: wiek rozpoczęcia szkoły, etapy systemu edukacji, zawartość podstawy programowej na różnych etapach edukacji, sposoby pracy, a także skala ocen i sposoby jej przeliczania.

5.4.3. Opracowanie narzędzi diagnostycznych

Jednym z najczęściej pojawiających się postulatów jest konieczność opracowania wystandaryzowanych narzędzi diagnostycznych, które pozwoliłyby ocenić wiedzę szkolną oraz poziom znajomości języka polskiego u dzieci powracających z emigracji.

Obecnie, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia, szkoła może przeprowadzić sprawdzian predyspozycji językowych przeprowadzany na warunkach ustalonych przez radę pedagogiczną. Oznacza to, że o ile w ogóle przeprowadzane są jakiekolwiek testy, najczęściej są to narzędzia, które nie zostały

przygotowane przez osoby profesjonalnie zajmujące się konstrukcją testów. Niekiedy też szkoły korzystają z testów stworzonych pod kątem dzieci, dla których język polski jest językiem obcym[20], natomiast w większości przypadków nie przystają one do sytuacji dzieci polskich, które powracają z emigracji.

Jednocześnie, brakuje narzędzi do diagnozy pedagogicznej, które można byłoby wykorzystać podczas diagnozy dziecka powracającego. Znacząco utrudnia to przeprowadzenie trafnej i rzetelnej diagnozy pedagogicznej, która mogłaby stanowić podstawę dla tworzenia zaleceń odnośnie dostosowań edukacyjnych oraz prowadzenia terapii pedagogicznej.

5.4.4. Skuteczna nauka języka polskiego jako drugiego

Aby umożliwić dzieciom powracającym (jak również dzieciom niepolskiego pochodzenia, imigrującym do Polski) skuteczną naukę języka polskiego, niezbędne jest podjęcie kilku systemowych kroków. Przede wszystkim, należy oficjalnie wprowadzić zawód lektora/lektorki języka polskiego jako obcego lub drugiego na listę specjalizacji pedagogicznych, tak by umożliwić dyrektorom szkół zatrudnianie lektorów na identycznych zasadach jak pozostałych nauczycieli. Stworzenie tej specjalności umożliwiłoby również wprowadzenie w rozporządzeniu wymagania, by języka polskiego jako obcego/drugiego uczył zawsze kierunkowo wykształcony specjalista/specjalistka. Bezwzględnie konieczna jest współpraca między glottodydaktykiem a resztą zespołu nauczycielskiego, tak aby dopasować pracę na zajęciach językowych do potrzeb pracy na pozostałych lekcjach.

W przypadku rejonów, w których uczy się mało dzieci powracających czy dzieci imigrantów, godne polecenia byłoby stworzenie sieci dojeżdżających lektorów zatrudnionych na poziomie kuratorium, na wzór specjalistów z zakresu wczesnego wspomagania rozwoju dzieci urodzonych jako wcześniaki czy zajmujących się pracą z dziećmi cierpiącymi na zaburzenia ze spektrum autyzmu. Można byłoby to połączyć z lekcjami prowadzonymi za pomocą open-source'owej platformy do nauki języków obcych SpeakApps[21]. Platforma ta umożliwia tworzenie wirtualnych klas, ćwiczeń i wymianę wiedzy. Dodatkowym plusem tworzenia takich wirtualnych klas byłaby możliwość spotykania się na nich dzieci powracających mieszkających w różnych częściach Polski, dzielenia się doświadczeniami i udzielania sobie wzajemnego wsparcia. Tworzenie takich wirtualnych kursów można by było również wykorzystać podczas przygotowań do powrotu i nauki języka z nim związanej.

---

20 Pawlic-Rafałowska E. (2010). *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*. Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m. st. Warszawy. http://edukacja.warszawa.pl/sites/edukacja/files/strona/4316/attachments/inny_w_polskiej_szkole.pdf (dostęp 15.11.2015).

21 Platforma dostępna pod adresem: http://www.speakapps.eu/ (dostęp 15.11.2015).

5.4.5. Faktyczna realizacja dodatkowego wsparcia

Niezbędne jest wydłużenie okresu wsparcia w postaci zajęć wyrównawczych z przedmiotów do – podobnie jak zmieniono to w przypadku wsparcia językowego – okresu, w jakim będzie to potrzebne. Zaległości z niektórych przedmiotów mogą być trudne do nadrobienia w ciągu roku, szczególnie jeśli dziecko wróciło na późniejszym etapie edukacji (takim jak gimnazjum lub liceum).

Konieczne jest również, aby prawo umożliwiające przyznanie dziecku dodatkowego wsparcia było egzekwowane bez względu na to, kiedy potrzeba taka się pojawi. Zdarza się bowiem, ze dziecko nie otrzymuje wsparcia, które mu przysługuje, w momencie gdy wraca do Polski w środku roku szkolnego.

Inny problem wynika z tego, że często dostęp do adekwatnej pomocy w zakresie wyrównywania różnic programowych, konsultacji psychologicznych, czy też innych form wsparcia (np. udziału w spotkaniach i warsztatach dla osób powracających, wsparcia wolontariuszy i wolontariuszek) mają najczęściej osoby mieszkające w dużych miastach, dysponujące zarówno dużym kapitałem społeczno-kulturowym, jak i środkami finansowymi. Dzieci i rodziny mieszkające w małych miastach i na wsi są najczęściej takiej pomocy pozbawione.

5.4.6. Powszechna edukacja antydyskryminacyjna

Obecnie dzieci powracające z emigracji często doświadczają dyskryminacji i przemocy w polskich szkołach. Nie zawsze sytuacje te spotykają się z adekwatną reakcją ze strony szkoły. Równocześnie, jednym z najważniejszych czynników sprzyjających adaptacji dzieci i młodzieży po powrocie z emigracji jest atmosfera akceptacji, wrażliwości i otwartości na różnorodność ze strony szkoły – zarówno grona pedagogicznego jak i zespołu uczniowskiego. Budowanie tego rodzaju postaw możliwe jest dzięki prowadzeniu rzetelnej edukacji antydyskryminacyjnej, a więc „świadomego działania podnoszącego wiedzę, umiejętności i wpływające na postawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspieranie równości i różnorodności" (TEA, 2011, s. 7). Obecnie, wraz z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, pojawił się w Polsce wymóg prowadzenia w szkołach i placówkach edukacyjnych działań antydyskryminacyjnych. Zapis ten wprowadza przepisami prawa obowiązek dbania przez szkoły o to, aby środowisko szkolne było wolne od dyskryminacji, a co za tym idzie, aby każdy uczeń i uczennica, niezależnie od tego, kim jest, miał możliwość uczenia się i rozwoju. Na podkreślenie zasługuje fakt, że zapisy te znalazły się na tzw. podstawowym poziomie w wymaganiu dotyczącym indywidualizacji procesu nauczania i konieczności zindywidualizowanego wsparcia dla tych uczniów i uczennic, którzy tego potrzebują (Wymaganie 6). Takie „zlokalizowanie" zapisów antydyskryminacyjnych podkreśla związek doświadczania dyskryminacji z możliwością pełnego korzystania z edukacji i jednocześnie wskazuje na konieczność

podejmowania przez szkoły i placówki edukacyjne działań antydyskryminacyjnych (a nie jedynie dobrowolność podejmowania takich działań). Nie bez znaczenia jest też fakt, że zapisy z rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym nie pozostają jedynie postulatem ze strony władz oświatowych, ale niosą za sobą praktyczny wymiar związany z prowadzoną przez kuratoria oświaty ewaluacją zewnętrzną. Oznacza bowiem, że podczas badania ewaluacyjnego w szkole należy przedstawić, jakiego rodzaju działania mające na celu przeciwdziałanie dyskryminacji w szkole zrealizowano. Ocena wartości podjętych działań uwzględnia nie tylko opinię szkoły (a więc dyrekcji i rady pedagogicznej) na ten temat, ale także głównych zainteresowanych: uczniów i uczennic oraz ich rodziców (Grzymała-Moszczyńska i Stoecker, 2015).

5.4.7. Tworzenie grup wsparcia

Jedną z częstych trudności doświadczanych przez rodziny powracające z emigracji jest brak możliwości spotkania się z innymi rodzinami, które mają za sobą podobne doświadczenia. Według ekspertek, pracujących z takimi rodzinami doświadczenie wspólnoty, możliwość skonsultowania się, porozmawiania o dylematach i sposobach radzenia sobie z różnymi trudnościami jest dla tych rodzin ogromnie ważne.

Podobnie ważne byłoby stworzenie grup wsparcia dla uczniów i uczennic mających za sobą doświadczenia migracyjne. Zarówno doświadczenia Grupy Powroty funkcjonującej przy Fundacji „Sto Pociech", jak i osób pracujących w ramach projektu „Teraz Polski" organizowanego przez Koło Naukowe Glottodydaktyki Polonistycznej UJ wskazują, że umożliwienie dzieciom powracającym z emigracji spotkania się stanowi dla nich bardzo ważne wydarzenie. Dzięki niemu mają szansę podzielić się swoimi spostrzeżeniami, zobaczyć, że nie tylko one doświadczają problemów związanych z powrotem, ale także mogą spędzić czas w bezpiecznej atmosferze, w której pewne doświadczenia są podzielane. Tego rodzaju spotkania mają szansę wesprzeć zarówno młodsze dzieci, jak i nastolatki, które zmagają się z samotnością po przyjeździe do Polski. Ważne jednak, aby spotkania te miały angażującą formę, sprzyjającą nawiązywaniu relacji.

5.4.8. Zapewnienie edukacji i wsparcia dla osób pracujących z dziećmi powracającymi

Niezbędne wydaje się również wprowadzenie do programu wszystkich wyższych studiów, których absolwenci są uprawnieni do pracy w szkołach, poradniach psychologiczno-pedagogicznych i innych instytucjach edukacyjnych[22], obowiązkowych kursów z zakresu wielokulturowości i wielojęzyczności, które dałyby absolwentom wstępną wiedzę na te tematy i ułatwiłyby im dalsze samodzielne poszerzanie kompetencji w zakresie pracy z dziećmi o doświadczeniu migracyjnym, dziećmi wielojęzycznymi, pochodzącymi z innej niż polska kultury itd. Przykładem wyartykułowanych działań długofalowych w tym zakresie są postulaty środowiska nauczycielskiego wypracowane na III Kongresie Polskiej Edukacji, który odbył się w Katowicach w dniach 29-30.08.2015, włączonych następnie do wypracowanego tam dokumentu „Porozumienie dla Edukacji". Obejmują one między innymi umieszczenie w programie kształcenia nauczycieli i nauczycielek zajęć przygotowujących do pracy dziećmi migrantami, dobrowolnymi i przymusowymi, oraz elementów psychologii kulturowej. Konieczne jest wprowadzenie następujących zmian w procesie kształceniach na studiach pedagogicznych, psychologicznych oraz w zakresie specjalizacji nauczycielskich na wszystkich kierunkach.

- Wprowadzenie kursów dotyczących psychologicznych aspektów doświadczenia migracyjnego, sposobów pracy z dziećmi różnorodnymi kulturowo, problematyki dwujęzyczności oraz sposobów prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej.
- Uruchomienie regularnych kursów doskonalenia nauczycieli i nauczycielek dotyczących pracy z dziećmi z doświadczeniami migracyjnymi oraz kursów dotyczących prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej. Wydaje się to ogromnie ważne, w związku z tym, że w przeprowadzonych badaniach pojawiły się przypadki, w których dzieci powracające doświadczały dyskryminacji.
- Uruchomienie regularnych kursów doskonalenia zawodowego dla osób, które już posiadają dyplom ukończenia studiów psychologicznych i pedagogicznych z zakresu prowadzenia diagnozy i wsparcia dla dzieci z doświadczeniami migracji.
- Konieczne jest również zatrudnienie w kuratoriach i/lub regionalnych ośrodkach doradztwa metodycznego i doskonalenia zawodowego doradców metodycznych, którzy posiadaliby kompetencje w zakresie pracy z dziećmi z doświadczeniami migracyjnymi. Nauczyciele i nauczycielki, w wypadku wątpliwości odnośnie właściwych sposobów pracy z takim dzieckiem, mogliby zasięgać konsultacji i skorzystać z superwizji u takiej osoby zarówno w kontakcie osobistym, telefonicznym czy poprzez platformę internetową.

