



POLSKIE RODZINY TRANSNARODOWE: DZIECI, RODZICE, INSTYTUCJE I WIĘZI Z KRAJEM

Krystyna Slany, Magdalena Ślusarczyk, Paula Pustulka

**Opracowanie przygotowane na zlecenie Komitetu Badań nad Migracjami
Polskiej Akademii Nauk**

Kraków – Warszawa 2017

SPIS TREŚCI

Wykaz tabel i rysunków.....	3
WPROWADZENIE	4
CZĘŚĆ I. PRAKTYKI CODZIENNE RODZIN MIGRACYJNYCH I TRANSNARODOWYCH.....	8
1. Kontekst demograficzny powstawania rodzin transnarodowych	8
2. Migracyjne rodzicielstwo.....	9
3. Orientacja integracyjna: przekształcenia i renegocjacje praktyk rodzinnych w kontekście migracyjnego rodzicielstwa	13
4. Transnarodowe praktyki rodzinne: podtrzymywanie więzi z Polską	18
CZĘŚĆ II. TRANSNARODOWE DZIECIŃSTWO.....	21
1. Dzieci w badaniach migracyjnych	21
2. Kategorie dzieci migracji i ich problematyzacja w badaniach światowych	23
3. Polskie dzieci w Norwegii i ich doświadczenie życia na emigracji. Wybrane wyniki projektu Transfam 25	
CZĘŚĆ III. RODZINY MIGRACYJNE A SZKOŁA. ANALIZA INSTYTUCJONALNEGO KONTEKSTU SYSTEMÓW OŚWIATOWYCH	36
1. Dyrektywy szkolne a ludność napływowa w wybranych krajach przyjmujących	36
2. Systemy edukacyjne wobec uczniów o pochodzeniu migracyjnym – założenia.....	40
3. Szkoła w życiu rodziców i dzieci.....	44
REKOMENDACJE I WNIOSKI.....	49
BIBLIOGRAFIA	54

Wykaz tabel i rysunków

Tabela 1. Zadania i praktyki rodzinne w rodzinach migracyjnych w zależności od fazy cyklu życia rodziny	10
Tabela 2. Dyskurs medialny wobec rodzin migracyjnych i sytuacji dzieci.	12
Tabela 3. Modele życia małżeńsko-rodzinnego Polaków na emigracji.	16
Tabela 4. Postakcesyjni migranci rodzinni a podtrzymywanie relacji za pomocą ICT.	19
Tabela 5. Adresaci działań kobiet- migrantek podczas ich wizyt w kraju	20
Tabela 6. Dzieci polskich imigrantów w wybranych krajach według kraju urodzenia	22
Tabela 7. Wybrane przykłady systemów szkolnych i integracji uczniów polskiego pochodzenia.....	42
Tabela 8. Rozwiązania wspierające integrację dzieci o pochodzeniu migracyjnym w systemach szkolnych.	44
Tabela 9. Rekomendacje rozwiązań i polityk w trzech obszarach ze szczególnym uwzględnieniem pozycji i potrzeb dzieci	50
Rysunek 1. Wymiary życia w percepcji dzieci –migrantów	27
Rysunek 2. Podział prac domowych i różnych aktywności w oczach dzieci.	29
Rysunek 3. Uczniowie pochodzenia migracyjnego w systemie szkolnym.....	37

WPROWADZENIE

Opracowanie *Polskie rodziny transnarodowe: dzieci, rodzice, instytucje i więzi z krajem* stanowi bieżące ujęcie zyskujących na wadze wielowymiarowych zjawisk towarzyszących migracji polskich rodzin. Co najmniej kilka faktów dostarcza szczegółowego uzasadnienia dla zmierzenia się z podejmowanym tematem. Po pierwsze należy odnotować ogromny odpływ ludności z Polski (2,3 mln) i podkreślić, że migracje dotyczą zwłaszcza ludzi młodych (83% osób w wieku aktywnym zawodowo). Nowych analiz wymaga też dostrzeżenie udziału dzieci w wieku 0-14 lat w populacji emigrantów (11%). Czas pobytu Polaków za granicą wydłuża się, a już 1.5 mln rodaków przebywa za granicą rok lub dłużej (Lesińska et al. 2015, raport KBnM 2015). Po drugie intensyfikuje się odpływ rodzin, a fenomen rodzin transnarodowych i ich widoczność zaczyna przykuwać coraz większą uwagę zarówno społeczeństw przyjmujących, jak i badaczy, praktyków i rządzących w Polsce. Ze względów demograficznych, jak i z uwagi na praktyki rodzinne, cele i strategie migracyjne, a także relacje z Polską, rodziny transnarodowe i migracyjne stanowią potencjał ludnościowy, który może być zagospodarowany przez Polskę poprzez skuteczną politykę diaspory. Aby formułować rekomendacje należy poznać faktyczne funkcjonowanie różnych pokoleń w rodzinach, a także nakreślić transformację wewnętrzną i przechodzenie przez kolejne fazy cyklu życia rodziny w społeczeństwach przyjmujących. Po trzecie coraz głośniej jest o polskich dzieciach, które osiedlają się wraz z rodzicami poza krajem i tam przeżywają dzieciństwo i młodość, oraz na różne sposoby odnajdują się w społeczeństwach Europy Zachodniej. Po czwarte wyjazd z rodziną niejako naznacza migrantów obowiązkiem integracji ze społeczeństwem przyjmującym, a włączanie się w systemy kulturowo odmiennych krajów napływu rodzi liczne wyzwania i dylematy na płaszczyźnie instytucjonalno-prawnej, np. w wymiarze rynku pracy czy systemu edukacyjnego. Po piąte obserwujemy rozkwit badań nad rodzinami transnarodowymi prowadzonych w krajach napływu zarówno przez badaczy zagranicznych, jak i polskich żyjących i pracujących w głównych krajach przyjmujących oraz w Polsce.

Moc wyjaśniająca wyników badań społecznych oraz interdyscyplinarnych rośnie, zatem rezultaty tych dociekań warto syntetyzować i przybliżać. Dodatkowym impulsem do kompleksowego podsumowania badań toczących się w ostatnich latach stanowił projekt zrealizowany przez autorki opracowania. W ekspetyzie odnosimy się do wniosków z projektu *Doing family in a transnational context. Demographic choices, welfare adaptations, school integration and the everyday life of Polish families living in the Polish-Norwegian transnationality* (Transfam), zrealizowanego w latach 2013-2016¹. Działania w ramach projektu Transfam przyczyniły się do budowania szerszej wiedzy w zakresie rodzin migracyjnych, między innymi w ramach cytowanej w opracowaniu anglojęzycznej monografii o polskich rodzinach transnarodowych w Norwegii (Slany et al. 2017), a także przez organizację międzynarodowej konferencji o europejskich rodzinach i migracjach w czasach niepewności (*Troubling Times for Europe? Families, Migration and Politics*, Kraków, czerwiec 2016²).

Niniejsze opracowanie ma zatem na celu zwrócenie uwagi na rosnący udział rodzin wśród polskich migrantów osiedlających się za granicą. Głównym celem pracy jest zdefiniowanie i eksploracja wymiarów, które determinują transnarodowe związki Polaków przebywających poza

¹ Projekt finansowany ze środków Funduszy Norweskich w ramach Polsko-Norweskiej Współpracy Badawczej realizowanej przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju w ramach Norweskiego Mechanizmu Finansowego 2009-2014 na mocy kontraktu projektowego Nr. Pol-Nor/197905/4/2013..

² <http://www.uj.edu.pl/web/ttefmp/start>

krajem pochodzenia z ojczyzną, ze szczególnym naciskiem na doświadczenia dzieci. Opis wyszczególnionych aspektów jest konieczny dla efektywnego kształtowania polityk diaspory kierowanych do polskich migrantów w Europie Zachodniej i ich rodzin. Świadomość determinant wyborów polskich rodzin jest też znacząca dla kształtowania polityki społecznej w Polsce, by z jednej strony przeciwdziałać odpływowi ludności, a z drugiej projektować działania m.in. wobec pozostałych w kraju osób starszych. Ważnym celem jest monitorowanie różnic pomiędzy polskim a zachodnimi systemami edukacyjnymi, aby uwrażliwiać politykę oświatową na dzieci migrantów, zarówno w jej części skierowanej do powracających (tzw. reemigrantów), jak i edukację polonijną dla rodzin z dziećmi, które zdecydowały się - przynajmniej w pewnej dłuższej perspektywie – nie wracać, ale jednocześnie pragną zadbać o kształtowanie polskiej tożsamości i kompetencje językowe swoich dzieci.

Migracje rodzin zmuszają do naświetlenia złożoności praktyk i relacji rodzinnych, przebiegu procesów adaptacyjnych na różnych poziomach życia społecznego, kulturalnego, ekonomicznego, politycznego. W mniejszym stopniu wśród dorosłych, ale w olbrzymim wśród dzieci, mobilność międzynarodowa uzmysławia różnice kulturowe widoczne nie tylko na poziomie dużych struktur społecznych (np. systemów edukacji czy opieki zdrowotnej), ale przede wszystkim w życiu codziennym. Z perspektywy dzieci, mówić można o procesach rekonstrukcji i tworzeniu się poczucia przynależności i identyfikacji. Migracje rodzinne szczególnie dobrze oddają ducha chęci podtrzymywania więzi z bliskimi ponad granicami w kontekście wielopokoleniowym. W opracowaniu odnosimy się i wykorzystujemy zatem teorie transnarodowe, zwłaszcza te odnoszące się do transnarodowych struktur pokrewieństwa, tożsamości i więzi.

Tzw. „transnarodowy zwrot”³ w wyjaśnianiu migracji pozwolił zastąpić strukturalno-ekonomiczne teorie włączania do społeczeństwa przyjmującego teoriami bardziej pragmatycznymi i „żywymi”, socjologicznymi, jak i antropologicznymi. Ujęcia te odwołują się do sieci powiązań (*social fields of relations* lub *personal networks*) (Glick-Schiller i Levitt 2004; Baldassar, Merla 2014; Castles, Miller 2011) pokazując heterogeniczność relacji i więzi, a także uwidaczniając ścisłe związki między działaniami jednostek migrujących widzianych przez pryzmat studiów nad rodziną (May 2011, Chambers 2012). Olwig wskazuje, że poprzez te analityczne pojęcia możemy lepiej zrozumieć migracje w kontekście interpersonalnych relacji, a nie tylko odczytywać powiązanie ze strukturami takimi jak państwa narodowe i ich instytucje (1999). Transnarodowe praktyki rozwijają się pomiędzy tymi polami, z którymi jednostka jest powiązana, do których jest przywiązana, z którymi łączy sens swojego życia oraz poczucie przynależności pomimo geograficznego oddalenia. Rodziny transnarodowe zbudowane są na temporalnych, przestrzennych projektach powiązanych z potrzebami relacyjnymi. Odległość nie musi wpływać na zmniejszenie zażyłości, a może wręcz potęgować przeżywanie rodzinności i emocjonalne rozumienie lokalności i translokalności. Kluczowego znaczenia nabiera zatem pojęcie przestrzeni, nie tylko jako wymiaru geograficznego, lecz także jako wymiaru społecznie konstruowanego (Massey 2005: 101). Przestrzeń społeczna i transnarodowe sieci powiązań są przede wszystkim tworzone z relacji, tj. przecinających się indywidualnych, osobistych trajektorii. Jednostka jest świadoma istniejących powiązań i osadzenia w tej przestrzeni, poprzez praktyki kulturywuje zatem więzi, pracuje nad nimi, a w określonych sytuacjach życiowych decyduje się je

³ Przestrzeń transnarodowa staje się zatem ważną kategorią analityczną, a „transnarodowa rzeczywistość sama w sobie jest pomysłem na życie” (Krzyżowski 2009: 22). W przestrzeni tej tworzą się nowe normy, wartości, praktyki i organizacja codziennego życia związanego z pracą i rodziną, sposobem życia. Migracje poszerzają i rozwijają społeczne relacje, które kształtowane są przez miejsce pochodzenia i miejsce napływu.

odrzuć. Transnarodowa przestrzeń społeczna nie jest wyłącznie źródłem konstruowania tożsamości, poczucia przynależności, ale też wskaźnikiem migracyjnego kapitału, generującym dostęp do różnych zasobów, w tym użytecznych informacji (Faist 2000).

Przyjmujemy, że transnarodowość rodzin musi być rozumiana szeroko i omawiana w kilku szczególnych kontekstach:

- dynamicznych zmian w obrębie rodzin transnarodowych i wpływie otoczenia społeczeństw przyjmujących na praktyki rodzinne, zarówno w odniesieniu do par małżeńskich (nowe relacje w diadzie, praktyki zawierania i rozwiązywania związków), jak i na linii rodzic-dziecko (oraz rodzice-dzieci);
- cyklu trwania i rozwoju rodziny migracyjnej oraz wynikających z niego napięć i strategii tożsamościowych;
- wielopoziomowego oddziaływania kontekstów instytucjonalnych - szczególnie systemu edukacyjnego w kraju przyjmującym;
- podmiotowości i aktywności dzieci imigrantów jako aktorów osadzonych w dynamicznym procesie budowania praktyk oraz zarządzania więziami i relacjami.

Ostatni z tych obszarów, którym są słabo dotychczas przebadane doświadczenia dzieci-migrantów, wymaga szczególnego skupienia uwagi na różnorodności transnarodowych związków dzieci imigrantów dorastających za granicą z Polską. Główną osią argumentacji jest zatem wielowymiarowość kontekstów i procesów. Krajobraz rodzin transnarodowych współtworzą elementy ze sfery makro (tło demograficzne, kontekst instytucjonalny), ale jednocześnie ważny jest jednostkowy wymiar projektów tożsamościowych oraz poziomu i poczucia sprawstwa wśród członków polskich transnarodowych rodzin i gospodarstw domowych. Skupiamy się również na perspektywie długoterminowej pokazując czynniki wpływające na decyzje dotyczące osiedlania się oraz powrotów rodzin i wynikające z nich oczekiwania wobec polityki społecznej, a szczególnie funkcjonowania systemu polityki społecznej. Ważna jest także refleksja nad oczekiwaniami migrantów wobec państwa polskiego, nawet jeżeli nie planują w bliskiej przyszłości powrotu do Polski jak i polityki tegoż państwa wobec nich. Wskazujemy tutaj przede wszystkim na zagadnienie podtrzymywania ich tożsamości narodowej a jeszcze mocniej na kształtowanie tożsamości i poczucia przynależności ich dzieci. W tym kontekście istotne jest wspieranie i rozwijanie oświaty polonijnej.

Opracowanie składa się z trzech części. Część I zatytułowana *Rodziny transnarodowe w teorii i praktyce* przybliży m.in. demograficzne tło i charakterystyki rodzin migracyjnych, definiuje te rodziny oraz transnarodowe macierzyństwo/rodzicielstwo, a także przybliży praktyki rodzinne w różnych fazach cyklu życia rodziny. W części tej proponujemy także typologie modeli rodzin, oraz ich orientacje na przyszłość. Pochylamy się też nad rolą transnarodowych relacji w życiu codziennym, analizując wyniki badań na temat świąt, tradycji, rodzinnych rytuałów, komunikacji oraz wizyt w kraju pochodzenia. Część II *Transnarodowe dzieciństwo* przedstawia rozwój badań nad dziećmi w migracjach, dane liczbowe o dzieciach migrantach, przyjęcie w badaniach założeń tzw. nowej socjologii dzieciństwa. Dalej na bazie projektu badawczego Transfam zaprezentowane zostają różne wymiary życia migracyjnego w perspektywie subiektywnych doświadczeń badanych dzieci. Powyżej opisane części I i II mogą być postrzegane jako soczewka analizy rodziny w ujęciu wielopokolejowym, wskazujemy bowiem na doświadczenia rodziców, dzieci, oraz więzi obu tych pokoleń ze wstępnymi krewnymi (rodzicami, dziadkami) w kraju pochodzenia. Na podstawie

praktyk podtrzymywania związków z krajem wnioskujemy o zasadniczej roli polskości i Polski w życiu rodzin migracyjnych. Część III opracowania nakreśla z kolei *Kontekst instytucjonalny migracji rodzin na przykładzie doświadczeń edukacyjnych* i odnosi się do systemów edukacyjnych i funkcjonowania w nich rodziców i dzieci. Podnoszone są aspekty formalno-prawne i programowe nauczania w kraju przyjmującym, a także edukacyjny wymiar polityki integracyjnej imigrantów. Interesuje nas nie tylko wsparcie, na które mogą liczyć uczniowie o pochodzeniu migracyjnym, czy ocena ich adaptacji do nowego systemu. Równie istotne są doświadczenia rodziców, którzy mogą czuć się zagubieni zderzając się z bardzo odmiennymi od polskich systemami edukacyjnymi. Jednocześnie ideologie oświatowo-wychowawcze odzwierciedlają zasadnicze wartości i założenia leżące u podstaw definicji dzieciństwa, prymarnych celów szkolnictwa, oraz relacji między podstawowymi instytucjami socjalizacyjnymi jakimi są szkoła i dom rodzinny. Rozbieżność rozumienia roli rodzica i państwa przekłada się na nieprzystawalność oczekiwań i przekłada się nie tylko na trudności przystosowawcze uczniów, ale też poczucie nieadekwatności czy kontestacji wśród dorosłych opiekunów. W kontekście podkreślonego w częściach I i II znaczenia Polski i polskości istotna jest też kondycja oświaty polonijnej: formalne możliwości działania, praktyka działania, a także zaangażowanie (lub jego brak) państwa polskiego. Całość zamykają podsumowanie zagadnień, rekomendacje i literatura przedmiotu.

Wyodrębnione części opracowania podejmują różne tematy, niejednokrotnie tworząc względnie autonomiczne działy, jednakże w naszym przekonaniu całość została skomponowana tak, aby w jak najszerszym zakresie przedstawić bogatą i złożoną mozaikę zagadnień życia małżeńsko-rodzinnego, doświadczeń okresu dzieciństwa i wyzwań instytucjonalnych napotykanym przez polskie rodziny migracyjne i transnarodowe.

CZĘŚĆ I. PRAKTYKI CODZIENNE RODZIN MIGRACYJNYCH I TRANSNARODOWYCH

1. Kontekst demograficzny powstawania rodzin transnarodowych

Spojrzenie na migracje z perspektywy teorii biegu życia (*life-course*) wskazuje na demograficzną charakterystykę populacji migrantów predysponującą do zakładania rodzin i posiadania dzieci. Innymi słowy, waga problematyki rodzin migracyjnych wynika wprost z dostrzegalnych cech procesów ludnościowych. Wśród migrantów należy wskazać przede wszystkim na dominację osób w tzw. mobilnym wieku: aż 65% wszystkich wyjeżdżających stanowią ludzie w wieku 18-44 lata. Według danych GUS (2011) z Polski wyjechało 101 tys. osób w wieku 20-24 lata, aż 243 tys. 25-29-latków oraz 232 tysiące 30-34 latków. Struktura populacji emigranckiej Polaków wyróżnia się na tle światowym, gdzie średni wiek migranta wynosi 39 lat, mimo tego, że aż 33,1 % globalnej populacji migracyjnej to osoby w wieku 15-34 lata. Tymczasem dla Polski średni wiek emigranta w najważniejszym kraju przyjmującym – tj. Wielkiej Brytanii – wynosi zaledwie 31 lat. W większości europejskich krajów, do których wyjeżdżają Polacy, obserwujemy zbieżność wysokiego odsetka ludzi młodych.

Dane z Raportu Euro-Tax mówią o 80-procentowym udziale Polaków w wieku 20-39 lat wśród emigrantów w Wielkiej Brytanii i Irlandii, 60% - w Niemczech oraz wskaźniku na poziomie 79% dla Holandii. Badania pokazują też wysoką gotowość migracyjną młodych – aż 35% respondentów w wieku 25-35 lat rozważało wyjazd z kraju, a odsetek ten był tylko nieznacznie niższy (31%) wśród absolwentów wyższych uczelni (EPMPF 2014). W ostatnich latach występowała pewna równowaga w udziale mężczyzn i kobiet w strumieniach migracyjnych, a dotychczasowy model migracji sezonowych czy wahadłowych (zob. Jaźwińska, Okólski 2001) jest wypierany przez migracje całych gospodarstw domowych (NSP 2011). Analizując dane spisowe, Slany i Ślusarczyk (2013) wykazały, że z ogólnej liczby 1307,2 tys. gospodarstw domowych z migrantem (osobą przebywającą za granicą powyżej 3 miesięcy) aż 624,8 tys. (47,8 proc.) stanowią te, w których nikt nie przebywa stale w Polsce. Reunifikacja rodzin i szerzej rozumiane „rodzinne” a nie „ekonomiczne” przyczyny wyjazdów z kraju zyskują na popularności zarówno w świetle danych ilościowych, jak i jakościowych (zob. np. NSP 2011, White 2011, Ryan, Sales 2013, Ślusarczyk, Pustułka 2017).

Jeżeli na dane o wieku migrantów popatrzymy przez pryzmat wzorów rozrodczości Polek, zauważymy konwergencję wydarzeń biograficznych w zakresie reprodukcji i migracji (Milewski 2007, Pustułka, Krzaklewska, Huang, 2017). Innymi słowy, średni wiek urodzenia pierwszego dziecka dla Polek wynoszący 27,2 lat (GUS 2014) koresponduje z przynależnością do wysoce mobilnych kohort wiekowych. Bezpośrednim skutkiem powiązanych procesów mobilności i rozrodczości jest tzw. zjawisko polskiego „*baby boomu*” poza krajem, który obrazuje fakt aż 22928 dzieci polskich matek, które urodziły się w Wielkiej Brytanii w 2015 roku. Decyzje prokreacyjne migrantów są przedmiotem szczegółowych analiz (np. Zumpe et al. 2012, Janta 2013a, 2013b, Hoorens et al. 2011), a główne wnioski z tych dociekań podkreślają wyższe wskaźniki dzietności dla kobiet, które wyjechały (np. TFR na poziomie 2,13 dla Polek w UK) oraz znaczące ograniczenie potencjału ludnościowego w Polsce. W tym kontekście obliczono, że pozostanie migrantek w wieku rozrodczym w kraju oznaczałoby o 10% więcej urodzeń w Polsce w samym tylko roku 2011 (Slany, Solga 2014). Wyniki badań ilościowych pogłębiają moc

eksplikacyjną dociekań jakościowych. Badacze i badaczki podkreślają dostrzeganie przez Polki i Polaków szerszej gamy instrumentów wsparcia społecznego oraz możliwości prowadzenia stabilnego, spokojnego czy wręcz „normalnego życia” za granicą, które przekładają się na możliwości realizacji zamierzeń prokreacyjnych. Co więcej, zakłada się, że urodzenie dziecka w kraju przyjmującym jest jednym z kluczowych elementów orientujących migrantów i migrantki na strategię osiedleńcze i integrację ze społeczeństwem przyjmującym „dla dobra dzieci” (White 2011:176-7, Lopez Rodriguez 2010, Muszel 2013, Pustułka 2014).

2. Migracyjne rodzicielstwo

Migracyjne rodzicielstwo obejmuje szereg zjawisk związanych z fazami rozwoju rodziny. Można je analizować dwutorowo ze względu na dominujący wzór migracji rodziny, dokonując podziału na tak zwane (1) **rodzicielstwo „na odległość”** oraz (2) **„rodzicielstwo migracyjne”**.

Do niedawna typowa migracja dla Polski to była migracja tymczasowa. W związku z tym analizowano głównie wpływ wyjazdu jednego z rodziców na sytuację rodziny, a w szczególności - dzieci. Literatura przedmiotu w dużym stopniu wzoruje się na pracach z kontekstu globalnego, która w dużej mierze obejmuje migrację z krajów rozwijających się, a ta cechuje się nierzadko transkontynentalnością i wieloletnią separacją rodziców i dzieci (np. Dreby 2006, Nicholson 2006, Pratt 2013, Parrenas 2008). W studiach migracyjnych nad Polakami i Polkami być może nieco zbyt automatycznie aplikowano tę jakże różną soczewkę dystansów przestrzennych i emocjonalnych, podsycając tym samym panikę moralną związaną z tzw. *eurosieroctwem* (np. Szczypińska 2013). Należy podkreślić, że współczesne biografie obywateli Unii Europejskiej cechuje „międzynarodowość”, zarówno w kontekście 13,6 milionów obywateli UE mieszkających w krajach członkowskich wspólnoty innych od ich kraju pochodzenia (2012), jak i w rosnącej widoczności generacji tzw. *Eurostars*, która identyfikuje się jako „Europejczycy” (Favell 2008, Gaspar 2009).

W studiach nad rodzinami problematyzowano migrację i schematycznie zakładano normatywność sedentaryzmu/ immobilności. W tym nurcie badawczym zobrazowane zostały porażki i kłopoty życiowe migrantów (np. *deskilling*, rozluźnienie więzi rodzinnych i ze społecznością lokalną, utrata pewności siebie i tożsamości, szok kulturowy i niemożność integracji, a nawet choroby psychiczne, np. Korczyńska 2003, Waniek 2007). Jednocześnie obok aksjonormatywnie negatywnych ocen wyjazdów, w ostatnich latach uzyskujemy bardziej zróżnicowany obraz doświadczeń kobiet, mężczyzn i dzieci, których udziałem stała się migracyjna rozłąka rodziny nuklearnej oraz migracja całej rodziny. W badaniach nad rodzicielstwem „na odległość” czy też „transnarodowym” na szczególną uwagę zasługują w kontekście polskim prace Sylwii Urbańskiej (2009, 2015) i Bartłomieja Walczaka (2008, 2009; zob. też Danilewicz 2010, Pustułka 2012), które pokazują nie tylko ogrom wyzwań migracyjnych, ale też konieczność kompromisów i pewne pozytywne skutki wyjazdów zagranicznych dla dobrobytu materialnego rodzin i dzieci. Tym samym badania te oddają ducha współczesnych procesów, które w skali globalnej „normalizują” mobilność jako działanie, które nie musi powodować dezorganizacji, a raczej wpływa na reorganizację zasobów rodzinnych kluczowych dla poczucia bliskości, jedności i kumulatywnego sukcesu jednostek reprezentujących różne pokolenia w rodzinie (Bryceson, Vuorela, 2002: 63-82). Stosunkowo nowe w naszym kręgu kulturowym są badania rodzin migracyjnych, które albo zostały założone już poza krajem, albo też małżonkowie na wczesnym etapie trwania rodziny (tj. tuż przed lub wkrótce po pojawieniu się dzieci) zdecydowali się na osiedlenie poza Polską wraz z potomstwem. W literaturze światowej można

upatrywać wywodzenia się tego obszaru badawczego ze schedy studiów nad akulturacją/asymilacją, jednak coraz częściej sytuuje się on paradygmatycznie także w koncepcjach transnarodowości (zob. np. Falicov 2007, Glick 2010).

Warto podkreślić, że rodziny migracyjne, w których dwoje partnerów oraz ich dzieci mieszkają za granicą, również zaliczyć można do rodzin transnarodowych (*transnational families*, zob. m.in. Bryceson, Vuorela, 2002, Goulbourne et al. 2010, Baldassar, Merla, 2013), odnosząc się tutaj do szerszych struktur pokrewieństwa (*kinship*). Zatem w przypadku takich rodzin mówimy o innym podtypie **rodzicielstwa migracyjnego**. Cykl życia rodziny (e)migracyjnej niemal w całości przebiega w nowych warunkach życia poza krajem pochodzenia, co nie wyklucza ścisłych związków jakie rodziny migracyjne postrzegają w binarodowej czy też transnarodowej przestrzeni z bliskimi pozostałymi w ojczyźnie. W przypadku obu wzorów migracji całych rodzin czy też ich członków, paradygmat transnarodowy przełamuje ramy jednokierunkowego rozumienia migracji jako prostego przeniesienia ośrodka życia jednostki (lub rodziny) z kontekstu państwa narodowego A do państwa narodowego B. Przeciwnie, wskazuje się, że globalizacyjne przemiany w zakresie transportu i technologii, które zaowocowały tzw. „końcem przestrzennego oddalenia” (*death of distance*, Escobar 1994, zob. też Vertovec 2002, 2012) w swoisty sposób „rozszerzają” bezpośrednie i codzienne otoczenie migranta do przestrzeni ponadnarodowej (Levitt, Jaworsky, 2007). Szeroka definicja rodziny transnarodowej, jako utrwalonego układu członków rodziny i sieci więzów rodzinnych istniejących ponad granicami państw (McCarthy, Edwards 2011:187) może być aplikowana do obu typów rodzin wyodrębnionych powyżej. Zmienia się jedynie rozkład akcentów w zakresie tego, jak wiele jednostek czy też „węzłów” w matrycy powiązań pokrewieństwa odnajdziemy w krajach niemacierzystych. Tym samym rozważamy w tym kontekście dwa rodzaje relacji: z jednej strony w rodzinie nuklearnej w całości znajdującej się na emigracji, z drugiej zaś przyglądając się praktykom rodzin rozdzielonych.

Jednocześnie należy podkreślić, iż polska tradycja i normy kulturowe sprawiają, że migracja rzadko kiedy jest decyzją jednostek. Ma ona wielopłaszczyznowe konsekwencje dla społeczności lokalnych i sieci rodzinnych (Kofman 2000). W sytuacji ograniczonej pomocy systemowej państwa polskiego, rodziny pochodzenia emigrantów, czyli ich starzejący się rodzice, rodzeństwo, kuzynostwo i ich rodziny, muszą zabezpieczyć opiekę dla wymagających pomocy krewnych w ramach ograniczonej sieci rodzinnej. Nuklearna rodzina migracyjna poza krajem znajduje się w siatce odniesienia szerszych wertykalnych i horyzontalnych relacji inter- oraz intra-generacyjnych w przestrzeni transnarodowej (Slany, Strzemecka, 2017, Ślusarczyk, Pustułka, 2017). W obrębie kolejnych faz trwania rodziny (Balcerzak-Paradowska 2004) na poziomie nuklearnym prześledzić można, jak mobilność międzynarodowa wpływa na życie rodzinne oraz główne obszary praktyk rodzinnych. Tabela 1 pokazuje różnice między zależnościami rodzinnymi a migracją sezonową versus osiedleńczą na poszczególnych etapach fazy cyklu trwania rodziny.

