

Ireneusz Kawecki • Sławomir Trusz

Anna Kwatera • Bożena Majerek

# DZIECI MIGRANTÓW ZAROBKOWYCH OBYWATELE EUROPY CZY EUROSIEROTY?





**DZIECI MIGRANTÓW ZAROBKOWYCH  
OBYWATELE EUROPY CZY EUROSIEROTY?**

Uniwersytet Pedagogiczny  
im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie  
Prace Monograficzne 718

Ireneusz Kawecki ▪ Sławomir Trusz

Anna Kwatera ▪ Bożena Majerek

# **DZIECI MIGRANTÓW ZAROBKOWYCH OBYWATELE EUROPY CZY EUROSIEROTY?**

Recenzenci

prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz

prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2015

ISSN 0239-6025

ISBN 978-83-7271-914-0

Wydawnictwo Naukowe UP

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel./faks 12 662-63-83, tel. 12 662-67-56

e-mail: [wydawnictwo@up.krakow.pl](mailto:wydawnictwo@up.krakow.pl)

Zapraszamy na stronę internetową:

<http://www.wydawnictwoup.pl>

druk i oprawa

Zespół Poligraficzny UP, zam. 15/15

## Spis treści

Wprowadzenie ( <i>Ireneusz Kawecki, Sławomir Trusz</i> ) .....	7
<b>Obraz sytuacji edukacyjnej dzieci migrantów wahadłowych w publikacjach prasowych i naukowych</b> ( <i>Ireneusz Kawecki, Anna Kwatera</i> ) .....	17
Migracja obywateli polskich do krajów Europejskiego Obszaru Gospodarczego.....	17
Migracja wahadłowa i jej charakterystyka .....	23
Obraz „eurosieroctwa” w percepcji publicystów i badaczy .....	26
<b>Świat osób badanych: opisy przypadków</b> ( <i>Sławomir Trusz</i> ) .....	32
Patrycja (lat 15) .....	33
Judyta (lat 12) .....	39
Michał (lat 8).....	48
Marek (lat 16) .....	54
Nadia (lat 12) .....	60
Oliwia (lat 13) i Alina (lat 13) .....	73
Aneta (lat 10) .....	79
<b>Motywy migracji cyrkulacyjnych i ich uwarunkowania</b> ( <i>Anna Kwatera</i> ) .....	88
<b>Rodzinne decyzje migracyjne</b> ( <i>Bożena Majerek</i> ) .....	111
Udział osoby badanej w przygotowywaniu wyjazdu .....	111
Akceptacja vs opór dziecka wobec migracji rodzica.....	116
<b>Edukacyjne i społeczno-emocjonalne konsekwencje euromigracji zarobkowych rodziców dla jakości funkcjonowania dzieci</b> ( <i>Sławomir Trusz</i> ) .....	124
Środowisko rodzinne .....	125
Środowisko szkolne .....	134
Środowisko rówieśnicze .....	140

Środowisko intrapsychiczne – schematy „ja” i poczucie własnej wartości dzieci euromigrantów .....	145
Podsumowanie .....	154
<b>Szkoła wobec dzieci po wyjeździe rodziców za granicę: działania edukacyjne i formy udzielanego przez nią wsparcia (Anna Kwatera) .....</b>	<b>158</b>
<b>Ścieżki edukacyjne dzieci migrantów wahałowych (Ireneusz Kawecki) .....</b>	<b>175</b>
Zakończenie (Ireneusz Kawecki, Sławomir Trusz, Anna Kwatera, Bożena Majerek) .....	182
Bibliografia .....	192
Aneks .....	201



## Wprowadzenie

Zainteresowanie zjawiskiem migracji różnych grup ludzi jest dzisiaj powszechne. Przyciąga ono uwagę publicystów, działaczy społecznych, polityków, a także zwykłych „zjadaczy chleba”. Ci ostatni interesują się migracją i spokrewnionymi z nią problemami z przyczyn osobistych – chcąc poprawić sytuację zawodową, materialną, społeczną własną i/lub swoich bliskich, często myślą o wyjeździe poza granice macierzystego kraju. Dla odmiany, badacze społeczni starają się w systematyczny sposób gromadzić dane empiryczne na temat migracji i problemów towarzyszących i na tej podstawie poszukiwać istotnych trendów, predyktorów kierunku rozwoju zjawiska lub też starają się wyczerpująco opisać migrację, uwzględniając różne jej odmiany. Naukowe zainteresowanie tym problemem ma charakter interdyscyplinarny – współcześnie jest ono analizowane przez prawników, socjologów, psychologów, pedagogów oraz przedstawicieli wielu innych dyscyplin pokrewnych (Górny, Kaczmarczyk, 2003; Kaczmarczyk, 2002, 2008; Grzymała-Moszczyńska, Kwiatkowska, Roszak, 2010; Walczak, 2009; Brzezińska, Matejczyk, 2011; Danilewicz, 2006; Trusz, Kwiecień, 2013).

Celem zaprezentowanych w niniejszej pracy badań była możliwie dokładna rekonstrukcja sytuacji szkolnej (i szerzej: życiowej) dzieci, których co najmniej jeden z rodziców podjął decyzję o migracji zarobkowej do wybranego kraju Unii Europejskiej. Szczególnie dużo uwagi autorzy poświęcili migrantom wahałowym oraz ich dzieciom, określonym mianem „eurosierot” – ich sytuacji w domu rodzinnym, szkole i grupie rówieśniczej.

Jak dotąd niewiele wiadomo na temat związków zachodzących między rozłąką, mniej lub bardziej systematycznymi kontaktami migrujących rodziców z dziećmi a ich sytuacją życiową i edukacyjną. W związku z tym, w centrum zainteresowania autorów niniejszej pracy znalazły się edukacyjne i społeczno-emocjonalne konsekwencje „eurosieroctwa”, rozpatrywane w świetle procesów zachodzących w trzech zasadniczych dla socjalizacji dziecka środowiskach: rodzinie, szkole i grupie rówieśniczej oraz w najbliższym, „wewnętrznym” środowisku dziecka – mianowicie: schematach „ja” (mistrzowskim wzorcu osiągnięć vs wzorcu wyuczonyj bezradności) oraz samoocenie. Wskazane czynniki mogą w istotny sposób pośredniczyć w relacji między stanem osierocenia dziecka a jego osiągnięciami w różnych dziedzinach życia (Dweck, 2002; Dweck, Master, 2008).