---

22 Takich jak pedagogika, psychologia i specjalizacje nauczycielskie na wszystkich kierunkach.

5.4.9. Tworzenie materiałów metodycznych

Konieczne jest również przygotowanie materiałów metodycznych uwzględniających specyficzne potrzeby edukacyjne dzieci powracających z emigracji. Chodzi tu np. o konieczność pisania instrukcji do ćwiczeń prostym językiem; dostosowywania języka lektur do kompetencji językowych dziecka.

5.4.10. Tworzenie punktów konsultacyjnych

Potencjalnie bardzo pomocnym i użytecznym rozwiązaniem jest tworzenie punktów konsultacyjnych, w których zarówno szkoła, jak i rodzice mogą zasięgnąć porady w zakresie pomocy dziecku powracającemu. Tego rodzaju punkt konsultacyjny powstał w Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej Dla Dzieci z Niepowodzeniami Edukacyjnymi w Krakowie[23]. Rodzice i nauczyciele mogą uzyskać w nim porady prawne, a także sugestie dotyczące sposobów udzielania wsparcia psychologicznego, pedagogicznego i terapeutycznego dzieciom z doświadczeniem migracyjnym.

5.4.11. Egzaminy zewnętrzne

Obecnie, na podstawie pozytywnej opinii rady pedagogicznej uczeń lub uczennica objęci pomocą psychologiczno-pedagogiczną w związku z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z wcześniejszym kształceniem za granicą, mogą otrzymać zgodę na dostosowanie warunków przeprowadzania sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego do swoich możliwości. Dostosowanie to może polegać m.in. na wykorzystaniu odpowiedniego sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych; odpowiednim przedłużeniu czasu przewidzianego na przeprowadzenie sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego; ustaleniu zasad oceniania rozwiązań zadań wykorzystywanych do przeprowadzania sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego uwzględniających potrzeby edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia, oraz zapewnieniu obecności i pomocy w czasie sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego nauczyciela/nauczycielki wspomagającego ucznia w czytaniu lub pisaniu. Nie ma jednak możliwości dostosowania formy egzaminu, a więc np. skorzystania z arkusza tłumaczonego na język będący dla dziecka pierwszym językiem w zakresie edukacji szkolnej.

Warte rozważenia wydaje się również zwolnienie ucznia lub uczennicy z pisania sprawdzianu lub egzaminu gimnazjalnego, gdy przybywa do Polski w czasie, który uniemożliwia przygotowanie się do niego (np. pół roku przed egzaminem po kilku latach nieobecności). W takiej sytuacji konieczność przystąpienia do egzaminu jest dla dziecka ogromnym stresem, a dodatkowo może wpłynąć niekorzystnie na jego dalsze możliwości edukacyjne.

---

23 Adres strony internetowej poradni: http://poradnia-psychologiczna.com/index.php/dyzury-dla-rodzicow (dostęp 15.11.2015).

5.4.12. Dostosowanie procedury rekrutacji do szkół do sytuacji dzieci powracających

Zagadnienie rekrutacji omówimy na przykładzie rekrutacji do szkół średnich. Kwestią bezpośrednio z tym związaną są egzaminy gimnazjalne. Problemy pojawiają się w sytuacji kiedy dziecko bezpośrednio po powrocie powinno przystąpić do egzaminu. Ze względu na różnice programowe i brak niektórych treści w systemach edukacji, w których funkcjonowały dotychczas dzieci, sama próba przygotowania się do egzaminu i nadrobienia materiału może być dla dziecka niezwykle obciążająca i z wielkim prawdopodobieństwem nie zakończy się sukcesem. Być może należałoby wypracować procedurę, w której uczniowie i uczennice podlegaliby rekrutacji uwzględniającej przynajmniej w jakimś zakresie, np. świadectwa z poprzedniej szkoły. Decyzję dotyczącą obowiązku przystąpienia do egzaminu należałoby zindywidualizować, biorąc pod uwagę np. okres pobytu dziecka za granicą, wiedzę dziecka, program nauczania, znajomość języka polskiego.

5.5. Podsumowanie

Przedstawione wyniki badań i oparte na nich rekomendacje tworzą zarys wyzwań, stojących przed polskim systemem edukacji.

Z przyczyn przedstawionych we wstępnej części niniejszego opracowania, liczebność dzieci z doświadczeniami migracyjnymi trafiających do polskich szkół prawdopodobnie będzie rosła, w związku z czym powinien zostać podjęty szereg działań. Priorytetowe staje się podjęcie kroków mających na celu przygotowanie kadry pedagogicznej do sprostania nowemu zadaniu, jakim jest praca z dziećmi i młodzieżą powracającymi z emigracji. Ponieważ zmiana podstawy programowej w kształceniu nauczycieli, psychologów i pedagogów jest procesem długotrwałym, na plan pierwszy wysuwa się konieczność sięgnięcia przez Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli do oferty edukacyjnej, jaką dysponują organizacje pozarządowe, które od wielu lat zajmują się tematyką migracji. Właśnie one mogą pomóc najszybciej przygotować nauczycieli i nauczycielki do pracy z dziećmi powracającymi. Drugim sposobem – równie szybkim, acz wymagającym większej ilości przygotowań – jest stworzenie w uczelniach wyższych sponsorowanych przez MEN studiów podyplomowych z zakresu pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniami migracyjnymi. Sukces takich studiów dla mentorów kulturowych, które zostały przed kilkoma laty przeprowadzone na Uniwersytecie Jagiellońskim pozwala sądzić, że istnieje na nie wielkie zapotrzebowanie. Dalszy krok to włączenie Szkolnych Punktów Konsultacyjnych przy Ambasadach RP w dostarczenie MEN, a za jego pośrednictwem szkołom polskim, informacji o programach nauczania w krajach emigracji Polaków. Pozwoli to budować dobrze dopasowane do potrzeb powracających dzieci programy wsparcia, w zakresie poszczególnych przedmiotów szkolnych. Ponadto szkoły sobotnie, jeszcze w okresie pobytu rodziny za granicą, mogą przekazywać rodzicom wiele pożytecznych informacji, które pozwolą lepiej przygotować się do

odnalezienia się w polskiej szkole po powrocie do kraju.

Jednocześnie, pamiętając, że zaledwie kilka (w najlepszym wypadku) procent dzieci polskich uczęszcza do szkół polonijnych, warto pomyśleć o stworzeniu platformy internetowej, która będzie mogła służyć rodzicom do konsultowania przygotowań dzieci do powrotu, minimalizując w ten sposób problemy doświadczane po powrocie. Jak pokazały zaprezentowane tu badania, doświadczenie powrotu jest często wyzwaniem, dlatego ważne jest, by wokół osób powracających tworzyć dobrą, przyjazną atmosferę, wspierając je w powtórnym odnajdywaniu swojego miejsca w Polsce.

6. Literatura

6.1. Literatura cytowana

Adler, N. J. (1981). Re-entry: Managing cross-cultural transitions. *Group & Organizational Studies, 6,* 341–356.

Adler, N. J. (1991). *International Dimensions of Organizational Behavior*. Boston, MA: PWS-Kent.

Adler, N. J. (2002). *International Dimensions of Organizational Behavior* (wyd. 4). Mason, OH: South-Western.

Anacka, M. (2010). Poakcesyjni migranci powrotni w Badaniu Aktywności Ekonomicznej Ludności. W: Grabowska-Lusińska, I. (red.), *Poakcesyjne powroty Polak*ów, 13–24. Warszawa: Ośrodek Badań nad Migracjami.

Anacka, M. i Fihel, A. (2012). Return migration to Poland in the post-accession period. W: B. Galgóczi, J. Leschke i A. Watt (red.), *EU Labour Migration in Troubled Times: Skills Mismatch, Return and Policy Responses,* 169–210. Oxon: Ashgate Publishing.

Andreason, A.W. i Kinneer, K. K. (2005). Repatriation Adjustment Problems and the Successful Reintegration of Expatriates and Their Families. *Journal of Behavioral & Applied Management, 6(2),* 109–126.

Appadurai, A. (1996/2005). *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji.* Kraków: Universitas.

Barzykowski, K., Grzymała-Moszczyńska H., Dzida, D., Grzymała-Moszczyńska, J. i Kosno, M. (2013). *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Bergstrom G. (2014). *Co się stało z Albertem?* Poznań: Wydawnictwo Zakamarki.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, adaptation. *Applied Psychology, 46(1),* 5–34.

Bienkowska, D., Ulasiński, C. i Szymańska, J. (2010). *Kierunek Małopolska: Charakterystyka powracających i rekomendacje, jak nie zmarnować ich kapitału*. Kraków: CDS.

Black, S., Gregersen, H. B. i Mendenhall, M. E. (1992). *Global assignments: Successfully expatriating and repatriating international managers*. Jossey-Bass.

Black, J. S., Gregersen, H. B. i Mendenhall, M. E. (1992). Toward a theoretical framework of repatriation adjustment. *Journal of International Business Studies*, 737–760.

Black, J. S. i Gregersen, H. B. (1990). Expectations, satisfaction, and intention to leave of American expatriate managers in Japan. *International Journal of Intercultural Relations, 14(4),* 485–506.

Black, J. S. i Gregersen, H. B. (1991). When Yankee comes home: Factors related to expatriate and spouse repatriation adjustment. *Journal of International Business Studies, 22(4),* 671–694.

Black, J. S. i Gregersen, H. B. (1998). *So You're Going Overseas: A Handbook for Personal and Professional Success*. San Diego: Global Business.

Bowlby, J. (1969). Attachment. London: The Tavistock Institute of Human Relations.

Carling, J. i Pettersen, S.V. (2014). Return Migration Intentions in the Integration–Transnationalism Matrix. *International Migration Vol. 52(6) 2014,* doi: 10.1111/imig.12161.

Castles, S. i Miller, M. J. (2003). *The age of migration*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, and London: MacMillan Press ltd.

Cerase, F. P. (1974). Expectations and Reality: A Case Study of Return Migration from the United States to Southern Italy. *International Migration Review, 8, 2.*

Chamove, A. S. i Soeterik, S. M. (2006). Grief in returning sojourners. *Journal of Social Sciences, 13(3)*, 215–220.

Church, A. T. (1982). Sojourner adjustment. *Psychological Bulletin, 91*, 540–572.

Cieślikowska, D. i Sarata, N. (2012). Dyskryminacja wielokrotna – historia, teorie, przegląd badań. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej. http://www.tea.org.pl/userfiles/file/Wielokrotna.pdf (dostęp 1.10.2015).

Conway, D. i Potter, R. B. (red.). (2009). *Return migration of the next generations: 21st century transnational mobility*. Oxon: Ashgate Publishing.

Cox, B. J. (2004). The role of communication, technology, and cultural identity in repatriation adjustment. *International Journal of Intercultural Relations, 28(3–4),* 201–219.

Cox Edwards, A. i Ureta, M. (2003). International migration remittances, and schooling: Evidence from El Salvador. *Journal of Development Economics, 72(2),* 429–461.