Tab.1 Zadania i praktyki rodzinne w rodzinach migracyjnych w zależności od fazy cyklu życia rodziny.

Faza cyklu życia rodziny	Migracje	Praktyki rodzinne
	Migracje sezonowe i/lub migracje osiedleńcza	

I – faza bezdzienna	Znaczna ruchliwość małżonków ze wzgl. zawodowych, edukacyjnych. Wyjazdy małżonków odbywają się razem lub osobno. Może zostać podjęta decyzja o migracji osiedleńczej.		Koncentracja na diadzie małżeńskiej – „życie w parze”. Wyjazdy jako akumulacja kapitału i/lub przygoda. Planowanie prokreacji.
II – faza rozwoju (prokreacja)	Migracje sezonowe	Migracja osiedleńcza (rodzina migracyjna)	Nowe relacje w triadzie (małżonkowie i dziecko), - determinacja praktyk macierzyństwa i ojcostwa; Socjalizacja pierwotna; Negocjacje nowych kontraktów płci w parach: obowiązki domowe, role opiekuńcze i zawodowe.
	Wyjazdy jako konieczność ekonomiczna (koszty związane z posiadaniem dziecka). Praktyki opieki i troski na odległość: koszty emocjonalne migracji rosną: „rodzina w zawieszeniu”. Logistyka wyjazdu faworyzuje migrację jednego partnera, najczęściej mężczyzny; kulturowa norma korezydencji ogranicza migracje kobiet; ograniczenie prokreacji.	Pogorszenie się statusu materialnego rodziny migracyjnej po reunifikacji rodzin. Bariery na zagranicznych rynkach pracy (deskilling, segmentacja, segregacja wg płci). Wyzwania związane z urodzeniem dziecka poza krajem (różnice systemowe) oraz korzyści wynikające z systemów zabezpieczeń socjalnych w Europie Zachodniej. Realizacja planów prokreacyjnych poza krajem.	
III – faza stabilizacji	Migracje sezonowe:	Migracja osiedleńcza:	Stabilizacja praktyk i relacji. Socjalizacyjna rola rodziny maleje na rzecz szkoły i grupy rówieśniczej. Pojawiają się pierwsze wyzwania związane z zapewnieniem opieki starzejącym się rodzicom (z rodzin pochodzenia).
	Rutynizacja nieobecności jednego z małżonków/rodziców. Problemy w relacji małżeńskiej i/lub w relacji rodzica-migranta z dzieckiem/dziećmi (trudności wychowawcze). Suplementacja dochodu gospodarstwa domowego, inwestowana w dzieci (zwiększenie potrzeb ekonomicznych dorastających dzieci).	Wyzwania związane z podjęciem przez dzieci edukacji w systemie kraju przyjmującego, potencjalne trudności wychowawcze (tożsamość dzieci). Inwestycje w kraju przyjmującym (np. zakup nieruchomości). Praktyki transnarodowe. Zaangażowanie w życie diaspory, np. w zakresie edukacji dzieci.	
IV faza - odchodzenie dzieci	Migracja sezonowa:	Migracja osiedleńcza:	Rekonfiguracja rodziny i powrót do podstawowej fazy diady małżeńskiej. Budowanie nowych relacji z niezależnym od rodziców dorosłym dzieckiem/dziećmi. Realizacja indywidualnych planów/marzeń małżonków. Późna starość i śmierć rodziców (z rodzin pochodzenia małżonków). Wyzwania zdrowotne/organizacyjne
V faza – „puste gniazdo”	Suplementacja dochodu: pomoc dorosłym dzieciom. Wyjazdy zagraniczne zależą od sytuacji ekonomicznej: mogą zostać wygaszone lub – przeciwnie – następuje ich intensyfikacja, szczególnie w przypadku kobiet (zakończenie obowiązków macierzyńskich realizowanych bezpośrednio). Transfer pokoleniowy i kultura migracyjna: migracja	Pomoc ekonomiczna oraz praktyczna dzieciom (podczas studiów, z wnukami). Rozważanie i/lub powrót do ojczyzny „na emeryturę”. Ewaluacja systemowych, emocjonalnych i rodzinnych możliwości kolejnej migracji lub migracji powrotnej (np. opieka zdrowotna, świadczenia, miejsce pobytu dzieci).	

	zagraniczna w pokoleniu dzieci i ewentualna migracja czasowa by pomóc dzieciom.		związane ze starzeniem się małżonków. Przygotowanie się do roli dziadków/ pełnienie roli dziadków.
--	---	--	---

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 1 pozwala dynamicznie śledzić rodzinno-migracyjne zależności: temporalno-przestrzenne oraz międzygeneracyjne. Warto podkreślić, że główny środek ciężkości analizy porównawczej dwóch typów rodzin jest ściśle sprzężony z miejscem stałego pobytu i zamieszkania dzieci. Innymi słowy, rodzina rozdzielona z wielu względów pozostaje zogniskowana wokół życia w Polsce, ich życie nie odbiega znacząco od codzienności innych polskich rodzin (nie-migracyjnych): ich dzieci w Polsce dorastają, chodzą do szkoły, budują przyjaźnie i, co za tym idzie, nie doświadczają dylematów dorastania poza krajem. W dużym stopniu dzieci pozostają zakotwiczone w środowisku rodzinnym i lokalnym, mają stały i często codzienny kontakt z dziadkami, kuzynostwem i dalszą rodziną. Podobnie standardowo rozwija się tu zwykła sytuacja opieki nad osobami starszymi, nad którymi pieczę obejmuje małżonek pozostający w Polsce (zob. Krzyżowski 2011).

Zaobserwować można pewien rozdzźwięk między rodzinami reprezentującymi różne modele subiektywnego i dyskursywnego rozumienia konsekwencji migracji rodzin względem jej migrującego członka.

Tab. 2 Dyskurs medialny wobec rodzin migracyjnych i sytuacji dzieci.

Kategoria migranta v	Dyskurs społeczno-medialny	Sytuacja dzieci
Migrujący ojciec (<i>Father-away families</i>)	Brak problematyzacji	Sytuacja jest uznawana za „normalną”, typową strategię pozyskiwania dodatkowych zasobów finansowych. Przedłużająca się nieobecność ojca jednocześnie może mieć poważne konsekwencje emocjonalne i wychowawcze dla dzieci.
Migrująca matka (<i>Mother-away families</i>)	Problematyzacja – „zła matka” nierezydencjonalna	Krytyka społeczna modelu, który jednak jest heterogeniczny i zależy od zaangażowania ojca oraz obecności innych krewnych w życiu dzieci (przede wszystkim rola babci), a także długości migracji macierzyńskiej.
Migrujący oboje rodzice	Panika moralna, <i>eurosieroctwo</i>	Sytuacja budząca niepokój z uwagi na często niejasną sytuację prawną dzieci, chociaż również jest ona zależna od obecności innych krewnych oraz czasu trwania migracji rodzicielskich.

Źródło: opracowanie własne

Empiryczno-konceptualną analizę różnych trajektorii powiązaną z powyższymi typologiami zaproponowała Małgorzata Muszel (2013), która oferuje alternatywne wobec faz cyklu życia rodziny ponadnarodowej podejście uniezależnione od wieku dzieci i małżonków, a skoncentrowane na perspektywie dobrostanu migranta/migrantki i jej/jego zapatrywania się na tymczasowy charakter mobilności. Wyróżnione zostały: faza pre-transnarodową, w której migracja zarobkowa jest rozumiana instrumentalnie; transnarodowa, która wiąże się z dostrzeżeniem emocjonalnych kosztów migracji oraz osiągnięciem pierwszych celów akumulacji środków finansowych; oraz post-transnarodowa, czyli moment zjednoczenia rodziny, który jest zarówno radosny, jak i stresujący.

Obecny stan badań migracyjnych wskazuje na prymat analiz dotyczących wstępných i zstępných pokoleń. W szczególności dysponujemy szeroką literaturą z zakresu zapewniania opieki osobom starszym (Slany, Perek-Białas 2015, Krzyżowski 2011, 2013, Krzyżowski, Mucha 2014), gdzie wskazuje się na nowe rozwiązania stosowane w obliczu migracji, a także fakt nieprzekraczania normy kulturowej wypełniania zobowiązań opiekuńczych (Pustułka, Ślusarczyk 2016). Coraz więcej analiz koncentruje się też na sytuacji dzieci, które wychowują się w rodzinach migrujących rodziców (Walczak 2009, Kostrubiec 2009, Kawecki et al. 2012), a także doświadczenia dzieci urodzonych i/lub dorastających poza krajem (Slany, Strzemecka 2015, 2016). Podobnie szeroko analizowano układy rodziny na przestrzeni dwóch lub więcej generacji rodzin migracyjnych, przede wszystkim w zakresie ról rodzicielskich – macierzyństwa (Urbańska, 2009, Lopez Rodriguez 2010, Pustułka 2014, 2016, Małek 2010, Danilewicz 2010) i ojcostwa (Żadkowska et al. 2017, Fuszara, Kurczewski 2012, Pustułka et al. 2015). Z uwagi na brak problematyzowania, najmniej uwagi poświęcono relacjom w diadach małżeńskich i partnerskich, które koniecznie winne być dowartościowane w przyszłych badaniach.

3. Orientacja integracyjna: przekształcenia i renegocjacje praktyk rodzinnych w kontekście migracyjnego rodzicielstwa

Powracając do wyodrębnionych w Tabeli 1 pięciu faz cyklu trwania rodziny, w niniejszej części ekspertyzy syntetyzujemy powiązania między życiem rodzinnym a mobilnością na osi czasu w odniesieniu do **migracyjnego rodzicielstwa**, czyli sytuacji, gdy zarówno rodzice jak i dzieci przebywają poza krajem. Omawiane tu migracyjne praktyki rodzinne i rodzicielskie (por. Morgan 1996, 2011, Chambers 2012, Kendrick 2012) obejmują przekonania i działania:

- a) Aksjonormatywne, np. różnice w rozumieniu ról macierzyńskich i ojcowskich w społeczeństwie przyjmującym, wartości przekazywane dzieciom.
- b) Systemowe, np. rodzina jako przedmiot działań i interwencji instytucji; edukacja (zob. Część III niniejszego opracowania)
- c) Praxis, np. socjalizacja dzieci w Polsce i na emigracji, podział obowiązków domowych, strategie integracyjne, rytuały i tradycje rodzinne.
- d) Transnarodowe, np. podtrzymywanie więzi z Polską, przekazywanie dzieciom ojczystego języka, tradycji i kultury.

Różne elementy praktyk rodzicielskich wysuwają się na pierwszy plan na kolejnych etapach trwania rodzin migracyjnych.

Faza bezdzienna: migracje a planowanie potomstwa

Wagę badania życia małżeńskiego i osobistego (*personal life, intimacy*; zob. np. Heath et al. 2011, May 2011, Jamieson 1998) wzmacniają dane spisowe (NSP 2011), według których 44% polskich emigrantów powyżej 15. roku życia to osoby pozostające w związkach małżeńskich. W Polsce obszar ten ma znaczenie szczególne. Nawet wśród młodych szczęście osobiste i rodzinne pozostaje na szczycie hierarchii wartości (Slany 2002, Szafraniec 2011). Warto dodać, że osoby młode stanu wolnego (która to grupa obejmuje rosnący odsetek osób kohabituujących, Slany 2002) były licznie reprezentowane wśród ludności odpływowej i stanowiły aż 41% migrantów krótkookresowych (NSP 2011). Wśród osób wyjeżdżających odsetek kawalerów i panien był wyższy niż dla całej populacji Polski. Z danych można wnioskować, że silna kultura migracyjna obecna w wielu regionach i społecznościach lokalnych Polski (White 2011, 2016) oznacza normalizację wyjazdów zagranicznych w kolejnych pokoleniach.

W okresie narzeczeństwa i nowożeństwa młodzi ludzie nie mają zobowiązań opiekuńczych i, co za tym idzie, wykazują wysoką skłonność do mobilności przestrzennej, tak wewnętrznej, jak i międzynarodowej. Co więcej, okres wczesno-małżeński w dużej mierze zajął się z osiągnięciem innych markerów „wchodzenia w dorosłość” tj. zakończeniem edukacji, stałym zatrudnieniem, własnym mieszkaniem itd. (Arnett 2010, Schwarz et al. 2005). W wielu opracowaniach dotyczących kohort młodych upatruje się pierwszoplanowej roli powiązań między młodymi a makrostrukturalnymi wymiarami rynku pracy i edukacji (Szafraniec 2011, Brzinsky-Fay 2007) oraz coraz częściej podnosi się wpływ sytuacji rodzinnej młodych na procesy przejścia i wchodzenia w dorosłość (Cote, Bynner 2008, Douglass 2007). W okresie planowania potomstwa działania migrantów dobrze wyjaśniają tradycyjne koncepcje migracji zarobkowych, sezonowych i wahadłowych (Kaczmarczyk 2008, Grabowska-Lusińska 2013, Engbersen et al. 2010, Jazwińska, Okólski, 2001).

W odniesieniu do absolwentów i przedstawicieli wyższych warstw społecznych sprawdzają się także teorie stawiające w centrum – szczególnie w przypadku migracji kobiet - mobilność, poszukiwanie przygody czy nawet eskapizm (Slany 2010, Kindler, Napierała 2010, Slany, Małek 2008, Ignatowicz 2011, Duda-Mikulin 2013). Do młodych par z ograniczonym kapitałem można też aplikować tzw. koncepcję poszukiwania godnego życia (*livelihood strategy*), czyli wachlarz strategii odnoszących się do minimalizowania negatywnych czynników rynkowych w miejscu pochodzenia (bezrobocie, niskie wynagrodzenia) poprzez zdobywanie środków finansowych i akumulację kapitału z pracy zagranicą (White 2009). Już na etapie pre-prokreacyjnym może zostać podjęta decyzja o migracji osiedleńczej obojga małżonków (Muszel 2013, Ślusarczyk, Pustułka, 2017). Także tutaj sytuuje się nurt badań nad Polakami w związkach interetnicznych, szczególnie w odniesieniu do Polek, które poślubiają obywateli Europy Zachodniej (Jodłowska-Herudzińska 2002, Jaroszevska 2003, Buler, Pustułka, 2017).

Faza prokreacji: z czym wiąże się zostanie rodzicem za granicą?

Za punkt wyjścia rozważań o migracyjnym rodzicielstwie można przyjąć szerszy kontekst koncepcji tranzycji/przejścia do rodzicielstwa (*transition-to-parenthood*, Miller 2007), która pozwala usytuować wyzwania rodzicielstwa w ponowoczesnym świecie. Na przeobrażenia w obrębie rodzin składają się bowiem złożone zjawiska łączące się m.in. z globalizacją, emancypacją kobiet, nową koncepcją dzieciństwa, a także elastycznym i prekaryjnym rynkiem pracy (zob. np. Slany 2014, Lee et al. 2014, Faircloth 2014, Sikorska 2009, Brough et al. 2008). Młodzi małżonkowie wchodzi w role macierzyńskie i ojcowskie w ramach tzw. rodzicielstwa intensywnego (Hays 1996) czy paranoidalnego (Furedi 2014) zorientowanego stuprocentowo na sukces „dziecka-projektu”, odnosząc się jednak do zastanych kulturowych norm macierzyństwa (np. ikony Matki-Polki) oraz popularności nowego modelu tzw. zaangażowanego ojcostwa (Sikorska 2009). Relacje w triadzie matka-dziecko-ojciec rewolucjonizują życie rodzinne, a zmiany te są uwypuklone przez kontekst migracyjny. Z jednej strony, pojawienie się dziecka pogarsza status ekonomiczny rodziny migracyjnej, której koszty utrzymania rosną. Jak pokazują badania, polscy migranci nie wykazują znaczącej mobilności zawodowej, co oznacza, że ścieżki karier Polaków toczą się w nisko wynagradzanych i nieprestiżowych sektorach segmentowanych gospodarek zachodnich (Trevena 2011, Grabowska-Lusińska 2013). Szczególnie trudna jest sytuacja zawodowa kobiet-migrantek obciążonych obowiązkami opiekuńczymi (Lopez-Rodriguez 2010, Huang et al. 2016, Nowicka 2014, Sales, Ryan 2013). Z literatury światowej jasno wynika, że różnice systemowe opieki medycznej (w ciąży i okołoporodowej), jak również izolacja młodych matek, negatywnie wpływają na ich sytuację życiową (Barcley, Kent 1988, De Souza 2004).

Z drugiej zaś, w większości krajów przyjmujących, rodziny korzystać mogą z pakietu świadczeń socjalnych (Wilkinson 2014, Żadkowska et al. 2017, Bjornholt, Stefansen 2017, Faist et al. 2015, Bilecen, Bargłowski 2015).

Dokładniejszego opisu badawczego doczekał się obszar negocjowania nowych kontraktów płci poza krajem. Zakłada się, że migracja z kraju bardziej tradycyjnego/patriarchalnego do społeczeństwa bardziej równościowego nie pozostaje bez znaczenia dla ról płciowych przyjmowanych przez migrantów (Okin, 1999). Wydaje się jednak, że w kontekście polskim powielone zostają dwa modele post-migracyjnych modeli genderowych opisanych przez badaczki innych kontekstów kulturowych (np. Remmenick 2009, Szczepanikova 2012) tj. spodziewana emancypacja oraz zaskakująca retradycjonalizacja (zob. Mazurkiewicz 2014, Muszel 2013, 2014, Pustułka 2016, Lopez-Rodriguez 2010). W tym pierwszym modelu praktyk rodzinnych funkcjonują przede wszystkim Polki z wykształceniem wyższym oraz Polacy otwarci na stwierdzenie, że równość poprawia jakość życia wszystkich członków rodziny. Warto podkreślić, że w wielu parach wypracowywane są modele równościowe i partnerskie, które nie pojawiłyby się, gdyby nie decyzja o emigracji (Huang et al. 2017). Na kontinuum różnych podejść duża liczba rodzin podejmuje strategie mieszane. Polegają na korzystaniu z dobrodziejstw lokalnych *welfare states* w postaci urlopów ojcowskich i wdrażania pewnych elementów nowej relacji ojciec-dziecko (Kilkey et al. 2014, Żadkowska et al. 2017, Pustułka et al. 2015) w ramach męskości opiekuńczej (*caring masculinity*, Elliot 2014), przy jednoczesnym podtrzymywaniu podziału obowiązków domowych obciążających przede wszystkim kobiety (tzw. kosmetyczna zmiana męskości, Szlendak 2010). Innymi słowy, w mieszanych gospodarstwach *dual-income dual-carer* na emigracji oboje małżonkowie pracują i zajmują się dziećmi, jednak kwestia obowiązków domowych nadal pozostaje źródłem napięć (zob. np. Tausig, Fenwick 2009). W niektórych rodzinach obserwujemy nawet zjawisko oporu wobec egalitaryzacyjnych idei i praktyk społeczeństwa przyjmującego, które przekłada się na powrót do tradycyjnych wartości i wyraźnie zdefiniowanych, odrębnych ról kobiecych (opieka/dom) i męskich (*breadwinning*, zapewnienie bytu rodzinie; zob. np. Muszel 2013, Mazurkiewicz 2014, Małek 2010, Pustułka, Trąbka 2017).

Najważniejsze wydaje się jednak, że Polacy poza krajem realizują modele rozszerzonej prokreacji, decydując się posiadanie kolejnych dzieci. Młodych Polaków poza krajem wydaje się cechować nowo odnaleziony optymizm „normalnego życia” (Galasińska, Kozłowska 2009, Burrell 2010) połączony z wiarą w możliwości oferowane przez społeczeństwa zachodnie (White 2010, Janta 2013, 2014, Pustułka et al. 2017).

Faza stabilizacji: negocjacje tożsamościowe

W okresie stabilizacji życia na emigracji rozważania wokół rodzinności koncentrują się na tworzeniu i rekreowaniu domu i przestrzeni domowej, która rozumiana jest jako „przystań” konstruowania znaczeń i przepracowania doświadczeń życia codziennego w kraju, który często pozostaje im kulturowo i językowo obcy (Parutis 2007, Leung 2004, Erdal 2014, Rabikowska 2010, Burrell, Rabikowska 2009, Wiles 2008, Smith, Mazzucato 2009). Podążając za Fletcherem, dom stanowi „(...) symbol doświadczeń migrantów i ich radzenia sobie z przestrzenią. Związki i relacje krzyżują się w domach rodzin transnarodowych. Domy są zarazem elementem konsumpcji i obrazem wartości rodziny, ale też i społeczności, z której wywodzą się migranci, sercem życia codziennego, gdzie ludzie tworzą kulturę” (1999:5). Badania empiryczne zdają się potwierdzać nie tylko konstytutywną rolę domu, ale też jego eklektyczny charakter wśród polskich emigrantów. Na podstawie praktyk w przestrzeni domowej wnioskuje się o poczuciu

przynależności i długofalowych planach migrantów, którzy coraz częściej decydują się na zakup/remont/budowę domu poza krajem (Bjornholt, Stefansen 2017, Gmaj 2017), a także orientacjach tożsamościowych. Te ostatnie identyfikuje się na podstawie komunikacji i prymatu języka polskiego/obcego, jak również obecności polskich praktyk kulinarnych takich jak: wspólne posiłki zgodne z polskim harmonogramem, dwudaniowe/niedzielne obiady, zdobywanie polskich produktów czy przygotowanie polskich potraw (Main 2016, Bielewska 2014, Ślusarczyk, Pustułka, 2017, Rabikowska 2010). Rytualizacja polskich praktyk w warunkach emigracji świadczy nie tylko o nostalgii za krajem pochodzenia, ale też podkreśla chęć przekazywania polskiej tradycji i kultury potomstwu. Na tym etapie rozwoju rodziny negocjacje rodzicielskie oscylują szczególnie wokół kwestii edukacyjnych, podejmowania przez dzieci nauki w szkołach krajów przyjmujących, a także ewentualnych decyzji o zaangażowaniu i/lub zapisaniu dzieci do suplementarnych polskich szkół sobotnich. To z edukacją wiąże się też wysiłki nakierowane na dwujęzyczność czy zachowywanie tradycji wiary katolickiej (np. przyjmowanie przez dzieci sakramentów, uczęszczanie na katechezę). Zagadnienia te są szczegółowo omówione w Części III.

Jeżeli chodzi o strategie tożsamościowo-wychowawcze, wydaje się, że polscy rodzice kontynuują modele obrane wkrótce po narodzinach dzieci (w fazie rozwoju rodziny). Stabilizacja umacnia kilka typów idealnych migracyjnego rodzicielstwa i macierzyństwa odnalezionych w badaniach empirycznych i często łączonych z wzorami obywatelstwa (Małek 2010, Lopez-Rodriguez 2010, Erel 2014, Ryan et al. 2008, 2009, Pustułka 2014, 2016, Ślusarczyk 2010, White 2011). Poniższa tabela prezentuje podsumowanie głównych modeli życia małżeńsko-rodzinnego Polaków na emigracji.

Tab. 3 Modele życia małżeńsko-rodzinnego Polaków na emigracji.

	Kontrakt płci	Orientacja tożsamościowa	Wartości przekazywane dzieciom	Praktyki socjalizacyjne	Osiedlenie/powrót
Model tradycyjny	Patriarchat	Kraj pochodzenia Trans-lokalizm	- patriotyzm - duma narodowa	- ograniczona integracja ze społecznością przyjmującą i ryzyko marginalizacji - religia katolicka - język polski językiem domowym	- deklaracja chęci powrotu do Polski
Model integracyjny	Semi-egalitarny	Kraj przyjmujący Integracja	- otwartość - ambicja - pewność siebie - europejskość	- silna integracja ze społ. przyjm. - język obcy językiem domowym, - intensywne rodzicielstwo nastawione na sukces	- decyzja o pozostaniu zagranicą
Model hybrydalny	Mieszany	Bi-nacjonalna Trans-narodowość & integracja	- duma narodowa oraz otwartość	- łączenie polskich i obcych elementów: tradycja i integracja - silna transnarodowość praktyk	- brak sprecyzowanych planów

			- polskość jako europejskość	- wielopłaszczyznowe obciążenie kobiet- migrantek m.in. pracą zawodową oraz organizacją transnarodowego życia rodzinnego - dwa języki domowe	
Model równościowy	Egalitarny	Globalna/ pan- europejska	- równość - tolerancja - altruizm	- wiele języków domowych - kontestacja tradycji i/lub integracji - upodmiotowienie dziecka - globalizacja.	- decyzja o pozostaniu zagranicą

Źródło: opracowanie własne.

Spoglądając na powyższe modele i praktyki przez pryzmat transferu międzypokoleniowego zauważymy nie tylko rosnącą heterogeniczność polskich rodzin poza krajem, ale też sprzężenie między więziami dzieci i rodzin z Polską a stosunkiem rodziców – szczególnie matek – do języka narodowego (por. Pustułka 2016). Napięcia wynikają bezpośrednio z dostrzeżenia, że utrzymanie dwu- czy wielojęzyczności dzieci jest dla rodziców ciężką pracą (por. wcześniejsze przekonanie o łatwości nabywaniu kompetencji w wieku dziecięcym krytykowane m.in. przez Ryan et al. 2008), której efekty nie są uniwersalnie rozpoznawane przez systemy edukacyjne krajów przyjmujących. Przykład Wielkiej Brytanii ilustruje swoisty paradoks, w ramach którego angielski jest z jednej strony „ideologicznym wehikułem” (Park, Abelman 2004: 647, za Pustułka 2016: 147) jako forma globalnego kapitału, z drugiej zaś system szkolny nadal wynagradza biegłość w innym języku europejskim na poziomie egzaminów centralnych. Tym samym język polski może być zasobem poddającym się komodyfikacji w szerszym sensie sukcesów zawodowo-rynkowych w Europie.

Na poziomie rodziny język jest z kolei podstawową osią tożsamości, pełniąc funkcje komunikacyjne kluczowe dla budowania więzi materialnych (np. możliwość przyswajania tekstów kultury narodowej) i osobistych (bezpośrednia komunikacja z dziadkami, kuzynostwem, rówieśnikami) z Polską. Badania empiryczne mówią o kilku aspektach strategii językowych, wskazując przede wszystkim na fakt rosnącej świadomości – przede wszystkim wśród matek – w zakresie korzyści i wagi używania języków ojczystych w środowisku domowym przez rodziców (Moskal 2010, Ślusarczyk, Pustułka, 2016, Pustułka 2016). Wyjątek stanowią jednak tzw. rodziny binacjonalne, gdzie polskim migrantkom trudniej oprzeć się pełnej integracji – także językowej – z grupą większościową reprezentowaną w domu przez partnera/współmałżonka (Buler, Pustułka, 2017). Wysiłki państwa polskiego winny wychodzić naprzeciw potrzebom rodzin w sensie rozwijania repertuaru dostępnych możliwości nauki języka polskiego przez dzieci wychowujące się poza krajem – tak w systemie formalnej edukacji ciągłej/semestralnej (polskie szkoły sobotnie stacjonarne, kursy internetowe, programy międzynarodowych wymian uczniowskich, jak i poprzez tworzenie rekreacyjno-edukacyjnej oferty nauczania języka polskiego podczas wakacji letnich.

W szerszym zakresie należy podkreślić, że polityki migracyjne i dotyczące diaspory winny orientować się na promowanie modelu równościowego czy hybrydalnego w polskich rodzinach, w przypadku tego drugiego możliwie niwelując negatywne skutki kulturowych norm nadmiernie

obciążających kobiet obowiązkami domowymi i rodzinnymi w przestrzeni transnarodowej. Optymalne modele winny podkreślać zarówno konieczność integracji ze społeczeństwem przyjmującym, jak i utrzymywanie związków z Polską. Budowanie silnych więzi, *social anchoring* i kapitał społeczny w kraju zamieszkania oznacza wyższe szanse na sukces emigracyjny dzieci, a także pozytywnie wpływa na mobilność zawodową rodziców-migrantów (Guribye et al. 2017, zob. też Erel 2012, Goulbourne et al., 2010, Pluss 2013). Jednocześnie model ten jest najtrudniejszy do zrealizowania w praktyce, wymaga bowiem zintensyfikowanych i wielopłaszczyznowych działań na polu życia społecznego i rodzinnego (zob. np. Bell, 2016, Bell, Erdal 2015), a relacje między transnarodowością a integracją pozostają złożone (Erdal, Oeppen 2013).

Należy podkreślić, że polityki migracyjne i dotyczące diaspory winny orientować się na promowanie modelu równościowego czy hybrydalnego (bez jednak przeciążania kobiet obowiązkami domowymi) który podkreśla tak konieczność integracji ze społeczeństwem przyjmującym, jak i utrzymywanie związków z Polską. Budowanie silnych więzi, *social anchoring* i kapitał społeczny w kraju zamieszkania oznacza wyższe szanse na sukces emigracyjny dzieci, a także pozytywnie wpływa na mobilność zawodową rodziców-migrantów (Guribye et al. 2017, zob. też Erel 2012, Goulbourne et al., 2010, Pluss 2013). Jednocześnie model ten jest najtrudniejszy do zrealizowania w praktyce, wymaga bowiem zintensyfikowanych i wielopłaszczyznowych działań na polu życia społecznego i rodzinnego (zob. np. Bell, 2016), a relacje między transnarodowością a integracją pozostają złożone (Erdal, Oeppen 2013).