## Rodzina

Wyjazd rodzica/rodziców poza granice kraju często zaburza funkcjonowanie rodziny (Grzymała-Moszczyńska, Kwiatkowska, Roszak, 2010). Brak systematycznych kontaktów między członkami rodziny osłabia więzi, a tym samym wpływa destabilizująco na jej strukturę. Skutki migracji mogą również ujawniać się w zachowaniach społecznych i procesach psychicznych członków rodzin, między innymi w osiągnięciach edukacyjnych dzieci (Seligman i in., 2003; Bee, 2004; Vasta i in., 1995; *Eurosieroctwo...*, 2008; Walczak, 2009; Trusz, Kwiecińska, 2012).

Siła i kierunek wpływu nieobecności rodzica/rodziców na rozwój dziecka oraz poziom spójności rodziny uzależnione są od kilku możliwych moderatorów (Walczak, 2008a, b): wieku dziecka i jego dojrzałości społeczno-emocjonalnej, poziomu nasycenia pozytywnymi emocjami więzi pomiędzy członkami rodziny, struktury migracji (migracje wahadłowe vs stałe, jednego rodzica vs obojga itp.), intensywności kontaktów z dzieckiem po opuszczeniu kraju przez rodzica/rodziców.

---

## Szkoła

W świetle wyników badań dotyczących efektu rozprzestrzeniania znaczeń pojęć i afektu po sieci semantycznej (relacje między pojęciami: sierota – „eurosierota”) (Bargh, Chen, Burrows, 1996; Fiske, Taylor, 2007; Moskowitz, 2009) oraz analizowanego przez polskich badaczy obrazu dzieci euromigrantów (Kozak, 2010; Walczak, 2008a, b; Trusz, Kwiecińska, 2012; Trusz, Kwiecień, 2013b), wydaje się uzasadnione przyjęcie założenia, że pojęcie „eurosieroctwo” jest kategorią silnie naznaczającą. Jej użycie może uruchamiać szereg psycholingwistycznych zjawisk, charakterystycznych dla procesu stereotypizacji (Maass i Arcuri, 1999) oraz związanego z nim efektu samospelniającego się prorocтва w klasie szkolnej (Jussim, 1986; Trusz, 2010, 2013; Trusz, Kwiecień, 2013b).

„Eurosieroctwo” jest terminem, które wywołuje u odbiorców (w tym nauczycieli) zróżnicowane i często nietrafne oczekiwania edukacyjne względem wybranych uczniów (Trusz, Kwiecień, 2013b). W sprzyjających warunkach, np. defaworyzowania dzieci euromigrantów, oczekiwania mogą przekształcać się w rzeczywistość niższe wyniki w nauce i zachowania niezgodne z normami społecznymi (*Eurosieroctwo...*, 2008).

## Rówieśnicy

Wzrastające znaczenie grupy rówieśniczej w rozwoju osobniczym i społecznym dziecka, a także traktowanie rówieśników jako grupy odniesienia w dziedzinie wyborów wartości (Vasta i in., 1995; Dembo, 1997; Babad, 2009) rodzi pytanie o znaczenie pozycji i roli dzieci euromigrantów w grupie rówieśniczej.

Ponadto wyniki badań innych autorów (Walczak, 2008a, b, 2009) sugerują, że zmiana pozycji społecznej „eurosierot” w strukturze grupy rówieśniczej (w miejscu zamieszkania i w klasie szkolnej) oddziałuje

na ich osiągnięcia edukacyjne i zachowania społeczne. Zagadnienia te zostaną szczegółowo przeanalizowane w kolejnych rozdziałach niniejszej pracy.

### **Schematy „ja” i poczucie wartości własnej dzieci euromigrantów**

Ograniczone wsparcie ze strony któregokolwiek z wymienionych wyżej środowisk może oddziaływać na schematy „ja” dziecka, czyli wewnętrznie spójne sposoby rozumienia siebie oraz własnych relacji ze środowiskiem zewnętrznym, a także jego wymiar afektywny, czyli poczucie własnej wartości dziecka osób migrujących (Jussim, 1986; Babad, 2009; Moskowitz, 2009). Konsekwencją takiego stanu rzeczy mogą być narastające w obrębie omawianej grupy uczniów symptomy zaburzeń psychosomatycznych, na przykład lęku, nerwic, depresji (Seligman i in., 2003) oraz poczucia beznadziejności, a następnie bezradności (Wentzel, Miele, 2009).

W wymiarze motywacyjno-behawioralnym dzieci migrantów, korzystając z wzorca wyuczonej bezradności (Dweck, 2002), mogą tworzyć negatywny obraz własnych zdolności, w ramach którego wysokie osiągnięcia są poza ich możliwościami. Tego rodzaju, często zniekształcona, samoocena wpływa negatywnie na poziom motywacji do nauki. Brak wiary w siebie i niskie zaangażowanie w naukę po pewnym czasie mogą powodować, że dzieci te zaczynają wierzyć, iż są relatywnie mniej kompetentne, winne niskich osiągnięć, stają się niezadowolone oraz unikają nowych wyzwań edukacyjnych (Levesque, Lowe, 1992).

Wyniki badań prowadzonych wśród „eurosierot” wydają się potwierdzać zasadność przedstawionych założeń (*Eurosieroctwo...*, 2008; Walczak, 2008a i b; Brzezińska, Matejczyk, 2011).

---

## Założenia metodologiczne badań

Podstawę teoretyczną omówionych w niniejszej pracy badań stanowią założenia symbolicznego interakcjonizmu. Zdaniem Denzina (1989: 5), badania społeczne realizowane zgodnie z założeniami symbolicznego interakcjonizmu opierają się na trzech ważnych przesłankach:

- rzeczywistość społeczna jest odczuwana, poznawana i rozumiana jako produkt społeczny;
- ludzie zakładają, że są zdolni do autorefleksji oraz kierowania własnymi zachowaniami i zachowaniami innych osób;
- ludzie w trakcie kształtowania własnych przekonań, a także dopasowywania ich do zachowań innych osób wchodzą we wzajemne interakcje. Interakcje spostrzegane są jako wytwarzane, negocjowane, ukierunkowywane interesami często niemożliwymi do przewidzenia. Interakcje mają charakter symboliczny, ponieważ są związane z manipulacją symbolami, słowami, znaczeniami (czytaj: językiem i pamięcią).