Crockett, L. J., Iturbide, M. I., Torres Stone, R. A., McGinley, M., Raffaelli, M. i Carlo, G. (2007). Acculturative stress, social support, and coping: Relations to psychological adjustment among Mexican American college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, *13(4)*, 347.

Davis, G. (2003). *The Moving Book: A Kids' Survival Guide Spiral-bound*. Franklin: First Books.

Dobson, M. E. (2009). Unpacking Children in Migration Research. *Children's Geographies* 7, 355–360.

Dowling, P. J. i Welch, D. E. (2005). *International human resource management* (wyd. 4). Mason, OH: South-Western.

Duszczyk, M. (2007). Doświadczenia wybranych państw członkowskich Unii Europejskiej w zakresie migracji powrotnych. *CMR Working Papers, nr 21(79), 15*.

Glick Schiller, N., Basch, L. Szanton Blanc, C. (1995). From immigrant to transmigrant: theorizing transnational migration. *Anthropological Quarterly, 68(1),* 48–63.

Glick Schiller, N., Basch, L., Szanton-Blanc, C. (1992). *Towards a transnational perspective on migration: Race, class, ethnicity, and nationalism reconsidered.* New York: New York Academy of Sciences.

Gonzales, N. A., Tein, J. Y., Sandler, I. N. i Friedman, R. J. (2001). On the limits of coping interaction between stress and coping for inner-city adolescents. *Journal of Adolescent Research*, *16(4)*, 372–395.

Grabowska-Lusińska, I. (red.) (2010a). Poakcesyjne powroty Polaków. *CMR Working Papers, nr 43/101*.

Grabowska-Lusińska, I. (2010c). Analiza polityki państwa wobec migracji powrotnych. Przypadek Irlandii. W: Lesińska, M. (red.), Poakcesyjne powroty Polaków. *CMR Working Papers, nr 43/101*.

Grabowska-Lusińska, I. (2012). Sekrety powrotów polskich emigrantów. http://londynek.net/wiadomosci/article?jdnews_id=12916 (dostęp 16.03.2012).

Grabowska-Lusińska, I. i Okólski, M. (2009). *Emigracja ostatnia?* Warszawa: Scholar.

Grzymała-Moszczyńska, H. i Jurek, A. (2015). *Poradnik w pigułce dla powracających*. http://powroty.otwartaszkola.pl/file.php/1/Poradnik_dla_rodzicow_i_nauczycieli_w_pigulce.pdf (dostęp 17.11.2015).

Grzymała-Moszczyńska, J. (2011). *Psychologiczne aspekty powrotów emigracji*. Nieopublikowana praca magisterska, Instytut Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Grzymała-Moszczyńska, J. (2014). Psychologiczne aspekty powrotów z emigracji – przegląd teoretyczny. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny, 40(4)*, 51–74.

Grzymała-Moszczyńska, J. i Barzykowski, K. (2010). Szok kulturowy – oczekiwany a przeżywany. Świadomość trudności związanych z szokiem kulturowym przed i po wyjeździe za granicę. W: J. Golonka, J. Gułanowski, L. Jakubowska i A. Kobylarek (red.), *Ogrody nauk i sztuk. Szkice, studia i interpretacje na pograniczach nauk*, 115–123, Wrocław: Fundacja PRO SCIENTIA PUBLICA.

Grzymała-Moszczyńska, J. i Stoecker, E. (*w druku*). Dlaczego warto przeciwdziałać dyskryminacji w szkole? W: G. Mazurkiewicz (red.), Kraków**:** Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Guliani, M. V. (2003). Theory of attachment and place of attachment. W: M. Bonnes, T. Lee, M. Bonaiuto (red.), *Psychological theories for environmental issues*. Hants: Ashgate.

Gullahorn, J. T. i Gullahorn, J. E. (1963). An extension of the U-curve hypothesis. *Journal of Social Issues, 19(3)*, 33–47.

Gupta, A., Ferguson, J. (1997a). Culture, Power, Place: Ethnography at the End of an Era. W: A. Gupta and J. Ferguson (red.), *Culture, Power, Place: Explorations in Critical Anthropology*, 1–32. London and Durham, NC: Duke University Press.

GUS (2013). *Informacja o rozmiarach i kierunkach emigracji z Polski w latach 2004–2012*. Warszawa.

GUS (2014). *Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2004–2013.* Warszawa.

de Haas, H. (2005). International migration, remittances and development: Myths and facts. *Third World Quarterly 26(8),* 1269–1284, doi:10.1080/01436590500336757.

Hamann, E. T. i Reeves, J. (2013). Humanizing Latino Newcomers in the 'No Coast' Region. W: A. Wood and L. Allegro (red.), *Latin American Migrations to the U.S. Heartland: Reshaping Communities, Redrawing Boundaries*, 201–221. Champaign: University of Illinois Press.

Hamann, E. T. i Zúñiga V. (2011). Schooling and the Everyday Ruptures Transnational Children Encounter in the United States and Mexico. W: C. Coe, R. R. Reynolds, D. A. Boehm, J. M. Hess i H. Rae-Espinoza (red.), *Everyday Ruptures. Children, Youth, and Migration in Global Perspective*, 141–160. Nashville: Vanderbilt University Press.

Hannigan, T. P. (1990). Traits, attitudes, and skills that are related to intercultural effectiveness and their implications for cross-cultural training: A review of the literature. *International Journal of Intercultural Relations, 14*, 89–111.

Hatfield, M. E. (2010). Children moving 'home'? Everyday experiences of return migration in highly skilled households, *Childhood, 17(2)*, 243–257.

Hess, J. M. i Rae-Espinoza, H. (red.), Everyday Ruptures: Children, Youth and Migration in Global Perspective, 141–160. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.

Heszen, I. (2005). Kliniczna psychologia zdrowia. W: H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna* (t. 2), 222–243. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Heszen, I. i Sęk, H. (2008). Zdrowie i stres. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, 2, 701-734.

Hobfoll S.E. (2005). *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu.* Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Holloway, S. L. and Valentine, G. (2000). Children's geographies and the new social studies of childhood. W: S. L. Holloway i G. Valentine (red.), *Children's geographies: Playing, living, learning*. New York: Routledge, 1–26.

Huffman, J. A. (1989). Cross-cultural reentry and the family life cycle stage: A study of the impact of the family life cycle stage on cross-cultural reentry of adult missionaries. *Dissertation Abstracts International, 51*, *415.*

Hyder, A. S. i Lovblad, M. (2007). The repatriation process – a realistic approach. *Career Development International, 12(3),* 264–281.

Iglicka, K. (2010). *Powroty Polaków po 2004 roku: w pętli pułapki migracji*. Warszawa: Scholar. IOM (2011). *World Migration Report*. Geneva, IOM.

Ip, D. i Hsu, R. J. (2006). Transnationalism and gendered identity: The case of the "one and a half generation" Taiwanese migrants. *Asian Studies Review*, *30*(3), 273–288.

Jagodzińska, M., (2008). *Psychologia Pamięci. Badanie, teoria i zastosowania.* Gliwice: Wydawnictwo Helion.

Jurek, A. (2015). Psychologiczne aspekty doświadczeń migracyjnych u dzieci i młodzieży. W: N. Klorek i K. Kubin (red.) *Migracja, tożsamość, dojrzewanie. Adaptacja kulturowa dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym,* 27–64. Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.

Kittredge, C. (1988, April 3). Growing up global. *The Boston Globe Magazine*, 37–41.

Klagge, B., Klein-Hitpass, K., Fihel, A., Kindler, M., Matejko, E. i Okolski, M. (2007). High-Skilled Return Migration and Knowledge-Based Economic Development in Regional Perspective. Conceptual Considerations and the Example of Poland, *CMR Working Papers, nr 19/77.*

Klorek, N. (2015). Równe traktowanie w edukacji – przegląd rozwiązań zagranicznych wspierających edukację uczniów i uczennic innojęzycznych, Seria „Z teorią w praktykę" nr 2/2015, http://ffrs.org.pl/wp-content/uploads/FRS_SeriaT_Klorek_02.2015.pdf (dostęp 1.10.2015).

Knörr, J. (2005). When German Children Come "Home". Experiences of (Re) emigration to Germany – and some Remarks about the "TCK" Issue. W: J. Knörr (red.), *Childhood and Migration: From Experience to Agency*, 51–76. Bielefeld: Verlag.

Kołyszko, W., Tomaszewska, J. (2014). *Złość i Smok Lubomił*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne dla dzieci.

Krejtz, K. i Krejtz, I. (2005). Metody analizy treści – teoria i praktyka badawcza,

W: K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz (red.) *Wywiad psychologiczny. Wywiad jako postępowanie badacze* (129-149). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Kubitsky, J. (2012). *Psychologia migracji*. Warszawa: Difin.

Kupiszewski, M. (2007). Długoterminowe konsekwencje emigracji dla krajów UE dla liczby i struktury ludności oraz zasobów pracy w Polsce. W: *Migracja zarobkowa z Polski do krajów Unii Europejskiej – wyzwania dla państwa,* 31–36.

Kwiatkowska, A. (2009). Kategoryzacje społeczne skrzyżowane: o tym, czy „prawie my" znaczy to samo co „my", a „niezupełnie oni" to samo co oni oraz o innych osobliwościach kategoryzacji społecznych. W: M. Kossowska, M. Kofta (red.), *Psychologia poznania społecznego. Nowe idee,* 295–310. Warszawa: PWN.

LaFromboise T., Coleman, H. L., Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: evidence and theory. Psychological Bulletin, *114(3)*, 395–412.

Laoire, C. N., Carpena-Méndez, F., Tyrrell, N., White, A. (2010). Introduction: Childhood and migration – mobilities, homes and belongings. *Childhood, 17(2),* 155–162.

Laoire, C. N., White, A., Tyrrel, N. i Carpena-Méndez, F. (2012). Children and Young People on the Move: Geographies of Child and Youth Migration. *Geography 97(3)*, 129–134.

Lazarus, R. S. i Folkman, S. (1984). *Stress. Appraisal, and coping*, 725. Springer Publishing Company.

Lesińska, M. (red.) (2010a). Polityka państwa wobec migracji powrotnych własnych obywateli. Teoria i praktyka. *CMR Working Papers, nr 44/102*.

Lewicka, M. (2012). *Psychologia miejsca*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Ley, D., i Kobayashi, A. (2005). Back to Hong Kong: Return migration or transnational sojourn? *Global Networks, 5*(2), 111–27.

Linehan, M. i Scullion, H. (2002). Repatriation of European female corporate executives: an empirical study. *International Journal of Human Resource Management*, *13*(2), 254–267.

Locke, S. A. i Feinsod, F. M. (1982). Psychological preparation for young adults traveling abroad. *Adolescence*, 17, 815–819.

Luster, T., Qin, D. B., Bates, L., Rana, M., Lee, J. A. (2010). Successful adjustment among Sudanese unaccompanied minors: The perspectives of the youth and their foster parents. *Childhood, 17(2), Special Issue on Childhood and Migration*, 197–211.

Lysgaard, S. (1955). Adjustment in the foreign society: Norwegian Fulbright grantees

visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, *7*, 45–51.

MacDonald, S. i Arthur, N. (2003). Employees' perceptions of repatriation. *The Canadian Journal of Career Development*, 2, 1.

Maisner, H. (2004). *We're moving*. Nowy Jork: Kingfisher.

Martin, J. N. (1984). The intercultural re-entry: Conceptualization and directions for future research. *International Journal of Intercultural Relations, 8,* 115–134.

Martin, J. N. i T. Harrell. (1996). Reentry training for intercultural sojourners. W: D. Landis i R.S. Bhaget (red.), *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications, Inc.

Mateo, J. M. (2013). *Emigracja*. Wydawnictwo Widnokrąg.