Co dalej? Przyszłość polskich rodzin migracyjnych poza krajem

Etapy cyklu życia rodziny, na których dzieci opuszczają dom, a rodzice doświadczają syndromu pustego gniazda, są najmniej przebadane. Stan ten wynika wprost z dynamiki demograficznej polskich migracji i niewielu dostępnych badań na temat dorosłych dzieci polskich emigrantów, z wyłączeniem analiz szczególnych grup (Trąbka 2014). Oknem na plany migrantów może być jednak literatura dotycząca zapewnienia opieki starzejącym się i pozostałym w Polsce rodzicom migrantów (np. Krzyżowski 2013, Bargłowski et al. 2015, Lutz, Palenga-Möllenberg 2010, Krzyżowski, Mucha 2014), z której wynika, że migranci rzadko wychodzą poza ramy normatywne zapewnienia opieki tak wstępnym, jak i zstępnym członkom swojej sieci pokrewieństwa. Należy jednak podkreślić, że zobowiązania wobec dzieci dorastających poza Polską wydają się przeważać szalę na rzecz pozostawiania w ich pobliżu, co oznaczałoby osiedlenie się w kraju przyjmującym. Migranci szczególnie podkreślają realistyczne przekonanie o tym, że ich wnuki urodzą się za granicą, a oni – wtedy jako dziadkowie – będą zobowiązani pomóc swoim dorosłym dzieciom (zob. np. Emslie, Hunt 2009, Acquillino 2005, Finch 1988). Tym samym masowe i faktycznie re-emigranckie osiedleńcze powroty do kraju „na emeryturę” pozostają w sferze marzeń, których realizację uniemożliwia zakotwiczenie biografii dzieci-migrantów poza Polską. Uzasadnione są natomiast obawy wyrażone w dyskursie „utrąty rodzin” i demograficznie niezwykle szybkie starzenie się polskiego społeczeństwa (Slany, Ślusarczyk 2014, Perek-Białas, Slany 2015).

4. Transnarodowe praktyki rodzinne: podtrzymywanie więzi z Polską

Orientację transnarodową zaobserwować możemy w kilku obszarach praktyk rodzinnych, szczególnie tych odnoszących się do wspomnianych już powyżej (1) rytuałów, tradycji i świąt, jak również w zakresie (2) kontaktów z rodziną oraz w ramach (3) wizyt w kraju pochodzenia

(zob. m.in. Slany et al. 2017, Bell, 2016, Bell, Erdal 2016, Erdal 2014, Ryan 2011, White 2011, Pustułka, Ślusarczyk 2016, Muszel 2013, Main 2013).

Nawiązując do teorii globalizacji i mobilności, które rozwój technologii komputerowych (ICT) i transportu traktują jako „społeczne spoiwo” (*social glue*, Vertovec 2000), w wielu polskich rodzin zaobserwować możemy transnarodowość cyfrową czy też wirtualną (Pustułka 2015). W praktyce migranci angażować się mogą w wachlarz działań komunikacyjnych nie tylko telefonicznych, ale zapewniających przekaz audio-wideo za pośrednictwem komunikatorów (np. *Skype*, *Whatsapp*) czy mediów społecznościowych (np. Facebook; zob. m.in. Wilding 2006, Madianou 2012). Nie zaprzeczając mocy generowania „rozproszonych praktyk i więzi rodzinnych” poprzez technologie (Morgan 2011), doprecyzować należy dwie kwestie, które ilustrują, że działania zapośredniczone nie mogą rozwiązać wszystkich dylematów relacyjnych emigrantów. Po pierwsze, nadal główną normą opieki jest bezpośrednia obecność i fizyczna troska (Krzyżowski 2012, zob. też Grabowska et al. 2016), po drugie zaś nie wszyscy migranci chcą i potrafią stosować technologie komputerowe (ICT). Tabela 4 uzmysławia zależności między transnarodowymi cyfrowymi praktykami rodzinnymi a poziomem umiejętności i motywacji do podtrzymywania relacji ponad granicami.

Tab.4 Postakcesyjni migranci rodzinni a podtrzymywanie relacji za pomocą ICT.

niskie ▼ Poziom kompetencji ▼ wysokie	
slaba ▼ Motywacja ▼ silna	(A) Silna motywacja, niskie kompetencje Nowe praktyki rodzinne związane z „edukacją” członków rodziny w zakresie nowych technologii komunikacyjnych (ICT). Wyłanianie się transnarodowych praktyk rodzinnych Transfer wiedzy; przekazy społeczne (<i>social remittances</i>).
	(B) Silna motywacja, wysokie kompetencje Współczesne „rodziny światowe” (<i>global families</i>); Transnarodowość i użycie technologii jako integralna i rutynowa forma codziennej komunikacji między członkami rodzin zlokalizowanych w różnych krajach.
	(D) Słaba motywacja, niskie kompetencje Nieobecność technologii w życiu rodzinnym; Ograniczona komunikacja z krajem pochodzenia, Podważenie transnarodowej natury praktyk rodzinnych.
	(C) Słaba motywacja, wysokie kompetencje Pragmatyczne i celowe używanie oraz <i>nieużywanie</i> technologii w komunikacji rodzinnej; „Transnarodowość ambiwalentna”, kwestionowanie zakresu rodzinnych zobowiązań.

Źródło: Pustułka, 2015: 108, tłumaczenie własne.

Tak jak i w przypadku innych praktyk, budowanie i trwanie więzi rodzinnych ponad granicami nie staje się udziałem wszystkich migrantów, a część wyjeżdżających Polek i Polaków ogranicza relacje z krajem pochodzenia (Bell, Erdal, 2015, Duda-Mikulin 2013). W tej grupie znajdziemy jednak mniejszość emigrantów (zob. Huang et al. 2016), a popularniejszym wzorem pozostaje kolektywna i stabilna - choć geograficznie rozproszona - struktura pokrewieństwa (Slany, Strzemecka 2015, 2017). Skoro jak stwierdzono komunikacja nie zastępuje obecności w Polsce, to migranci, a szczególnie kobiety-migrantki – wykorzystują wizyty w kraju do realizacji różnorodnych planów i zadań rodzinnych. Należy podkreślić, że w dobie migracji postakcesyjnych w obrębie Unii Europejskiej, wyjeżdżający postrzegają dystanse przestrzenne między Polską a ich krajami docelowymi takimi jak Niemcy, Wielka Brytania czy Norwegia jako znacznie skrócone. Niczym inni „europejscy” obywatele Unii (Favell, 2008), przekraczają granice szybko

dzięki dobrej infrastrukturze drogowej oraz sieci tanich połączeń lotniczych (Burrell 2011, Ignatowicz 2011:42-45, Botterill 2011).

Krótkotrwałe powroty do kraju cechuje ambiwalencja, ponieważ przyjazd do Polski – najczęściej mający charakter wizyty w rodzinnym domu i/lub miejscowości pochodzenia – uzmysławia migrantkom narosłe w rodzinie problemy (np. zdrowotne rodziców), różnice kulturowe między ich dziećmi a ich rówieśnikami dorastającymi w Polsce, a także ich własne, często odległe od wcześniejszego spojrzenie na rzeczywistość (por. Oeppen 2013, Constable, 1999; Timonen, Doyle, 2010). Na podstawie badań empirycznych, działania kobiet-migrantek podczas pobytów w Polsce można wyróżnić ze względu na „pokoleniowego adresata” ich wysiłków. Przykłady praktyk zostały w sumaryczny sposób przedstawione w poniższej tabeli.

Tab. 5. Adresaci działań kobiet- migrantek podczas ich wizyt w kraju

Wyszczególnienie	„Adresat” działań	Praktyki
Kompensacja	Pokolenie poprzednie: Starzejący się rodzice, teściowie, dziadkowie, ciotki, wujowie.	- organizacja wizyt lekarskich, specjalistycznych badań, leków. - planowanie/nadzorowanie/wykonanie remontu, dużych porządków, praca w ogrodzie itp. - sfinansowanie i transport dużych zakupów spożywczych, -zakup sprzętów AGD, RTV oraz medycznych, - organizacja spotkań rodzinnych, zjazdów, celebrowanie specjalnych okazji, - zorganizowanie opieki na czas nieobecności (np. zatrudnienie pomocy, pielęgniarki)
Kultywacja	Pokolenie kolejne: dzieci wychowujące się za granicą	-organizacja czasu wolnego w środowisku polskojęzycznym (kuchni, rówieśnicy) - obozy i kolonie hobbistyczne, sportowe itp. - kursy językowe, - zakup pomocy szkolnych i polskojęzycznych książek dla dzieci i młodzieży oraz podręczników. - zorganizowanie spotkań w gronie rodzinnym i przyjaciół z dziećmi, wspieranie relacji dzieci z dziadkami i krewnymi, odwiedzanie grobów przodków. - odwiedzanie/zwiedzanie miejsc i atrakcji turystycznych w Polsce (Kraków, Warszawa, kurorty górskie i nadmorskie), a także korzystanie z rekreacji i rozrywki (aquaparki, kina, teatry, muzea itp.)
Rekreacja	Pokolenie równorzędne: partnerzy/małżonkowie,	-korzystanie z opieki dla dzieci oferowanej przez dziadków/krewnych i spędzanie czasu z partnerem/małżonkiem (np. wyjścia do restauracji, do kina, wyjazdy na weekend, rekreacja) - spotkania z przyjaciółmi, znajomymi - korzystanie z usług w sektorze zdrowie (lekarze specjaliści, szczególnie stomatologia) i uroda (usługi fryzjerskie, kosmetyczne, SPA)

Źródło: Tłumaczenie i opracowanie tabelaryczne na podstawie Pustułka, Ślusarczyk, 2016.

CZĘŚĆ II. TRANSNARODOWE DZIECIŃSTWO

1. Dzieci w badaniach migracyjnych

W badaniach nad migracjami dominuje wyraźnie podejście zorientowane na dorosłych (*adult-centric approaches*), jednak od kilkunastu lat dostrzega się coraz częściej wyraźny deficyt badań koncentrujących się wokół udziału, roli, doświadczenia dzieci i młodzieży w migracjach. Również dane statystyczne na temat migracji dzieci i młodzieży do lat 18-tu są bardzo skąpe. Według danych raportu *Migrant Children* UNICEF (2016) na świecie mamy ponad 31 mln dzieci-migrantów z tego 11 mln liczą uciekający przed przemocą i brakiem bezpieczeństwa w regionach ogarniętych wojną, konfliktami. Połowa dzieci żyje w 15 krajach, przy czym, aż ok 4 mln mieszka w USA⁴. Na 200 migrantów przypada jedno dziecko, które jest uchodźcą; jedno na 3 dzieci żyjące poza krajem urodzenia to młodzi uchodźcy (*Migration of Children to Europe* 2015)⁵. Ostatni kryzys migracyjny szczególnie uwrażliwił badaczy, praktyków, instytucje międzynarodowe np. UNHCR, IOM, UNICEF) na złożone kwestie związane nie tylko z uchodźstwem dzieci i młodzieży (*Children in Migration*, European Commission 2016), ale ich szerszym umiejscowieniem w społeczeństwie⁶.

Jak wskazano w Części I wzrasta liczba rodzin migrujących z Polski, lub też decydujących się na reunifikację rodzin. Proces ten generuje uwidocznienie całej bogatej gamy zagadnień odnoszących się do dzieci migrantów. Według danych spisu Powszechnego z roku 2011 możemy tylko pośrednio inferować, że ok. 5% osób migrowało z dziećmi w wieku od 13-19 lat. Sposób gromadzenia danych pozbawia nas niestety możliwości wglądu w migracje dzieci wyjeżdżających z rodzicami. Podajemy liczbę polskich dzieci w wybranych krajach Europy według rejestrów Eurostatu. Niestety to źródło informacji nie podaje liczby polskich dzieci w Wielkiej Brytanii i Niemczech, Irlandii gdzie skupia się największa polska emigracja. Według danych z roku 2016

⁴ W USA w latach 2007-2008 udział dzieci, których rodzice byli imigrantami migrantów w wieku 0-17 lat wynosił ok. 17%, w tym w wieku 0-3 lat ok. 25%. W latach 2009-2010 w Australii było ponad 5 mln dzieci migrantów w wieku od 0-17 lat, z tego prawie 9% urodziło się poza Australią (*Migrant Families in Australia* 2013).

⁵ Raport IOM-UNICEF (*Migration of Children to Europe* 2015) dokumentuje, że dzieci uchodźcy stanowią połowę populacji uchodźców. Na każdym ośmiu migrantów przypada jedno dziecko. Najwięcej dzieci uchodźców przebywa w Turcji. W samej Europie znajduje się ponad 5,4 mln. dzieci, które są migrantami. W 2015 roku 31% dzieci uchodźców przybyło do Europy przez morze. ¼ poszukujących azylu w krajach UE stanowiły dzieci, ponad 96 tys. samodzielnie ubiegało się o azyl (*Children in Migration*, European Commission 2016). Raport IOM-UNICEF pokazuje że pomiędzy styczniem a sierpniem 2015 roku dzieci stanowiły ponad 1/3 ubiegających się o azyl w krajach UE, a liczba aplikujących przekroczyła z roku 2014. Ponad 49% to dzieci uciekające przed wojną w Syrii. Zauważano poważną liczbę dzieci bez rodziców, opiekunów czy też odseparowanych od swoich rodzin-23 tys. takich dzieci znalazło schronienie w Szwecji. Podawane są dane także o tych które zaginęły lub straciły życie w drodze do Włoch czy Grecji. Wnioski o azyl najczęściej były składane w Niemczech - 82,5 tys., Węgrzech - 45,6 tys., Austrii - 15,3 tys., Szwecji - 28, 0 tys., a w całej UE liczba ta wyniosła 241,4 tys. w roku 2015 (*Migration of Children to Europe* 2015). Instytucje i organizacje ponadnarodowe (m.in. UNHCR, UNICEF, Komisja Europejska) unijne, krajów do których docierają dzieci zbierają dane, starają się monitorować ich sytuację oraz tworzyć doraźne polityki, prawne rozwiązania na ich rzecz i ich rodzin (UNICEF, Shivers et al. 2014).

⁶ Biorąc pod uwagę znaczenie dzieci w migracjach utworzony został np. *The Child Migration Research Network* przy Development Research Centre on Migration, Globalisation and Poverty (Migration DRC); ośrodek łączy prace badawczą z praktyką na rzecz dzieci - imigrantów (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco <http://www.childmigration.net/>). Wielu ludzi (nauczyciele, pracownicy socjalni, psychologowie, lekarze) pracuje dziś z dziećmi, na których losie i doświadczeniach odbija się migracja. Ich praca ma wpływ nie tylko na ustalenia badawcze, ale i formułowanie rekomendacji dla polityk wobec migrantów –dzieci i polityk migracyjnych.

dzieci imigrantów z Unii Europejskiej jest ok. 700tys.⁷. Większość tej liczby stanowią dzieci polskie, niemieckie, rumuńskie, litewskie, co jak zauważa się stanowi poważne wyzwanie dla systemu edukacyjnego. Istnieją szkoły, w których dla ponad połowy dzieci język angielski jest językiem obcym⁸.

Tab. 6. Dzieci polskich imigrantów w wybranych krajach według kraju urodzenia - dane Eurostat

Kraj napływu	Dzieci w wieku mniej niż 5 lat w roku w roku							Ogółem
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
Belgia	-	-	387	394	503	363	-	1647
Dania	304	175	158	169	153	166	140	1265
Hiszpania	-	-	-	-	-	124	129	253
Włochy	312	231	185	164	164	107	114	1180
Holandia	557	453	531	698	651	624	648	4162
Finlandia	-	27	12	17	27	35	22	140
Szwecja	-	-	-	-	-	319	313	632
Islandia	-	-	-	22	35	56	51	164
Norwegia	603	575	558	522	530	523	508	3819
Szwajcaria	-	-	-	42	78	75	110	305
Kraj napływu	Dzieci w wieku 5- 9 lat w roku							Ogółem
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
Belgia	-	-	288	268	308	299	-	1163
Dania	253	164	107	104	101	118	127	974
Hiszpania	-	-	-	-	-	74	63	137
Włochy	478	302	244	196	168	157	126	1671
Holandia	491	411	389	531	493	542	534	3391
Finlandia	-	14	12	12	28	22	20	108
Szwecja	-	-	-	-	-	235	268	503
Islandia	-	-	-	14	26	43	42	125
Norwegia	538	493	403	342	347	382	397	2922
Szwajcaria	-	-	-	112	120	90	143	465
Kraj napływu	Dzieci w wieku 10-14 lat w roku							Ogółem
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
Belgia	-	-	325	251	262	232	-	1183
Dania	178	117	87	86	71	74	89	702
Hiszpania	-	-	-	-	-	85	60	145
Włochy	528	386	252	238	146	119	104	1773
Holandia	415	402	372	444	406	488	438	2965
Szwecja	-	-	-	-	-	185	186	371
Islandia	-	-	-	17	17	29	21	84
Norwegia	469	431	357	309	272	317	294	2449
Szwajcaria	-	-	-	47	51	48	77	223
Kraj napływu	Dzieci w wieku 15-19 lat w roku							Ogółem
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	

⁷ <http://www.tvp.info/25462942/coraz-wiecej-dzieci-imigrantow-w-brytyjskich-szkolach-polacy-w-czolowce>.

⁸ Wakacje ze słownikiem <http://wbi.onet.pl/wielka-brytania-co-dalej-z-polskimi-szkolami>.

Belgia	-	-	296	242	227	252	-	1017
Dania	159	134	115	143	167	171	172	1061
Hiszpania	-	-	-	-	-	100	56	156
Włochy	420	276	232	152	120	71	66	1337
Holandia	379	310	310	364	360	430	489	2642
Szwecja	-	-	-	-	-	197	165	362
Islandia	-	-	-	51	40	53	68	212
Norwegia	276	243	249	196	213	218	201	1596
Szwajcaria	-	-	-	41	51	51	76	219

Zródło: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=migr_imm5prv&lang=en, 2015

Generalnie ogromna mobilność dzieci, która sprawia, że ich udziałem staje się transnarodowe dzieciństwo ściśle zespolone z procesami transnacionalizacji, wymaga stosowania w badaniach podejścia skupionego na dzieciach (*child-centred approaches*) (Ni Laoire et al. 2011, Tyrell et al. 2013). Taki postulat wynika z założeń tzw. nowej socjologii dzieciństwa (lata 70.XX wieku) (Ni Laoire et al. 2011), w której odkrywa się dziecko jako sprawczy, refleksyjny podmiot, który może powiedzieć wiele o swoim doświadczeniu, przeżyciach, powiązaniu transnarodowych migracji z dzieciństwem. Spojrzenie na dzieci jako pasywne podmioty wynikało głównie z faktu, iż postrzegano je przede wszystkim jako ofiary konfliktów i przemocy jaką rodzą wojny oraz migracji rodziców/ca, którzy byli głównymi decydentami o przemieszczeniu, jego charakterze i przebiegu. Ten „paradygmatyczny zwrot” wyraża się stosowaniem różnych metod jakościowych czy metod partycypacyjnych, które pozwalają oddać głos dzieciom (Christensen, Prout 2012: 42; Hogan 2012, Scott 2004, Smith 2011) i być badaniami „z dziećmi”, a nie „nad dziećmi”. Dzieci nie są postrzegane już jako „bagaż migracyjny” (Orellana 2001), ale jako aktywne podmioty wpływające na wiele sfer życia rodzinnego (Scott 2004: 122). Dzieci wreszcie nie są w badaniach pasywnymi ofiarami okoliczności, a postrzegane są jako pełnoprawne jednostki, które działają i mają wpływ na życie innych, na to co się dzieje wokół nich, podejmują decyzje w określonych szerszych społecznych uwarunkowaniach, odpowiadają na to, co niesie życie, oczywiście na miarę własnych sił i możliwości. Odpowiedź dzieci na szanse życiowe i ograniczenia, których doświadczają są ściśle powiązane z sytuacją rodziny, jej społecznym umiejscowieniem w społeczeństwie, dziedziczeniem i transferem kapitału ekonomicznego i kulturowego poprzez pokolenia i w ich ramach. Dziecko i dzieciństwo postrzegane są jako niezwykle ważna część społeczeństwa (a nie jako coś co je poprzedza i jest niezależnym bytem), które pozostają nie tylko pod jego wpływem, ale i również kształtują wiele zjawisk i procesów przebiegających w społeczeństwie.

2. Kategorie dzieci migracji i ich problematyzacja w badaniach światowych

Generalnie wyróżnia się trzy kategorie dzieci uwikłanych w migracje, które zwykle poddawane są odrębnym analizom badawczym:

- a) dzieci migrujące wraz z rodzicami (*children of migrants*);

- b) dzieci pozostawione w kraju pochodzenia (*left-behind children*) przez oboje lub jednego z rodziców, najczęściej w związku z ich pracą poza granicami ojczyzny⁹;
- c) małoletni migrujący samodzielnie (*migrant children and child refugees* uchodźcy, odseparowani/ne siłą, zagubieni/ zagubione), przekraczające granice - na własną rękę.

Zainteresowanie badawcze zwłaszcza w krajach w których widoczny jest fenomen feminizacji migracji (np. Polska, Filipiny) najczęściej ogniskuje się wokół drugiej kategorii, a nieco rzadziej pierwszej. W naszej ekspertyzie przyjrzymy się głębiej pierwszej kategorii na bazie oryginalnych badań prowadzonych w projekcie Transfam.

Wyniki prowadzonych badań odsłaniają zarówno pozytywne jak i negatywne skutki migracji dla dzieci (m.in. Baldassar, Merala 2014; Bailey 2011; Ni Laoir et al, White 2011, Parrenas 2005, Urbańska 2015, Danilewicz 2010, Trevena et al. 2016, Dreby, 2006, Pustułka 2012 2014, 2015, 2016). Najczęściej podkreśla się, że migracja jest strategią mającą na celu poprawienie sytuacji ekonomicznej rodziny, zwiększenia szans na kształcenie dzieci, dostępu do lepszej opieki zdrowotnej, a tym samym poprawy jakości ich życia (Children Youth and Migration 2005, Parrenas 2005, 2008; Hondagneu-Sotelo 1994) Opisuje się także negatywne następstwa migracji (Children Youth and Migration 2005; Arendell 1999; Walczak 2009) W przypadku emigracji rodzica/ów i pozostawienia dziecka w kraju podnosi się uwikłanie dzieci w trudne doświadczenia rozłąki, niepewności sytuacji rodzinnej (brak ojca/matki rodzi poczucie deficytów nie tylko psychologicznych, ale i materialnych), osłabienie więzi, brak niedostatecznej bezpośredniej opieki, problemy w szkole. Ocena skutków wyjazdu rodzica czy rodziców powinna jednak odbywać się na bazie ewaluacji indywidualnych przypadków i brać pod uwagę czynniki takie jak długość pobytu zagranicą rodzica, jednorazowość versus seryjność wyjazdów, pytanie czy wyjeżdża jedno z rodziców czy oboje, a także czy osoby sprawujące pieczę nad dzieckiem doświadczającym migracji rodzica zapewniają stabilny i uregulowany prawnie system opieki oraz poczucie bezpieczeństwa (por. Urbańska 2015; Arendell 2000). Jednocześnie pokazano, że migracje w związku z modyfikacją/ a nawet rozerwaniem systemu rodzinnego wymuszają negocjacje związane z opieką z szerszym systemem krewniaczym (tworzenie transnarodowego łańcucha opieki Parrenas 2008; Lutz, Palenga - Mollenbec 2012; Dreby 2006, Dreby, Adkins 2012)). Zmieniają pozycję kobiet w rodzinie i zakres ich władzy, możliwości wpływania na sfery życia rodzinnego. Jeśli migruje matka starsze dziewczynki często są dyskryminowane m.in. ze względu na nadmierne obciążanie pracami w domu, służenie młodszemu rodzeństwu, przerzuca się na nie wiele zadań, które najczęściej wypełniała matka/rzadziej ojciec. Migracje generują zjawisko rozdwojonego życia rodzinnego „tu i tam” (Slany, Slusarczyk 2015). Raporty mówią też o przemocy wobec dzieci, porzucania szkoły, niepowodzeniach szkolnych (*Children Youth and Migration* UNICEF 2005). Badania prezentowane przez UNICEF pokazują także, że dzieci z rodzin migrantów są w społeczności lokalnej, jej różnych instytucjach (szkoła, Kościół) stygmatyzowane, a ogólniej wysuwa się tezę o formowaniu się negatywnej formy kapitału społecznego (Danilewicz 2010). Więzi zapośredniczone przez nowe media (*vide* Część I) tworzą fenomen rodziny wirtualnej, mogą one jednak być osłabione, a na marginalnie występuje nawet ich rozkład (Pustułka 2015). Podsumowując, nie ma wyraźnego konsensusu w odniesieniu do przyczynowo-

⁹ Według danych UNICEF w Mołdawii takich dzieci w wieku od 0-14 lat było od 150-270 tys. (5-8% ogółu dzieci w tym wieku), na Filipinach 3-6 mln (10-20% ogółu dzieci w tym wieku), w Indonezji ok. 1 mln (2-3% ogółu dzieci w tym wieku), Tajlandia ok. 500 tys. (2-3% ogółu dzieci w tym wieku), Polska (2002 r. 342 tys; liczba ta w zależności od prowadzonych badań waha się od 110-400 tys. (Raport KBnM 2014).

skutkowych zależności między migracją a trwaniem rodziny. Z jednej strony podnosi się często, że migracje osłabiają więzi nieformalne i rodzinną sieć krewniaczą, a także zwiększają podatność rodziny na zewnętrzne oddziaływania systemów egzogennych. Z drugiej strony zaś, analizy transferów ekonomicznych i społecznych (np. Grabowska et al. 2016) i empiryczne studia nad kolektywnymi działaniami członków rodzin na rzecz rozproszonych sieci krewniaczych (*familyhood*) poprawiają jakość relacji i więzi oraz realnie wpływają na trwanie rodzin (Bryceson, Vuorela 2002, Baldassar, Merla, 2013, Wilding 2006).

Badania wskazują także, że przekazy pieniężne są istotnym na poziomie gospodarstw domowych czynnikiem wpływającym na kapitał ludzki (zdrowie, edukacja), dostęp do usług społecznych, a w rezultacie na jakość życia dzieci (Castles, Miller 2011). Jeśli idzie o przekazy pieniężne, to doświadczenia dzieci i młodzieży w tej kwestii należy badać szerzej, bowiem są one ważnym ich odbiorcą i redystrybutorem, a jak dotąd ich głos jest pomijany. Przekazy pieniężne oddziałują na rozwój społeczności lokalnej (Urbańska 2015, Danilewicz 2010, Slany, Solga 2014); tzw. transfery mnożnikowe wyrażające się wzmożonym zakupem dóbr i usług w tej społeczności sprzyjają lokalnemu rynkowi pracy i dalszemu rozwojowi. Takie kraje jak np. Meksyk o ogromnej emigracji utworzyły w roku 2002 specjalne programy, w których wykorzystuje się migracyjne przekazy pieniężne dla rozwoju społeczności lokalnej; programy dedykowane są m.in. dzieciom, młodzieży, kobietom (3x1 *Iniciativa Ciudadana*, 2002). Do każdego dolara przysłanego z zagranicy rząd dodaje trzy dodatkowe: od rządu federalnego, władzy danego stanu i władzy lokalnej.

W odniesieniu do migracji dziecka z rodzicami akcentuje się trudne doświadczenia związane z szokiem kulturowym, dyskryminacją w szkole i środowisku rówieśniczym, bariery językowe, czasami problemy związane z legalnością pobytu, problemami identyfikacji grupowej/ etnicznej/ narodowej (szerzej badania *Transfam*). Dzieci i młodzież które migrują na własną rękę (zwłaszcza te z krajów rozwijających się) narażone są na ryzyko przemocy, handlu dziećmi, wykorzystania sekularnego, darmowej pracy. Podatność na zranienia wzrasta z migracjami nieudokumentowanymi. Organizacje światowe jak UNHCR, UNICEF (*Children Youth and Migration* UNICEF 2005, Komisja Europejska) zwracają uwagę na ochronę praw dzieci i zwalczanie wszelkich form ich dyskryminowania i wykorzystywania. W dokumentach akcentuje się, że dzieci mają prawo do fundamentalnych praw i uwzględnienia ich opinii i doświadczenia, które z kolei przyczyniają się do poprawy ich sytuacji, artykulacji ich interesu. Postuluje się, aby polityka bazująca na dowodach uwzględniała podejście intersekcyjne (m.in. wiek, płeć, rasa, grupa etniczna, klasa), akcentujące wagę różnicy i różnorodności w celu eliminacji negatywnych skutków migracji i wzmacniania dzieci- migrantów (*Children Youth and Migration* UNICEF 2005). Ponownie warto nadmienić, że rozważania nad dziećmi i młodzieżą wymagają włączenia podejścia rozwoju społecznego (*development*), a wyniki dotyczące migracji z regionów globalnie peryferyjnych, wykluczonych i skrajnie sprekaryzowanych (np. Parrenas 2008, Pratt 2013, Dreby 2006), nie mogą być wprost aplikowane do kontekstu migracji intraeuropejskich.