Z omówionych przesłanek można wyprowadzić następujące wnioski praktyczne (metodologiczne) (Plummer, 2000: 194–195):

- światy ludzkie są światami nie tylko materialnymi i obiektywnymi, lecz w dużym stopniu również symbolicznymi (semantycznymi),
- ludzie jako jedyni są zdolni do tworzenia i posługiwania się symbolami, dzięki czemu są w stanie tworzyć historię, kulturę oraz złożone sieci komunikacji.

Stąd też kluczowym dla interakcjonistów symbolicznych przedmiotem analiz jest sposób, w jaki ludzie konstruują znaczenia, a tym samym definiują samych siebie, własne ciało, podejmowane działania, sytuacje, w których się znajdują itp. Równie znaczące są pytania dotyczące procesu konstruowania szerszego porządku społecznego, tworzenia opowieści w ramach interakcji z innymi ludźmi oraz prywatnego wykorzystywania znaczeń i ich negocjowania i przekształcania w toku społecznej wymiany.

Wskazana przestrzeń dotyczy semiotycznego świata dyskursu – triady, obejmującej dziedzinę znaków, aktywności związanej z ich interpretacją i podmiotów angażujących się w dyskurs, w ramach której znaczenie nigdy nie jest stałe, ale raczej *in statu nascendi*.

Wynika z tego, że życie jednostek, sytuacje interpersonalne, a nawet całe społeczeństwa są zawsze i wszędzie zmienne oraz że muszą się dopasowywać do istniejących warunków. Procesy te kierują uwagę interakcjonistów na strategie kształtowania własnego „ja”, rozwój biografii, strategie dostosowywania się do innych, organizowania sensu czasu, negocjowania porządku, konstruowania cywilizacji. Mamy tu do czynienia z bardzo dynamicznym obrazem świata społecznego, w którym jednostki stale zabiegają o własne przedsięwzięcia, tworzą wspólne linie działania i dzięki interakcjom konstytuują społeczeństwo.

Interakcje społeczne, innymi słowy: zachowania zbiorowe, to działania, poprzez które życie jednostek jest organizowane, a społeczeństwa konstruowane. Jednym z podstawowych pojęć, funkcjonującym w ramach społecznego interakcjonizmu, jest „jaźń” (*self*) oraz idea zawsze obecnego w naszym życiu „innego”. Jednostka nie może i faktycznie nigdy nie jest sama w obecności jaźni (Plummer, 2000: 195). Dzięki niej sami dla siebie stajemy się obiektem, a tym samym zyskujemy zdolność do bycia podmiotem i przedmiotem jednocześnie. Ponadto jaźń jest konstruowana w interakcji z „innym”, stąd też podstawowe pytanie, zadawane przez interakcjonistów, brzmi: „jak ludzie robią rzeczy razem”.

Na koniec, interakcyoniści symboliczni podkreślają znaczenie empirycznego uwikłania się badaczy w świat doświadczeń osób badanych, stanowiący przedmiot podejmowanych analiz naukowych.

Człowiek jest istotą dopasowaną do natury interakcji symbolicznych. Oznacza to, że ludzie nie tylko reagują na innych na poziomie niesymbolicznym, ale przede wszystkim interpretują ich zachowania, a następnie, nadając im znaczenia, odpowiadają na nie w sensowny sposób. Ludzie mogą postępować w taki sposób dzięki jaźni (Blumer, 2007: 13). Posiadając jaźń, człowiek nie tylko odnosi się do innych,

---

ale również konstruuje samoodniesienia, stając się przedmiotem dla samego siebie. W tym kontekście Hałas zauważa (2005: 35): „jażń jest to dynamiczna, symboliczna struktura i złożony obiekt konstruowany w interakcjach poprzez podwójne odniesienie do jednostki i jej sam odniesień”.

Zdolność do udzielania informacji zwrotnych samemu sobie pozwala człowiekowi kierować własnymi działaniami. Działanie nie polega na prostym reagowaniu na wpływy środowiska, ale przede wszystkim jest związane z konstruowaniem zachowań, opartym na wcześniej dokonanej interpretacji otoczenia człowieka (Hammersley, 1990: 33). Nawiązując do myśli Blumera (2007: 15–16), Hammersley (1990: 31–32) podkreśla:

Z punktu widzenia istoty ludzkiej na działanie składa się uwzględnianie różnych rzeczy, jakie jednostka zauważa, i układanie linii działania na podstawie sposobu w jaki je zinterpretuje. [...] Musimy zdawać sobie sprawę, że działanie człowieka składa się z ciągu sytuacji, w których musi działać, a swoje działanie buduje na podstawie tego, co spostrzega, jak ocenia i interpretuje to, co widzi, i jaki rodzaj projektowanej linii działania sobie wytyczy.

Ponadto, charakteryzując działania ludzi, Burke i Stets (2009: 23) słusznie zauważają, że są one raczej odpowiedzią na intencje „innego”, reprezentowane przez jego gesty. Przyjmowanie roli partnera interakcji pozwala zrozumieć jego intencje.

Według omówionych założeń interakcjonizmu symbolicznego osoby badane to jednostki działające w sytuacjach życiowych, radzące sobie z nimi dzięki „robieniu rzeczy razem”. Wynika z tego, że uczestnicy badań to osoby aktywnie konstruujące rzeczywistość, w której żyją i działają. Rolą badacza jest możliwie dokładne rekonstruowanie „świata przeżywanego” przez uczestników badań.

## Problemy badawcze

Opisane w niniejszej pracy badania podporządkowano następującej problematyce:

1. Jakie uwarunkowania leżą u podstaw decyzji o czasowym wyjeździe rodzica/rodziców poza granice kraju?
2. Jaki jest udział badanych dzieci w decyzjach dotyczących wyjazdu rodzica/rodziców poza granice kraju?
3. Jak kształtuje się sytuacja życiowa dziecka w badanych rodzinach po wyjeździe rodzica/rodziców poza granice Polski?
4. W jaki sposób badane dzieci radzą sobie z sytuacją, w której znalazły się po wyjeździe rodzica/rodziców poza granicę Polski?
5. Jakie działania pomocowe podejmuje szkoła wobec dzieci, których rodzice wyjechali czasowo poza granice Polski?
6. W jaki sposób opiekunowie (rodzice, nauczyciele) dzieci euromi-grantów wyobrażają sobie ich przyszłość?