Miller, D. (1987). Appropriating the State on the Council Estate. *Man, 23*, 353–72.

Miller, D. (1998). Why Some Things Matter. W: D. Miller (red.), *Material Cultures: Why Some Things Matter*, 3–21. London: UCL Press.

Miller, D. (2001). Behind Closed Doors. W: D. Miller (red.), *Home Possessions: Material Culture Behind Closed Doors*, 1–19. Oxford: Berg.

Moore, L. A., Jones, B. V. i Austin, C. N. (1987). Predictors of reverse culture shock among North American Church of Christ missionaries. *Journal of Psychology and Theology, 15*, 336–341.

Mumford, D. B. (1998). The measurement of culture shock. *Social Psychiatry and Epidemiology*, *33(4),* 149–154.

Mundy M. (2005). *Saying Good-bye, Saying Hello. When Your Family is Moving*. St Meinrad: One Caring Place.

Olwig, K. F. (1999). Narratives of the children left behind: Home and identity in globalised Caribbean families. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 25*, 267–284.

Olwig, K. (2003). Children's Places of Belonging in Immigrant Families of Caribbean Background. W: K. Olwig i E. Gullov (red.), *Children's Places: Cross-Cultural Perspectives*, 217–35. London: Routledge.

Orellana, M. F., Thorne, B., Chee, A. i Lam W. E. (2001). Transnational Childhoods: The Participation of Children in Processes of Family Migration. *Social Problems 48(4),* 573–92.

Pawlic-Rafałowska E. (2010). *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi.* Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m. st. Warszawy. http://edukacja.warszawa.pl/sites/edukacja/files/strona/4316/attachments/inny_w_polskiej_szkole.pdf (dostęp 15.11.2015).

Pollock, D. C. i van Reken, R. E. (2001). *Third Culture Kids: The Experience of Growing up among Worlds.* London: Nicholas Brealey Publishing.

Portes, A., Parker, R. N. i Cobas, J. A. (1980). Assimilation or consciousness: Perceptions of US society among recent Latin American immigrants to the United States. *Social Forces*, *59(1),* 200–224.

Raschio, R. A. (1987). College students' perceptions of reverse culture shock and reentry adjustments. *Journal of College Student Personnel, 28,* 156–162.

Reese, L. (2002). Parental Strategies in Contrasting Cultural Settings: Families in México and 'El Norte'. *Anthropology & Education Quarterly 33(1)*, 30–59.

Rogers, J. i Ward, C. (1993). Expectation-experience discrepancies and psychological adjustment during cross-cultural reentry. *International Journal of Intercultural Relations*, *17*(2), 185–196.

Rooth D. O., Saarela, J. (2007). Selection in migration and return migration: Evidence from micro data. *Economics Letters*, *94*, 90–95.

Sahin, N. H. (1990). Re-entry and the academic and psychological problems of the second generation. *Psychology and Developing Societies, 2,* 165–182.

Salaff, J. W. i Greve, A. (2013). Social Networks and Family Relations in Return Migration. *International Handbook of Chinese Families,* 77–90. Springer New York.

Schmitt, N., Jiang, X. And Grabe, W. (2011), The Percentage of Words Known in a Text and Reading Comprehension. The Modern Language Journal, 95: 26–43.

Schubeck, C. M. (1998). *Let's move together*. Orange: The SuitCase Press.

Schütz, A. (1945/2008). *O wielości światów.* Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.

Schwarzer, R., i Knoll, N. (2003). Positive coping: Mastering demands and searching for meaning. W: S. J. Lopez i S. R. Snyder (red.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*, 393–409. Washington: American Psychological Association.

Searle, W. i Ward, C. (1990). The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 14(4), 449-464.

Seiter, J. S. i Waddell, D. (1989). *The intercultural reentry process: Reentry shock, locus of control, satisfaction, and interpersonal uses of communication.* Referat zaprezentowany podczas "Annual Meeting of the Western Speech Communication Association".

Sporton, D., Valentine, G. i Neilsen, K. B. (2006). Post conflict identities: Affiliations and practices of Somali asylum seeker children. *Children's Geographies, 4*, 203–217.

Stemplewska-Żakowicz, K. (2005). O różnorodności form wywiadu oraz próbach jej uporządkowania. W: K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz (red.), *Wywiad psychologiczny. Wywiad jako postępowanie badacze.* Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Sussman, N. M. (2000). The dynamic nature of cultural identity throughout cultural transitions: Why home is not so sweet. *Personality and Social Psychology Review*, *4*, 355–373.

Sussman, N. M. (2001). Repatriation transitions: Psychological preparedness, cultural identity, attributions among American managers. *International Journal of Intercultural Relations*, *25(2)*, 109–123.

Szkudlarek, B. (2008). *Spinning the Web of Reentry. (Re)connecting reentry training theory and practice.* Niepublikowana praca doktorska, [źródło: http://repub.eur.nl/pub/13695/EPS2008143ORG9058921772Szkudlarek.pdf 12.10.2010].

Szkudlarek, B. (2009). Reentry: A review of the literature. *International Journal of Intercultural Relations*, *34*, 1–21.

Tashakkori, A. i Teddlie, Ch. (1998). *Mixed methodology: Combining the qualitative and quantitative approaches.* Thousand Oaks, CA: SAGE.

Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., Greenfield, P. M., i Quiroz, B. (2001). *Bridging cultures between home and school: A guide for teachers*. Routledge

Useem, J. i Useem, R. (1967). The Interfaces of a Binational Third Culture: A Study of the American Community in India. *Journal of Social Issues*, *23(1)*, 130–143.

Wessendorf, S. (2007). "Roots Migrants": Transnationalism and "Return" among Second-Generation Italians in Switzerland. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 33,* 1083–1102.

White, A. (2011a). *Polish Families and Migration since EU Accession*. Bristol: Policy Press.

White, A. (2011b). The mobility of Polish families in the West of England: translocalism and attitudes to return. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny, 1*, 11–32.

White, A. (2013). Double Return Migration: Failed Returns to Poland Leading to Settlement Abroad and New Transnational Strategies. *International Migration, 52(6),* 2–84.

White, A. (2013a). Polish Return and Double Return Migration. *Europe-Asia Studies, 65*.

White, A. (2014). Polish Return and Double Return Migration. *Europe-Asia Studies, 66*, 25–49, doi: 10.1080/09668136.2013.855021.

Wodniecka, Z. (2011). Dwujęzyczność. W: I. Kurcz i H. Okuniewska (red.),

Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka, (289–307). Warszawa: SWPS Academica.

Worek, B. (2009). *CAQDAS – Wprowadzenie*. Wykład 2 „Analiza danych jakościowych", niepublikowane slajdy do wykładu.

„Working Collaboratively" z cyklu Many Voices, One Wales. https://vimeo.com/channels/pvwales/page:2 (dostęp 15.11.2015).

Wójcikowska, K. (2014). Homecoming or adventure? Motivations of Polish return migrants who grew up abroad and their determinants. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny, 3*, 51–69.

Zapf, M. K. (1991). Cross-cultural transitions and wellness: Dealing with culture shock. *International Journal for Advancement of Counselling, 14*, 105–119.

Zasuńska M. (red.), *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów.* http://www.comenius.org.pl/sites/comenius/files/upload/u6/praktyki-wersja-druk-pop.pdf (dostęp 15.11.2015).

Zbroja, J. (2015). *Matylda wyjeżdża*. Wydawnictwo STOPKA.

Zubrzycka, E. (2014). *Po co się złościć*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne dla dzieci.

Zúñiga, V. i Hamann, E.T. (2014). Going to a home you have never been to: the return migration of Mexican and American-Mexican children, *Children's Geographies, 2015, Vol. 13, 6*, 643–655, http://dx.doi.org/10.1080/14733285.2014.936364.

6.2. Literatura rekomendowana[24]

Lista podręczników do nauki języka polskiego jako obcego, polecanych przez nauczycieli prowadzących takie lekcje w szkołach wielokulturowych

Achtelik A., Niesporek-Szamburska, B., (2009). *Bawimy się w polski 1. Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci*. Katowice: Śląskie Centrum Edukacji Regionalnej, [w skład podręcznika wchodzą: zeszyt ćwiczeń i klucz do zadań z komentarzem dydaktycznym, zestaw pomocy dydaktycznych do nauki języka polskiego – podręcznik oraz zeszyt ćwiczeń i płyty CD. Podręcznik przeznaczony jest szczególnie dla dzieci polonijnych w wieku od 8 do 12 lat].

Bartnicka, B., Jekiel, W., Jurkowski, M., Wasilewska, D. i Wrocławski, K., (2004). *Uczymy się polskiego. Podręcznik języka polskiego dla cudzoziemców.* Tom 1 i 2,

[24] Poniższa lista została przygotowana m.in. na podstawie dwóch wywiadów focusowych przeprowadzonych z lektorami i lektorkami języka polskiego jako obcego oraz listy zaprezentowanej w publikacji *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów* pod redakcją Kingi Białek, wydanej przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w 2015r.

Warszawa: Wiedza Powszechna.

Gałyga, D., (2011). J*ak to łatwo powiedzieć. Ćwiczenia komunikacyjne dla początkujących A1, A2*. Kraków: Universitas.

Grabska, J., Zwolińska, T., (2007). *Mówimy po polsku.* Warszawa: Wydawnictwo Książki, które pozwalają żyć.

Jaglarz, B., (2008). *Uczymy się języka polskiego. Ćwiczenia ze słownictwa dla początkujących*. Kraków: Wydawnictwo WiR, [zbiór ćwiczeń przeznaczony dla uczniów rozpoczynających naukę języka polskiego jako obcego].

Kucharczyk, J., (1999). *Zaczynam mówić po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego.* Łódź: WING.

Machowska, J., (2013), *Gramatyka? Dlaczego nie?* Kraków: Universitas, [zestaw ćwiczeń gramatycznych dla poziomu A1].

Małolepsza, M. i Szymkiewicz, A., (2010). *Hurra!!! Po polsku.* Kraków: Prolog. [seria zawierająca podręczniki, podręczniki dla nauczyciela i ćwiczenia].

Mędak, S., (2009). *Słownik obrazkowy języka polskieg*o. Kraków: Universitas.

Miodunka, W. (red.), (2012). *Cześć, jak się masz? Spotykamy się w Polsce.* Kraków: Universitas. [podręcznik dla studentów i dorosłych na poziomie A1].

Pelc, T., (1997). *Teraz polski. Gry i ćwiczenia komunikacyjne. Podręcznik dla nauczycieli języka polskiego jako obcego*. Łódź: WING. [wykorzystywany na zajęciach jako materiał towarzyszący].

Piotrowska-Rola, E. i Porębska, M. (2013). *Polski jest cool*. Lublin: Episteme, [seria materiałów do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym. Seria składa się z „Książki studenta" (z płytą CD), „Zeszytu ćwiczeń" z kluczem oraz „Książki nauczyciela" z transkrypcją nagrań, testami, rysunkami i płytą DVD].

Pomykałło, A. (2010). *ABC po polsku – podręcznik i ćwiczenia przeznaczone do nauki polskiego jako obcego dla dzieci cudzoziemskich z młodszych klas.* [wersja online], Stowarzyszenie Vox Humana, [podręcznik i ćwiczenia dostępne są na stronie: http://www.voxhumana.pl/ (Dostęp: 16.06.2014).

Seretny, A. i Lipińska, E. (2005). *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.

Seretny, A. (2014). *Kto czyta – nie błądzi. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania (B2, C1)*. Kraków: Universitas.

Seretny, A. (2008). Per aspera ad astra. *Podręcznik do nauki jezyka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania (C1)*. Kraków: Universitas.