3. Polskie dzieci w Norwegii i ich doświadczenie życia na emigracji. Wybrane wyniki projektu Transfam

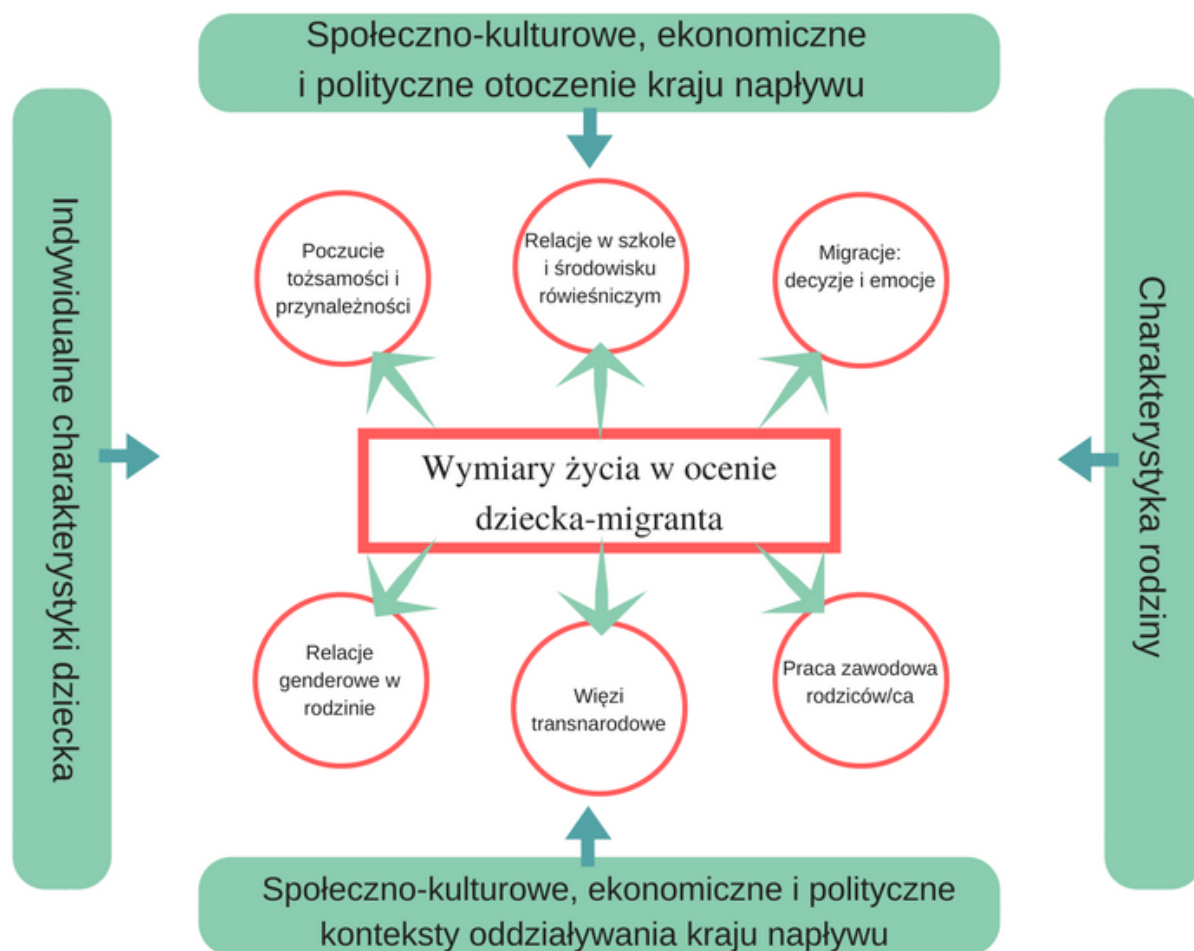
Jak już podkreślono dane na temat migracji dzieci są skąpe, brak dostatecznych danych statystycznych obrazujących odpływ rodzin z dziećmi. Jednak nawet te dokrojone dane odnoszące

się do kilku krajów napływu obrazują, iż Polska doświadcza poważnego ubytku dzieci i młodzieży, a Polki- migrantki rodzą chętniej i częściej niż kobiety pozostające w kraju (Pustułka et al. 2017, Janta 2013a, 2013b). Tam gdzie migrują i decydują się na osiedlenie lub długotrwały pobyt Polacy, tam wyraźnie widać polskie dzieci, a w ślad za tym generowane są szeroko rozumiane problemy integracyjne: w wymiarze indywidualnym i rodzinnym, mikrospołecznym, makrospołecznym (kontekst społeczno-kulturowy, ekonomiczny, polityczny – m.in. polityki migracyjne i polityki wobec migrantów), odnoszone do kraju napływu jako kraju odpływu.

W ślad za założeniami „nowej socjologii dziecka i dzieciństwa” prezentujemy wybrane wymiary życia na migracji w percepcji dzieci, które pochodzą z badań *Children's experience of growing up transnationally* przeprowadzonych w ramach projektu *Transfam*¹⁰. Badania są unikatowe, a uzyskane wyniki pozwalają na dyskusję o dzieciach jako sprawczych, refleksyjnych podmiotach migracji. Niewiele jest badań nad polskimi dziećmi w rodzinach migracyjnych, które analizowałyby tak wiele zagadnień. Najczęściej prowadzone badania odnoszą się do funkcjonowania w szkole, barier językowych (Błasiak-Tytula 2013), poczucia tożsamości i przynależności (Pustułka et al. 2015; Ni Laoire et al. 2011) i integracji (Moskal 2014; Trevena 2011). Prezentowane wyniki wnoszą pewien wkład w rozpoznanie sytuacji dzieci na emigracji i ukazanie ich doświadczenia, relacji i praktyk w kontekście nowego kraju życia. Poniższy schemat (1) prezentuje wybrane dla celów ekspertyzy wymiary życia w percepcji dzieci - migrantów.

¹⁰ Zadaniem WP5 *Growing up transnationally* projektu *Transfam* kierowała: Krystyna Slany, badaczką główną była Stella Strzemecka, a badania terenowe prowadziły również Anna Bednarczyk i Inga Hajdarowicz. Przeprowadzono 50 wywiadów z dziećmi z par polsko-polskich i małżeństw polsko-norweskich. Ponadto przeprowadzono z dziećmi test niedokończonych zdań, wykorzystano metodę rysunków oraz obserwację pokoju dziecka.

Rys. 1 Wymiary życia w percepcji dzieci -migrantów



Źródło: opracowanie własne.

Praca zawodowa rodziców

Rodzina migracyjna jest silnie spleciona z przyjmującym państwem norweskim, jego polityką migracyjną i społeczną, a przede wszystkim położeniem rodziców na rynku pracy (zatrudnieniem). Posiadanie pracy a co za tym idzie środków utrzymania przez rodziców jest w świadomości dzieci warunkiem powodzenia rodziny, jej sukcesu materialnego. Jak dowodzą badania nad dorosłymi migrantami, poczucie bezpieczeństwa finansowego jest warunkiem powodzenia w przebiegu integracji. Kluczowymi czynnikami odnalezienia się z powodzeniem na rynku norweskim jest dostateczna znajomość języka norweskiego i znajomość reguł życia w tym społeczeństwie. Badani ukazują przypadki sukcesu, awansu zawodowego rodziców dzieci, ale także deskilizację i marnowanie kapitału ludzkiego przywiezionego z Polski. Jednakże co znamienne (wywiady z rodzicami) w każdej rodzinie wystąpiła poprawa sytuacji materialnej w porównaniu z postrzeganą sytuacją w Polsce. Wyniki te znalazły też odzwierciedlenie w danych ilościowych zebranych na potrzeby sondażu internetowego Transfam (Huang et al. 2016). Dzieci deklarowały „tu żyje nam się lepiej” i w świetle uzyskanych wypowiedzi miały dobre rozpoznanie nie tylko sytuacji zawodowej rodziców, ale i rodzaju wykonywanych przez nich prac (Slány, Strzemecka 2016a). Badania odsłaniają genderową segmentację rynku pracy: mężczyźni zatrudniani są jako

budownicz, mechanicy samochodowi, kierowcy, stolarze, szklarze, pracują na platformach wiertniczych, podczas gdy matki pracują jako sprzedawczynie, opiekunki, sprzątaczk, ale i jako nauczycielki, przedszkolanki, lekarki. Warto zaznaczyć, że dane ilościowe potwierdziły segregację genderową, a także wskazały na częstsze pozostawanie kobiet poza rynkiem pracy, zatrudnienie w tzw. szarej strefie, a także decyzję o wycofaniu się z podejmowania pracy zarobkowej na rzecz podejmowania prokreacji i pełnienia ról opiekuńczych.

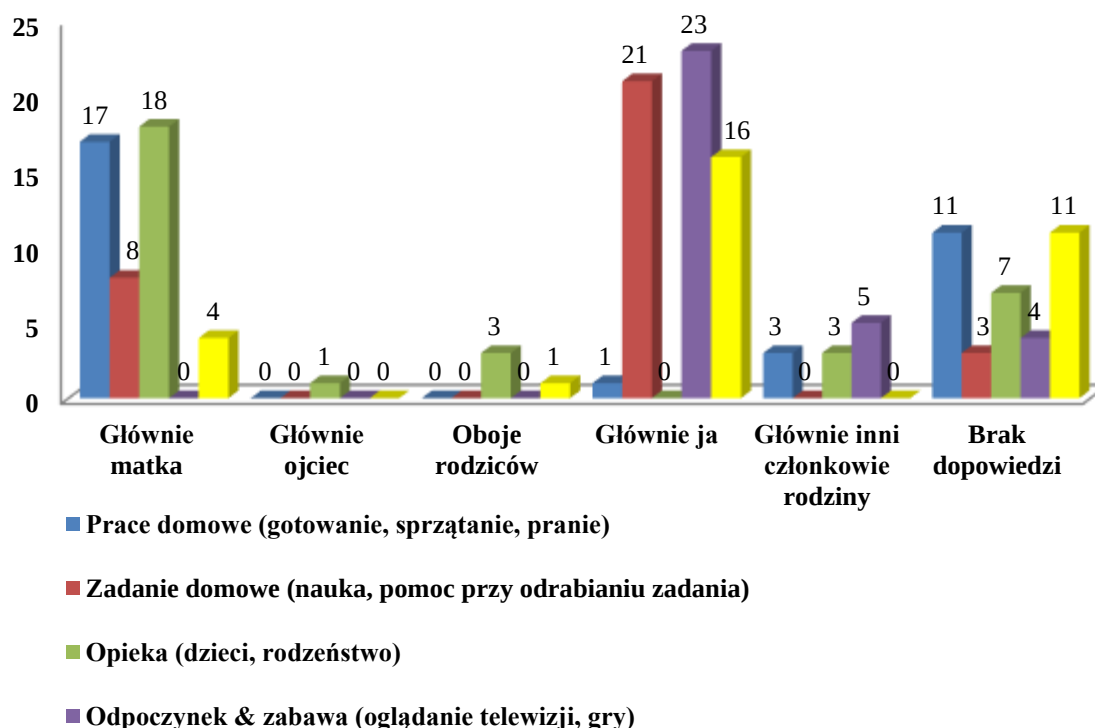
Relacje genderowe w rodzinie

Znamienne było zwracanie uwagi przez dzieci, iż ojcowie, wykonywali poza główną pracą dodatkowe prace podnoszące dochód rodziny, co skutkowało nieobecnością ojca w domu i brakiem zaangażowania w prace domowe, czy pomoc dzieciom w lekcjach (Slany, Strzemecka 2015). Charakterystyczne, że małe dzieci postrzegają rolę ojca głównie przez pryzmat odpowiedzialności za powodzenie materialne rodziny. Utrzymują przekonanie, że ojciec ma być żywicielem rodziny, ma dbać o utrzymanie rodziny, choć jak wynika z naszych badań zdecydowana większość matek pracuje zawodowo i pomnaża dochód rodziny. Praca matki w oczach dzieci może być mniej doceniana z perspektywy materialnej niż praca ojca, co wiąże się z niższymi otrzymywanymi przez nie wynagrodzeniami. Jednakże wydaje się, że dzieci mają zsocjalizowane tradycyjne genderowe skrypty ról płciowych, tak silnie utrzymujące się w Polsce. Taka postawa co do mniejszej wartości pracy kobiety jest często podtrzymywana w Polsce (Charkiewicz, Zachorowska 2009).

Być może także postrzeganie przez dzieci takiego podziału ról i oczekiwań wobec rodziców wynika z przyjętych przez rodzinę tzw. *livelihood strategies*, o których rodzice muszą rozmawiać (White 2011:3): wyznaczone przez rodziny strategie zapewne zakładają nie tylko zyski, ale i ponoszone przez nie koszty, pozwalają zrozumieć wkład poszczególnych członków w osiągnięcie lepszych warunków życia w nowym miejscu. Wątro może dodać, że życie w społeczeństwie kładącym nacisk jak wspomniano na równość płci nie wpłynęło jeszcze na ocenę przez dzieci konsekwencji gendrowego kontraktu płci. Być może jest jeszcze za wcześnie, aby nowe skrypty kulturowe równościowe zostały przez dzieci zinternalizowane. Proces adaptacji do nowych wzorów wydaje się zatem przebiegać nieco wolniej wśród najmłodszego pokolenia, a dzieci zrozumiale wykazują tendencję do heurystycznego interpretowania przemian rodziny. Chociaż w wielu rodzinach zauważono proces retradycjonalizacji, liczne pary deklarowały, że wyjazd zagranicę przyczynił się do renegocjowania przez nich modelu lepszej równowagi praca-dom (*work-life balance*) i decyzji, które pozwalały na ograniczanie zarabkowania na rzecz dowartościowania spędzania czasu z rodziną (Pustułka, Ślusarczyk, 2017). Dalsze badania są konieczne, ażeby ocenić skalę transferu międzygeneracyjnego i socjalizacyjnego vis-a-vis wpływu grup rówieśniczych i ideologii społeczeństw przyjmującego w dłuższej perspektywie adolescencji i wczesnej dorosłości.

Z badań płynie wniosek, że im większe znaczenie dorobienia się, podwyższenia statusu materialnego (po to m.in. przybyli do Norwegii) tym większa gotowość mężczyzn do osiągnięcia tego celu. Błędne koło tradycyjnej męskości zamyka się: im więcej pracy zawodowej, tym mniej ojcostwa i ojcowania; im więcej pracy zawodowej tym mniej czasu wolnego na praktykowanie rodzinności. Odczytujemy z badań (rys. 2), iż matki znakomicie odgrywają kulturowy wzór Matki Polki- wykonują pracę z sercem, cierpliwością, oddaniem, ogromną wytrzymałością psychiczną i fizyczną. Łączą pracę zawodową z wykonywaniem obowiązków domowych i rodzinnych. Dzieci mają świadomość znaczenia tej pracy dla innych, dla dobra wspólnoty rodzinnej.

Rys. 2 Podział prac domowych i różnych aktywności w oczach dzieci.



Źródło: Slany, Strzemecka 2015

Najwięcej czasu w skali tygodnia matki poświęcają opiece nad dziećmi i innymi członkami rodziny, pomocy w odrabianiu lekcji, wykonywaniu prac domowych jak gotowanie, sprzątanie, pranie, podtrzymywanie więzi (komunikacja z członkami rodziny w Polsce). Opieka nad dziećmi i pomoc w odrabianiu lekcji to najczęściej matczyne obowiązki. Matki (a także ich matki, czyli babcie jeśli są w Norwegii) są opiekunkami i menadżerami domowego ogniska. Również dzieci wskazują, że do ich głównych obowiązków należy nauka, organizacja czasu wolnego (zajęcia pozalekcyjne) i komunikacja z członkami rodziny w Polsce.

Migracja: decyzje i emocje

Dzieci były włączane i „zakotwiczone” w tryb życia migracyjnego rodziny znacznie wcześniej, jeszcze przed osiedleniem się w Norwegii, co ma duże znaczenie dla przyszłego przebiegu integracji i osvajania życia w nowym kraju. Najczęściej zapośredniczenie migracji odbywało się poprzez wyjazdy zarobkowe rodzica/ów, głównie ojca, na którego powrót czekały z radością, liczyły dni do jego przyjazdu i ze smutkiem odnotowywały jego wyjazd z domu. W rozmowach rodziców coraz częściej przewijał się plan zamieszkania w Norwegii wspólnie, aby nie cierpieć z powodu rozłąki, być po prostu razem (Slany, Strzemecka 2016c). Część badanych dzieci była za mała aby zrozumieć podejmowane decyzje, i co przyniesie ta wielka

zmiana. Te starsze czekały z niecierpliwością na przyjazd do Norwegii. Dzieci, które doświadczyły rozdzielenia z rodzicem w trakcie jego migracji niezwykle pozytywnie oceniają scalenie rodziny i podjęcie decyzji o zamieszkaniu razem (Slany, Strzemecka 2016c). Opowiadają o radości, szczęściu z powodu bycia razem. „Razem” jest najważniejszym i zarazem najmocniejszym określeniem jedności rodziny. *Tęsknię za babcią i dziadkiem, ale też wiem, że tutaj jest łatwiej.* (Rozalia, 11). Starsze dzieci mają świadomość kosztów migracji (m.in. rozłąka z członkami rodziny i znajomymi) oraz zysków (m.in. poprawa sytuacji materialnej rodziny). Decyzja o migracji jest rozumiana przez nie jako coś poza ich kontrolą. Jest uzależniona nie tyle od samych rodziców, ile od aktualnych warunków ekonomicznych. (...) *miałem chodzić do szkoły w Polsce, ale tutaj więcej byśmy dostali pieniędzy.* (Adam, 10). Wyjazd za granicę jest postrzegany przez dzieci jako konieczność czy nawet obowiązek, którego realizacja zaprocentuje w przyszłości (Slany, Strzemecka 2016c.)

Transnarodowe więzi

Badania pokazują, że dzieci polskich imigrantów dorastających w Norwegii inicjują, mobilizują i podtrzymują więzi rodzinne w transnarodowej przestrzeni, są odpowiedzialne za komunikowanie z bliskimi zapośredniczone przez nowe technologie (vide rys.2). Są tym samym aktywnymi podmiotami, głównymi ‘nawigatorami’ transnarodowych relacji rodzinnych; szczególnie chodzi tutaj o najważniejsze dla nich więzi z babcią i dziadkiem. Praktyki te przyczyniają się do tworzenia jak to określamy **transnarodowego łuku międzypokoleniowego**, tj. społecznej przestrzeni, w której doświadcza się ciepła, miłości, wsparcia, radości obcowania i bezpieczeństwa (Slany, Strzemecka 2017). Aktywności i doświadczenia w tej przestrzeni są wzajemne, nie idą tylko w jednym kierunku: od dziadków do dzieci, ale i od dzieci do dziadków. Transnarodowy łuk międzypokoleniowy można uznać za symbol nowej tożsamości międzypokoleniowej, ważne ogniwo genealogii nie tylko biologicznej, ale i kulturowej, możliwość doświadczenia swoistej wspólnotowości, interakcji zachodzących pomiędzy jednostkami uwikłanymi w złożony konstrukt rodziny migracyjnej. Rodzina rozdzielona granicami może być scalona silnymi ponadnarodowymi więziami - dostrzegalny jest też fenomen tak zwanych „latających babć”, czyli kobiet, które przenoszą się czasowo lub na stałe zagranicę ażeby sprawować opiekę nad wnukami (Bjornholt, Stefansen 2017 , Bielecka-Prus et al. 2017). Migracje nie dekonstruuja więzi, ale nawet je wzmacniają, są swoistym testem ich trwania wręcz wzmacniają i są swoistym testem ich trwania (Krzyżowski 2013, Moskal 2011). Dla dzieci żyjących na w nowym kraju napływu dziadkowie są jądrem korzeni tożsamości lokalnej, biblioteką tradycji, wiedzy o historii kraju i rodzinie.

Dzieci jako członkowie rodzin migracyjnych wykonują ogromną pracę emocjonalną (Hochschild 2000), która służy utrzymywaniu transnarodowych więzi rodzinnych (Baldassar 2008). Nasze badania pokazują, że praca ta opiera się m.in. na regularnych odwiedzinach, wysyłaniu wiadomości SMS, komunikowaniu się *via* Skype oraz wysyłaniu paczek z produktami spożywczymi, czy upominkami. Z rozmów z dziećmi jasno wynika, że dzieci często wykonują niektóre rodzaje tych prac, przyczyniając się tym samym do dbania o transnarodowe więzi rodzinne. Dzieci nie tylko relacjonują członkom rodzin w Polsce swoje życie, ale także spędzają z nimi wolne chwile w czasie rzeczywistym (zob. więcej Slany i Strzemecka 2016c).

(...) latam na święta [do Polski] i jak jest jakieś pogrzeb, na urodziny i zawsze na moje. (...) Rozmawiam przez telefon co sobotę z babcią. Nie mogę na Skype’a, bo ich nie widzę. Coś jest złe.

No i piszę sms-y też. Mmm... jak na przykład się zrobię smutna albo zła, ale dzwonię zawsze co sobotę do babci, zawsze. No i zawsze, jak dzwonię do babci w sobotę, to leci nasz ulubiony program „Postaw na milion” [polski teleturniej w TVP SA]. No, no i zawsze oglądamy go razem, tylko że mówimy do siebie przez telefon. No i czasami, jak ja mam zasnąć i nie mogę zasnąć, to udaje, że babcia leży ze mną. Mhm, bo zawsze, jak przyjeżdżam do Polski, to śpię z babcią. (Aneta, 9)

Z badań wynika, że dzieci inicjują, mobilizują i podtrzymują jak na razie – tu i teraz – więzi rodzinne w transnarodowej przestrzeni pomiędzy generacjami. W kontekście codziennych transnarodowych praktyk rodzinnych, dziecko pełni rolę najmocniejszego kleju/spoiwa międzygeneracyjnego – uruchamia mechanizmy i procesy, które owocują „polską rodzinnością”. Są tym samym aktywnymi podmiotami i wiodącymi ‘nawigatorami’ transnarodowych relacji rodzinnych. Można stwierdzić, iż pomimo rozdzielenia, rodzina migracyjna nie jest rodzina małą wyizolowaną z „rodzinnego matecznika”. Pomimo iż mieszkają daleko od siebie są blisko siebie, pozostają w stałym kontakcie, wzajemnie się odwiedzają (święta czy ferie) i wspierają emocjonalnie i materialnie.

Poczucie przynależności i tożsamości

Przyjęte ramy analizy nie oznaczają, że pokazywane identyfikacje są trwale, niezmiennie i występują w czystej postaci. Są jak już podkreślono procesem, konstruktem wynikającym z faktu, iż migracje odbyły się w określonym czasie, w określonym miejscu i na skutek określonych obiektywnych lub subiektywnych powodów. Wraz z biegiem życia dziecka będą się wielokrotnie zmieniać („tożsamość” w drodze), a nawet pojawią się szczególne punkty zwrotne, dramatyczne, konfliktowe które nakażą na nowo „przerobić tożsamość”/ dokonać konwersji narodowej (Slany, Strzemecka 2016a).

Analizy dotyczą dwu grup :

- 1) Dzieci urodzonych w Polsce z par polsko-polskich;
- 2) Dzieci urodzonych w Norwegii z par polsko-norweskich.

Dzieci urodzone w Polsce z par homogenicznych najczęściej deklarowały **identyfikację podwójną /biwalencję wskazującą równocześnie na Polskę i Norwegię (14 dzieci)**. Posiadacz/kę tej tożsamości cechuje regularne: używanie głównie języka norweskiego i polskiego w przestrzeni prywatnej, celebrowanie głównie świąt norweskich i polskich, konsumowanie głównie produktów i potraw norweskich i polskich, czytanie książek/prasy, korzystanie i oglądanie telewizji głównie w języku norweskim i polskim, kibicowanie głównie norweskim i polskim sportowcom, chęć zamieszkania w Norwegii i/lub w Polsce. Zarówno przestrzeń polska i norweska jest dobrze rozpoznana i akceptowana.

Na drugim miejscu plasowała się ze względu na wskazania **ambiwalencja / niepewność co do identyfikacji (9 dzieci)**. Dziecko o ambiwalentnej identyfikacji posiada często sprzeczne odczucia co do: używania języka norweskiego i polskiego w przestrzeni prywatnej, celebrowania świąt norweskich i polskich, konsumowania produktów i potraw norweskich i polskich, czytania książek/prasy, korzystania i oglądania telewizji w języku norweskim i polskim, kibicowania norweskim i polskim sportowcom, określania chęci zamieszkania w danym miejscu, ponadto lęki, depresja, gorsze samopoczucie związane z trudnościami w przebywaniu w środowisku szkolnym (m.in. trudności językowe).

Kilkoro dzieci wskazywało **na identyfikację jednokierunkową (uniwalencja) – kierunek Polska**. Posiadacza/kę tej tożsamości cechuje regularne: posługiwanie się głównie językiem polskim w przestrzeni prywatnej, wizyty u krewnych w Polsce, podtrzymywanie więzi z krewnymi w Polsce (rozmowy w języku polskim *via* Skype i/lub telefon), sprowadzanie (z Polski i/lub Szwecji) oraz częste konsumowanie produktów i potraw „polskich”, uczestnictwo w zajęciach szkoły polskiej/polonijnej, praktykowanie religijne publiczne i prywatne (np. przyjmowanie sakramentów, obecność na nabożeństwach w języku polskim, modlitwa), czytanie książek/prasy, oglądanie telewizji w języku polskim, kibicowanie polskim sportowcom, chęć zamieszkania w Polsce. Sfera prywatna to ‘mała polska ojczyzna’, chroniąca przed sutkami niepowodzeń, konfliktów z równikami, dbająca aby to co polskie było podtrzymywane.

W paru przypadkach ujawniła się **identyfikacja jednokierunkowa (uniwalencja) - zwrot ku Norwegii i norweskości**. Dziecko o takiej identyfikacji cechuje regularne posługiwanie się językiem norweskim w przestrzeni prywatnej i publicznej, celebrowanie głównie świąt norweskich, konsumowanie głównie produktów i potraw norweskich, czytanie książek/prasy, korzystanie i oglądanie telewizji głównie w języku norweskim, kibicowanie głównie norweskim sportowcom, jednoznaczna chęć zamieszkania w Norwegii. Wskazywane są silniejsze racje z dziećmi norweskimi niż polskimi. Życie w Norwegii dostarcza dziecku wielu radości i satysfakcji. Ponadto spełnianie marzeń, które nie były możliwe w Polsce (deklaracje budowane są na powodzeniu życiowym rodziców w Norwegii, osiągnięciu wyższego statusu ekonomicznego, niż w Polsce).

Jeśli idzie o drugą grupę badaną to większość dzieci z par mieszanych (8 na 12) wykazuje silne przywiązanie do Norwegii i jednoznacznie określa swoją jednokierunkową identyfikację z Norwegią (Slany, Strzemecka 2017). Dzieci te urodziły się w Norwegii, tutaj są ich najbliżsi, rodzeństwo, szkoła i przyjaciele. Nie czują silnego sentymentu wobec kraju pochodzenia matki/ojca. Nie odczuwają silnej nostalgii, bo nie traktują Polski, co niejako oczywiste, jako swojego kraju ojczystego. W przypadku ojców Polaków więzi te są słabsze niż w przypadku matek Polek). Dzieci urodzone w Norwegii, które mają polskiego i norweskiego rodzica są kształtowane przez minimum dwie kultury, choć niewątpliwie z dominacją tej norweskiej. Proces „norwegianizacji” dzieci jest silny w badanych przez nas rodzinach, a dystanse emocjonalno-afiliacyjne z Polską duże. Widać wyraźnie, że w tych rodzinach mieszanych dominują praktyki zorientowane przede wszystkim na życie w Norwegii, nie w Polsce. W przeciwieństwie do dzieci pochodzących z par polsko-polskich, dzieci z małżeństw mieszanych generalnie nie posiadają wątpliwości co do określania swojej tożsamości. Częściej mówią o Norwegii niż o Polsce, kibicują norweskim sportowcom, oglądają norweska TV, czytają najczęściej po norwesku, nie mają i nie oglądają raczej polskiej telewizji,. W Norwegii jedzą głównie norweskie jedzenie. W świetle zgromadzonego materiału można dostrzec pewne różnice między badanymi dziećmi, które wynikają m.in. z sytuacji ekonomicznej rodziców, siły więzi z krajem pochodzenia, a nade wszystko roli i pozycji matki – Polki w związku. Matka wykonuje ogromną pracę (często – jak pisze Okita, 2002, – „niewidzialną pracę”) dla podtrzymywania tradycji polskich, podtrzymywania więzi rodzinnych i używania w przestrzeni prywatnej języka polskiego.

„U nas w domu to się mówi po norwesku. Ja oczywiście próbuję po polsku. i rozmawiam czasami z mamą, bo chcę używać, ale raczej mówimy rzadko. I też jak ja rozmawiam z mamą i Kariną, to my z mamą po polsku, ja z Kariną po norwesku i mama do Kariną po norwesku i czasami po polsku” (...)

ja mówię w miarę dobrze, ale Karina mówi po polsku gorzej. (...) Raczej nie chce mówić. Poza tym dla niej to jest trochę dziwne jak ja mówię do niej po polsku. Zawsze między sobą rozmawiamy po norwesku, bo po polsku to jest dla niej nienaturalne w tym drugim języku” (Beata, 13 lat).