Dane, na podstawie których podjęto próbę odpowiedzi na postawione pytania badawcze, gromadzono za pomocą strategii jakościowych (wywiadu pogłębionego). Tym samym, za wiążące uznano następujące założenia leżące u podstaw orientacji interpretatywnej: (1) rzeczywistość ma charakter subiektywny, osobisty i społecznie konstruowany; (2) zachowania ludzkie są płynne, dynamiczne, sytuacyjne, społeczne, kontekstowe i osobiste; (3) analiza działań prowadzona jest w naturalnym środowisku, z uwzględnieniem możliwie wielu czynników; (4) dane empiryczne mają charakter jakościowy, a badacz jest podstawowym instrumentem zdobywania informacji; (5) analiza danych polega na szukaniu wzorów, tematów i cech holistycznych; (6) raport z badań polega na prezentacji wewnętrznego punktu widzenia osób badanych.

Przyjęto również, że podstawową metodą badań będzie *wywiad rozumiany*, jako „wербalna wymiana dokonująca się twarzą w twarz [*face to face*], w której jedna osoba, czyli prowadzący wywiad, usiłuje



---

uzyskać informacje, opinię bądź wypowiedź dotyczącą przekonań od innej osoby lub osób” (Maccoby, Maccoby, 1954: 499).

Dane gromadzono w ramach wywiadu swobodnego. Wybrana technika/strategia badań odzwierciedla założenie przyjmowane przez badaczy jakościowych, zgodnie z którym najważniejsze jest poznanie sposobu rozumienia świata własnych doświadczeń przez badanych ludzi oraz przypisywanych im znaczeń. Dociekania badawcze, podejmowane w tym obszarze, są zatem związane z próbą opisu gęstego/rekonstruowania subiektywnych doświadczeń uczestników badania.

Zgromadzone dane empiryczne analizowano i zredukowano za pomocą metody „kondensacji znaczeń” (Kvale, 2010: 174–178). Wskazana metoda wymaga „bogatych i zróżnicowanych opisów badanego zjawiska, sformułowanych w potocznym języku badanych osób” (tamże: 176).

## Osoby badane

Do próby celowej włączono 22 osoby (8 dzieci, 6 rodziców, 1 opiekun prawny oraz 7 nauczycieli). Kryterium doboru dzieci, a tym samym ich opiekunów prawnych (najczęściej jednego z rodziców) i nauczycieli był ich wiek, doświadczenia związane z cyrkularną migracją rodzica/rodziców oraz zgoda opiekuna prawnego, nauczyciela i dziecka na udział w badaniu. Dane pochodzące od dzieci, ich opiekunów prawnych (rodziców) i nauczycieli integrowano, starając się kompleksowo opisać sytuację społeczno-emocjonalną i edukacyjną badanych dzieci.

Wiek dzieci wahał się od 7 (I klasa szkoły podstawowej) do 15 lat (II klasa gimnazjum), rodziców/opiekuna – od 30 do 39 lat i nauczycieli – od 43 do 55 lat. Pozostający w kraju rodzice/opiekunowie dziecka byli aktywni zawodowo i różnili się pod względem poziomu wykształcenia – jeden posiadał wykształcenie podstawowe, czterech – zasadnicze zawodowe, jeden – średnie, ogólnokształcące lub technicz-

ne i jeden – wyższe. Nauczyciele różnili się pod względem stażu pracy, który wynosił od 20 do 25 lat. Wyjazdy zarobkowe rodziców, a zatem czas rozłąki dziecka z nimi, wahał się od ok. 2 do 14 lat.

W badanych rodzinach osobą, która wyjechała do pracy z Polski, byli zwykle ojcowie (cztery przypadki). W jednej rodzinie osobą, która wyjechała z kraju, była matka dziecka. Ponadto, w dwóch przypadkach pracę za granicą podejmowali na przemian ojciec lub matka. Okresy pobytu większości migrujących rodziców poza granicami kraju wahały się od 1 roku do 5 lat. Jeden z rodziców (wskazana wcześniej matka), z krótkimi przerwami, przebywał poza Polską przez 12 lat.

W jakim stopniu autorom niniejszej pracy udało się przedstawić sytuację społeczno-edukacyjną badanych dzieci, Czytelnik oceni sam. Warto jednak zaznaczyć, że prezentowane badania należą do nielicznych jakościowych analiz empirycznych, które dotyczą wskazanej problematyki.

Na koniec warto podkreślić, że książka, którą Szanowny Czytelnik trzyma w dłoni, jest wynikiem pracy zespołowej, podjętej przez pracowników Instytutu Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Badania zostały sfinansowane w ramach grantu, przyznanego autorom przez Polsko-Niemiecką Fundację na Rzecz Nauki, nr 2009-019-30-0, „Euroorphans in Poland and children of circular workers in German. Educational perspective”.

# Obraz sytuacji edukacyjnej dzieci migrantów wahałowych w publikacjach prasowych i naukowych

## Migracja obywateli polskich do krajów Europejskiego Obszaru Gospodarczego

Migracja zarobkowa Polaków sięga przełomu XIX i XX wieku. Krajami docelowymi ówczesnej emigracji, mającej głównie charakter ekonomiczny, były przede wszystkim Niemcy (z uwagi na swą bliskość) oraz Stany Zjednoczone Ameryki Północnej. I już wówczas była to nie tylko emigracja osiedleńcza, lecz także czasowa.

W okresie poprzedzającym wstąpienie Polski do Unii Europejskiej emigracja polska miała przede wszystkim charakter cyrkulacyjny, a jej głównym kierunkiem nadal były Niemcy. Sytuacja radykalnie zmieniła się po maju 2004 roku, kiedy to Polska stała się członkiem Unii Europejskiej. Mimo ograniczeń wprowadzonych przez kraje takie jak Niemcy czy Austria, ruszyła fala migracyjna. Jej celem były teraz przede wszystkim Wielka Brytania i Irlandia, które otwierając swe rynki pracy, stały się automatycznie krajami atrakcyjnymi dla polskiej emigracji. Niemcy były trzecim w kolejności krajem docelowym polskiej fali migracyjnej. W tym przypadku mieliśmy do czynienia z wpływami tradycji oraz już istniejących sieci migracyjnych. Krajami przyjmującymi dla polskiej emigracji stały się także Hiszpania, Holandia, kraje skandynawskie, głównie Norwegia (Frelek, 2009: 18).