Materiały edukacyjne wspierające pracę z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym

Poniżej znajduje się lista pakietów edukacyjnych, które w całości lub w części przeznaczone zostały do wsparcia nauczycieli i nauczycielek w pracy z dziećmi z doświadczeniami migracyjnymi i uczeniu języka polskiego jako obcego.

Inny w polskiej szkole. Pakiet zawiera słowniczek terminologii szkolnej, przetłumaczony na 5 języków, oraz słowniczki do poszczególnych przedmiotów, a także tłumaczenia wzorów dokumentów szkolnych, http://www.uchodzcydoszkoly.pl/

Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II, III etapu kształcenia. Publikacja zawiera informacje na temat specyfiki nauczania języka polskiego jako drugiego, w tym metod, form pracy oraz scenariusze lekcji, http://www.wlaczpolske.pl/wielokulturowaszkola.pdf/

Podręcznik internetowy *Włącz Polskę!* (http://wlaczpolske.pl/) – zbiór zasobów edukacyjnych stworzonych do budowy podręczników dla uczniów szkół polskich na całym świecie.

Pakiet powitalny dla uczniów i rodziców. Opracowany przez Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy w języku angielskim, czeczeńskim, ukraińskim, wietnamskim i polskim, http://www.uchodzcydoszkoly.pl/

Poradnik szkolny dla dzieci i rodziców. Wydany przez Fundację Świat na Wyciągnięcie Ręki w ramach projektu *Poznajmy się – Lesznowola gminą wielu kultur.* Poradnik przetłumaczony na język wietnamski i chiński. Zawiera informacje na temat zasad obowiązujących w polskiej szkole, http://swiaty.org.pl/materialy-do-pobrania/ (dostęp dnia 22.06.2014 r.).

Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów, zawiera propozycję sprawdzianu umiejętności z języka polskiego jako drugiego na poziomie A1 i A2.

Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K. (2015). *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego.* Białystok: Fundacja DIALOG. http://mentoring.pl/sites/default/files/js/book_www.pdf.

Białek, K. (red) (2015). *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów.* Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. http://www.ore.edu.pl/wydzialy/specjalnych-potrzeb-edukacyjnych/6310-miedzykulturowosc-w-szkole-poradnik-dla-nauczycieli-i-specjalistow.

Młynarczuk-Sokołowska, A., Potoniec, K. i Szostak-Król, K. (2011). *Przygody innego. Bajki w edukacji międzykulturowej.* Białystok: Fundacja Edukacji i Twórczości. http://www.platformakultury.pl/files/2012-08-01/Przygody_Innego_Bajki_w_edukacji_miedzykulturowej.pdf.

Zachęcamy również do lektury pozycji opisanych w książce Barzykowski, K., Grzymała-Moszczyńska H., Dzida, D., Grzymała-Moszczyńska, J. i Kosno, M. (2013). *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji (Załącznik 2. Wykaz polecanych opracowań i pakietów edukacyjnych).

Zachęcamy również do zapoznania się z materiałami dostępnymi na stronach internetowych:

- http://www.dwujezycznosc.info/ – portal poświęcony dwujęzyczności.
- http://powroty.otwartaszkola.pl/ – strona prowadzona przez Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą poświęcona w całości powrotom z emigracji.
- http://zielonalinia.gov.pl – portal rządowy pomagający w kwestiach formalnych związanych z niezbędnymi dokumentami, świadczeniami społecznymi, ubezpieczeniem, działalnością gospodarczą.
- https://men.gov.pl/pl/wspolpraca-miedzynarodowa/ksztalcenie-cudzoziemcow – strona Ministerstwa Edukacji Narodowej poświęcona kwestiom prawnym, ale również polecanym publikacjom.
- www.rownosc.info – portal zawierający publikacje z zakresu przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na różne przesłanki.
- http://www.etnoteam.pl/ – portal zawierający materiały dotyczące pracy w klasach zróżnicowanych kulturowo.
- www.bezuprzedzen.org – bogata biblioteka publikacji poświęconych przeciwdziałaniu dyskryminacji.
- www.orpeg.pl – strona Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą.
- http://www.bc.ore.edu.pl – strona biblioteki cyfrowej Ośrodka Rozwoju Edukacji.

Załączniki

Załącznik nr 1 – sytuacja dzieci powracających w świetle przepisów prawnych[25]

Warunki podejmowania nauki przez dzieci powracające w polskich szkołach są określone przepisami art. 94a Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zm.) oraz Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali

25 Poniższy załącznik powstał na podstawie strony Ministerstwa Edukacji Narodowej https://men.gov.pl/pl/wspolpraca-miedzynarodowa/ksztalcenie-cudzoziemcow (dostęp: 12.11.2015).

naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz. U. z 2015, poz. 1202).

Uczniowie i uczennice powracające z emigracji są przyjmowane do szkół na podstawie dokumentów bez konieczności dokonywania ich nostryfikacji. Zagraniczne świadectwo potwierdzające wykształcenie średnie może być w Polsce uznane z mocy prawa lub decyzją kuratora oświaty. Szczegółowe informacje są dostępne pod adresem: http://men.gov.pl/pl/wspolpraca-miedzynarodowa/uznawanie-swiadectw-zagranicznych.

Uczniowie i uczennice powracające podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego. Dodatkową naukę języka polskiego organizuje gmina właściwa ze względu na miejsce zamieszkania osoby powracającej. Dodatkowe zajęcia lekcyjne z języka polskiego są prowadzone indywidualnie lub w grupach w wymiarze pozwalającym na opanowanie języka polskiego w stopniu umożliwiającym udział w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych, nie niższym niż dwie godziny lekcyjne tygodniowo. Osobom będącym obywatelami polskimi, podlegającym obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki uprawnienia te przysługują nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy. Uczniowie i uczennice powracające mogą korzystać także z dodatkowych zajęć wyrównawczych z danego przedmiotu nauczania przez okres 12 miesięcy. Łączny wymiar dodatkowych zajęć z języka polskiego i zajęć wyrównawczych nie może przekroczyć pięciu godzin tygodniowo.

Środki potrzebne na wdrożenie opisanych wyżej rozwiązań znajdują pokrycie w subwencji oświatowej. W przypadku dodatkowych zajęć z języka polskiego, zaplanowano w niej dodatkowe środki dzięki podniesieniu wag odnoszących się do uczniów korzystających z tych zajęć. Kwota bazowa na jednego ucznia/uczennicę (służąca do obliczania wysokości dotacji dla poszczególnych samorządów) jest wyższa o około 20–150%, zależnie od łącznej liczby uczniów korzystających z zajęć w danej szkole (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2014 r. w sprawie podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2015).

Uczniowie i uczennice podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora/dyrektorkę szkoły nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy.

Ułatwienia dla osób, które w roku szkolnym, w którym przystępują do sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego lub egzaminu maturalnego, były objęte pomocą

psychologiczno-pedagogiczną w szkole ze względu na trudności adaptacyjne związane z wcześniejszym kształceniem za granicą lub zaburzenia komunikacji językowej, które przystępują do egzaminów zewnętrznych od roku szkolnego 2015/2016[26].

Uczeń albo absolwent, któremu ograniczona znajomość języka polskiego utrudnia zrozumienie czytanego tekstu, może przystąpić do:

- części pierwszej sprawdzianu, części pierwszej lub części drugiej egzaminu gimnazjalnego – w warunkach i formie dostosowanych do jego potrzeb edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych, na podstawie pozytywnej opinii rady pedagogicznej;
- egzaminu maturalnego – z wyjątkiem egzaminu maturalnego z języka polskiego oraz języka obcego nowożytnego – w warunkach dostosowanych do jego potrzeb oraz możliwości psychofizycznych, na podstawie pozytywnej opinii rady pedagogicznej.

Dostosowanie formy sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego polega na przygotowaniu odrębnych arkuszy egzaminacyjnych dostosowanych do potrzeb ucznia/uczennicy, któremu ograniczona znajomość języka polskiego utrudnia zrozumienie czytanego tekstu.

Dostosowanie warunków przeprowadzania sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego polega m.in. na wykorzystaniu odpowiednich środków dydaktycznych (np. słownika dwujęzycznego), odpowiednim przedłużeniu czasu przewidzianego na przeprowadzenie tych egzaminów.

Do dnia 10 września roku szkolnego, w którym mają być przeprowadzone egzaminy zewnętrzne, Dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w komunikacie wskazuje szczegółowe sposoby dostosowania warunków i form przeprowadzania sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego, w przypadku zdających, którzy potrzebują takiego dostosowania.

Załącznik nr 2 – narzędzia badawcze

Scenariusz wywiadu z rodzicami

Emigracja

Jak długo był Pan/była Pani na emigracji?

Dlaczego Pan/Pani wyjechał/wyjechała?

Co było najważniejszym powodem wyjazdu?

Czy planował/planowała Pan/Pani powrót? Jeśli tak, to kiedy?

Czy przed wyjazdem przygotowali Państwo dziecko do zmiany otoczenia językowego? Jeśli tak, to w jaki sposób?

Czy znali Państwo przed wyjazdem język kraju emigracji?

26 Art. 44 Ustawy z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U., poz. 357).

W jakim języku mówili Państwo w domu, będąc za granicą? Dlaczego?

Jak długo dzieci chodziły tam do szkoły/przedszkola?

Czy dziecko chodziło do polskiej szkoły? Dlaczego?

Jak funkcjonowało w szkole kraju emigracji?

Czy dziecko miało za granicą problemy z językiem? Jakie, jak długo trwały, jak były odbierane przez otoczenie (np. szkołę), jak sobie Państwo z tym radzili?

Czy dzieci lubiły szkołę? Dlaczego?

Czy dzieci miały kolegów/koleżanki? Jakich narodowości były te dzieci?

Z kim Państwo najwięcej relacji utrzymywaliście? [chodzi o to, czy z Polakami czy etnicznymi mieszkańcami tego kraju, czy może innymi migrantami]

Przygotowania do powrotu

Dlaczego zdecydował/zdecydowała się Pan/Pani na powrót? Co było najważniejszym powodem?

Kiedy myślał/myślała Pan/Pani o powrocie, to czego się Pan/Pani spodziewał/spodziewała?

Jak miała się rzeczywistość powrotu do Pani/Pana oczekiwań?

Czy konsultował/konsultowała Pan/Pani decyzję o powrocie z dzieckiem/dziećmi?

W jaki sposób przekazał/przekazała Pan/Pani wiadomość o powrocie dzieciom? Jak dziecko/dzieci zareagowały na tę wiadomość?

W jaki sposób wyglądały przygotowania do powrotu?

Czy przygotowywał/przygotowywała Pan/Pani dziecko w jakiś szczególny sposób? Jeśli tak, to w jaki sposób?

Powrót

Proszę opisać swój powrót. Kiedy Pan/Pani wrócił/wróciła? Czy dzieci wróciły od razu razem z Panem/Panią?

Jak się wtedy Pan/Pani czuł/czuła?

Co było dla Pana/Pani łatwe?

A co było dla Pana/Pani najtrudniejsze?

A dla dziecka/dzieci? Jak się czuły po powrocie?

Czy zaobserwował/zaobserwowała Pan/Pani coś niepokojącego?

W jaki sposób radził/radziła Pan/Pani sobie z tymi trudnościami? Co Panu/Pani pomagało, a co przeszkadzało? [jeśli osoba ma trudność z odpowiedzią, można doszczegółowić, np. rodzina, znajomi, grupa wsparcia]

Jak ogólnie ocenia Pan/Pani decyzję o powrocie?

Szkoła

Jak X [imię dziecka] sobie radził/radziła sobie w szkole na początku, po powrocie?

Jak X teraz radzi sobie w szkole?

Z czym ma trudności? Co mu/jej idzie dobrze?