Relacje w szkole i środowisku rówieśniczym

Podstawową wartością norweskiego systemu edukacji jest egalitarność. Głównym jego celem jest zapewnienie dzieciom i młodzieży równego prawa do edukacji, niezależnie od ich społecznego i kulturowego pochodzenia, miejsca zamieszkania, płci i potrzeb. Program nauczania tworzony jest tak, aby uczeń mógł samodzielnie wybrać ścieżkę edukacji odpowiadającą jego zainteresowaniom (*Education – from Kindergarten to Adult Education* 2007: 22). Szkoła norweska zachęca uczniów do aktywności i odpowiedzialności za własne osiągnięcia szkolne (Helgøy, Homme 2006: 151). Nauczyciel postrzegany jest w kategoriach asystenta, którego zadaniem jest pomóc uczniowi w zdobywaniu wiedzy. Równocześnie jednak duży nacisk kładzie się na umiejętność współpracy, a także na zdobywanie praktycznych umiejętności, w tym zdolności samodzielnego poszukiwania informacji. Jednym z przejawów egalitaryzmu norweskiej szkoły jest brak segregowania uczniów według ich zdolności w ramach poszczególnych przedmiotów (np. nauczania języka), a także brak praktyki powtarzania klasy (Ślusarczyk et al. 2017). Badaczki dokumentują, w odczuciu polskich rodziców szkoła norweska nie spełnia takich standardów jakie spełniała szkoła w Polsce.

Wskazać można na fenomen swoistego szoku kulturowego w odbiorze szkoły norweskiej. Przy uznaniu określonych zalet tej szkoły nieustannie jednak porównują ją do szkoły polskiej, swoich polskich doświadczeń (czasami doświadczeń dzieci jeśli chodziły do szkoły we Polsce. Krytycznie oceniany jest brak ocen, zbyt kreatywne i elastyczne podejście do ucznia i nauczania, wyraźne są obawy o poziom nauczania. Negatywnie oceniana jest pomoc dla dzieci obcojęzycznych – rodzice i sami nauczyciele wspomagający podkreślają, że dzieci zaadaptowały się szybko, opanowały język i mają dobre wyniki w szkole, ale jest to kosztem ogromnej pracy, która wykonywana jest przez dzieci i rodziców. musiały wykonać same. Podnoszona jest swoista „niewidoczność” polskich dzieci (Waerdhal 2016). Wynika z jednej strony ze świadomych działań rodziców, którzy starają się pomóc dziecku zaadaptować się w norweskiej szkole przez proste naśladowanie dzieci norweskich jeśli idzie o ubrania, rzeczy szkolne, zabawki. Celem takich zabiegów jest niewyróżnianie się. Wreszcie „niewidoczność” wynika także z szybkiej i pozytywnej adaptacji polskich dzieci. Polskie dzieci oceniane są w odniesieniu do innych grup etnicznych / narodowych i w tym porównaniu wypadają bardzo dobrze (Waerdhal 2016).

Jak ustaliła Stella Strzemecka prowadząc rozległe analizy szkoły i sytuacji dzieci w środowisku szkolnym (2015, 2017) w trakcie wchodzenia w norweskie środowisko szkolne na najwięcej barier napotykają dzieci z par homogenicznych narodowo, które urodziły się w Polsce i przed emigracją miały okazję chodzić do szkoły w Polsce i/lub te które po emigracji chodziły lub chodzą do polskiej szkoły w Norwegii¹¹. Dzieci te są szczególnie narażone są na silne doświadczanie bycia w stanie społeczno-kulturowego potrzasku z uwagi na fakt, iż w trakcie procesu socjalizacji nabywają dwa główne, konkurujące ze sobą zestawy norm, wartości oraz wzorów zachowań – kraju wysyłającego (Polski) i kraju przyjmującego (Norwegii). Dlatego też niezwykle ważną kwestią w próbie zrozumienia procesu integracji społecznej dzieci migrantów

¹¹ W analizowanych przypadkach: Polska Szkoła Sobotnia im. Jana Pawła w Oslo i Szkolny Punkt Konsultacyjny przy Ambasadzie RP w Oslo.

jest analiza sposobu, w jaki dzieci postrzegają, rozumieją i jak radzą/nie radzą sobie z tym co określić można jako „*in-between status*”.

Zgodnie z opinią dzieci, które uczęszczały do szkoły w Polsce przed emigracją, w Norwegii obowiązują różne „reguły i zasady”. Dzieci postrzegają je i oceniają przeważnie jako „inne”, „lepsze” lub „dziwne”. Mają zatem świadomość ogólnych, powszechnych normatywnych ram charakteryzujących społeczeństwo norweskie. Dzieci podkreślają, że w Norwegii większą orientację kładzie się na aspekty socjalne, tzw. kompetencje miękkie (czyli takie, których z reguły nie można zmierzyć za pomocą testów, jak np. szacunek, empatię czy umiejętność współpracy), niż na tzw. kompetencje twarde (czyli takie, które można z reguły zmierzyć za pomocą testów). Oczekiwania polskich rodziców względem swoich dzieci opierają się głównie na pracy związanej z nauką i z uczęszczaniem na zajęcia dodatkowe, podczas gdy norwescy rodzice stawiają przede wszystkim na kreatywność i samorealizację, m.in. poprzez zajęcia dodatkowe, zamiast wykonywania nadmiernej ilości zadań domowych. Warto podkreślić, że mimo iż polskie dzieci w Norwegii odczuwają nadmiar obowiązków, zazwyczaj podzielają podejście swoich rodziców do sposobu ich edukacji. Można powiedzieć, że realizacja owego podejścia wymaga od dzieci intensywnej pracy na trzech etatach:

- a) w szkole (a nierzadko w dwóch szkołach; norweskiej i polskiej);
- b) w domu (m.in. odrabianie lekcji);
- c) poza domem (m.in. treningi sportowe, kursy językowe, itp.).

W trakcie rozmowy o szkole dzieci często wskazywały na nauczyciela jako ważną osobę w ich życiu szkolnym. Szczególnie we wczesnej fazie stałego pobytu w Norwegii, osoba nauczyciela wpływa na to jak dzieci radzą sobie i jak czują się w nowym środowisku. Dzieci przeważnie oceniały nauczyciela pozytywnie, wskazując że dawał im poczucie wsparcia społecznego – głównie emocjonalnego i informacyjnego. W skutego czego dzieci czuły się bezpieczniej i choć. Akceptacja przez środowisko rówieśnicze w Norwegii, a tym samym stosunkowo bliskie, nacechowane wzajemną aprobatą uczestnictwo w tym środowisku, jest dla dzieci polskich imigrantów szczególnie ważną kwestią (Strzemecka 2015a). Badania ujawniają, że we wczesnej fazie imigracji dzieci boleśnie odczuwają utratę osiągniętego statusu jaki posiadali i pozycji jaką wypracowali w kraju pochodzenia. Chodzi im głównie o przyjaźnie, które utracili. Jednak w raz z procesem nabywania kompetencji językowych, społecznych i kulturowych relacje z norweskimi kolegami/koleżankami poszerzają się. Ciekawym ustaleniem badawczym jest fakt, iż dla dziecka migranta jednym z najważniejszych społecznych buforów są członkowie jego/jej rodziny transnarodowej (m.in. rodzice, dziadkowie, rodzeństwo czy pupil). Należy w tym miejscu podkreślić szczególną rolę babci w życiu dziecka migranta. Babcia m.in. „broni”, „chroni” czy „przysyła paczki” (zob. Slany, Strzemecka 2016b), zapewniając przy tym emocjonalne, instrumentalne i informacyjne wsparcie .

W kontekście szkolnym, mimo początkowych trudności, dziecko zaczyna wierzyć że może stworzyć nowe grono przyjaciół, zdobyć zaufaną osobę, czy być liderem w grupie. To przekłada się nie tylko na funkcjonowanie w szkole i grupie rówieśniczej, ale także na życie osobiste oraz zawodowe w wieku dorosłym. 13-letnia Katarzyna puentuje swoje migracyjne doświadczenie tak:

„ (...) to co tam [w Polsce] zdobyłam tak jakby tu [w Norwegii] straciłam. Musiałam tutaj zacząć od początku, ale potem się przyzwyczailam i powiedziałam, że jeżeli się znowu przeprowadzimy do Polski to że wszystkich ukatrupię. Od tamtej pory jest zupełnie inaczej niż było w Polsce”.
(Katarzyna 13 lat)

Jak wynika z badań szkoła norweska dla polskich dzieci jest ważną poznawczą lekcją i zarazem przygodą w zakresie doświadczania wielokulturowości, możliwości spotkania i zaprzyjaźnienia się z przedstawicielami innych kultur. Dzieci wspominały o kolegach z Somalii, Indii, Pakistanu. Ten kontakt międzykulturowy ubogaca dzieci i w przyszłości może być transmitowany jako forma tzw. *social remittance* (transferu społecznego, zob. Grabowska et al. 2007) do kraju pochodzenia.

CZĘŚĆ III. RODZINY MIGRACYJNE A SZKOŁA. ANALIZA INSTYTUCJONALNEGO KONTEKSTU SYSTEMÓW OŚWIATOWYCH

1. Dyrektywy szkolne a ludność napływowa w wybranych krajach przyjmujących

Pytanie o integrację dzieci migrantów i dzieci o pochodzeniu migracyjnym¹² na pierwszy rzut oka wydaje się być proste: jakie przepisy, jakie procedury, jakie sposoby działania należy zastosować. Tymczasem z racji funkcji przypisanych systemowi oświatowemu i jego znaczeniu dla szans życiowych jednostek w rzeczywistości jest to pytanie o plan dla społeczeństwa, o jego koncepcję i o to, jaką rolę przeznacza się w nim migrantom. Wkraczając w system edukacyjny uczniowie wchodzi bowiem za każdym razem w pewną konstrukcję założeń społeczno-politycznych co do koncepcji obywatela, społeczeństwa i wreszcie państwa. Do tego dochodzi zagadnienie związków z krajem pochodzenia, możliwości poznania języka ojczystego, tradycji i kultury.

Z jednej strony pojawia się więc pytanie, w jaki sposób najkorzystniej włączyć dzieci migrantów w system kształcenia danego kraju. Z drugiej – czy i jak ich wspierać, czy oferować to wsparcie w ramach systemu oświaty, czy poza nim, czy też zostawić to samym migrantom. I czy w ramach pomocy mieści się (w jakim stopniu i w jaki sposób) podtrzymywanie ich tożsamości narodowej czy etnicznej. Zagadnienie jest niezwykle ważne, ponieważ właśnie szkoła jest szansą na skuteczną integrację uczniów pochodzących z rodzin imigranckich, co może przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu oraz dać szansę na dobry start na rynku pracy w przyszłości. Na poziomie indywidualnym oznacza to motywację do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, na poziomie makro z kolei przyczynia się do budowania społeczeństwa, w którym wszyscy mają szansę być obywatelami, zmniejsza ryzyko tworzenia tzw. „paralelnych społeczeństw” (Ślusarczyk 2008), gdy migranci żyją niejako obok (Todorovska-Sokolovska 2010, Hannum and Buchmann 2004, Szelewa 2010). Trzeba też podkreślić, że migranci, w wielu przypadkach niechętnie myślą o angażowaniu się w ramach społeczeństwa przyjmującego lub nie widzą takiej konieczności, uważają, że są w stanie dobrze funkcjonować niejako na obrzeżach społeczeństwa, nie znając języka czy nie włączając się w działania lokalnych społeczności. W takich sytuacjach pójście dzieci do szkoły staje się szansą większej integracji całej rodziny i nasze badania w ramach projektu Transfam wyraźnie to potwierdziły szczególnie w kontekście znaczenia, jakie Polacy przypisują edukacji dzieci (Ślusarczyk, Pustułka 2016).

¹² W naszej ekspertyzie bierzemy pod uwagę dwie kategorie uczniów:

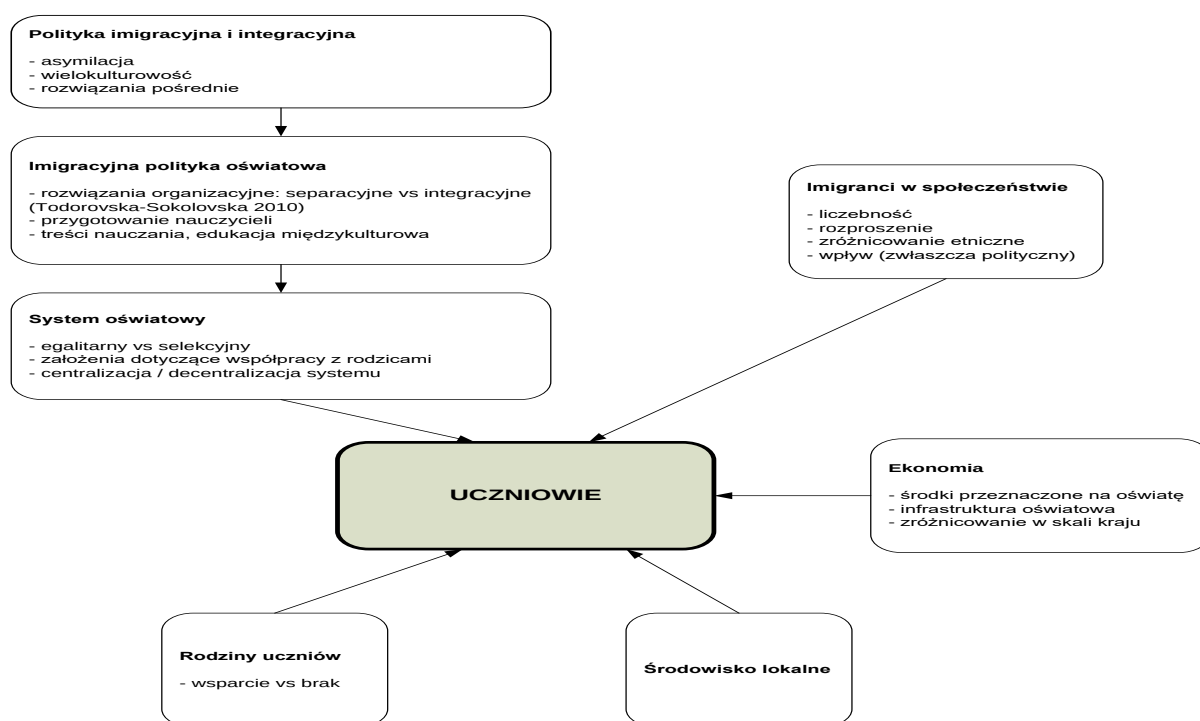
1. dzieci – migranci, czyli uczniowie urodzeni w kraju pochodzenia, którzy wyjechali z rodzicami. Część z nich ma już za sobą doświadczenia z polskim systemem edukacji lub kształceniem przedszkolnym. Termin ten może być zastąpiony określeniem „dzieci nowo przybyłe”. W ogólnej definicji, która jest wykorzystywana w ustawodawstwie unijnym pod tym pojęciem kryją się dzieci z rodzin o różnym statusie, od pełnym praw pobytowych do statusu uchodźców czy oczekiwania na azyl. W interesującym nas przypadku polskich dzieci sytuację reguluje status członka UE.

2. dzieci o pochodzeniu migracyjnym, a więc uczniowie, których rodzice są migrantami w pierwszym pokoleniu, ale one same urodziły się już po przybyciu do nowego kraju.

Natomiast dzieci, których rodziny zamieszkują od co najmniej dwóch generacji nie są już przedmiotem badań dotyczących integracji w ramach systemów szkolnych (za Eurydice).

Analizując integrację dzieci migrantów (por. rys. 3), w naszym przypadku uczniów polskiego pochodzenia, w systemach szkolnych krajów imigracji trzeba więc z jednej strony wziąć pod uwagę politykę oświatową i wynikający z niej charakter systemu szkolnego, szczególnie fakt, czy wśród podstawowych założeń jest egalitarność i inkluzywność, czy raczej cechuje go selektywność (Ślusarczyk, Nikielska-Sekuła 2014). Z tych założeń będzie bowiem wynikało, czy i jakiego rodzaju wsparcie mogą uzyskać uczniowie o pochodzeniu migracyjnym. Z drugiej jednak strony niezbędna jest wiedza o samych migrantach, charakterystyce strumienia migracji, jej tempa, wiedzy migrantów i oczekiwań wobec społeczeństw przyjmujących, której dostarczają nam badania polskich rodzin transnarodowych przywołane w poniższym rozdziale (por. np. Sales et al. 2013, Ryan and Sales 2008, Devine 2011, 2013, Moskal 2010, Ślusarczyk, Pustułka 2016, Waerdahl 2016, Ślusarczyk-Nikielska-Sekuła 2014).

Rys. 3. Uczniowie pochodzenia migracyjnego w systemie szkolnym.



Źródło: Ślusarczyk, Nikielska-Sekuła 2014: 178.

Wreszcie trzeci aspekt związany jest z grupą etniczną czy narodową, z której pochodzą uczniowie-migranci. Jak bowiem zauważa Dymna Devine (2011, 2013) zjawiskiem, które nadzwyczaj mocno wpływa na dzieci (i całe rodziny) jest ocenianie ich poprzez pryzmat ich migracyjnego pochodzenia i przewidywanej - jak to określa Devine (2013) – „wartości dodanej” dla całego społeczeństwa wynikającej z ich produktywności i założonego przekładania się wyników szkolnych uczniów na kapitał społeczny społeczeństwa i wzrost ekonomiczny¹³. Oceny te w dużej mierze wynikają ze stereotypów dotyczących poszczególnych grup etnicznych czy narodowych, jak i uogólnianych wniosków z wyników badań edukacyjnych (np.

¹³ Badania podważają istnienie bezpośredniego związku i przełożenia między kapitałem społecznym i wzrostem gospodarczym, szczególnie w dobie globalizacji konieczne jest włączenie wielu innych czynników. Nie zmienia to faktu, że w potocznej ocenie jest to związek przyczynowo-skutkowy (Ślusarczyk 2010).

międzynarodowych badań PISA¹⁴ realizowanych przez OECD) i mają swoje konsekwencje społeczne. Wpływają bowiem na szanse edukacyjne (a co z tym idzie życiowe) uczniów, o czym piszemy w dalszej części ekspertyzy, wskazując na ryzyko dyskryminacji instytucjonalnej. Ryzyko to prowadzi kolei do tworzenia przez rodziny migracyjne różnych strategii przystosowawczych, polskie rodziny często decydują się na działania upodabniające dzieci do innych uczniów w szkole (Waerdahl 2016, Małoszewski 2010, Ślusarczyk 2014). Devine wskazuje więc, że analiza systemów szkolnych toczy się obecnie nie tylko w kontekście wsparcia i inkluzji, ale też neoliberalnego dyskursu, w ramach którego dzisiejsi uczniowie są warci tyle, ile potencjalnie mogą w przyszłości wnieść do społeczeństw jako pracownicy (szczególnie w sytuacji ich demograficznego starzenia się, Zeiher et al. 2007). W takim dyskursie dzieci z rodzin migracyjnych mogą łatwo zostać uznane za zagrożenie dla spójności społecznej, jeżeli wyniki badań wskazują na znacznie niższe osiągnięcia edukacyjne, a nawet porządku społecznego, jeżeli pochodzą z grupy etnicznej/narodowej uznanej za słabo się integrującą (Stipeck 2010). Działania o charakterze wspierającym nie wynikają wtedy z założeń równości, ale raczej obrony przed negatywnymi skutkami społecznymi i ekonomicznymi (Devine 2011). Co jednak warte podkreślenia koncepcja ta ma równocześnie pozytywne skutki dla niektórych grup etnicznych czy narodowych, jeżeli dzieci z niej pochodzące zostaną uznane na pozytywne przykłady dobrej integracji i wysokich wyników nauczania. Uczniowie o polskim pochodzeniu znajdują się właśnie w takiej sytuacji (por. np. Ślusarczyk 2014, Waerdahl 2016), co z jednej strony jest dla nich korzystne, bo mogą być postrzegani jako „dobrzy migranci”, a drugiej rodzi ryzyko bycia „niewidzialnym” i nieotrzymania dostatecznego wsparcia, gdy jednak jest ono potrzebne (Waerdahl 2016).

Inicjatywy unijne

Integracja dzieci o pochodzeniu migracyjnym i ich prawo do edukacji mieści się w znacznie szerszej kwestii dobrostanu dzieci. Konwencja Praw Dziecka Narodów Zjednoczonych (*United Nations Convention on the Rights of the Child* - UNCRC) zwraca uwagę definiując dobre dzieciństwo, że oznacza ono nie tylko możliwość kształcenia, ale także prawo do bycia kształconym jej zgodnie z zasadami równości (Ben Arie and Froenes, 2011; Lundy 2013). Problem ten jest też przedmiotem troski Unii Europejskiej, aczkolwiek w zakresie polityk edukacyjnych jej rola jest niewielka, ogranicza się go promowania zasady równości i zapobiegania dyskryminacji. Całość odpowiedzialności za oświatę spoczywa na państwach członkowskich, a w ich ramach też jest to zależne od konstrukcji systemów szkolnych i stopnia ich centralizacji/zdecentralizowania. UE od lat 70. XX wieku zwracała uwagę na konieczność zapewnienia dzieciom migrantów wsparcia zarówno w opanowaniu języka kraju imigracji jak i ojczystego z racji potencjalnego powrotu oraz prawa do zachowania własnej tożsamości (Stalford 2012, Janta, Harte 2016). Szczególnie ważne są tu następujące dokumenty i inicjatywy:

¹⁴ PISA - *Programme for International Student Assessment*. Badania realizowane przez OECD, porównują przy pomocy standaryzowanych zadań umiejętności i kompetencje uczniów w wieku 15 lat w zakresie czytania ze zrozumieniem, matematyki i nauk przyrodniczych. Jednym z ważniejszych problemów, który pojawił się przy okazji analizowania wyników badań, był fakt, że w niektórych krajach odnotowano bardzo silny wpływ środowiska, z którego wywodził się uczeń, na jego osiągnięcia – zarówno statusu socjoekonomicznego, jak też pochodzenia etnicznego (por. np. Entorf, Minoiu 2004). W kolejnych edycjach badania (jest realizowane co trzy lata) diagnozowano, w jakich obszarach różnice są największe oraz jakie działania w ramach polityk oświatowych przynoszą najkorzystniejsze rezultaty (por. np. *Immigrant Student at School* 2015).

1. Dyrektywa UE nr 77/486/EEC z 25 lipca 1977 roku, która wzywała do zagwarantowania dodatkowego wsparcia w nauce języka kraju imigracji, by uczniowie mogli w pełni uczestniczyć w zajęciach szkolnych, zapewnienia odpowiedniego szkolenia nauczycielom pracującym z dziećmi o pochodzeniu migracyjnym oraz promowania nauczania języków ojczystych i zapoznawania z kulturą krajów pochodzenia w ramach regularnych zajęć szkolnych.
2. Dyrektywa ta została wsparta przez działania innego organu europejskiego, wykraczającego poza granice UE – Rady Europy, który zagadnienie integracji dzieci o pochodzeniu migracyjnym w szkole uznał za priorytetowe. W Rezolucji z 9 lutego 1978 roku podkreślono wspomniane już założenia i sugestie. Uzupełniono to o konieczność przygotowania informacji dla rodzin migrantów na temat funkcjonowania systemów szkolnych, oczekiwań wobec dzieci i rodziców, jak też możliwości wsparcia, które jest dla nich dostępne (Rusnarczyk). W latach 80. XX wieku Rada Europy przypominała o tych wyzwaniach, dołączając także postulaty rozwijania edukacji międzykulturowej (Todorovska-Sokolovska 2010). W 1984 r. Komisja Europejska w swoim Raporcie dla Rady Europy uznała, że w kontekście zróżnicowania kulturowego Europy taka forma kształcenia powinna być ostatecznym celem systemów edukacyjnych.
3. Lata 90 XX wieku oraz początek XXI wieku to okres promowania rozwiązań wspierających z jednej strony integrację dzieci migrantów w szkole jak i rozwój edukacji międzykulturowej. W 1991 roku Parlament Europejski po raz pierwszy zaplanował w budżecie środki na promowanie współpracy między państwami członkowskimi na rzecz edukacji międzykulturowej (Rusnarczyk). *Deklaracja Ateńska (Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim)* Rady Europy z 2003 roku podkreślała z kolei znaczenie kompetencji nauczyciela, co zaowocowało przygotowaniem rekomendacji do kształcenia i doskonalenia tej grupy zawodowej (*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*).
4. W 2007 roku Rada Europejska przygotowała dokument podkreślający wagę pracy na rzecz kompleksowej europejskiej polityki migracyjnej krytykując nierówności w dostępie do kolejnych poziomów edukacji wynikające z pochodzenia etnicznego lub narodowego (*Ku wielokulturowej szkole* 2010).

Dla uzupełnienia obrazu (nie przytaczamy to wszystkich dokumentów UE i innych organów europejskich, część z nich odnosi się szczegółowo np. do kształcenia nauczycieli w kontekście edukacji międzykulturowej) należy wspomnieć jeszcze o Rezolucji Parlamentu Europejskiego z dnia 2 kwietnia 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci imigrantów, która raz jeszcze podkreśla zasadę równości i niedyskryminacji:

„(...) należy zapewnić takie samo równe traktowanie wszystkim migrantom oraz osobom, które nigdy nie migrowały; (...) instytucje oświatowe i indywidualni nauczyciele powinni uznać różnorodność za zwykłą sytuację, traktować każdą jednostkę z szacunkiem i udzielać migrantom wsparcia, jakiego potrzebują¹⁵”.

¹⁵ The Education of Non-Native Language Speaking Children: European Union, <https://www.loc.gov/law/help/non-native-education/european-union.php> [dostęp 23.01.2017].

Jak jednak już podkreślaliśmy wszystkie te inicjatywy mają przede wszystkim charakter wspierający i rekomendujący, ponieważ skala i charakter działań integracyjnych wobec uczniów o pochodzeniu migracyjnym zależy od decyzji konkretnych państw. Stąd konieczna jest analiza charakterystyk poszczególnych systemów szkolnych, szczególnie tych, które mają szczególne znaczenie dla dzieci z polskich migrantów.

2. Systemy edukacyjne wobec uczniów o pochodzeniu migracyjnym – założenia.

W kontekście instytucjonalnym przebieg integracji dzieci o pochodzeniu migracyjnym w szkole zależy przede wszystkim od założeń systemów edukacyjnych (Horner et al. 2007). Kluczowe są tu następujące czynniki:

1. **charakter polityki imigracyjnej** stanowiący kontinuum od nastawienia asymilacyjnego do modelu wielokulturowego. Ważnym czynnikiem jest tu też doświadczenie obecności dzieci o pochodzeniu migracyjnym w systemach szkolnych. W kontekście dominujących wśród Polaków kierunków wyjazdów możemy wskazać tu na Niemcy czy Austria jako kraje z długoletnią historią kształcenia dzieci polskich oraz kraje, które stały się celem polskich migracji dopiero po akcesji Polski do UE: Wielka Brytania, Norwegia, Holandia czy nawet później jak np. Islandia. Różnice te mają szczególne znaczenie przy analizie mechanizmów wsparcia czy możliwości nauczania języka ojczystego w ramach systemu.
2. **charakter systemu szkolnego** – egalitarny dążący do zapewnienia równych szans edukacyjnych także niezależnie od pochodzenia etnicznego czy raczej nastawiony na wczesną selekcję, co może być niekorzystne dla dzieci o pochodzeniu migracyjnym. W tym drugim kontekście pojawia się nam także pojęcie *dyskryminacji instytucjonalnej*, wywodzące się od *rasizmu instytucjonalnego* (Carmichael, Hamilton 1967). Znajduje się ona pomiędzy dyskryminacją wynikającą z przepisów prawnych (a te formalnie gwarantują równe szanse) oraz indywidualną – znacznie łatwiejszą do identyfikacji. Co więcej jednym z istotnych problemów jest fakt, że może pojawiać się mimo woli aktorów społecznych (Kristen 2006), a nawet poprzez planowe działania mające poprawić sytuację uczniów z pochodzeniem migracyjnym. Dyskryminacja instytucjonalna może przybierać formę bezpośrednią lub pośrednią. Z pierwszą z nich mamy do czynienia, gdy automatycznie przewidujemy problemy uczniów z pochodzeniem migracyjnym, a ich wyjaśnienia szukamy jedynie po stronie ich samych i ich rodzin. Może to być np. domniemanie trudności językowych czy domniemanie braku wsparcia rodziców (Gomolla 2003, Gomolla 2010), czy tzw. dyskryminacja statystyczna, czyli ocenianie jednostek według problemów odnotowanych dla danej grupy etnicznej jako całości (Kristen 2006). Problem przenosi się tu na stronę samych migrantów, przyjmując hipotezę dziedziczenia (Kalter 2005), czy koncepcję braku odpowiedniego kapitału kulturowego.

Dyskryminacja pośrednia wynika z układu zależności instytucji: nadmiaru regulacji, małej elastyczności czy niskiego poziomu indywidualizacji. Te same instrumenty w niektórych przypadkach mogą być pomocą, wsparciem dla uczniów z pochodzeniem migracyjnym, a w innych narzędziem dyskryminacji. Są to przykładowo: tendencja do budowania grup homogenicznych (a więc unikania włączania uczniów „odmiennych”), możliwość opóźniania startu szkolnego, czy klasy przygotowawcze dla uczniów, wobec których istnieje obawa czy osiągnęli dojrzałość szkolną, klasy przejściowe, kierowanie do szkół specjalnych

czy nawet wsparcie językowe. Z jednej strony są to działania korzystne i pozytywnie oceniane, z drugiej mogą sprzyjać dyskryminacji, bo np. fakt korzystania z nich jest potem brany pod uwagę przy analizie dalszej kariery edukacyjnej (Gomolla 2010, 13).