Jak widać, kierunki nowej emigracji są jednoznacznie uzależnione od sytuacji prawnej na rynkach pracy poszczególnych krajów Unii Europejskiej. Ta zaś, umożliwiając w 2004 roku legalne zatrudnienie w krajach, takich jak: Wielka Brytania, Irlandia oraz Szwecja, zaś dwa lata później w Hiszpanii, Portugalii, Finlandii, Grecji i we Włoszech, spowodowała, że kraje te stały się miejscami, w stronę których skierowała się nabierająca tempa polska emigracja.

Dane statystyczne dotyczące wielkości migracji z Polski nie są jednoznaczne. Jest to rezultat zarówno zróżnicowanej metodologii prowadzenia badań statystycznych przyjętych w krajach Europejskiego Obszaru Gospodarczego, jak i zróżnicowania obszarów zainteresowań badawczych czy też kategorii pojęciowych wykorzystywanych w badaniach, a także odmienności źródeł informacji, po które sięgają autorzy opracowań.

Na podstawie zebranych różnorodnych danych i ich weryfikacji można przyjąć, że w państwach Europejskiego Obszaru Gospodarczego różnego typu legalne zatrudnienie podejmuje rocznie 800–900 tys. obywateli polskich, a więc niemal dwukrotnie więcej niż przed akcesją. Szacunki dotyczące wielkości tej migracji prezentują dane zawarte w tabeli 1.

*Tabela 1. Szacunki skali emigracji zarobkowej Polaków*

Źródło	Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej	Kościół katolicki	Media	Eksperti krajowi	Raport ECAS*
Liczba osób (tys.)	660	1000	2000–4000	1200	1120

\* ECAS = European Citizen Action Service

Źródło: Piątkowska, 2007: 3

Nie ulega wątpliwości, iż po 1 maja 2004 roku nastąpił wzrost emigracji wahadłowej związany z możliwościami podjęcia legalnej pracy

poza granicami kraju. To spowodowało, iż znaczna liczba osób zdecydowała się wyjechać „na pewien czas”. Osoby migrujące zakładały zatem powrót, lecz nie były w stanie sprecyzować, kiedy to nastąpi. Jednocześnie oficjalne statystyki wskazują, iż rok 2004 był pierwszym od 1992, w którym doszło do zmniejszenia liczby osób opuszczających Polskę na stałe. Szczególnie zmalał rozmiar tego typu emigracji do Niemiec i Ameryki Północnej (*Wpływ emigracji...*, 2007: 15). W tym miejscu należy wspomnieć, iż Niemcy są krajem, gdzie emigracja zarobkowa Polaków ma przede wszystkim charakter krótkookresowy. Szczególnie jest to widoczne na tle Wielkiej Brytanii i Irlandii (Duszczyk, Wiśniewski, 2007: 8).

Otwarcie rynków pracy części krajów Europejskiego Obszaru Gospodarczego spowodowało, iż znacznemu ograniczeniu uległa „szara strefa” związana z nielegalnym zatrudnieniem Polaków w krajach Unii Europejskiej, a legalna migracja stała się podstawą ruchów ludnościowych. O skali legalnej migracji obywateli polskich do wybranych krajów europejskich mówią dane zawarte w tabeli 2.

Tabela 2. Skala legalnej migracji obywateli polskich do krajów EU (w tys.)

Kraj docelowy	2004	2005	2006
Austria	8,5	10,0	10,0
Belgia	3,0	3,0	4,0
Czechy	10,0	10,0	13,0
Dania	4,1	4,3	4,5
Finlandia	3,0	3,0	4,0
Francja	10,0	10,0	9,5
Grecja	4,5	4,5	5,0
Hiszpania	13,8	25,0	30,0
Holandia	21,0	26,0	31,0
Irlandia	60,0	80,0–90,0	100,0–120,0
Islandia	2,0	5,0	8,0
Niemcy	250,0	250,0	250,0
Norwegia	15,0	20,0	40,0

Portugalia	0,5	0,5	0,5
Szwecja	2,5	4,0	5,0
Wielka Brytania	76,0	160,0	220,0
Włochy	40,0	40,0	50,0

Źródło: Duszczyk, Wiśniewski, 2007: 43

Zmiany trendów dotyczących skali i kierunków emigracji wiążą się również ze zmianą charakterystyki polskiego emigranta. Jak podają autorzy opracowania *Wpływ emigracji zarobkowej na gospodarkę Polski* (2007: 10), współczesny emigrant to osoba:

- młoda, częściej męzczyzna (18–34/37 lat),
- pochodząca z regionów mniej zurbanizowanych (charakteryzujących się większymi różnicami w dochodach z uwagi na poziom bezrobocia i zatrudnienia, np. województwa podlaskie, małopolskie, podkarpackie),
- przemieszczająca się zarówno do dużych miast, jak i regionów peryferyjnych w krajach przyjmujących,
- podatna na sieci migracyjne, związki historyczne i kulturowe,
- bezdietna (czyli o mniejszym obciążeniu dla systemów społecznych państw zatrudnienia, zasadniczo płatnik netto w kraju przyjmującym),
- stosunkowo dobrze wykształcona, podatna na ryzyko *brain drain* i *brain waste*,
- wykonująca prace niewymagające zbyt wysokich kwalifikacji (robotnik rolny, pomoc domowa, kelner, robotnik budowlany, kucharz, opiekun/ka dzieci, osób starszych),
- wykonująca prace wymagające wąskich specjalizacji (np. dentysta, chirurg klatki piersiowej, anestezjolog, glazurnik, masażysta, informatyk),
- transferująca część zarobków do kraju.

Analizując zjawisko migracji polskich obywateli nie można zapominać o czynnikach determinujących to zjawisko. Bank Światowy wskazuje, iż migracja międzynarodowa często jest wyjaśniana za pomocą modelu „popychania” i „przyciągania” (*push-and-pull model*) (Mansoor, Quillin, 2006: 9). Czynniki te to warunki ekonomiczne, nacisk czynników demograficznych oraz bezrobocie w kraju pochodzenia (*push factors*) oraz wysokie zarobki, popyt na pracowników i łączenie rodzin po stronie krajów przyjmujących (*pull factors*). Szczegółowy wykaz tych czynników został przedstawiony w tabeli 3.