Czy dziecko ma problemy z językiem po powrocie? Jakie? Jak długo trwały? Jak były odbierane przez otoczenie (np. szkołę), jak sobie Państwo z tym radzili?

W jaki sposób układa się współpraca z nauczycielami/ nauczycielkami?

Jak rówieśnicy zareagowali na X?

Czy teraz ma kolegów/koleżanki?

Czy utrzymuje kontakt z kolegami/koleżankami z poprzedniego miejsca zamieszkania?

Czy tęskni?

Praktyczne rady

Co by pomogło poradzić sobie z problemami doświadczanymi po powrocie, o których Pan/Pani mówiła?

Co by Pan/Pani poradził/poradziła komuś, kto planuje powrót z dziećmi?

Scenariusz wywiadu z nauczycielami/nauczycielkami

1. Z jakimi dziećmi Pan/Pani pracuje?
   a. W jakim są wieku?
   b. Z jakiego kraju wróciły?
   c. Ile takich dzieci Pan/Pani uczy?
   d. Po jakim okresie czasu wróciły?
   e. Jak dawno wróciły?
2. Powroty są coraz częstszym zjawiskiem społecznym, co Pana/Pani zdaniem mówi się o powrotach? Co Pan/Pani sądzą o tym zjawisku?
3. Jak funkcjonują w szkole dzieci po powrocie?
   a. Podobnie jak uczennice i uczniowie polscy?
   b. Czy się jakoś różnią?
4. Czy dziecko płynnie mówi po polsku? Jeśli ma z tym kłopoty – jak jest to odbierane przez Panią/Pana, innych nauczycieli/nauczycielki, rówieśników?
   a. Czy skutecznie uczy się po polsku, np. nie ma problemów z nieznajomością polskojęzycznej terminologii?
   b. (Jeśli dziecko ma problemy z nauką po polsku) Czy ktoś w szkole mu/jej pomaga w nauce, czy problem jest w ogóle zauważany?
   c. (Jeśli dziecko dobrze poznało obcy język w trakcie pobytu za granicą i uczy się go teraz w szkole) Czy poziom znajomości języka (wstawić odpowiedni) dziecka jest uwzględniany w czasie zajęć z tego języka, czy dziecko się nie nudzi? Jakie korzyści wynikają z pojawienia się dziecka powracającego z emigracji dla klasy?

6. Jakie trudności wiążą się z powrotem z emigracji?

   a. Dla samego dziecka – jakich trudności doświadcza?

   b. Dla całej klasy?

   c. Dla całej szkoły?

   d. Dla nauczyciela/nauczycielki?

7. Jak przebiega współpraca zespołu nauczycielskiego wokół takiego dziecka?
8. Jak przebiega współpraca z rodzicami powracającymi? Dlaczego?

   a. Jakie problemy zgłaszają rodzice w związku z powrotem? W jaki sposób to robią (czy usprawiedliwiają innymi problemami?)

9. Jakie rodzaje wsparcia w rozwiązywaniu problemów związanych z powrotem są dostępne?

   a. Dla nauczycieli/nauczycielek?

   b. Dla dziecka?

   c. Dla rodziców?

10. Jak widzi Pan/Pani rolę poradni psychologiczno-pedagogicznej obecnie? Jaka by mogła być rola pedagoga/pedagożki i psychologa/psycholożki szkolnego/szkolnej?
11. Co jest potrzebne, żeby sytuacja uległa zmianie?

    a. Na poziomie szkoły?

    b. Przed powrotem dziecka? Co Pana/Pani zdaniem pomogłoby zniwelować trudności doświadczane później? Co mogą zrobić szkoły polskie? Co mogą zrobić rodzice?

    c. Po powrocie?

    d. Na poziomie systemowym?

12. Jak szkoła i klasa powinny być przygotowane do przyjęcia takich dzieci?
13. Czy jest jeszcze coś, co pominęłam, a widzi Pan/Pani jako ważne w tym kontekście?

Scenariusz rozmowy z młodszymi dziećmi (do 9. roku życia)

1. Czego chcemy się dowiedzieć	
1.1. Czy dziecko wróciło do tego samego domu? 1.2. Czy wróciła cała rodzina, czy ktoś został? 1.3. Jakie emocje i zachowania dziecka wiązały się z powrotem do domu? Stosunek dziecka do powrotu do domu. 1.4. Relacje między dzieckiem a opiekunami i wspólnie spędzany czas. 1.5. Jakim językiem woli się posługiwać w domu i w kontakcie ze znajomymi? 1.6. Stosunek do miejsca emigracji. Jak dziecko się tam czuło? Jak zareagowało na informacje dotyczące wyjazdu?	
Pytania pomocnicze do wyboru	
Rodzina: • Z kim tutaj mieszkasz? • Kto jest ci najbliższą osobą? Dlaczego? • Kto jest najmniej bliski? Dlaczego? • Masz jakieś rodzeństwo? • Masz jakieś zwierzaki? • Z kim najbardziej lubisz się bawić? • Z kim nie lubisz się bawić? • Co robicie w weekendy? • Czy spędzacie razem czas? • Co robicie razem? • Kiedy spędzacie razem czas?	• Czy rozmawiacie o wyjeździe? • Lubisz rozmawiać o wyjeździe? Dlaczego? • Co wtedy sobie myślisz? • Chciałbyś/chciałabyś tam wrócić czy nie? • Czy teraz tam jeździcie? • Jeśli jeździcie, to co tam robicie? • W jakim języku mówiliście za granicą w domu: z rodzicami i rodzeństwem? Czemu? Jak ci się to podobało? Czy byłaś/byłeś z tego zadowolona/zadowolony?
2. Czego chcemy się dowiedzieć	
2.1. Co dziecko robi w wolnym czasie? Jakie książki czyta, co ogląda, w jakim języku? 2.2. Co dziecko robiło w wolnym czasie w kraju emigracji? Jakie czytało książeczki, co oglądało, w jakim języku? 2.2. Czy dziecko tęskni za bliskimi (przyjaciele, rodzina) z kraju emigracji? Z kim się przyjaźniło w kraju emigracji (czy też z Polakami)?	

Pytania pomocnicze do wyboru	
• Co teraz robisz, kiedy przychodzisz ze szkoły? • Oglądasz telewizję? Jeśli tak, to jakie programy? (w jakim języku?) • Jakie książeczki oglądasz/czytasz? (w jakim języku?) • Co robiłaś/robiłeś, kiedy przychodziłaś/przychodziłeś ze szkoły? • Oglądałeś/oglądałaś telewizję? • Co najbardziej lubiłeś/lubiłaś oglądać? • Czytałeś/czytałaś książki? • Co najbardziej lubiłeś/lubiłaś czytać? • Co robiliście ze znajomymi w wolnych chwilach? • Co robiliście z rodzicami w wolnych chwilach?	• Czy jeździliście do Polski, kiedy tam byliście? • Jak często? • Co najlepiej wspominasz? • Co najgorzej wspominasz? • Czy teraz tęsknisz za kolegami/koleżankami stamtąd? • Czy miałaś/miałeś polskich kolegów i koleżanki za granicą? • Czy kontaktujesz się jakoś ze znajomymi stamtąd? • Jak często rozmawiasz z nimi? • W jakim języku mówicie? • Jak się pożegnałeś z kolegami/koleżankami z kraju, w którym byłeś/byłaś?

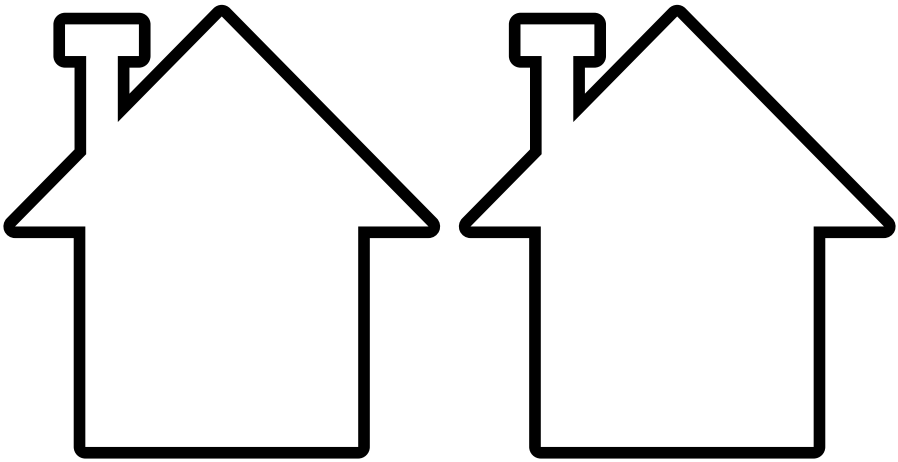
3. Czego chcemy się dowiedzieć
3.1.Jakie są jego/jej relacje z rówieśnikami w Polsce? Czy ma kolegów, koleżanki, z którymi spotyka się po szkole?
3.2. Czy język polski sprawia mu/jej trudność w komunikacji z innymi?

Pytania pomocnicze do wyboru	
• Czy poznałeś/poznałaś nowych kolegów/koleżanki? • W jakim języku i o czym rozmawiacie? • Czy rozmowa w języku polskim z rówieśnikami jest dla ciebie łatwa? Trudna? Dlaczego?	• W co się razem bawicie? • Czy rozmawiasz teraz z nimi o miejscu, w którym byłeś/byłaś? • Czy masz okazję mówić o miejscu, w którym byłeś/byłaś?

4. Czego chcemy się dowiedzieć
4.1.Czy dziecko wróciło do tej samej szkoły?
4.2. Jaką rolę pełniła dla dziecka szkoła w kraju emigracji? Którą (polską czy w miejscu wyjazdu) szkołę woli i dlaczego?
4.3. W jaki sposób przyjęła go/ją klasa?
4.4. Jak czuł/czuła się podczas pierwszych dni w szkole?
4.5. Jakie przedmioty sprawiają mu/jej trudność, a jakie nie?
4.5. Czy język polski sprawia mu/jej trudność? W jakim języku łatwiej mu/jej się porozumiewać?

Pytania pomocnicze do wyboru	
1. Szkoła • Czy wróciłeś/wróciłłaś do tej samej szkoły?(jeśli wracało) • Jaka jest twoja nowa szkoła? • Jak mijały pierwsze dni w szkole po powrocie? • Jak jest teraz w tej szkole po powrocie? • Co ci się w niej podoba? • Co ci się nie podoba? • Co zrobiła klasa, gdy przyszedłeś/przyszłaś do szkoły pierwszy raz po powrocie? • Jak się wtedy czułeś/czułaś? 2. Szkoła w kraju emigracji • Czy coś dziwi inne dzieci, kiedy mówisz o miejscu, w którym byłeś/byłaś? • Czy chodziłaś/chodziłeś tam do szkoły? • W ilu szkołach byłeś/byłaś? • Co się w niej podobało?	• Co ci się w niej nie podobało? • Co było w niej lepsze od szkoły w Polsce? • Co było w niej gorsze od szkoły w Polsce? Dlaczego? • Za czym najbardziej tęsknisz z tamtej szkoły? • Za czym wcale nie tęsknisz? • W jaki sposób pożegnałeś/pożegnałaś się ze szkołą? • Jaka jest twoja ulubiona lekcja i dlaczego? • Lubisz się uczyć? Odrabiać zadania? • Z jakiego przedmiotu najbardziej? • Co jest najłatwiejsze? • A co jest dla ciebie najtrudniejsze? • Jak ci idzie w szkole? • Co ci przeszkadza w nauce? • A co ci pomaga w nauce?
• Czy teraz w polskiej szkole łatwo ci się uczyć po polsku? Kontaktować z nauczycielami, kolegami i koleżankami? • (Jeśli dziecko ma problemy z nauką po polsku) Czy ktoś pomaga ci się uczyć po polsku?	• Czy masz możliwość uczenia się języka, którym mówiłaś/mówiłeś za granicą? Czy nie nudzisz się na lekcjach?
5. Czego chcemy się dowiedzieć	
5.1.W jaki sposób zareagowali nauczyciele na jego/jej przybycie do klasy? 5.2. Jaką rolę dla dziecka pełnią nauczyciele? Czy dziecko czuje wsparcie nauczyciela/nauczycielki? 5.3. Jaką rolę pełnili dla dziecka nauczyciele w kraju emigracji?	