3. **model integracji dzieci o pochodzeniu migracyjnym w systemie szkolnym** – wyróżniamy dwa modele: *separacyjny* zakładający czasowe oddzielenie dzieci migrantów w ramach osobnych klas czy nawet szkół, do czasu gdy opanują język kraju imigracji w stopniu umożliwiającym uczestnictwo w zajęciach oraz *integracyjny*, w ramach którego dzieci o pochodzeniu migracyjnym od razu zostają włączone do klas docelowych a wsparcie jest udzielane w postaci dodatkowych lekcji języka czy pomocy nauczyciela wspomagającego (Todorovska-Sokolovska 2010, *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe* 2004). Oprócz podstawowego podziału dotyczącego okresu objętego obowiązkiem szkolnym, działaniem integracyjnym jest też oferowanie wsparcia językowe w okresie przedszkolnym (np. poprzez preferencyjne warunki przyjęcia do przedszkola) lub zmniejszanie liczebności klas, w których jest większa liczba dzieci o pochodzeniu migracyjnym¹⁶. Dodatkowo ważnym czynnikiem jest promowanie czy zalecanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej zgodnie z rekomendacjami unijnymi. Tu różnice między systemami są bardzo duże od Holandii, Wielkiej Brytanii czy krajów skandynawskich, gdzie umiejętność pracy z uczniami pochodzącymi z różnych kultur włącza się do standardów kompetencji nauczycieli i przygotowuje przewodniki oraz materiały do pracy do Grecji czy Niemiec, gdzie pozostaje to w gestii samych uczących, a specjalnych wymogów nie ma (Todorovska-Sokolovska 2010).
4. **wsparcie oferowane uczniom i ich rodzinom** - oprócz wspomnianych już nauczycieli wspomagających do instrumentów wsparcia zaliczymy: powoływanie nauczycieli oraz pracowników łącznikowych, którzy mogą nawiązywać kontakt z rodzinami uczniów o pochodzeniu migracyjnym (Płatos 2010), wspieranie tworzenia sieci doradczych czy tworzenie centrów doradztwa, oferowanie usług tłumaczy np. w czasie spotkań rodziców z nauczycielami), przygotowywanie informacji w ojczystym języku migrantów (Nesse 2008).
5. **możliwość uczenia się języka kraju pochodzenia** – możliwe są trzy rozwiązania. Pierwszym z nich jest nauczanie języków ojczystych jest organizowane i finansowane przez państwo przyjmujące (rozwiązanie najczęstsze, zazwyczaj określa się minimalną liczbę uczestników, by takie zajęcia mogły być uruchomione. Niestety w wielu przypadkach na poziomie lokalnym pojawiają się trudności, do nauczania języka ojczystego zalicza się np. pracę w języku ojczystym z nauczycielem wspomagającym w ramach nauki tzw. języka instrukcji, czyli obowiązującego lub tworzy się dodatkowe warunki, por. np. Ślusarczyk, Nikielska-Sekuła 2014, Małoszewski 2010, Eurydice Germany 2004). Drugim rozwiązaniem jest nauczanie języka ojczystego na mocy porozumień dwustronnych. Państwo przyjmujące zapewnia infrastrukturę, a państwo pochodzenia nauczycieli, co daje gwarancję autonomii pedagogicznej (Płatos 2010). I wreszcie w trzecim przypadku ewentualne nauczanie języka ojczystego

¹⁶ The Education of Non-Native Language Speaking Children: European Union, <https://www.loc.gov/law/help/non-native-education/european-union.php> [dostęp 23.01.2017].

całkowicie zależy od aktywności kraju pochodzenia (działalność ambasad, kościołów, stowarzyszeń, Płatos 2010).

Tab. 7 Wybrane przykłady systemów szkolnych i integracji uczniów polskiego pochodzenia.

	Niemcy	Wielka Brytania	Norwegia
Charakter polityki imigracyjnej	Do lat 80 raczej polityka nakierowane na reemigrację ludności napływowej, od lat 90 deklarowana wielokulturowość przy zachowaniu niezmienniej definicji szkoły jako instytucji wspierającej rozwój świadomości narodowej zgodnie z tradycją od 1871 r., co powoduje napięcia społeczne (Krüger–Potratz 2006).	Wielokulturowość. Od lat 60 toczono debaty o możliwie zbalansowanym kształceniu uwzględniającym zarówno wartości, które powinny być podzielane przez społeczeństwo jako całość jak i zróżnicowanie kulturowe (Reynolds 2008)	Tzw. wielokulturowość <i>de facto</i> , a więc realizowana mimo braku oficjalnych założeń (Akkerman, Haugelund 2007). Szkoła to kluczowy element polityki integracji, prawodawstwo oświatowe zakłada udzielenie wsparcia językowego, by uczeń mógł jak najszybciej w pełni uczestniczyć
Charakter systemu szkolnego	System selekcyjny, próg selekcji ustawiony wcześniej. Znacząca rola tzw. rekomendacji wyboru dalszej ścieżki kształcenia, wysokie ryzyko dyskryminacji instytucjonalnej wobec dzieci o pochodzeniu migracyjnym (rekomendowanie im tzw. szkół realnych (<i>Realschule</i>) lub głównych (<i>Hauptschule</i>) a nie najbardziej prestiżowego, przygotowującego do studiów wyższych <i>Gymnasium</i> (Ślusarczyk 2014).	Raczej selektywny, system jest zdecentralizowany, istnieją szkoły różnych typów szkół, np. wyznaniowych ze specjalnymi kryteriami przyjęć. Na kolejnych stopniach edukacji wyniki nauczanie mają coraz większe znaczenie, jak i status społeczno-ekonomiczny rodziców i pochodzenie etniczne (D’Angelo, Ryan 2011, Reynolds 2008).	Jednolity, egalitarny (bardzo ważne założenie, szczególnie na niższym etapie), dominuje szkolnictwo publiczne. Uznawany za inkluzywny (OECD, Taguma et al. 2009)
Model integracji dzieci o pochodzeniu migracyjnym w systemie szkolnym	Mieszany, po części separacyjny (nawet kilkuletnie okresy).	Integracyjny	Mieszany, występują zarówno szkoły / klasy przygotowawcze (ale krótki możliwy okres pobytu) jak instytucja nauczyciela języka ojczystego (<i>morsmålslærer</i>) – ale jego rolą nie jest uczenie języka polskiego, lecz pomoc w nauce języka norweskiego (Ślusarczyk, Nikielska-Sekuła 2014).
Wsparcie oferowane uczniom i ich rodzinom	Działania są bardzo zróżnicowane w zależności od landu. Do najczęstszych należą: wsparcie w opanowaniu języka niemieckiego (edukacja	- Diagnoza umiejętności i potrzeb uczniów (<i>New Arrivals Checklist</i>) i ich kompetencji językowych (<i>Cardiff Assessment For EAL</i>	- Ścieżka przedszkolna – priorytetowe przyjęcie i zachęty (np. bezpłatne godziny), a od 2009 wszystkie dzieci pow. 1 roku

	przedszkolna, dodatkowe lekcje języka niemieckiego, rozszerzanie oferty szkół całodziennych, testy kompetencyjne, ewentualne odraczanie obowiązku szkolnego, wprowadzanie elementów nauczania bilingualnego (Wiarda et al. 2010), system „mentorów”.	(CATE) (<i>Listening, Reading, Writing, Speaking</i>) (<i>Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie</i> 2003), - nauczyciele wspomagający, - polskojęzyczny personel szkolny, - centra doradztwa i poradniki dostarczające informacji, - podręczniki i curricula.	życia mają mieć zagwarantowane miejsce + alternatywa „otwarte przedszkola” dla dzieci 0-6.
Możliwość uczenia się języka kraju pochodzenia	Zapewniona, ale realne możliwości realizacji zależą od danego landu, w wielu nie ma instytucjonalnego wsparcia. Po części sami migranci wolą uczyć się języka polskiego poza ramami systemu.	W Wielkiej Brytanii jest też dobrze ugruntowana i wieloletnie tradycja szkolnictwa polonijnego. Działa ponad 140 szkół sobotnich, w których uczy się kilkanaście tysięcy uczniów (<i>Polskie szkolnictwo w Wielkiej Brytanii - tradycja i nowoczesność. Raport</i> 2012). Język polski może być zdawany jako język obcy na egzaminach szkolnych i jest uwzględniany m.in. przy wstępie na studia wyższe.	Możliwość organizowania zajęć z języka ojczystego w szkołach – zależne głównie od możliwości finansowych gmin. Ponadto istnieje kilka polskich szkół sobotnich, które po części są wspierane przez państwo polskie (przy ambasadach), a po części mają charakter społeczny.
Postrzeganie polskich uczniów	Uznawani za bardzo dobrze zintegrowanych (Gnauck 2011), od lat natomiast prowadzone są rozmowy dotyczące większego wsparcia ze strony niemieckiej dla nauczania języka polskiego w ramach systemu oświaty.	Polityka oświatowa i wynikające z niej praktyka wciąż w dużym stopniu bazuje na tradycyjnym podziale kategorii etnicznych wynikającym z migracji kolonialnych i postkolonialnych. Polscy migranci jako należący do „białych mniejszości” nie są w nim ujmowani (Sales and D’Angelo, 2008). Niemniej po okresie masowego napływu podjęto liczne badania ich funkcjonowanie w systemie i potrzeb edukacyjnych oraz wsparcia (por. np. Sales et al. 2013, Moskal 2010, Ryan and Sales 2008) i na podstawie analiz mocnych i słabych stron polskich uczniów jak i charakterystyki strumieni migracyjnych i rodzin migrantów przygotowano instrumenty wsparcia. Polscy uczniowie	Uczniowie polscy i poleskiego pochodzenia postrzegani jako bardzo dobrze zintegrowani, nie wymagający specjalnego wsparcia, czasem wręcz <i>niewidzialni</i> (Waerdahl 2016), co może być problemem, gdy wsparcie będzie potrzebne. Uczniowie oceniani jako zmotywowani, rodzice jako wspierający, z wysokimi aspiracjami, słabo angażujący się w system, ale współpracujący (Ślusarczyk, Waerdahl, Strzemecka 2017).

		i ich rodzice postrzegani jako dobrze się integrujący, chociaż nie akceptujący wszystkich założeń systemowych (np. zaangażowania rodziców).	
--	--	---	--

Źródło: opracowanie własne.

3. Szkoła w życiu rodziców i dzieci

Potrzeby rodzin migracyjnych i rozwiązania w ramach systemów oświaty

Szkoła i szanse zdobycia dobrego wykształcenia są bardzo ważne dla Polaków i nie zmienia się to także w kontekście migracji. O ile wcześniejsze raporty słusznie wskazywały na brak szerszej perspektywy i planowania – zakładano wyjazd tymczasowy, dopiero potem sprowadzano rodzinę, często jako próbę uniknięcia jej rozpadu. W takiej sytuacji migranci często nie byli przygotowani na wymogi systemu edukacji kraju imigracji. Ostatnie lata przynoszą jednak zmianę. Jak wskazałyśmy we wcześniejszej części ekspertyzy obecnie rodziny w znacznej części przypadków z góry planują wyjazd wszystkich członków i znacznie staranniej planują wszystkie aspekty wyjazdu, w tym i kształcenie dzieci, zakładając np., że ostateczna decyzja o osiedleniu się lub powrocie powinna zostać podjęta przed pójściem dziecka do szkoły. W przeciwnym wypadku konieczne będzie poczekanie do ukończenia przynajmniej danego etapu edukacji (Ślusarczyk, Pustułka 2016). Rodzice są zainteresowani wszystkimi aspektami edukacji : długością kształcenia obowiązkowego, podziałem na etapy i kryteriami przechodzenia na kolejne, systemami oceniania i promocji do kolejnych klas, kosztami nauki, opieką po zakończeniu lekcji, rytmem roku szkolnego czy możliwością opuszczania lekcji, a także sposobem pracy na lekcji. Wśród ważnych zagadnień wskazuje się też na procedury zapisywania do szkół, dostępność miejsc czy zróżnicowanie szkół w ramach danego kraju i możliwości uzyskanie wsparcia w razie potrzeby (Lopez Rodriguez et al. 2016).

W ramach analizy różnych systemów oświatowych, w których funkcjonują dzieci z polskich rodzin migracyjnych możemy zidentyfikować bardzo dużo rozwiązań wspierających integrację szkolną. Poniżej prezentujemy te, które uznajemy za korzystne dla integracji dzieci z polskich rodzin migracyjnych w szkołach. Zebrane przez nas rozwiązania mogą być realizowane na różnych poziomach: instancjonalnym, a więc w ramach systemów szkolnych i polityki oświatowej i społecznej, ale także na poziomie społeczeństwa obywatelskiego, w ramach społeczności lokalnych, działań stowarzyszeń i innych organizacji czy wreszcie poprzez aktywność państwa polskiego.

Tab. 8. Rozwiązania wspierające integrację dzieci o pochodzeniu migracyjnym w systemach szkolnych.

Zagadnienia	Działania	Poziom działań
Wejście w system edukacyjny	- przygotowywanie informacji o systemie szkolnym dla nowoprzybyłych i planujących wyjazd rodziców - diagnozowanie kompetencji językowych i ewentualnie poziomu gotowości szkolnej - diagnozowanie ewentualnych specjalnych potrzeb edukacyjnych	Instytucjonalny / działania organizacji polonijnych / stowarzyszeń - instytucjonalny

		- instytucjonalny
Integracja w szkole	- zapewnienie nauczycieli wspomagających (nawet jeżeli był okres nauki języka w osobnej klasie/szkole) - ewentualni koordynatorzy-łącznicy z rodzinami - konstruowanie klas z kilkorgiem dzieci polskich lub wprowadzenie systemu „starszego brata” / „mentora” (Sales et al. 2013, Steffens 2006) - zapewnianie tłumaczy na spotkaniach z rodzicami	- instytucjonalny - instytucjonalny / stowarzyszenia rodziców - instytucjonalny - instytucjonalny
Integracja rodziny ucznia	- współpraca z rodzicami uwzględniająca ich kapitał kulturowy - wyjaśnianie ewentualnych różnic w oczekiwaniach (Sales et al. 2016), - przygotowywanie poradników wspierających rodziców w decyzjach edukacyjnych (por. Lopez Rodriguez et al. 2016), - organizowanie centrów doradczych.	- instytucjonalny (warsztaty), stowarzyszenia rodziców, nieformalny - instytucjonalny, akademicki
Wsparcie tożsamości etnicznej / narodowej	- zapewnienie możliwości nauczania języka ojczystego w ramach systemu szkolnego, - międzykulturowe curricula, - możliwości dodatkowej nauki języka ojczystego (system szkół sobotnich, przyparafialnych itp.),	- instytucjonalny - instytucjonalny - państwo polskie, kościoły, organizacje polonijne

Źródło: opracowanie własne

Jak wspomniano w *Części I* bardzo ważnym zagadnieniem związanym ze szkołą jest możliwość nauki języka ojczystego. Jedną z możliwości (sygnalizowaną w Tabeli 7) jest uczęszczanie na lekcje w ramach systemu szkolnego kraju imigracji. Problemem jest, także wspomniane, traktowanie tych lekcji raczej jako wsparcia językowego w radzeniu sobie z innymi przedmiotami. Nie zawsze też – o czym świadczy przykład niektórych landów niemieckich, jest sprzyjający klimat dla organizowania takich zajęć. I wreszcie sami rodzice czasem nie są chętni, by posyłać dzieci na lekcje polskiego w ramach formalnej nauki, szczególnie, gdy dokładają starań, by nie były identyfikowane jako imigranci (Waerdahl 2016. Małoszewski 2010). Rozwiązaniem stają się szkoły polonijne, organizujące lekcje polskiego (a także historii, geografii, czasem też religii) w soboty lub popołudniami. Część z tych szkół posiada wsparcie państwa polskiego (są organizowane przy ambasadach), część działa na zasadzie społecznego zaangażowania polskiej diaspory czy kościoła katolickiego (np. Irek et al. 2012, Ślusarczyk 2014).

W ramach badań projektu Transfam nasi respondenci podkreślali znaczenie tych szkół, niejednokrotnie dokładali ogromnego wysiłku, by dotrzeć na zajęcia (np. dojazd ok. 100 km w jedną stronę, czy też konieczność zabranie ze sobą młodszych dzieci i spędzenia z nimi dnia w szkole). Wiele z tych szkół boryka się jednak z problemami finansowymi, infrastrukturalnymi oraz niejasnością statusu. Polityka państwa polskiego skierowana do nich jest co najmniej niestabilna, kilkakrotnie zapowiadano już likwidację punktów przy ambasadach (Ślusarczyk 2014), z kolei szkoły społeczne uzależnione są od opłat rodziców. W trakcie kongresów oświaty polonijnej stale dyskutuje się też o współpracy w przygotowaniu materiałów do pracy z dziećmi polskimi za granicą. Z ramienia państwa polskiego zajmuje się tym ORPEG (Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą), przygotowując materiały i podręczniki do dyspozycji szkół polonijnych.

Dostrzegane problemy i bariery integracji

W badaniach polskich rodzin migracyjnych możemy - dzieląc najbardziej ogólnie – wyróżnić dwie kategorie barier i problemów dotyczących integracji ich dzieci w szkołach krajów imigracji: bariery instytucjonalne oraz wynikające z charakterystyki rodzin i oczekiwań wobec systemów edukacji, które mają rodzice – dla potrzeb tej analizy określiliśmy je jako rodzicielskie. Do tego trzeba dołączyć problemy związane ze społeczeństwem przyjmującym.

- 1. Bariery instytucjonalne** – najważniejszą barierą jest, gdy nauczyciele nie są przygotowani do edukacji dzieci cudzoziemskich, z czym mieliśmy do czynienia szczególnie w pierwszych latach po akcesji Polski do UE (Sales et al. 2008) lub w krajach, gdzie napływu polskich migrantów wcześniej nie było i trzeba było pilnie tworzyć procedury (np. Islandia, Ganiec 2012). Drugi obszar wynika z kwestii ekonomicznych – przykładowo w Norwegii zasięg wsparcia językowego czy możliwość nauczania języka ojczystego zależy od możliwości finansowych gmin. Nie każda zdecyduje się na takie działania. Trzecim obszarem jest ryzyko wspomnianej już dyskryminacji instytucjonalnej, szczególnie istotne w przypadku systemów selekcyjnych, jak np. niemiecki. Część migrantów próbuje ominąć pułapkę dyskryminacji instytucjonalnej, starając się – o ile warunki na to pozwalają – nie prezentować się jako imigranci lub osoby z pochodzeniem migracyjnym. Jest to możliwe w przypadku niektórych grup etnicznych, gdzie np. nie ma wyraźnych różnic fizycznych w porównaniu z ludnością rodzimą. Np. w odniesieniu do Polaków Piotr Małoszewski zwraca uwagę, że część rodzin woli posyłać dzieci na zajęcia z języka polskiego do przyparafialnej szkoły weekendowej, zamiast występować o zorganizowanie ich w szkole (jeśli jest taka możliwość), ponieważ zaletą takiego wyboru jest uniknięcie etykiety „imigranta” czy „cudzoziemca” (Małoszewski 2010).
- 2. Treści nauczania** - Powodzenie dzieci imigrantów w szkole i środowisku rówieśniczym jest kluczowe dla analizy sukcesu migracyjnego. W tym kontekście należy zauważyć, że generalnie szkoła odzwierciedla model polityki danego kraju odnoszący się do otwartości społeczeństwa względem napływu. Modele te, jak pokazują przykłady z historii np. UK (lata 50-60 XX wieku), czy aktualnie Norwegii bazowały/ bazują na asymilacji. Akcentowano znaczenie znajomości języka, który przyspieszał ten proces i miał „tożsamościowe” konsekwencje. Krytycy akcentowali brak uwzględniania w programach rzetelnej wiedzy o historii, polityce, ekonomii krajów pochodzenia, głębokiego spojrzenia wychodzącego poza ‘ozdobniki kulturowe’. W latach 70. XX wieku po krytyce wspomnianego modelu, ze względu m.in. na dewaluację kultur mniejszości, potężny konflikt między domem (podtrzymującym kulturę pochodzenia) a szkołą (pomniejszającą znaczenie różnorodności etnicznej) czy też obniżenie poczucia wartości dzieci imigrantów (por. np. Tereschenko, Archer 2014), zaczęto wprowadzać model wielokulturowy bazujący na wspomnianej już edukacji międzykulturowej. Problemem jest realizacja założeń. W narracjach migrantów w ramach projektu Transfam zagadnienia związane z wielokulturowością pojawiały się bardziej w postaci ‘folkloru’ niż szerszej analizy społecznej.
- 3. Bariery rodzicielskie** - wiążą się z świadomym lub nie porównywaniem danego systemu szkolnego z polskim (takim, jakim go zapamiętali migranci, niekoniecznie obecnie realnie

istniejącym, por. Ślusarczyk Pustulka 2016). O ile więc większość z nich w badaniach deklaruje zadowolenie ze szkoły jako środowiska socjalizacyjnego i miejsca, w którym ich dzieci spędzają sporo czasu. Natomiast w przypadku, gdy system jest znacząco odmienny od polskiego, szczególnie w mniejszym stopniu nastawiony na opanowanie wiedzy akademickiej i sprawdzanie osiągnięć (jak w Wielkiej Brytanii czy Norwegii) rodzice uczniów stają się znacznie bardziej krytyczni. Trudno i zaakceptować brak ocen, brak zadań domowych czy ich niewielki zakres (Ślusarczyk et al. 2017). Ponadto zdecydowanie krytycznie oceniają oczekiwania co do własnego zaangażowanie w życie szkolne. O ile są skłonni współpracować z nauczycielami (i według raportów badawczych faktycznie to robią), to działania polegające na spotkaniach z innymi rodzicami czy organizowaniu zajęć dodatkowych (jak to jest np. w Norwegii) lub kwestowanie czy organizację różnych wydarzeń szkolnych (UK, także Niemcy) uznają już za zbyt daleko idące oczekiwania. Co nie znaczy, że się nie angażują – przeciwnie, dla dobra swoich dzieci są skłonni podjąć wiele działań. I wreszcie, chociaż sami są migrantami i doceniają wsparcie, które otrzymują – równocześnie krytykują nadmierne zróżnicowanie etniczne czy narodowościowe w szkołach, co wynika przede wszystkim z braku doświadczenia różnorodności (Sales et al. 2008, Lopez Rodriguez et al. 2016).

- 4. Problemy uczniów** - poza barierą językową, która stanowi wysoką poprzeczkę w integracji dzieci z nowym środowiskiem, do trudności, których doświadczają dzieci polskiego pochodzenia w szkołach w krajach imigracji należą też: izolacja w grupie rówieśniczej czy trudności w akceptacji odmienności, nieznajomość języka (a co za tym idzie ewentualne trudności w nauce), którym posługują się inne dzieci oraz niewystarczająca znajomość innych tradycji, obyczajów (Todorovska-Sokolovska 2010). Kluczowym czynnikiem jest tu wiek dziecka w chwili, gdy trafia do nowej szkoły. Dzieci polskie doświadczają też czasami dyskryminacji na tle etnicznym i narodowościowym (Szelewa 2010).

Szkoła jako pole powstawania sieci społecznych – kapitał społeczny rodzin migracyjnych

Jak wskazałyśmy w poprzednich rozdziałach wejście w nowy system szkolny jest wyzwaniem nie tylko dla dziecka, ale dla całej rodziny. Ponownie chcemy też podkreślić ogromne znaczenie integracji szkolnej, jako dającej dzieciom szansę na poczucie przynależności, a rodzicom zapewniającą czasami pierwszy systematyczny kontakt ze społeczeństwem przyjmującym (D'Angelo, Ryan 2011, Kosmalska 2012). W przypadku polskich dzieci badania wskazują na ogromne zróżnicowanie. Część raportów (por. np. Sales et al. 2008, Devine 2013, Sime, Fox 2015) wskazywało na fakt, że podejmowanie pracy poniżej kwalifikacji, długie nieobecności w domu czy nie do końca uregulowany status na rynku pracy mogą być czynnikami niwelującymi kapitał kulturowy rodziców (por. charakterystykę poziomu wykształcenia polskich migrantów) przez co może nie udać im się zapewnić dzieciom odpowiedniego wsparcia w sferze edukacyjnej nawet jeżeli sami dysponują np. wykształceniem wyższym. Może to się przejawiać np. oczekiwaniem, że nauczanie nowego języka jest wyłącznie sprawą szkoły (Adams and Shambleau, 2006) albo przeciwnie skupieniem się wyłącznie na nim a zlekceważeniem np. nauki języka polskiego.

Bardzo ważnym czynnikiem jest wiek dziecka. O ile małe dzieci szybko adaptują się w nowym systemie, to starszym zajmuje to więcej czasu, ponadto miały już doświadczenia z polską szkołą i muszą nie tylko nauczyć się nowych zasad postępowania, ale też skonfrontować je z dotychczas obowiązującymi. W przypadku tych uczniów kwestia opanowania języka może być bardzo pilna, szczególnie jeśli wiek plasuje ich na poziomie bliskim egzaminom końcowym

(Sales et al. 2013). Równocześnie część rodziców organizuje dzieciom bardzo wiele zajęć dodatkowych, by z jednej strony stymulować ich rozwój, a z drugiej zapewnić im rozbudowane kontakty społeczne (Sime, Fox 2016). Jest to do pewnego stopnia powielanie strategii stosowanych przez rodziców w Polsce, gdzie mocno rozpowszechnione jest przekonanie, że bez dodatkowych inwestycji edukacyjnych dziecko nie wykorzysta w pełni swojego potencjału i nie osiągnie sukcesu mierzonego pozycją na rynku pracy i w strukturze społecznej.

Poza opanowaniem języka i adaptacją do nowych warunków szkolnych przed dziećmi i rodzinami stoją jeszcze dwa wyzwania. Pierwszym z nich jest zaakcentowanie znacznie większego niż w Polsce zróżnicowania kulturowego, co w przypadku polskich migrantów bywa problemem (Ryan, Sales 2011). Drugim – zbudowaniem przez całą rodzinę indywidualnej strategii transnarodowości obejmującej zarówno kontakty z tą częścią rodziny, która pozostała w kraju, koncepcję kształtowania polskiej tożsamości i integracji w kraju imigracji. Jeśli takiej strategii nie ma, powstaje ryzyko wykonywania wielu niespójnych działań, jak np. lekceważenie reguł szkolnych danego kraju (np. polscy rodzice przedłużają sobie i swoim dzieciom dni wolne, usprawiedliwiając to wyjazdami do Polski), czy podejmowaniem wysiłku kształcenia w polskiej szkole sobotniej, ale bez wsparcia rodziców.

REKOMENDACJE I WNIOSKI

Biorąc pod uwagę trendy demograficzne, a także raportowane wyniki badań ilościowych oraz jakościowych – szczególnie bazujących na wypowiedziach samych migrantów - nie da się zignorować faktu, że prawdopodobieństwo kluczowej roli transnarodowych sieci krewniaczych w krajobrazie polskich migracji zagranicznych jest wysokie (np. Ślusarczyk, Slany, 2016, Slany, Solga, 2014, Slany et al. 2017, Huang et al. 2016). Przyznanie, że nie wszystkie migracje mają charakter czasowy i nieosiedleńczy wywołuje konieczność zmierzenia się z nową rzeczywistością społeczną. Migracje uwrażliwiają nas zatem na nowe praktyki, dynamiczne relacje w rodzinie i konsekwencje migracji nie tylko dla samych rodzin czy sieci rodzinnych, lecz także dla całych społeczeństw przyjmujących Europy Zachodniej, jak i polskiego społeczeństwa odpływu.

Badania polskich rodzin migracyjnych przynoszą nowy kształt relacji i więzi, który odbiega znacznie od wizerunków zasiedziałej czy „tradycyjnej” polskiej rodziny (por. Slany, Strzemecka 2017, Slany et al. 2008), a przemiany obserwować możemy niejako na trzech płaszczyznach:

- kraju pochodzenia,
- kraju osiedlenia,
- w tak zwanej przestrzeni transnarodowej.

Patrząc przez pryzmat społeczeństwa polskiego, odpływ rodzin stanowi niepowetowaną utratę kapitału ludnościowego (Slany, Solga 2014, Pustułka et al. 2017, Janta 2013a, 2013b, Zumpe et al. 2012, Hoorens et al. 2011). Choć ważne jest optymistyczne przygotowywanie lokalnych ośrodków na wyzwania reemigracji, to sytuacja osób, które nie planują powrotu do kraju - a szczególnie sposoby na dotarcie „z polskością” do ich dzieci - musi na stałe dołączyć do repertuaru priorytetowych zadań i obszarów badawczych, zakresowo obejmując także polityki społeczne.

Dla krajów przyjmujących Europy Zachodniej, polscy migranci zwykle stanowią ważne zaplecze ekonomiczne jako siła robocza (Grabowska 2013, Engbersen et al. 2010). Reunifikacja rodzin, często początkowo nieantycypowana, sprawia, że pojawiają się nowe problemy związane z funkcjonowaniem diad małżeńskich i relacji rodzic migrujący-dziecko/dzieci po ponownym wspólnym zamieszkaniu. Procesy integracyjne, codzienne życie badanych i ich relacje odnoszone są do nowych dla nich kontekstów takich jak wielokulturowość czy równość płci, tym samym niosąc za sobą pewne wyzwania dla układu normatywno-aksjologicznego kraju imigracji.