Tabela 3. Motywy migracji

Motywy	Czynniki „popychające”	Czynniki „przyciągające”
Ekonomiczne i demograficzne	ubóstwo bezrobocie niskie płace wysoki przyrost naturalny niedostatki w podstawowej opiece medycznej oraz edukacji	szanse uzyskania wyższych zarobków możliwość poprawy standardu życia rozwój osobisty lub zawodowy
Polityczne	konflikt, niebezpieczeństwo, przemoc kiepskie rządy korupcja łamanie praw człowieka	poczucie bezpieczeństwa wolność polityczna
Spoleczne i kulturowe	dyskryminacja na podłożu etnicznym, religijnym itp.	łączenie rodzin migracja do kraju przodków brak dyskryminacji

Źródło: Mansoor, Quillin, 2006: 78

Wyjaśnienie zjawiska migracji w konkretnym kraju czy regionie nie jest jednak możliwe za pomocą jednego modelu bądź teorii. Dlatego wśród przyczyn migracji wyróżnia się również uwarunkowania:

- ekonomiczne (najczęściej spotykane), na które składa się chęć poprawy warunków życia, wynikająca z konfrontacji możliwości warunków rozwoju we własnym kraju i kraju potencjalnej emigracji; poszukiwanie ciekawej/dobrze płatnej pracy, otwierającej perspektywę rozwoju kariery;
- polityczne, spowodowane wojnami bądź potrzebą ucieczki przed prześladowaniami politycznymi czy etnicznymi;
- religijne, wyznaczone miejscami kultu religijnego bądź chęcią uniknięcia prześladowań na tle religijnym;
- turystyczne, obejmujące wyjazdy turystyczne i służbowe;
- geograficzne, wynikające ze zmiany granic administracyjnych państw;
- rodzinne, warunkowane wchodzeniem w związki małżeńskie obywateli różnych krajów;
- zdrowotne, rozpatrywane zarówno z punktu widzenia sezonowych wyjazdów w celu poprawy sytuacji zdrowotnej, np. do kurortów sanatoryjnych, jak również osiedlania się w miejscach ogólnie uznawanych za klimatycznie sprzyjające utrzymywaniu dobrego zdrowia.

Podobna różnorodność panuje wśród teorii, próbujących wyjaśnić ruchliwość przestrzenną, gdzie najprostsza typologia obejmuje teorie ogólne – ekonomiczne, socjologiczne i ekonomiczne, a w każdej z tych grup jeszcze teorie szczegółowe, co ilustruje tabela 4.

W odniesieniu do migracji obywateli polskich dość dobrze zdają się ją wyjaśniać teoria neoklasyczna oraz teoria sieci migracyjnych. Ta ostatnia szczególnie dobrze tłumaczy zjawisko migracji do Niemiec.



Tabela 4. Teorie migracji

Teorie ogólne	Teorie szczegółowe
Teorie ekonomiczne	Klasyczna makroekonomiczna teoria migracji Neoklasyczna teoria migracji Nowa ekonomiczna teoria migracji Teoria dualnego rynku pracy Teoria systemu światowego
Teorie socjologiczne	Teoria sieci migracyjnych Teoria instytucjonalna Teoria skumulowanej przyczynowości Teoria sposobności pośrednich Teoria przeszkód pośrednich
Teorie geograficzne	Teoria grawitacji Teoria przejścia migracyjnego

Źródło: opracowanie własne na podstawie Janicki, 2007: 287–300

## Migracja wahadłowa i jej charakterystyka

Pierwowzoru migracji wahadłowej możemy poszukiwać w wewnętrznej ruchliwości przestrzennej wywołanej niezrównoważonym rozwojem kraju, który przejawiał się z jednej strony gwałtownym rozwojem przemysłu w jakimś regionie, z drugiej natomiast nienadążaniem procesów urbanizacyjnych, głównie opóźnień w budownictwie mieszkaniowym, co uniemożliwiało pracownikom i ich rodzinom zamieszkanie w miejscu zatrudnienia. Szczególne nasilenie tego zjawiska można było zaobserwować w Polsce w okresie powojennej odbudowy kraju, ale i dziś widoczne są jego przejawy.

W ostatniej dekadzie XX wieku migracja tego typu zaczęła także przyjmować postać nasilającej się migracji zewnętrznej. Widoczna ona była na terenie całej Europy i objęła wiele krajów, zarówno przyjmujących, jak i dostarczających siłę roboczą. W tej ostatniej grupie znalazła się także Polska.

Widoczny wzrost popularności międzynarodowej migracji wahadłowej wydaje się być odpowiedzią na zmiany kulturowe zachodzące pod wpływem procesów globalizacyjnych. Zmiany dokonujące się w globalnym świecie charakteryzują się bowiem permanentną, nieprzewidywalną zmiennością, co do której możemy jedynie powiedzieć, że na pewno wystąpi. W efekcie jednostki stają przed niespotykaną wcześniej sytuacją wielości wyborów. Wędrownka wahadłowa natomiast:

umożliwia elastyczność podejścia do zachodzących wokół zmian, pozwala na autonomiczne podejmowanie decyzji, co do dalszych losów życiowych. Oznacza ona możliwość pozostania na emigracji i powrotu do kraju pochodzenia. Zmiany tożsamościowe migrantów w trakcie przebiegu wędrownki umożliwiają pozostawienie otwartych różnych opcji dalszego postępowania. Także podjęcie decyzji o kolejnym przeniesieniu do nowego miejsca czasowego osiedlenia (Niedźwiedzki, 2010: 40).

Migracja wahadłowa ma charakter nieregularny, co oznacza zmienne okresy pobytu w kraju rodzinnym i na emigracji. Różni ją to od migracji sezonowej, charakteryzującej się regularnością zarówno czasu wyjazdu, jak i miejsca docelowego. Konsekwencją takiego ujęcia migracji wahadłowej jest odrzucenie supozycji, jakoby sezonowi pracownicy rolni, wędrujący do pracy w Niemczech już od XIX wieku, mogli być uznani za tego typu migrantów.