Pytania pomocnicze do wyboru	
Nauczyciele • Co zrobił/zrobiła nauczyciel/nauczycielka, gdy przyszedłeś po raz pierwszy do klasy po powrocie? • O czym z tobą rozmawiali nauczyciele po twoim powrocie? • Jacy są nauczyciele w twojej szkole? • Czy prosisz ich o pomoc, gdy jej potrzebujesz?	• Kiedy prosisz ich o pomoc? • Jak się zachowują, gdy prosisz ich o pomoc? Nauczyciele w kraju emigracji: • Kto był twoim ulubionym nauczycielem/nauczycielką? Dlaczego? • Kto był najmniej ulubiony? • W jaki sposób pożegnałeś/pożegnałaś się z nauczycielami/nauczycielkami?
5. Czego chcemy się dowiedzieć	
5.4. Jak przebiega adaptacja do środowiska rówieśników? 5.5. Czy dziecko ma w szkole kolegów/koleżanki, jakich? 5.6. Czy dziecko dzieli się z rówieśnikami swoimi doświadczeniami związanymi z emigracją?	
Pytania pomocnicze do wyboru	
• Co robisz w wolnym czasie? • Co najbardziej lubisz robić w wolnym czasie? • Czego nie lubisz robić w wolnym czasie?	• Lubisz czytać książki/bajki, słuchać, oglądać? • Czy korzystasz z komputera? W jakie grasz gry?



<table>
<tr><th colspan="2">Scenariusz rozmowy z dzieckiem starszym/nastolatkami (10–18 lat)</th></tr>
<tr><td colspan="2">1. Pytania o zainteresowania, czas wolny, informacje dotyczące dziecka.</td></tr>
<tr><td>Metryczka
• Jak się nazywasz?
• Ile masz lat?
• Gdzie chodziłeś/chodziłaś do przedszkola?
• Czy lubisz rysować?</td><td>Zainteresowania
• Co robisz w wolnym czasie?
• Co najbardziej lubisz robić w wolnym czasie?
• Czego nie lubisz robić w wolnym czasie?
• Lubisz czytać książki/bajki, słuchać, oglądać?
• Czy korzystasz z komputera? W jakie grasz gry?
• Czy chodzisz na jakieś zajęcia dodatkowe?
• Czy masz tam znajomych? Co z nimi robisz?</td></tr>
<tr><td colspan="2">2. Rodzina.</td></tr>
<tr><td colspan="2">• Z kim tutaj mieszkasz?
• Kto jest ci najbliższą osobą? Dlaczego?
• Kto jest najmniej bliski? Dlaczego?
• Masz jakieś rodzeństwo?
• Masz jakieś zwierzaki?
• Z kim z domu najbardziej lubisz się bawić?
• Z kim z domu nie lubisz się bawić?</td></tr>
<tr><td colspan="2">3. Dom w Polsce przed wyjazdem.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Szkoła
• Jak było przed wyjazdem w polskiej szkole/przedszkolu?
• Co ci się podobało w szkole?
• Co ci się nie podobało?
• Czy zasmuciłeś/zasmuciłaś się na wiadomość, że będziesz zmieniał/zmieniała szkołę?
• Czy ucieszyłeś/ucieszyłaś się na wiadomość, że będziesz zmieniał/zmieniała szkołę?
• Jak zareagowali nauczyciele/nauczycielki?
• Czy rozmawiali z tobą?
• Co ci mówili?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Relacje z rówieśnikami
• Czy miałaś/miałeś koleżanki/kolegów?
• Czy było ci smutno zostawiać kolegów/koleżanki?
• W jaki sposób się z nimi pożegnałeś/pożegnałaś?
• Co czułeś/czułaś przy pożegnaniu? Było ci smutno? Byłeś/byłaś wesoły/wesoła?</td></tr>
</table>

Decyzja o przeprowadzce

- Kiedy się dowiedziałaś/dowiedziałeś, że wyjeżdżacie?
- Od kogo?
- Czy rozmawiałaś/rozmawiałeś o tym z rodzicami?
- Co zrobiłeś/zrobiłaś, kiedy się dowiedziałeś/dowiedziałaś?
- Czy ta informacja cię ucieszyła?
- Czemu cię ucieszyła?
- Czy cię zasmuciła?
- Czemu było ci smutno?
- Czy cię zezłościła?
- Czemu cię zezłościła?

4. Pobyt w kraju emigracji.

Ogólna sytuacja

- Pamiętasz, kiedy tam wyjechałeś/wyjechałaś?
- Jak się wtedy czułeś/czułaś?
- Co najlepiej pamiętasz?
- Podobało ci się tam?
- Co najbardziej ci się podobało? Dlaczego?
- Co najmniej ci się podobało? Dlaczego?

Kontakt z bliskimi

- W jakim języku mówiliście?
- Jak utrzymywałaś/utrzymywałeś kontakt z bliskimi, którzy zostali w Polsce?
- Jak utrzymywałaś/utrzymywałeś kontakt z koleżankami/kolegami?
- Jak często się z nimi kontaktowałeś/kontaktowałaś?
- Czy tęskniłeś/tęskniłaś za koleżankami/kolegami?
- Czego najbardziej ci brakowało?
- Czego najmniej ci brakowało?
- Czy za granicą nadal mieszka ktoś z rodziny? Kto to? Jeżeli tak, to jak często macie kontakt?

Szkoła

- Czy chodziłaś/chodziłeś tam do szkoły?
- W ilu szkołach byłeś/byłaś?
- Co ci się w niej podobało?
- Co ci się w niej nie podobało?
- Co było w niej lepsze od szkoły w Polsce?
- Co było w niej gorsze od szkoły w Polsce?
- Kto był twoim ulubionym nauczycielem/nauczycielką? Dlaczego?
- Kto był najmniej ulubiony? Dlaczego?
- Za czym najbardziej tęsknisz z tamtej szkoły?
- Za czym wcale nie tęsknisz?
- W jaki sposób pożegnałeś/pożegnałaś się ze szkołą, kolegami, koleżankami?
- W jaki sposób pożegnałeś/pożegnałaś się z nauczycielami/nauczycielkami?

Zajęcia po lekcjach

- Co robiłaś/robiłeś, kiedy przychodziłaś/przychodziłeś ze szkoły?
- Oglądałeś/oglądałaś telewizję? Polską telewizję czy tamtą (kraju, w którym mieszkałeś/mieszkałaś)?
- Co najbardziej lubiłeś/lubiłaś oglądać?
- Czytałeś/czytałaś książki?
- Co najbardziej lubiłeś/lubiłaś czytać?
- Co robiliście ze znajomymi w wolnych chwilach?
- Co robiliście z rodzicami w wolnych chwilach?
- Czy jeździliście do Polski, kiedy tam byliście?
- Jak często?
- Co najlepiej wspominasz?
- Co najgorzej wspominasz?

Relacje z rówieśnikami

- Czy miałeś/miałaś tam jakieś koleżanki/kolegów?
- Kogo najbardziej lubiłaś/lubiłeś?
- Czy były jakieś polskie dzieci?
- Przyjaźniłeś/przyjaźniłaś się z nimi?
- Czy rozmawiałaś/rozmawiałeś tam o Polsce? Z kim?
- Za kim najbardziej tęsknisz?
- Za kim wcale nie tęsknisz?
- W jaki sposób pożegnałeś/pożegnałaś się z przyjaciółmi?

Powrót do domu

- Kiedy dowiedziałeś/dowiedziałaś się, że wracacie?
- Kto ci powiedział?
- Co zrobiłeś/zrobiłaś, kiedy się dowiedziałaś/dowiedziałeś?
- Z czego najbardziej się cieszyłeś/cieszyłaś się? Dlaczego?
- Co cię najbardziej złościło? Dlaczego?
- Co cię najbardziej zasmuciło? Dlaczego?

5. Pytania po powrocie.

Dom

- Czy pamiętasz, kiedy tutaj przyjechałeś/przyjechałaś?
- Czy coś szczególnie zapadło ci w pamięć?
- Co było takie samo jak przed wyjazdem?
- Co się zmieniło?
- Co cię najbardziej ucieszyło po powrocie?
- Co cię najbardziej zasmuciło lub zezłościło po powrocie?
- Gdzie jest twój dom?

Czas z rodziną

- Co robicie w weekendy?
- Czy spędzacie razem czas?
- Co robicie razem?
- Kiedy spędzacie razem czas?
- Czy rozmawiacie o wyjeździe?
- Lubisz rozmawiać o wyjeździe? Dlaczego?
- Co wtedy sobie myślisz?
- Czy chciałbyś/chciałabyś tam wrócić czy nie?
- Czy teraz tam jeździcie?
- Jeśli jeździcie, to co tam robicie?

Szkoła

- Czy wróciłeś/wróciłaś do tej samej szkoły?
- Jak mijały pierwsze dni w szkole po powrocie?
- Jak jest teraz w tej szkole po powrocie?
- Co ci się w niej podoba?
- Co ci się nie podoba?
- Jaka jest twoja ulubiona lekcja i dlaczego?
- Lubisz się uczyć? Odrabiać zadania?
- Z jakiego przedmiotu najbardziej?
- Co jest najłatwiejsze?
- A co jest dla ciebie najtrudniejsze?
- Jak ci idzie w szkole?
- Co ci przeszkadza w nauce?
- A co ci pomaga w nauce?

Nauczyciele/nauczycielki

- Co zrobił nauczyciel/nauczycielka, gdy przyszedłeś/przyszłaś po raz pierwszy do klasy po powrocie?
- Co zrobiła klasa, gdy przyszedłeś/przyszłaś do szkoły pierwszy raz po powrocie?
- Jak się wtedy czułeś/czułaś?
- O czym z tobą rozmawiali nauczyciele/nauczycielki po twoim powrocie?
- Jacy są nauczyciele/nauczycielki w twojej szkole?
- Czy prosisz ich o pomoc, gdy jej potrzebujesz?
- Kiedy prosisz ich o pomoc? Czy sami ją proponują?
- Jak się zachowują, gdy prosisz ich o pomoc?

Rówieśnicy

- Czy wróciłeś/wróciłaś do starej szkoły czy innej?
- Czy poznałeś/poznałaś nowych kolegów/koleżanki?
- O czym rozmawiacie?
- W co się razem bawicie?
- Czy rozmawiasz teraz o z nimi miejscu, w którym byłeś/byłaś?
- Czy masz okazję mówić o miejscu, w którym byłeś/byłaś?
- Czy coś dziwi inne dzieci, kiedy mówisz o miejscu, w którym byłeś/byłaś? Czy inne dzieci dopytują o to miejsce? Czy chcą rozmawiać?

Zajęcia po lekcjach

- Co teraz robisz, kiedy przychodzisz ze szkoły?
- Czy teraz tęsknisz za kolegami/koleżankami stamtąd?
- Czy kontaktujesz się jakoś ze znajomymi „stamtąd"?
- Jak często rozmawiasz z nimi?
- W jakim języku mówicie?