Na przecięciu się interesów krajów pochodzenia i osiedlenia zidentyfikować można jasno gamę motywacji stojących za działaniami rodzinnymi Polaków za granicą. Wnikając głęboko w wyniki badań prowadzonych czy to w Anglii, Irlandii czy Norwegii, można stwierdzić, że u podstaw wykorzystania potencjału ludnościowego, tj. skuteczne promowanie realizacji założonych planów prokreacyjnych, leży przede wszystkim bezpieczeństwo ekonomiczne. Wśród wiodących czynników skłaniających Polki i Polaków do zdecydowania się na posiadanie dziecka (lub kolejnych dzieci) wskazywane są też dobrze płatna i stabilna, a czasem też rozwijająca praca, wsparcie socjalne państwa i prawidłowe funkcjonowanie instytucji społecznych (zob. Huang et al. 2016, Slany et al. 2017, White 2009, 2011). Polscy emigranci, którzy poza krajem zakładają rodziny, wykazują zauważalne tendencje do czynienia długofalowych inwestycji – m.in. w nieruchomości (Bjornholt, Stefansen, 2017). Coraz częściej dostrzegamy też wagę tzw. czynników miękkich przynależnych do badań nad jakością życia (*quality of life*). Warto wskazać tu na nowe aspekty „normalnego życia” (Galasińska, Kozłowska, 2009), czyli spokoju,

lepszego stanu środowiska naturalnego czy możliwości ograniczenia pracy zawodowej (np. przez redukcję etatu, rezygnację z nadgodzin) po to, by spędzić czas z rodziną, jak również postrzeganą transparentność systemów (np. jasne i sprawnie działające procedury antydyskryminacyjne czy przeciwdziałanie korupcji, wolności polityczne i osobiste; zob np. Pustułka, Ślusarczyk, 2017). Wciąż niejasno kształtują się na chwilę obecną konsekwencje genderowe, bo chociaż dostrzeżono pozytywny wpływ promujących równość mechanizmów na relacje ojciec-dziecko (Żadkowska et al., 2017, Kilkey et al. 2011, Pustułka et al. 2016) czy równowagę praca-dom (Pustułka, Ślusarczyk, 2017) oraz ogólne wskaźniki postaw prorównościowych (Huang et al. 2017), do czynienia mamy także z *backlashem*, retradycjonalizacją i utrzymującą się słabą pozycją pewnych grup polskich kobiet na zagranicznych rynkach pracy (por. Małek, 2011, Szczygalska, 2013, Urbańska 2015, Trevena, 2011, Mazurkiewicz, 2013, Pustułka, Trąbka, 2017, Slany et al. 2017).

Z całą pewnością postępuje jednak demokratyzacja rodziny, a nowy układ sił centralizuje rolę dziecka/dzieci (Sikorska 2009, Duch-Krzysztozek 2007, Slany 2002). Uwzględnienie głosu dzieci jest niezbędnym i komplementarnym elementem składowym „układanki rodzinnej” wśród Polaków zakładających i przeżywających kolejne fazy życia rodzinnego poza krajem. Wysiłki naukowo-badawcze nacelowane na monitoring potrzeb i trajektorii dzieci uczestniczących w migracjach pozwala nam zdobyć wiedzę nie tylko o samych dzieciach (Slany, Strzemecka 2016a, 2016b, Strzemecka 2015), ale też ich rodzinach (zob np. White 2011, Trevena et al. 2016, Krzyżowski 2013), adaptacji do życia w nowym kraju, barierach/sukcesach integracyjnych w szkole i środowisku szkolnym (Ślusarczyk, Pustułka, 2016, Waerdahl, 2016) oraz przygotowaniu do pracy zawodowej. Z jednej strony szkoła w sytuacji migracji jest zasadniczo pierwszą instytucją, w której zdobywają wiedzę systematyczną o nowej kulturze, zasadach życia, wzorcach życia społecznego, a sukces szkolny jest ważnym predykatorem powodzenia w życiu dorosłym (D’Angelo, Ryan, 2011). Z drugiej zaś, to rówieśnicy i lokalne systemy szkolne „oddalają dzieci” od Polski i polskości, kształtując w nich podwójną lub nawet uniwalentną identyfikację tożsamościową.

Najważniejsze naszym zdaniem zagadnienia i rekomendacje odnoszące się do włączania perspektywy dzieci na trzech obszarach polityk i rozwiązań prezentujemy w poniższej Tabeli 9.

Tab. 9 Rekomendacje rozwiązań i polityk w trzech obszarach ze szczególnym uwzględnieniem pozycji i potrzeb dzieci.

CEL:	Kraj wysyłający	Kraj przyjmujący:	Transnarodowa rodzina
Wzmacnianie roli dzieci w życiu społecznym i kulturalnym	- rozwijanie oferty edukacji polonijnej (język-kultura), którą można dopasowywać nie tylko do systemów edukacji krajów przyjmujących, ale też poziomu kompetencji (np. językowych) dzieci; - promowanie projektów kulturalnych dla Polaków zagranicą, które uwzględniają rosnący udział rodzin i dzieci w populacji migrantów (np. wystawy czy spektakle atrakcyjne i	- pomoc w nabywaniu kompetencji językowych; - inkluzywne i integracyjne polityki edukacyjne; - programy uwrażliwiające na różnice systemowe, kulturowe (np.	- utrzymywanie i tworzenie rodzinnych i przyjacielskich sieci wsparcia, które dają dzieciom poczucie bezpieczeństwa, przynależności, pewności siebie; - umożliwianie dłuższych pobytów

	odpowiednie dla młodego odbiorcy); - wspieranie działań zarówno tradycyjnie skutecznych aktorów życia diaspory (Kościół, Polska Macierz Szkolna, ośrodki kultury), jak i nowowylaniających się organizacji pozarządowych i innych form aktywności Polaków (także wirtualnych) działających w układach wielokulturowych/partnerskich, uwzględniając także rozproszenie przestrzenne Polaków w niektórych krajach przyjmujących (np. w Norwegii).	dystanse społeczne, ideologia współpracy vs. rywalizacji); - pomoc asystentów-personelu wielojęzycznego, wprowadzanie <i>buddy system</i> / <i>Patenschaften</i>, czyli wspieranie uczniów migrantów przez rówieśników z klasy / szkoły; - umożliwienie uczestnictwa dzieci migrantów w lokalnej kulturze, świętach; - budowanie pomostowego kapitału społecznego dzieci (promocja narodowo-etnicznie zróżnicowanych grup rówieśniczych, hobbistycznych, etc.)	dzieci-migrantów u rodziny w Polsce; -wymiana informacji o istotnych wydarzeniach, zapośredniczone uczestnictwo w kulturze przez media, a także przekazywanie polskiej tradycji, kultury i historii dzieciom przez dziadków podczas wizyt w kraju.
Facylitacja procesów wchodzenia w dorosłość	-wspieranie działań specjalistycznych organizacji oferujących profesjonalną pomoc dla dzieci i młodzieży migranckiej zagranicą (np. Polish Psychologists Association w Wielkiej Brytanii); -normalizacja wielokulturowości jako wyznacznika tożsamościowego we współczesnym świecie, np. poprzez szersze niż dotychczas uwzględnienie tego zagadnienia w programach wychowania przedszkolnego i szkolnego; - działania promujące powroty czasowe, stałe, edukacyjne i zawodowe polskiej młodzieży tzw. pokoleń 1.5 oraz 2.0 wychowanych na emigracji, stworzenie odpowiednich regulacji prawnych np. umożliwiających czasową naukę w szkole w Polsce;	- zapobieganie dyskryminacji młodzieży migranckiej; - równy dostęp młodzieży migranckiej do kształcenia, - uproszczone regulacje prawne w zakresie zachowania podwójnego obywatelstwa	- dbałość o relacje międzygeneracyjne w rodzinie, szczególnie poprzez relacje z dziadkami, a także o budowanie środowiska rodzinno-rówieśniczego (kuzynostwo)

	- uproszczone regulacje prawne w zakresie zachowania podwójnego obywatelstwa		
Unikanie ryzyka marginalizacji czy wykluczenia	-monitoring doświadczeń dzieci i młodzieży poprzez odpowiednie badania zakotwiczone w <i>child-centric approaches</i>, optymalnie stosujące podejście wielostanowiskowe/porównawcze oraz longitudinalne; - nawiązywanie współpracy przez dedykowane agencje pomocowe i podkreślanie konieczności zrozumienia różnic kulturowych w rozumieniu np. rodziny (np. przeprowadzone w ramach projektu Transfam spotkania dla norweskich i polskich pracowników socjalnych) - zwalczanie stereotypizacji i stygmatyzacji dzieci doświadczających migracji, przełamywanie dominujących dyskursów, promowanie różnorodności, np. poprzez programy zajęć dla dzieci szkolnych przygotowane w ramach projektów badawczych (np. Transfam) czy działalności organizacji pozarządowych (np. Fundacji Różnorodności Społecznej).;	- zapobieganie - przeciwdziałanie dyskryminacji migrantów-rodziców na zagranicznych rynkach pracy i zapobieganie ich relegowaniu do sektorów niszowych oraz niskowynagradzanych - oferta kształcenia językowego dla dorosłych; - skuteczne i kulturowo uwrażliwione działanie agencji systemu pomocy społecznej i wczesnej interwencji	- pomoc materialna i niematerialna dziadków w opiece nad dzieckiem; - wykorzystywanie możliwości zakupu tańszych towarów czy realizacji usług w Polsce dzięki wiedzy rodziny .

Warto podkreślić, że to przede wszystkim w interesie Polski jako kraju emigracji leży budowanie bazy wiedzy dotyczącej doświadczeń migrantów. Kontekst szkolny zdaje się być doskonałym polem współpracy międzynarodowej, jak pokazują to łączące badania empiryczne z praktyką społeczną rezultaty projektu Sales i współpracowników (2008), których pokłosiem stał się przewodnik dotyczący funkcjonowania polskich uczniów w angielskim systemie oświatowym. Co ciekawe, już w tym dokumencie odnajdziemy spojrzenie na rodzinę jako całościowy i unikatowy system, w którym sytuacja dzieci bezpośrednio łączy się z możliwościami, kapitałem, kulturą kraju pochodzenia i doświadczeniami ich rodziców (zob też Lopez-Rodriguez et al. 2010, Trevena et al. 2016, Moskal 2010a, Ślusarczyk, Pustułka 2016). Innym sposobem docierania do szerszych publiczności jest organizowanie spotkań z rodzicami, nauczycielami polonijnymi czy także i pracownikami socjalnymi, jak to miało miejsce w ramach projektu Transfam¹⁷.

Rodzina transnarodowa jako przestrzeń relacyjna staje się ważnym elementem polskiego krajobrazu (np. Danilewicz 2010, Moskal, 2010a, 2014, Muszel 2013b, Bell, Erdal, 2016, Slany et al. 2017). Soczewka transnarodowości jest o tyle użyteczna, ile też pragmatyczna w kontekście

¹⁷ Relacje ze spotkań na <http://transfam.socjologia.uj.edu.pl>.

podkreślania najważniejszych charakterystyk rodzin migracyjnych. Po pierwsze, statystycznie rzecz biorąc coraz więcej ludzi w Polsce identyfikuje się z wyzwaniem życia w rozdzielonych czasowo lub na stałe rodzinach. Po drugie, z badań wyłania się obraz spolegliwości wobec polskich norm kulturowych i podtrzymywanie hierarchii wartości, na szczycie której znajdują się dom rodzinny i rodzina. Po trzecie, kapitał rodzinny nadal stanowi kluczowe zasoby, które są transferowane w obu kierunkach między krajami napływu i odpływu (Grabowska et al. 2016). Do Polski płyną nie tylko przekazy pieniężne, ale też niematerialne formy pomocy, a także oferty pracy, gdyż sieci rodzinne są wciąż odpowiedzialne za tzw. migracje łańcuchowe, które polegają na sprowadzaniu kolejnych krewnych do pracy zagranicą. Nie umniejszając na znaczeniu badań pokazujących osłabianie się relacji, postulujemy, że większość migrantów i nie-migrantów należących do sieci rodzinnych stara się w sposób ciągły i optymalny organizować praktyki rodzinne tak, ażeby bliskość i lojalność rodzinna trwały ponad granicami (por. Bryceson, Vuorela 2002, Goulborune et al. 2010, Glick 2010). Podtrzymywanie kultury, języka i tradycji wymaga ogromnej pracy emocjonalnej i organizacyjnej, której wykonawczyniami są przede wszystkim migrujące kobiety (Pustułka, Ślusarczyk, 2016). Jednakże więzi rodzinne z krajem pochodzenia zasadniczo trwają na kolejnych etapach cyklu życia rodziny emigracyjnej, a także mają szansę zaistnieć w doświadczeniu kolejnych pokoleń wychowywanych już poza Polską.

BIBLIOGRAFIA

- Adams, L. D., Shambleau, K. M. 2006. Children's Adjustment to Elementary School. w: L. D. Adams, A. Kirova (red.). *Global migration and education: Schools, children, and families*. Nowy Jork, Londyn: Routledge.
- Aquilino, W.S. 2005. Impact of family structure on parental attitudes toward the economic support of adult children over the transition to adulthood. *Journal of Family Issues*, 26(2): 143-167.
- Arendell, T. 2000. Conceiving and Investigating Motherhood: The Decade's Scholarship. *Journal of Marriage and the Family* 62(4): 1192-1207.
- Arendell, T. 1999. *Mothering and Motherhood. A Decade Review. Working paper* 3. <http://wfnetwork.bc.edu/berkeley/papers/3.pdf>. Dostęp: 15.09.2016
- Arnett, J.J. 2010. Emerging adulthood(s): The Cultural Psychology of a new life-stage, w: A. Jensen (red.) *Bridging cultural and developmental approaches to psychology: New syntheses in theory, research, and policy*, Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, A. 2011. Transnational Mobilities and Childhoods. w: J. Qvortrup, W. Corsaro, M-S. Honig (red.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Nowy Jork: Palgrave Macmillan.
- Balcerzak-Paradowska, B. 2004. *Rodzina i polityka rodzinna na przełomie wieków: przemiany, zagrożenia, potrzeba działań*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Baldassar, L., Merla, L. 2013. *Transnational families, migration and the circulation of care: understanding mobility and absence in family life*. Londyn, Nowy Jork: Routledge.
- Barclay, L., Kent, D. 1998. Recent immigration and the misery of motherhood: A discussion of pertinent issues, *Midwifery* 14(1): 4-9.
- Bargłowski, K., Krzyżowski, Ł., Świątek, P. 2015. Caregiving in Polish-German transnational social space: circulating narratives and intersecting heterogeneities. *Population, Space and Place* 21(3): 257-269.
- Bell, J. 2016 'Migrants: keeping a foot in both worlds or losing the ground beneath them? Transnationalism and integration as experienced in the everyday lives of Polish migrants in Belfast, Northern Ireland'. *Social Identities* 22(1): 80-94.
- Bell, J., Erdal, M. 2015. 'Limited but Enduring Transnational Ties? Transnational Family Life Among Polish Migrants in Norway'. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*: 41(3): 77-98.
- Belonging, Being and Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia*. Department of Education, Employment and Workplace Relations for the Council of Australian Governments. https://www.coag.gov.au/sites/default/files/early_years_learning_framework.pdf. Dostęp: 3.01.2015.
- Ben Arieh, A., Froenes, I. 2011. Taxonomy for child well-being indicators: a framework for the analysis of the well-being of children. *Childhood* 18(4): 460-476.
- Bielecka-Prus, J., Czapka, E., Kawczyńska-Butrym, Z. 2017. w druku. The dilemmas of transnational care. The case of Polish immigrants in Norway. w: K. Slany et al. (red) *Transnational Polish Families In Norway. Social Capital, Integration, Institutions and Care*. Frankfurt n/Menem: Peter Lang Academic Publishing.
- Bielewska, A., 2013. *Kupowanie polskości – tożsamość narodowa jako towar wśród polskiej migracji poakcesyjnej w Wielkiej Brytanii*. Konferencja „Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych”. <http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Bielewska.pdf>. Dostęp: 15.12.2016.
- Bilecen, B., Bargłowski, K., 2015. On the assemblages of informal and formal transnational social protections. *Population, Space and Place* 21(3): 203-214.
- Bjornholt, M., Stefansen, K. 2017. w druku. On the move: Transnational family practices among Polish parents working and caring for children in Norway, w: K. Slany et al. (red.) *Transnational Polish Families In Norway. Social Capital, Integration, Institutions and Care*. Frankfurt n/ Menem: Peter Lang Academic Publishing.
- Błasiak-Tytuła, M. 2013. *Ponglish jako przykład adaptacji językowo-kulturowej*. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie.

- Botterill, K. 2011. Mobility and Immobility in the European Union: Experiences of Young Polish People Living in the UK. *Studia Migracyjne - Przegląd Polonijny* 1: 47-70.
- Brough, P., Holt, J., Bauld, R., Biggs, A., Ryan, C. 2008, The ability of work-life balance policies to influence key social/organisational issues. *Asia Pacific Journal of Human Resources* 46(3): 261-274.
- Bryceson, D., Vuorela, U. 2002. *The transnational family. New European frontiers and global networks*. Nowy Jork: Berg.
- Brzinsky-Fay, C. 2007. Lost in transition? Labour market entry sequences of school leavers in Europe. *European Sociological Review*. 23(4): 409-422.
- Buler, M., Pustulka, P. 2017. w recenzji. Gender and family practices in binational couples of Polish migrant women *Studia Migracyjne- Przegląd Polonijny* 4.
- Burrell, K. 2011. Going Steerage on Ryanair: Cultures of Air Travel for Migration from Poland to the UK. *Journal of Transport Geography* 19(5): 1023-1030.
- Burrell, K., Rabikowska, M. 2009. The Material Worlds of Recent Polish Migrants: Transnationalism, Food, Shops and Home. w: K. Burrell (red.) *Polish Migration to the UK in the 'New' European Union: After 2004*. Aldershot: Ashgate.
- Burrell, K. (red.). 2009. *Polish Migration to the UK in the 'New' European Union: After 2004*. Aldershot: Ashgate.
- Castles, S., Miller, M. 2011. *Migracje we współczesnym świecie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chambers, D. 2012. *A Sociology of Family Life. Change and Diversity in Intimate Relations*. Cambridge: Polity Press.
- Children in Migration*. 2016. European Commission. http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/rights-child/protection-systems/index_en.htm. Dostęp 10.11.2016.
- Children Youth and Migration*. UNICEF.2005. http://www.un.org/esa/population/migration/turin/Turin_Statements/UNICEF.pdf Dostęp 10.09.2016.
- Charkiewicz, E., Zachorowska-Mazurkiewicz, A. 2009. Wprowadzenie – Kryzys opieki w Polsce i na świecie. w: *Gender i ekonomia opieki*. Warszawa: Biblioteka Think Tanku Feministycznego.
- Christensen, P., Prout, P. 2012. Researching Children and Childhood. w: S. Greene, D. Hogan (red.) *Researching Children's Experience Approaches and Methods*. Londyn: Sage.
- Carmichael, S., Hamilton, C. 1967. *Black Power*. New York: Random House.
- Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* [Wspólne europejskie zasady dotyczące kompetencji i kwalifikacji nauczycieli] 2005. Bruksela: The European Commission, <http://www.see-educoop.net>. Dostęp: 23.01.2017.
- Constable, N. 1999. At Home but Not at Home: Filipina Narratives of Ambivalent Returns. *Cultural Anthropology* 14(2): 203-228.
- Coraz więcej dzieci imigrantów*. 2016. <http://www.tvp.info/25462942/coraz-wiecej-dzieci-imigrantow-w-brytyjskich-szkolach-polacy-w-czolowce>. Dostęp 20.11.2016.
- Côté, J., Bynner, J.M. 2008. Changes in the transition to adulthood in the UK and Canada: The role of structure and agency in emerging adulthood. *Journal of youth studies* 11(3): 251-268.
- D'Angelo, A., Ryan, L. 2011. Sites of socialisation-Polish parents and children in London schools. *Studia Migracyjne - Przegląd Polonijny* 37(1): 237-258.
- Danilewicz, W. 2010. Rodzina ponad granicami. *Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*. Białystok: Trans Humana.
- De Souza, R. 2004. Motherhood, Migration and Methodology: Giving Voice to the "Other". *The Qualitative Report* 9(2): 463-482.
- Devine, D. 2011. *Immigration and Schooling in the Republic of Ireland – Making a difference?* Manchester: Manchester University Press.
- Devine, D. 2013. 'Value'ing children differently?' Migrant children in education. *Children & Society* 27(4): 282-294.
- Douglass, C. B. 2007. From duty to desire: Emerging adulthood in Europe and its consequences. *Child Development Perspectives* 1(2): 101-108.

- Doyle, M. and Timonen, V. 2010. Obligations, ambitions, calculations: migrant care workers' negotiation of work, career, and family responsibilities. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 17(1): 29-52.
- Dreby, J. 2006. Honor and Virtue: Mexican Parenting in the Transnational Context. *Gender & Society* 20: 20-32.
- Dreby, J., Adkins, T. 2012. The Strength of Family Ties: How US Migration Shapes Children's Ideas of Family. *Childhood-A Global Journal of Child Research* 19(2): 169-187.
- Dreby, J., Mose-Brown, T. 2013. Work and Home Im/balance: Finding Synergy through Ethnographic Field Work. w: T. Mose-Brown, J. Dreby (red.) *Family and Work in everyday Ethnography*. Philadelphia: Temple University Press.
- Duch-Krzyszczek, D. 2007. *Kto rządzi w rodzinie: socjologiczna analiza relacji w małżeństwie*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Duda-Mikulin, E. A. 2013. Migration as opportunity? A case study of Polish women: migrants in the UK and returnees in Poland. *Problemy Polityki Społecznej* 23(4): 105-121.
- Education and Migration Strategies for Integrating Migrant Children in European Schools and Societies*. Nesse. 2008. <http://www.nesse.fr>. Dostęp: 23.01.2017.
- Elliott, K. 2016. Caring Masculinities: Theorizing an emerging concept. *Men and masculinities* 19(3): 240-259.
- Emslie C., Hunt, K. 2009. 'Live to Work' or 'Work to Live'? A Qualitative Study of Gender and Work-life Balance among Men and Women in Mid-life. *Gender, Work & Organization* 16(1): 151-172.
- Engbersen, G., Snel, E., de Boom, J. 2010. A van full of Poles': liquid migration from Central and Eastern Europe. w: R. Black et al. (red.). *A continent moving west*, Amsterdam: IMISCOE.
- Entorf, H., Minoiu, N. 2004. What a Difference Immigration Law Makes? PISA results, migration background, socioeconomic status and social mobility in Europe and traditional countries of immigration. w: *Arbeitspapiere des Instituts für Volkswirtschaftslehre TU Darmstadt* 128(2).
- Erdal, M. B., Oeppen C. 2013. Migrant balancing acts: understanding the interactions between integration and transnationalism. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 39(6): 867-884.
- Erdal, M. B. 2014. Praca i rodzina: rozważania Polaków mieszkających w Norwegii o powrocie do kraju. *Studia Migracyjne-Przegląd Polonijny* 40: 41-64.
- Erel, U. 2014, *Migrant women transforming citizenship: Life-stories from Britain and Germany*. Nowy Jork, Londyn: Routledge.
- Escobar, A. 1994. Welcome to Cyberia: Notes on the Anthropology of Cyberculture. *Current Anthropology* 35(3): 211-231.
- Europy, R., Coste, D., North, B., Sheils, J., Trim, J. 2003. Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie. Warszawa: CODN.
- Faircloth, C. 2014. Intensive Parenting and the Expansion of Parenting. W: E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth, J. Macvarish (red.) *Parenting culture studies*. Palgrave Macmillan.
- Faist, T. 2000. Transnationalization in international migration: Implications for the study of citizenship and culture. *Ethnic and Racial Studies* 23(2): 189-222
- Faist, T., Bilecen, B., Bargłowski, K., Sienkiewicz, J.J. 2015. Transnational social protection: migrants' strategies and patterns of inequalities. *Population, Space and Place* 21(3): 193-202.
- Falicov, C.J. 2007. Working with transnational immigrants: Expanding meanings of family, community, and culture. *Family process* 46(2): 157-171.
- Favell, A. 2008, *Eurostars and Eurocities: Free movement and mobility in an integrating Europe* 56. Londyn: John Wiley & Sons,
- Finch, J. 1988. Family obligations and the life-course. w: A. Bryman, B. Bytheway, P. Allatt, T. Keil, *Rethinking the Life Cycle*, Londyn: Macmillan Press.
- Fletcher, P.L. 1999. *La casa de mis sueños*. Boulder: Westview Press.
- Furedi, F. 2014. *Paranoid Parenting: Abandon your Anxieties and be a Good Parent*. London: Penguin.
- Fuszara, M., Kurczewski, J. 2012. Modernizacja czy kryzys? Przemiany rodzin czasowych migrantów. *Societas/Communitas* 1(13): 79-108.

- Galasińska, A., Kozłowska O. 2009. Discourses of a 'normal life' among post-accession migrants from Poland to Britain w: K. Burrell (red.). *Polish Migration to the UK in the 'New' European Union: After 2004*. Aldershot: Ashgate.
- Ganiec, J. 2012. *Sytuacja edukacyjna dzieci Polaków na Islandii*. <http://unianordycka.com/unianordycka/wp-content/uploads/2012/10/Sytuacja-edukacyjna-dzieci-polakow-na-Islandii.pdf>. Dostęp: 23.01.2017.
- Gaspar, S. 2009. *Mixed marriages between European free movers*. CIES e-Working Paper 65. http://cies.iscte-iul.pt/destaques/documents/CIES-WP65_Gaspar.pdf. Dostęp: 6.01.2017.
- Gębał, P. 2010. Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II, III etapu edukacyjnego (w szkołach m. st. Warszawy). *Języki Obce w Szkole* 3: 68-71.
- Glick, J.E. 2010. Connecting complex processes: A decade of research on immigrant families. *Journal of Marriage and Family* 72(3): 498-515.
- Glick-Schiller, N., Levitt P. 2004. Conceptualizing simultaneity: A transnational social field perspective on society. *International Migration Review* 38, 3: 1002-1039
- Gmaj, K. 2017. Settling in Norway? The case of Polish migrants and their families. *Mysł ekonomiczna i polityczna*. 1:163-191.
- Gnauck, G. 2011 *Polen verlangen Minderheitenstatus in Deutschland*. Welt-online, <http://www.welt.de/politik/deutschland/article13421762/Polen-verlangen-Minderheitenstatus-in-Deutschland.html>. Dostęp: 23.01.2017.
- Gomolla, M. 2010. Schulische Selektion und institutionelle Diskriminierung. w: M. Neuenschwander, H.-U. Grunder (red.): *Schulübergang und Selektion: Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Umsetzungsperspektiven*. Zürich, Chur: Rüegger Vg.
- Gomolla, M., Radtke, F.-O. 2002. *Institutionelle Diskriminierung. Zur Herstellung der ethnischen Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Goulbourne, H., T. Reynolds, J. Solomos and E. Zontini. 2010. *Transnational families: Ethnicities, identities and social capital*. Nowy Jork, Londyn: Routledge.
- Grabowska, I., Garapich, M.P., Jaźwińska, E., Radziwinowicz, A. 2016. *Migrants As Agents of Change. Social Remittances in an Enlarged European Union*, Londyn: Palgrave Macmillan.
- Grabowska-Lusińska, I. 2013. *Migrantów ścieżki zawodowe bez granic*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Guribye, E., Pustułka, P., Ślusarczyk, M., Zyzak, B, 2017. w druku. Left to their own devices? On the role of Polish migrant organizations in Norway, w: K. Slany et al. (red.) *Transnational Polish Families In Norway. Social Capital, Integration, Institutions and Care*. Frankfurt n/ Menem: Peter Lang Academic Publishing.
- Hannum, E., Buchmann, C. 2004. Global Educational Expansion and Socio-Economic Development: An Assessment of Findings from the Social Sciences. *World Development* 33(3): 333-354.
- Hays, S. 1996. *The cultural contradictions of motherhood*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Heath, S., McGhee, D., Trevena, P. 2011. Lost in transnationalism: unraveling the conceptualisation of families and personal life through a transnational gaze. *Sociological Research Online* 16(4): 12.
- Helgøy, I., Homme A. 2006. Policy tools and institutional change comparing education policies in Norway, Sweden and England. *Journal of Public Policy* 26(2): 141-165.
- Hochschild, A. R. 2000. Global Care Chains and Emotional Surplus Value. w: W. Hutton, A. Giddens (red.). *On The Edge: Living with Global Capitalism*. Londyn: Jonathan Cape.
- Hogan, D. 2012. Researching 'the Child' in Developmental Psychology. w: S. Greene, D. Hogan (red.) *Researching Children's Experience Approaches and Methods*. Londyn: Sage.
- Hondagneu-Sotelo, P., Avila, E. 1997. "I'm here, but I'm there" the meanings of Latina transnational motherhood. *Gender & Society*. 11(5): 548-571
- Hoorens, S., Clift, J. Staetsky, L., Janta, B., Diepeveen, S., Morgan, M., Grant, J. 2011. Low fertility in Europe. Is there still reason to worry? *RAND Europe Monograph*. MG-1080- RE.