Jak pisze Niedźwiedzki (2010: 42–44), decyzje o wyjeździe podejmowane są w zgodzie z kilkoma podstawowymi schematami, w których znaczącą rolę odgrywają sami wędrujący, członkowie ich rodzin (bliżej lub dalej z nimi spokrewnieni), a niekiedy cała społeczność lokalna, będąca środowiskiem ich życia. Ze względu na wagę czynników poznawczych, uwikłanych w procesy umysłowe związane z podejmowaniem decyzji o wyjeździe, wyróżnić można następujące typy decyzji (tamże: 43):

- 
- celowe – racjonalne, bazujące na dokładnej analizie posiadanych informacji dotyczących kosztów i zysków związanych z wyjazdem;
  - tradycyjne, oparte na nabytych elementach tradycji i zwyczajów panujących w społeczności pochodzenia;
  - zależne, będące efektem wpływu innych bliskich osób, które proponują, namawiają lub wymagają (realizacja rodzinnego łańcucha migracyjnego) podjęcia decyzji o wyjeździe;
  - emocjonalne, wynikające z chwilowych stanów emocjonalnych, nastawień i kontekstów sytuacyjnych, z minimalnym udziałem refleksji i przemyśleń.

Należy mieć jednak świadomość, iż kluczową przesłanką decyzji o migracji jest poszukiwanie lepszych zarobków. Kontekst ekonomiczny, w którym zapadają decyzje o migracji, bywa bardzo zróżnicowany. Dlatego szczegółowy wykaz celów migracji może zawierać szereg kategorii odzwierciedlających zarówno dążenia, jak i czynniki determinujące podjęcie takiej decyzji. Przykładem tego zjawiska mogą być cele migracji deklarowane przez migrantów z terenu Podlasia, przedstawione przez Łukowskiego (2001: 131–133), czyli: zdobycie środków na pokrycie kosztów przeniesienia ze wsi do miasta; modernizacja posiadanego gospodarstwa rolnego; zakup ziemi pozwalający na zintensyfikowanie produkcji rolnej; poprawa warunków mieszkaniowych; zakup dóbr konsumpcyjnych trwałego użytku; finansowanie edukacji dzieci; gromadzenie środków finansowych, stanowiących zabezpieczenie materialne; umożliwienie luksusowego stylu życia; utrzymanie wcześniej osiągniętego poziomu życia.

Zmiana sytuacji ekonomicznej rodzin migrantów niesie za sobą koszty społeczne związane z funkcjonowaniem tych rodzin. W przypadku migracji wahadłowej mamy najczęściej do czynienia z sytuacją, kiedy jeden z małżonków opuszcza kraj macierzysty, natomiast drugi w nim pozostaje. Zmianie ulega wówczas zakres i charakter obowiązków spoczywających na każdym z nich. Zmianie ulega także sytuacja dzieci i innych członków rodziny, którzy uwikłani są w proces migracji.

## Obraz „eurosieroctwa” w percepcji publicystów i badaczy

Zainteresowanie zjawiskiem „eurosieroctwa” ma w Polsce krótką, choć burzliwą historię – głównie medialną. Powszechne zainteresowanie nim można datować na rok 2007, kiedy w tygodniku opinii „Polityka” ukazał się artykuł zatytułowany *Eurosieroty* (Winnicka, 2007). Publikacja ta stała się przyczynkiem do dyskusji na temat wychowawczych i społecznych skutków emigracji zarobkowej rodziców. W tym samym roku ukazały się także publikacje dotyczące skutków emigracji rodziców w mniej popularnych czasopismach, a mianowicie „Głosie Nauczycielskim” (Druchal, 2007) oraz „Życiu Szkoły” (Fojcik, 2007).

Wszystkie publikacje dotyczyły sytuacji dzieci pozostawionych w kraju przez rodziców, którzy podjęli pracę zarobkową poza granicami Polski. Tam też pojawiło się pojęcie „eurosierota” na określenie dzieci, które posiadają rodziców, lecz są wychowywane przez jednego z rodziców, dorosłych dalszych członków rodziny, dorosłych sąsiadów bądź dorosłych bliższych lub dalszych znajomych rodziców, w sytuacji kiedy ci ostatni pracują zarobkowo poza Polską. Pojęciem „eurosierot” objęto też dzieci, które pozostały w domu same lub są wychowywane przez starsze rodzeństwo, często także nieletnie.

Późniejsze prace, mające najczęściej wycinkowy i popularny charakter, próbowały określić rozmiar tego zjawiska. Jednakże brak dokładnych danych empirycznych nie pozwalał na jego oszacowanie. Pojawiały się jedynie dane szacunkowe, mówiące o około 150 tysiącach dzieci, które można określić mianem „eurosierot”. W wyniku interpelacji poselskiej zgłoszonej w 2007 roku minister edukacji narodowej polecił podległym mu służbom dokonanie oceny wielkości populacji „eurosierot”. Podobne zadanie badawcze w tym samym roku podjęła Fundacja Prawo Europejskie (Mikuła, 2008). Obie te inicjatywy nie przyniosły zadowalających rezultatów. Według danych uzyskanych przez Fundację Prawo Europejskie liczba „eurosierot” wynosiła 110 ty-

sięcy, natomiast Ministerstwo Edukacji Narodowej szacowało ich liczbę na 45 tysięcy. Jednocześnie B. Walczak, badający zjawisko migracji zarobkowej Polaków, stwierdził, że „eurosieroctwo”, a właściwie eurosamotnienie dotyczy 23% polskich dzieci (za: Bugalska, 2008: 6).

Jeszcze inne liczby pojawiły się w publikacjach zamieszczonych w regionalnych dodatkach „Gazety Wyborczej” – opiniotwórczego dziennika o zasięgu ogólnopolskim. I tak, gorzowska edycja podała informacje, iż w połowie roku 2008 lubuskie kuratorium oświaty zebrało dane z jednej trzeciej szkół działających na terenie podlegającym jego nadzorowi (Żytnicki, 2008). Z danych wynikało, że w województwie jest tylko 119 „eurosierot”. Jak niedokładne były to informacje, udowodniło drugie liczenie dzieci, przeprowadzone w lubuskich szkołach we wrześniu i październiku. Informacje zbierali szkolni pedagodzy i wychowawcy. Stwierdzono wówczas, że bez opieki rodziców, którzy wyjechali za granicę w poszukiwaniu pracy, w województwie lubuskim pozostawało 12 590 uczniów na 161,5 tys. przebadanych. Tym razem informacje pochodziły z 92 proc. lubuskich szkół. Jednocześnie z danych tych wynikało, iż w większości za pracę wyjeżdżają ojcowie. Doliczono się aż 9 tys. takich przypadków. Bez matki pozostało w kraju nieco ponad 2,5 tys. dzieci. Znamienna jest też grupa 868 uczniów, których rodzice wyjechali za granicę razem, zostawiając dzieci pod opieką dziadków, a czasem nawet znajomych i sąsiadów. Aż 81 z nich to maluchy w wieku przedszkolnym (Żytnicki, 2008).