6. Pytania o język.

- Czy przed wyjazdem uczyłaś/uczyłeś się (tu wstawić właściwy język)?
- W jakim języku mówili nauczyciele i dzieci w twojej szkole za granicą? A ty? Jak radziłaś/radziłeś sobie z nowym językiem?
- Czy chodziłaś/chodziłeś do polskiej szkoły za granicą? Czemu tak/nie? Jeśli tak – czy ci się tam podobało?
- W jakim języku mówiliście za granicą w domu: z rodzicami i rodzeństwem? Czemu? Jak Ci się to podobało? Czy byłaś/byłeś z tego zadowolona/zadowolony?
- Czy miałaś/miałeś polskich kolegów i koleżanki za granicą?
- Czy teraz w polskiej szkole łatwo ci się uczyć po polsku? Kontaktować z nauczycielami, kolegami i koleżankami?
- (Jeśli dziecko ma problemy z nauką po polsku) Czy ktoś pomaga ci się uczyć po polsku?
- Czy masz możliwość uczenia się języka, którym mówiłaś/mówiłeś za granicą? Czy nie nudzisz się na lekcjach?
- (Jeśli dziecko zdążyło poznać język państwa imigracji) Który język jest ci bliższy? W którym myślałeś/myślałaś, śniłeś/śniłaś za granicą? W którym teraz myślisz, śnisz?
- Czy lubisz się uczyć obcych języków?

7. Pytania o preferencje podsumowujące wywiad.

- Jak sobie wyobrażałaś/wyobrażałeś bycie tam i tu?
- Gdzie byś chciała/chciał mieszkać? Tu czy tam?
- A w przyszłości? Gdzie chciałbyś/chciałabyś mieszkać?
- Czy chciałbyś/chciałabyś o czymś jeszcze mi powiedzieć?

O Autorkach

Prof. dr hab. Halina Grzymała-Moszczyńska – pracowniczka Uniwersytetu Jagiellońskiego specjalizująca się w psychologii religii i psychologii kulturowej, ze szczególnym uwzględnieniem adaptacji kulturowej uchodźców i imigrantów. Prowadzi badania nad procesem akulturacji Polaków wyjeżdżających za granicę oraz cudzoziemców przybywających do Polski. Ponadto prowadzi badania i treningi z zakresu komunikowania i negocjacji międzykulturowych. Autorka programu i współrealizatorka pierwszych w Polsce studiów podyplomowych dla nauczycieli i nauczycielek „Mentorzy kulturowi" zorganizowanych na Uniwersytecie Jagiellońskim. Od roku 2009 prowadzi warsztaty wrażliwości kulturowej dla nauczycieli i nauczycielek w ramach projektu „W kręgu kultury islamu" organizowanego przez Polski Komitet ds. UNESCO. W roku 2012 kierowała i współprowadziła dwie edycje – w Krakowie i w Londynie – warsztatów dla nauczycielek szkół polonijnych w Wielkiej Brytanii, w ramach Letniej Akademii Komunikowania Międzykulturowego organizowanej przez Polską Akademię Umiejętności oraz Uniwersytet Jagielloński. E-mail: halina.grzymala-moszczynska@uj.edu.pl.

Joanna Grzymała-Moszczyńska – psycholożka, doktorantka w Instytucie Psychologii UJ, trenerka antydyskryminacyjna. W swojej dotychczasowej pracy zajmowała się kwestiami związanymi z powrotami z emigracji, dyskryminacją w edukacji i diagnozie psychologicznej ze względu na pochodzenie etniczne i doświadczenia migracyjne. W latach 2010–2011 członkini zespołu realizującego projekt badawczy pt. „Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne". Współautorka monografii *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności dzieci i młodzieży*. Często prowadzi zajęcia dla nauczycieli i nauczycielek oraz osób zatrudnionych w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, które pracują z dziećmi należącymi do mniejszości etnicznych oraz dziećmi migrantami. Współpracuje m.in. z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Polskim Komitetem ds. UNESCO, Polską Akademią Umiejętności (przy prowadzeniu warsztatów dla nauczycielek szkół polonijnych w Wielkiej Brytanii, w ramach Letniej Akademii Komunikowania Międzykulturowego). Koordynatorka projektu „(Nie)łatwe powroty do domu? Badanie funkcjonowania dzieci i młodzieży powracających z emigracji". E-mail: j.grzymala.moszczynska@gmail.com.

Joanna Durlik – doktorantka w Zakładzie Psychologii Eksperymentalnej Instytutu Psychologii UJ, członkini Laboratorium Psychologii Języka i Dwujęzyczności. W ramach studiów doktoranckich zajmuje się poznawczymi mechanizmami dwujęzyczności oraz wpływem, jaki różne konteksty kontaktu z dwoma językami (na przykład nauka języka obcego w szkole, mieszkanie za granicą, praca w wielojęzycznym środowisku) mogą wywierać na rozwój dwujęzyczności. Poza pracą akademicką zajmuje się popularyzowaniem wiedzy na temat języka i dwujęzyczności, współtworząc stronę internetową Dwujęzyczność.info oraz ukazującego się na wybranych stronach polonijnych serwisu informacyjnego *Wszystko o dwujęzyczności*, realizowanego w ramach programu MSZ Współpraca z Polonią i Polakami za granicą w 2015 r. E-mail: joanna.durlik@uj.edu.pl.

Paulina Szydłowska – absolwentka Porównawczych Studiów Cywilizacji UJ, obecnie studentka psychologii. Realizuje ścieżkę Psychologii Klinicznej Dziecka. Zainteresowana tematyką psychologii rozwoju, szczególnie rozwojem stereotypów i uprzedzeń u dzieci, a także psychologią kulturową, tematyką migrantów i uchodźców. Prowadzi zajęcia rozwijające kreatywność dla dzieci w różnym wieku w Twórczym Ośrodku Edukacji Kangur. Prowadziła też warsztaty ogólnorozwojowe dla dzieci w ramach Krakowskiego oraz Wielickiego Uniwersytetu Dzieci. Współpracuje m.in. z Polskim Komitetem ds. UNESCO, prowadząc warsztaty dla nauczycieli w ramach programu pt. „W kręgu kultury islamu". Realizowała projekty dotyczące edukacji międzykulturowej oraz edukacji rozwojowej w ramach działań Fundacji Papaya. Pracowała jako wolontariuszka Programu Wolontariat Polska Pomoc w rodzinnym domu dziecka w Limie. Doświadczenie w pracy z dziećmi zdobywała również jako wolontariuszka w Maltańskim Centrum Pomocy Niepełnosprawnym Dzieciom i ich Rodzinom. Współpracowała z Laboratorium Psychologii Rozwoju Małego Dziecka w ramach projektu pt. „Narodziny i rozwój zdolności do mentalizacji" pod kierunkiem dr hab. Marty Białeckiej-Pikul na Uniwersytecie Jagiellońskim. E-mail: paulina.m.szydlowska@gmail.com.

SUMMARY

Dynamic migrations seem to be one of the most overt demographic phenomena in Poland nowadays. By the end of year 2014 over 2 mln Polish citizens lived outside Poland including around 400 000 school-age children and teenagers. Although the numbers are pretty high, most of the emigrants perceive their emigration as a temporary and declare intentions to return to Poland within next few years. According to the research results, one of important reasons for their return is a wish that their children attend school in Poland. Indeed, the data collected by Central Statistical Office of Poland shows that the number of return migrants has been growing since 2010. This means that more and more children and teenagers who were born or have lived abroad for a few years are starting or continuing their education in Poland. However, neither an exact number of these students nor reliable data concerning their adaptation to the new environment have been collected so far. The present research was intended to fill this gap. Investigating the return migrations of children and teenagers seems important not only socially – since migration and its consequences are a considerable challenges of the contemporary world – but also academically, as the topic has been so far quite overlooked by migration researchers who focused mostly on adult migrants.

The current project had three aims: to collect basic information about everyday functioning of children and teenagers who returned (or emigrated, if they were born abroad) to Poland; to identify the most frequent challenges experienced by the migrating students, their parents and teachers; and to build set of recommendations which should be introduced in the educational system in order to meet demands created by the new group of students in Polish schools.

We conducted semi-structured and group interviews with five different groups of respondents: students who returned to Poland within last two years, their parents, teachers who work with them at schools, experts who meet return migrants in their practice: (psychologists, pedagogues, speech therapists and teachers of Polish as a second language employed at schools and counselling centers and services) as well as persons involved in NGO's activities directed to migrants. Although our results revealed a complex picture of experiences reported by individual participants, some general patterns may also be noticed. For most of the children and teenagers moving between countries, changing school and group of friends was a challenging and stressful experience. The most important challenges they faced were: differences between former and new school programs, insufficient Polish language competence (especially concerning specific vocabulary related to such school subjects as maths, biology or physic) and lack of support and understanding for their difficulties offered by schools and other respective institutions. Additionally, they rarely received sufficient professional support from psychologists or language therapists. Some of students experienced difficulties in achieving a satisfactory position in the peer group and in some cases they were even exposed to discrimination-type of treatment.

Based on the results of our study, we formulated a list of recommendations addressed to all actors involved in the migration process: children and parents who plan to migrate to Poland, as well as for the schools which receive those students and the Ministry of National Education. Such changes should on one hand help to adjust the educational system to the special needs of migrating students, and on the other hand they could eliminate at least part of difficulties faced by all the parties involved in the educational process.

Dr hab., prof. APS Barbara Weigl:
Prezentowana książka dotyczy problemów niezwykle ważnych społecznie a zaniedbanych lub niedostrzeganych przez polskich psychologów. Powroty do kraju rodzin, które przez kilka lub kilkanaście lat mieszkały za granicą, zajmują głównie polityków i publicystów.
Rzadko brana jest pod uwagę perspektywa dziecka czy młodego człowieka, które często nie chciało powrotu do nieznanego i niepamiętanego kraju rodziców. Rozmowy, które autorki przeprowadziły z kilkudziesięcioma młodymi ludźmi, ich rodzicami i nauczycielami, pokazują trud powtórnej adaptacji do życia w Polsce i konieczność zwrócenia bacznej uwagi na psychologiczną kondycję tych osób. Autorki starają się też zrozumieć trudne zadanie nauczycieli, którzy często mimo braku specjalistycznego przygotowania pracują z dziećmi powracającymi do kraju. W końcowej części tekstu autorki formułują celne rekomendacje dla nauczycieli i psychologów.

Prof. dr hab. Ewa Nowicka:
Książka jest pierwszym w Polsce, opartym na solidnym rozpoznaniu empirycznym, opracowaniem trudnego i niestety najczęściej niezauważanego problemu, związanego z powrotną migracją polskich rodzin z dziećmi. Readaptacja w rodzinnym kraju okazuje się często dramatyczna właśnie dla dzieci. Jednym ze środowisk, w którym dziecko takie musi się odnaleźć po przyjeździe, jest szkoła – i temu środowisku poświęcona jest książka Haliny Grzymała-Moszczyńskiej, Joanny Grzymała-Moszczyńskiej, Joanny Durlik i Pauliny Szydłowskiej. Autorki odkrywają pomijane w dyskursie publicznym trudności, a niekiedy ciche dramaty dzieci, nierozumianych przez nauczycieli, rówieśników, a czasem też przez członków rodziny. Z drugiej strony raport pokazuje, że powracające dzieci dysponują znaczącymi zasobami, takimi jak kompetencje językowe oraz duża otwartość i łatwość nawiązywania kontaktów. Publikacja ma też walor praktyczny – dostarcza konkretnych zaleceń, które winny być rozważone przez polityków odpowiedzialnych za system edukacyjny w naszym kraju, zwłaszcza, że zjawisko migracji powrotnych może się nasilać w związku z przeobrażeniami w ramach Unii Europejskiej.

WYKONAWCY PROJEKTU

PARTNERZY PROJEKTU

PATRONATY HONOROWE

ISBN 978-83-943853-0-9