- Huang, L., Krzaklewska E., Pustułka P., 2017. w recenzji. Migrating towards gender equality? Comparing the attitudes and family practices of Polish migrants in Norway with Poles in Poland. *Gender & Society*.
- Huang, L., Krzaklewska, E., Pustułka, P. 2016. Young Polish migrants in Norway: Education, Work and Settlement choice. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 16(1): 63-78.
- Ignatowicz, A. 2011. Travelling home: Personal mobility and “new” Polish migrants in England. *Studia Migracyjne- Przegląd Polonijny* 1: 33-46.
- Iniciativa Ciudadana. 2002. http://www.2006-2012.sedesol.gob.mx/en/SEDESOL/Programa_Iniciativa_Ciudadana_3X1). Dostęp: 20.09.2016.
- Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. 2004. EACEA. Eurydice. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf. Dostęp: 23.01.2017.
- Integrating Immigrant Children Into Schools In Europe. Germany. National Description – 2003/04. 2004. Eurydice. www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Germany.pdf. Dostęp: 23.01.2017.
- IOM and UNICEF Data Brief: Migration of Children to Europe. 2015. http://www.iom.int/sites/default/files/press_release/file/IOM-UNICEF-Data-Brief-Refugee-and-Migrant-Crisis-in-Europe-30.11.15.pdf. Dostęp: 22.10.2016.
- Irek, M., Małek, A., Napierała, P., Pustułka, P., Pyłat, J., Grzymała-Moszczyńska, H. 2012. Polskie szkolnictwo w Wielkiej Brytanii: tradycja i nowoczesność” – raport. http://www.pau.krakow.pl/projekty_badawcze/raporty/Polskie_szkolnictwo_UK/Polskie_szkolnictwo_UK_RAPORT.pdf. Dostęp: 23.01.2017.
- Jamieson, L. 1998. *Intimacy: Personal Relationships in Modern Societies*, Cambridge: Polity Press.
- Jano, D. 2013. Kosovar Multi-Layer Identity: What is the Same, Different and in Common with Albanian Identity. *Journal of European and International Affairs* 1(1): 27-40.
- Janta, B. 2013a. Polish migrants' reproductive behaviour in the United Kingdom. *Studia Migracyjne- Przegląd Polonijny* 39(3): 63-96.
- Janta, B. 2013b. Polish Migrants' Childbearing in the UK, *Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych EuroEmigranci.PL*, https://www.researchgate.net/profile/Barbara_Janta/publication/259237360_POLISH_MIGRANTS'_REPRODUCTIVE_BEHAVIOUR_IN_THE_UNITED_KINGDOM/links/560a7f08ae576ce63fe171.pdf. Dostęp: 02.02.2017.
- Janta, B., Harte, E. 2016. *Education of migrant children*. Rand, www.rand.org/content/dam/rand/pubs/.../RAND_RR1655.pdf. Dostęp: 23.01.2017.
- Jaroszewska, E. 2003. *Małżeństwa polsko-niemieckie w RFN. Relacje polskich partnerów na tle obrazu innych małżeństw binacjonalnych*. Warszawa: IPS UW.
- Jaźwińska, E., Okólski, M. 2001. *Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*. Warszawa: Scholar.
- Jodłowska-Herudzińska, M. 2002, Kwestie doboru małżeńskiego w międzykulturowych małżeństwach mieszanych. *Roczniki Socjologii Rodziny* 14: 173-189.
- Kaczmarczyk, P. 2008. Współczesne migracje zagraniczne Polaków – skala, struktura i potencjalne skutki dla rynku pracy. Warszawa: Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, Fundacja Inicjatyw Ekonomicznych.
- Kalter, F. 2005. Ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt, w: A. Martin, T. Hinz (red.): *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kawecki, I., Kwatera, A., Majerek, B., Trusz, S. 2012. The social and educational situation of circular migrants' children in Poland. *Studia Sociologica* IV 2: 147-161.
- Kilkey, M., Merla, L. 2014. Situating transnational families' care-giving arrangements: the role of institutional context. *Global Networks* 14(2): 210-47.
- Kindler, M., Napierała, J. (red.). 2010. *Migracje kobiet. Przypadek Polski*. Warszawa: Scholar.
- Kłoskowska, A. 1996. *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

- Kofman, E., Phizaklea, A., Raghuram, P., Sales, R. 2000. *Gender and international migration in Europe: employment, welfare, and politics*. Nowy Jork, Londyn: Routledge.
- Korczyńska, J. 2003. *Sezonowe wyjazdy zarobkowe Polaków do Niemiec*. Warszawa: Scholar.
- Kosmalska, J. 2012. Immigration and primary education in Ireland. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Sociologica*. 4(2): 127-146.
- Kostrubiec, B. 2009. Sytuacja psychologiczna dziecka wobec migracji zarobkowej rodziców. w: M. Janukowicz (red.). *Smak emigracji*. Kraków: Scriptum.
- Kristen, C. 2006.: *Ethnische Diskriminierung im deutschen Schulsystem? Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse*, Discussion Paper Nr. SP IV 2006-601, Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Krüger-Potratz, M. 2006. Aktuelle Brennpunkte der Zuwanderung: Erziehung, Bildung und Ausbildung. w: M. Krüger-Potratz (ed). *Zuwanderungsgesetz und Integrationspolitik*. Göttingen: V&R.
- Krzyżowski, Ł. 2009. *Między gminą Radgoszcz a resztą Europy: ku antropologii transmigracji*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Krzyżowski, Ł. 2013. *Polscy migranci i ich starzejący się rodzice. Transnarodowy system opieki międzygeneracyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Krzyżowski, Ł., Mucha, J. 2014. Transnational caregiving in turbulent times: Polish migrants in Iceland and their elderly parents in Poland. *International Sociology* 29(1): 22-37.
- Krzyżowski, Ł. 2011. In the Trap of Intergenerational Solidarity: Family Care in Poland's Ageing Society. *Polish Sociological Review* 1(173): 55-78.
- Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C., Macvarish, J. 2014. *Parenting culture studies*. Nowy Jork: Palgrave Macmillan.
- Leung, M.W H. 2004. *Chinese migration in Germany: Making home in transnational space*. Frankfurt, Londyn: IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Lesińska, M., Okólski, M., Slany, K., Solga, B. 2014. *Dekada członkostwa Polski w UE : społeczne skutki emigracji Polaków po 2004 roku*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Levitt, P., Jaworsky, N. 2007. Transnational Migration Studies: Past Developments and Future Trends. *Annual Review of Sociology* 33:129-56.
- Lopez Rodriguez, M., D'Angelo, A., Ryan, L., Sales, R. 2016. *Szkolnictwo w Anglii: poradnik dla emigrantów i specjalistów pracujących z emigrantami*. Social Policy Research Center. <https://mdxmigration.files.wordpress.com/2016/05/schooling-in-england-toolkit-june-2016-polish.pdf>. Dostęp: 23.01.2017.
- Lopez Rodriguez, M., Sales, R., Ryan, L., D'Angelo, A. 2010. Polish pupils in London schools: opportunities and challenges. w: E. Dąbrowska, U. Markowska-Manista (red.). *Między kulturami: edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Lundy, L. 2013. The United Nations Convention on the Rights of the Child and Child Well-being, w: A. Ben-Arieh, F. Casas, I Frones, J Korbin (red.). *International Handbook on Child Well-Being*. Berlin: Springer.
- Lutz, H., Palenga-Möllennebeck, E. 2012. Care workers, care drain, and care chains: reflections on care, migration, and citizenship. *Social Politics. International Studies in Gender, State and Society* 19(1): 15-37.
- Lutz, H., Palenga-Möllennebeck, E. 2012. "Łancuchy opieki" w dyskursie i w praktyce. Studium przypadku polskich i ukraińskich migrantek oraz ich rodzin. *Recykling Idei* 13: 77-88.
- Madianou, M. 2012. Migration and the accentuated ambivalence of motherhood: the role of ICTs in Filipino Transnational Families. *Global Networks* 12(3): 277-295.
- Main, I. 2013. *Zmiany praktyk kulinarnych wśród polskich emigrantek w Barcelonie i Berlinie*. Konferencja „Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych”. <http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Main.pdf>. Dostęp: 15.12.2016.
- Małek, A. 2011. *Migrantki-opiekunki. Doświadczenia migracyjne Polek pracujących w Rzymie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Małoszewski, P. 2010. *Sytuacja Polaków w Niemczech w zakresie dostępu do nauki języka ojczystego*, ORPG. [http://v1.polenia-viva.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=40:sytuacja-polakow-w-niemczech-w-zakresie-dostpu-do-nauki-jzykaojczystego&catid=11:artyku &Itemid=6](http://v1.polenia-viva.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=40:sytuacja-polakow-w-niemczech-w-zakresie-dostpu-do-nauki-jzykaojczystego&catid=11:artyku&Itemid=6). Dostęp: 23.01.2017.
- May, V. (red.). 2011. *Sociology of personal life*, Nowy Jork: Palgrave Macmillan.
- Mazurkiewicz, N. 2013. *Mentalities that stick: Post-communist and the post-2004 polish working class migration to Ireland*. Konferencja „Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych”. <http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Mazurkiewicz.pdf>. Dostęp: 15.12.2016.
- McCarthy, J., Edwards, R. 2011. *Key Concepts in Family Studies*. London: Sage.
- Migrant Families in Australia. 2013. [http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Latestproducts/3416.0Main+Features2Mar+2013/Migrant families in Australia](http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Latestproducts/3416.0Main+Features2Mar+2013/Migrant+families+in+Australia). Dostęp: 10.09.2016.
- Milewski, N. 2007. First child of immigrant workers and their descendants in West Germany: Interrelation of events, disruption, or adaptation? *Demographic Research* 17 (29): 859-96.
- Miller, T. 2007. 'Is This What Motherhood is All About?': Weaving Experiences and Discourse through Transition to First-Time Motherhood. *Gender & Society* 21(3): 337-58.
- Morgan, D. 1996. *Family connections: An introduction to family studies*. Oxford. Polity.
- Moskal, M. 2010a. *Polish Migrant Children's Experiences of Schooling and Home School Relations in Scotland*. Centre for Educational Sociology. <http://eprints.gla.ac.uk/85327/>. Dostęp: 23.01.2017.
- Moskal, M. 2010b. Visual methods in researching migrant children's experiences of belonging. *Migration Letters* 7(1): 17-32.
- Moskal, M. 2011. Transnationalism and the role of family and children in intra-European labour migration. *European Societies* 13 (1): 29-50.
- Moskal, M. 2014. Polish migrant youth in Scottish schools: conflicted identity and family capital. *Journal of Youth Studies* 17(2): 279-291.
- Moskal, M. 2015. When I think home I think family here and there': translocal and social ideas of home in narratives of migrant children and young people. *Geoforum* 58: 143-152.
- Moskal, M. 2011. Transnationalism and the role of family and children in intra-European labour migration. *European Societies* 13(1): 29-50.
- Muszel, M. 2013a. Families in migration through the gender lens: a study of Polish transmigrants in Ireland. EUI PhD thesis. Department of Political and Social Sciences. http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/27182/2013_Muszel.pdf?sequence=1. Date of access 25.10.2015.
- Muszel, M. 2013b. Tradycyjna rola w nietradycyjnej rodzinie. Transnarodowa migracja polskich żon i matek – studium przypadku, *Interalia Journal of Queer Studies*. http://interalia.org.pl/m_08/muszeledia/2013.pdf. Dostęp: 30.01.2017.
- Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011. Raport z wyników (NSP2011). 2012. Warszawa: GUS. http://www.stat.gov.pl/gus/12773gPLK_HTML.htm. Dostęp: 12.12.2016.
- Nicholson, M. 2006. Without Their Children: Rethinking Motherhood among Transnational Migrant Women. *Social Text*. 24(388): 13-33.
- Nowicka, M., 2013. Positioning strategies of Polish entrepreneurs in Germany: Transnationalizing Bourdieu's notion of capital. *International Sociology*. 28(1): 29-47.
- OECD. 2015. *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>. Dostęp: 23.01.2017.
- Oepen, C., 2013. A stranger at 'home': interactions between transnational return visits and integration for Afghan-American professionals. *Global Networks*. 13(2): 261-278.
- Okin, S. 1999. *Is Multiculturalism Bad for Women?* Princeton, Nowy Jork: Princeton University Press.
- Okita, T. 2002. *Invisible Work: Bilingualism, Language Choice, and Childrearing in intermarried families*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Olwig, K. F. 1999. Narratives of the children left behind: home and identity in globalized Caribbean families. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 25 (2): 267-285.
- Orellana, M. F., Thorn, B., Chee, A., Lam, W. S. E. 2001. Transnational Childhoods: The Participation of Children in Processes of Family Migration. *Social Problems* 48: 572-591.
- Orgocka, A. 2012. Vulnerable Yet Agentic: Independent Child Migrants and Opportunity Structures. *New Directions for Child and Adolescent Development* 136: DOI: 10.1002/cad.20007.
- Parreñas, R. S. 2005. *Children of Global Migration. Transnational Families and Gendered Woes*. Stanford CA: Stanford University Press.
- Parreñas, R. S. 2008. *The force of domesticity. Filipina Migrants and Globalization*. Nowy Jork: New York University Press.
- Parreñas, R. 2008. Transnational fathering: gendered conflicts, distant disciplining, and emotional Gaps. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 34 (7): 1057-1072.
- Parutis, V. 2007. *Construction of home by Polish and Lithuanian migrants in the UK*. Economics Working Papers 64. Centre for the Study of Economic and Social Change in Europe, SSEES, UCL.
- Perek-Białas, J. Slany, K. 2015. The elderly care regime and migration regime after the EU accession. *Ageing in Contexts of Migration*. Nowy Jork, Londyn: Routledge.
- Płatos, B. 2010. *Rozwiązania europejskie dotyczące edukacji dzieci migrantów*, Polskie Biuro Eurydyce, <http://www.eurydice.org.pl/files/migranci.pdf>. Dostęp: 23.01.2017.
- Plüss, C. 2013. Migrants' social positioning and inequalities: The intersections of capital, locations, and aspirations. *International Sociology*. 28(1): 4-11.
- Pratt, G. 2012. *Families Apart: Migrant Mothers and the Conflicts of Labor and Love*. Minneapolis. MN: University of Minnesota Press.
- Punch, S. 2002. Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood* 9(3): 321-341.
- Pustułka, P. 2016. Ethnic, gender and class identities of Polish migrant mothers: intersecting maternal narratives with transnationalism and integration. *Social Identities* 22(1): 44-61.
- Pustułka, P. 2014. Child-centred narratives of Polish mothers: cross-generational identity constructions abroad. *Przegląd Polonijny-Studia Migracyjne* 3: 151-70.
- Pustułka, P. 2012. Polish Mothers on the Move: Transnationality and Discourses of Gender, Care and Co-Residentiality Requirement in the Narratives of Polish Women Raising Children in the West. *Studia Sociologica* IV 2: 162-175.
- Pustułka, P. 2015. Virtual Transnationalism. Polish Migrant Families and New Technologies, *Studia Migracyjne-Przegląd Polonijny* 3: 99-122.
- Pustułka, P., Krzaklewska, E., Huang, L., 2017, w druku. Reproductive Behaviours of Polish Migrants in Norway, w: K. Slany et al. (red.) *Transnational Polish Families in Norway: Social Capital, Integration, Institutions and Care*. Frankfurt n/ Menem: Peter Lang International Academic Publishers.
- Pustułka, P., Struzik, J., Ślusarczyk, M. 2015. Polish Migrant Fathers Caught between Breadwinning and Emotional Provisions. *Studia Humanistyczne AGH* 14(2): 117-140.
- Pustułka, P., Ślusarczyk, M., 2017. w druku. Work-life balance in the Polish migrant families settled in Norway. *Miscellanea Anthropologica et Sociologica*.
- Pustułka, P., Ślusarczyk, M. 2016. Cultivation, Compensation and Indulgence: Transnational Short-term returns to Poland among three family generations. *Transnational Social Review* 6(1-2): 78-92.
- Pustułka, P., Ślusarczyk, M., Strzemecka, S. 2015. Polish Children in Norway: Between National Discourses of Belonging and Everyday Experiences of Life Abroad, in: Millei, Z., Imre, R. (eds.), *Ideals of Childhood and Nation in the Twenty-First Century: International Case Studies and Perspectives*, New York: Palgrave MacMillan.
- Pustułka, P., Trąbka, A. 2017. w druku. Private Empowerment and Public Isolation: Power in the Stories of Migrant 'Mother-Poles'. *Identities: Global Studies in Culture and Power*.
- Rabikowska, M. 2010. Negotiation of normality and identity among migrants from Eastern Europe to the United Kingdom after 2004. *Social Identities* 16(3): 285-96.

- Remmenick, L. 2009. Exploring Intercultural Relationships: A Study of Russian Immigrants Married to Native Israelis. *Journal of Comparative Family Studies* 40(5): 719-738.
- Reynolds, G. 2008. *The impacts and experiences of migrant children in UK secondary schools*. Sussex Centre for Migration Research Working Paper 47. <https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name=mwp47.pdf&site=252>. Dostęp: 23.01.2017.
- Rusnarczyk, B. 2012. *Tendencje w polityce edukacyjnej wobec imigrantów w wybranych krajach Unii Europejskiej (na przykładzie Francji, Szwecji oraz Polski)*. <http://www publikacje.edu.pl/pdf/7812.pdf>. Dostęp: 23.01.2017.
- Ryan, L. 2011. Transnational relations: family migration among recent Polish migrants in London, *International Migration* 49(2): 80-103.
- Ryan, L., Sales, R. 2013. Family Migration: The Role of Children and Education in Family Decision-Making Strategies of Polish Migrants in London. *International Migration* 51(2): 90-103.
- Ryan, L., Sales, R., Tilki, M., Siara, B. 2008. Social Networks, Social Support and Social Capital: The Experiences of Recent Polish Migrants in London. *Sociology* 42 (4): 675-93.
- Schwartz, S.J., Côté, J.E., Arnett, J.J. 2005. Identity and agency in emerging adulthood two developmental routes in the individualization process. *Youth & Society* 37(2): 201-229.
- Sikorska, M. 2009. *Nowa Matka Nowy Ojciec Nowe Dziecko – O nowym układzie sił w polskich rodzinach*, Warszawa: WAIp.
- Sales, R., Ryan, L., Lopez Rodriguez, M., D'Angelo, A. 2008. *Polish Pupils in London Schools: opportunities and challenges*. Social Policy Research Centre research report. <http://eprints.mdx.ac.uk>. Dostęp: 23.01.2017.
- Scott, J. 2004. Children's Families. w: J. Scott, J. Treas, M. Richards (red.). *The Blackwell Companion to the Sociology of Families*. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing.
- Sime, D., Fox, R. 2015. Migrant Children, Social Capital and Access to Services Post-Migration: Transitions, Negotiations and Complex Agencies. *Children & Society* 29(6): 524-534.
- Skivenes, M., Barn, R., Križ, K., Pösö, T. 2015. *Child welfare systems and migrant children: A cross country study of policies and practice*. Nowy Jork: Oxford University Press.
- Slany, K. 2002. *Alternatywne formy życia małżeństwo-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*. Kraków: Nomos.
- Slany, K. 2013. W mozaice zagadnień życia małżeństwo-rodzinnego: wprowadzenie. w: K. Slany (red.) *Zagadnienia małżeństwa i rodzin w perspektywie feministyczno-genderowej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 7-30.
- Slany, K. (red.). 2008. *Migracje kobiet, Perspektywa Wielowymiarowa*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Slany, K. 2016. Rodziny transnarodowe: polskie doświadczenia, problemy i wyzwania. w: A. Górny et al. (red.). *Transformacje: przewodnik po zmianach społeczno-ekonomicznych w Polsce*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Slany, K., Strzemecka, S. 2016. Kapitał rodziny i rodzinności w przestrzeni transnarodowej: na przykładzie badań polskich rodzin w Norwegii. *Studia Migracyjne - Przegląd Polonijny* 3(161): 255-282.
- Slany, K., Ślusarczyk, M., Krzyżowski, Ł. 2014. *Wpływ współczesnych migracji Polaków na przemiany więzi społecznych, relacje w rodzinie i relacje międzygeneracyjne*. Ekspertyzy Komitetu Badań nad Migracjami PAN. http://www.kbnm.pan.pl/images/pdf/Krystyna_Slany_ekspertyza.pdf. Dostęp: 31.08.2016.
- Slany, K., Solga, B. (red.). 2014. *Spoleczne skutki poakcesyjnych migracji i ludności Polski*. Polska Akademia Nauk. http://www.kbnm.pan.pl/images/Raport_KBnM_PAN_Spo%C5%82eczne_skutki_poakcesyjnych_migracji_ludno%C5%9Bci_Polski.pdf. Dostęp: 15.12.2016.
- Slany, K., Strzemecka, S. 2015. Gender roles and practices in Polish migration families in Norway through the eyes of children. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny* 3(157): 157-81.
- Slany, K., Strzemecka, S. 2016. Who Are We? Cultural Valence and Children's Narratives of National Identifications. *Central and East European Migration Review CEEMR*. 5 (1): 13-34.

- Slany, K., Strzemecka, S., 2017. w druku. Children as kin-keepers of a transnational family. Inclusive understanding of a family in the eyes of children. w: K. Slany et al. (red.) *Transnational Polish Families in Norway: Social Capital, Integration, Institutions and Care*. Frankfurt n/ Menem: Peter Lang International Academic Publishers.
- Slany, K., Ślusarczyk, M. 2015. In a decision trap-debates around caring and care provisions in transnational families: the Ukrainian case. *Studia Migracyjne-Przegląd Polonijny* 41(3): 37-55.
- Slany, K., Ślusarczyk, M., Pustulka, P., Guribye E., red. 2017. w druku. *Transnational Polish Families in Norway: Social Capital, Integration, Institutions and Care*. Frankfurt n/ Menem: Peter Lang International Academic Publishers.
- Smith, L., Mazzucato, V. 2009. Constructing homes, building relationships: Migrant investments in houses. *Tijdschrift voor economische en sociale geografie* 100(5): 662-673.
- Stalford, H. 2012. *Children and the European Union: Rights, welfare and accountability*. Bloomsbury: Bloomsbury Publishing.
- Steffens, K. 2006. Bildung und Erziehung im Einwanderungsland. Der Fluch der kulturalistischen Denkweise, w: W. Keim, G. Steffens (red.) *Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch*, Frankfurt nad Menem: Peter Lang.
- Strzemecka, S. 2015. School integration in the eyes of migrant children based on the context of Polish migration to Norway. *Przegląd Socjologiczny* 64(1): 81-10.
- Suárez-Orozco, C. Marcelo, M. Suárez-Orozco, M. M. 2002. *Children of Migration*. Harvard: Harvard University Press.
- Szafraniec, K., 2011. *Raport Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Szczepanikova, A. 2012. Becoming more conservative? Contrasting gender practices of two generations of Chechen women in Europe. *European Journal of Women's Studies* 19(4): 475-489.
- Szczygielska, I. 2013. *Migracje zarobkowe kobiet i ich wpływ na funkcjonowanie rodzin*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Szelewa, D. 2010. *Integracja a polityka edukacyjna*, CSM, Warszawa, http://csm.org.pl/fileadmin/files/Biblioteka_CSM/Raporty_i_analizy/2010/CSM%20Raporty%20i%20Analizy%20Integracja%20a%20Polityka%20Edukacyjna%20P.pdf. Dostęp: 26.09.2016.
- Szlendak, T. 2010. *Sociologia rodziny: Ewolucja, Historia, Zróżnicowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ślusarczyk, M. 2008. With us or near us?: directions of change and the cultural integration of immigrants in Europe. w: K. Romaniszyn (red.) *Culture and Migration. The Cultural Implications of International Migrations In the Light of Fieldwork Evidence*. Kraków: Nomos 2008.
- Ślusarczyk, M. 2010. *Spory o edukację wczoraj i dziś : społeczny, polityczny i kulturowy kontekst reform oświatowych - porównanie Polski i Niemiec*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Ślusarczyk, M. 2014. Migracje rodziców, migracje dzieci–wyzwania dla instytucji opiekuńczych, pomocowych oraz edukacyjnych. *Zeszyty Pracy Socjalnej* 19(3): 75-89.
- Ślusarczyk, M., Nikielska-Sekuła, K.. 2014. Między domem a szkołą. Dzieci migrantów w systemie edukacyjnym. Kontekst norweski. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny* 2: 177-202.
- Ślusarczyk, M., Pustulka, P. 2016. Norwegian Schooling in the Eyes of Polish Parents: From Contestations to Embracing the System. *Central Eastern European Migration Review* 5(1): 49-69.
- Ślusarczyk, M., Pustulka, P. 2017. w druku. Transnarodowość w przestrzeni domowej polskich rodzin migracyjnych w Norwegii, *Studia Humanistyczne AGH*.
- Ślusarczyk, M., Slany, K. 2016. Migracje zagraniczne Polaków w świetle NSP 2011. Trendy i charakterystyki socjodemograficzne. *Studia Migracyjne-Przegląd Polonijny* 1:127-151.
- Ślusarczyk, M., Waerdahl, R., Strzemecka, S. 2017. w druku. Polish children and their parents adapting to a new school reality in Norway. w: K. Slany et al. (red.) *Transnational Polish Families In Norway. Social Capital, Integration, Institutions And Care*.
- Tausig, M. Fenwick, R., 2001. Unbinding time: Alternate work schedules and work-life balance. *Journal of Family and Economic Issues*. 22(2): 101-119.

- Tereschenko, A. 2014. *New migration, new challenges Eastern European migrant pupils in English school*. <https://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Research%20and%20Information/Documents/Tereshchenko%20%20Archer%20-EastEuroPupilsReport2014.pdf>. Dostęp: 5.02.2017.
- The Education of Non-Native Language Speaking Children: European Union. <https://www.loc.gov/law/help/non-native-education/european-union.php>. Dostęp: 23.01.2017.
- Todorowska-Sokolowska, V. 2010. *Integracja i edukacja dzieci imigrantów w krajach Unii Europejskiej – wnioski dla Polski*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- The Urban Institute. 2016. *Data from the Integrated Public Use Microdata Series datasets drawn from the 2007 and 2008. American Community Survey*. <http://www.urban.org>. Dostęp: 25.09.2016.
- Trąbka, A. 2014. Being Chameleon: the influence of multiple migration in childhood on identity construction. *Studia Migracyjne-Przegląd Polonijny*. 40(3): 87-106.
- Trevena, P. 2011. A question of class? Polish graduates working in low-skilled jobs in London. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny* 1:71-96.
- Trevena, P., McGhee, D., Heath, S. 2016. Parental Capital and Strategies for School Choice Making: Polish Parents in England and Scotland. *Central and Eastern European Migration Review* 5(1): 71-92.
- Tyrell, N., White, A., Ni Laoire, C., Carpentena-Menez, F. (red.). 2013. *Transnational Migration and Childhood*. Nowy Jork: Routledge.
- Urbańska, S., 2009. Matka na emigracji. Perspektywa transnarodowości w badaniu przemian ról rodzicielskich. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny* 1: 61-84.
- Urbańska, S. 2015. *Matka Polka na odległość: z doświadczeń migracyjnych robotnic 1989-2010*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Vertovec, S. 2002. *Transnationalism*. Nowy Jork, Londyn: Routledge.
- Vertovec, S. 2004. Cheap calls: the social glue of migrant transnationalism. *Global Networks* 4: 219-224.
- Vertovec, S. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 29(6): 1024-1054.
- Wærdahl, R. 2016. The invisible immigrant child in the Norwegian classroom: Losing sight of Polish children's immigrant status through unarticulated differences and behind good intentions. *Central and Eastern European Migration Review* 5(1): 93-108.
- Wakacje ze słownikiem. 2016. <http://wbi.onet.pl/wielka-brytania-co-dalej-z-polskimi-szkolami>. Dostęp: 12.11.2016
- Walczak, B. 2009. Dziecko w sytuacji rozłąki migracyjnej, w: M. Duszczyk, M. Lesinska (red.) *Współczesne migracje: dylematy Europy i Polski*, Warszawa: Petit.
- Walczak, B. 2008. *Společné, edukacyjne i wychowawcze konsekwence migracji rodziców i opiekunów prawnych uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*. Projekt zrealizowany z inicjatywy i środków Biura Rzecznika Praw Dziecka www.brpd.gov.pl/eurosieroctwo/raport_eurmigracje.pdf. Dostęp: 23.01.2017.
- Waniek, K 2007. *The biographies and identities of the young Polish immigrants in Germany after 1989*. PhD thesis, Otto-von-Guericke-University, Magdeburg, <http://en.youscribe.com/catalogue/reports-and-theses/knowledge/the-biographies-and-identities-of-the-young-polish-immigrants-in-1434844>. Dostęp: 30.06.2014.
- White, A. 2011. *Polish Families and Migration since EU Accession*. Bristol: The Policy Press.
- White, A. 2016. Polish migration to the UK compared with migration elsewhere in Europe: a review of the literature. *Social Identities*, 22(1): 10-25.
- White, A. 2009. Family migration from small-town Poland: a livelihood strategy approach. w: K. Burrell (red.) *Polish Migration to the UK in the New European Union: After 2004*. Aldershot: Ashgate, 67-86.
- Wiarda, J.-M., Otto, J., Scholter, J., Schenk A. 2010 Klassenreise durch Deutschland. *Die Zeit*. <http://www.zeit.de/2010/04/C-Klassenreise>. Dostęp: 23.01.2017.
- Wilding, R. 2006. Virtual intimacies? Families communicating across transnational contexts. *Global networks*, 6(2): 125-142.
- Zeijher, H., Devine, D., Strandell, H., Kjørholt, A. 2007. *Flexible Childhood? Exploring children's welfare in time and space*. Odense: University Press of Southern Denmark.

- Zumpe, J., O. Dormon and J. Jefferies. 2012. *Childbearing among UK born and non-UK born women living in the UK*. Office for National Statistics, 25 October 2012. <http://www.ons.gov.uk/ons/rel/fertility-analysis/childbearing-of-uk-and-non-uk-bornwomen-living-in-the-uk/2011/childbearing-among-uk-born-and-non-uk-born-womenliving-in-the-uk.html>. Dostęp: 25.10.2016.
- Żadkowska M, Kosakowska-Berezecka, N., Ryndyk O. 2017. Two worlds of fatherhood – comparing the use of parental leave among Polish fathers in Poland and in Norway. w: K. Slany et al. (red.) *Transnational Polish Families in Norway: Social Capital, Integration, Institutions and Care*. Frankfurt n/ Menem: Peter Lang International.