Nieco inaczej przedstawiała się sytuacja w województwie małopolskim. Na podstawie danych zebranych we wszystkich szkolnych gabinetach pedagogicznych powstał raport kuratorium, z którego wynikało, że z powodu opuszczenia przez jedno albo obojga rodziców, którzy wyjechali z kraju w celach zarobkowych, fachowej opieki psychologicznej potrzebuje ponad 4 tys. uczniów województwa, przy czym 2108 z nich uczy się w szkołach podstawowych i gimnazjach, a 2250 w szkołach ponadgimnazjalnych (Szpunar, 2008).

Nie tylko liczba dzieci uwikłanych w zjawisko „eurosieroctwa” budzi wątpliwości. Innym obszarem komplikacji jest pojęcie „eurosierota”. Zdaniem Walczaka (2008c), nazywanie każdego dziecka migranta „sierotą” jest niestosownym nadużyciem, świadczącym o nieznamości ogólnie przyjmowanych definicji sieroctwa. Ponadto jest ono szalenie krzywdzące dla tych rodziców. Autor sugeruje, aby dla opisu zjawiska pozostawiania dzieci w związku z emigracją czasową używać pojęcia „euroosamotnienie”.

Podobne stanowisko zajmuje Bugalska (2008), która także optuje za terminem „euroosamotnienie”, ze względu na fakt, iż dzieci te mają rodziców, którzy jednak bezpośrednio się nimi nie opiekują. Czynią to dziadkowie, inni krewni, starsze rodzeństwo lub sąsiedzi. Jednocześnie koszty emocjonalne tego braku opieki w największym stopniu ponoszą dzieci, których dotyczą lęki, frustracje, obniżenie nastroju, poczucie zdrady, odrzucenia. Ponoszą one także koszty edukacyjne (pogorszenie ocen, mniejsza frekwencja, mniejsza pilność) i społeczne (mniej czasu spędzanego w domach, więcej na podwórku, w galeriach handlowych). Z kolei Gabryś (2009) sugeruje, aby omawiane zjawisko określić mianem sieroctwa emigracyjnego.

Tomaszewska (2008), analizująca wypowiedzi uczestników forów internetowych na temat migracji zarobkowej wskazuje, że dyskutanci, postrzegając zjawisko „eurosieroctwa” przez pryzmat nagłaśnianych medialnie jednostkowych przypadków, stwierdzają, że emigracja w wielu przypadkach jest przyczyną zaniedbywania dzieci. Jednocześnie część internautów twierdzi, że problem pozostawiania dzieci w kraju przez rodziców wyjeżdżających w celach zarobkowych za granicę nie jest niczym wyjątkowym w naszym kraju. Przyczyny „eurosieroctwa” lokowane są przez internautów na dwóch poziomach: makrospołecznym (uwarunkowania społeczno-kulturowe, historyczne, polityczne i ekonomiczne) oraz jednostkowym (indywidualne losy i decyzje poszczególnych rodzin). W podsumowaniu swych badań autorka postuluje zmiany pojęć („eurosieroctwo” i „eurosieroty”), który-

mi się obecnie posługujemy, gdyż – jej zdaniem – przyczyniają się one do stygmatyzacji społecznej emigrantów i ich dzieci. Wskazuje także na potrzebę podjęcia debaty publicznej na temat rodzinnych skutków migracji zarobkowej.

Niejasność pojęcia „eurosieroctwo” podnosi również Markowski (2008), który podaje, iż Ministerstwo Edukacji Narodowej traktuje „eurosieroty” na równi z dziećmi zaniedbanymi i spłaszcza problem do zagadnienia prawnego – jest opiekun, nie ma „eurosieroty”. Wystarczy, że matka nie ma ograniczonych praw rodzicielskich, chodzi na wywiadówki, a dziecko nie wagaruje, jest ubrane i najedzone – znika problem społeczny. 34 tys. z 45 tys. „eurosierot”, których doliczył się MEN w okresie wakacji, to dzieci opuszczone przez jednego rodzica – najczęściej ojca, który pracuje za granicą. W świetle nowych wytycznych większość z nich dla MEN „eurosierotami” nie jest. Co więcej, „eurosierotą” może nie być nawet ktoś opuszczony przez dwoje rodziców, jeśli tylko z dzieckiem został opiekun prawny. Znika w ten sposób problem skutków osamotnienia dzieci pozostawionych przez rodziców, znikają także społeczne skutki takiego opuszczenia. Jednak one są i ujawniają się przy różnych okazjach.

Obszary ujawniania się skutków migracji wahadłowej są rozległe i bardzo zróżnicowane. Dotyczą one różnych aspektów funkcjonowania dziecka i rodziny, w której się ono znajduje. Jednym z najbardziej ogólnych stwierdzeń odnoszących się do skutków migracji wahadłowej jest teza, iż okresowy charakter kontaktów dzieci z rodzicem przebywającym poza granicami kraju powoduje zaburzenia w prawidłowym i naturalnym uczeniu się ról społecznych i ról związanych z płcią (Fojcik, 2007; Krupa, 2006). Inny pogląd głosi, iż jednym ze skutków migracji jest rozpad rodziny. Jednakże badania prowadzone przez Walczaka (2008d) zdają się wskazywać, iż emigracja jest częściowym usankcjonowaniem wcześniej następującego rozpadu rodziny, a nie jego przyczyną. Teza ta wydaje się znajdować potwierdzenie w stwierdzeniu Autora, który powołując się na A. Gizę-Poleszczuk dowodzi,



że analizy konsekwencji migracji często pomijają rolę rodziny jako kooperującej grupy (w obrębie rodziny poszerzonej – duże znaczenie dziadków i dalszej rodziny w przejmowaniu opieki nad dzieckiem), podejmującej decyzje dla maksymalizacji zysków (teoria racjonalnego wyboru) (Walczak, 2008c).

Wyniki wspomnianych badań Walczaka (2008d) nie wydają się potwierdzać obiegu opinii, iż migracja wahałowa rodziców przyczynia się do zwiększonej tendencji do zachowań ryzykownych (alkoholizm, narkomania, obniżenie wieku inicjacji seksualnej) wśród ich dzieci. Wskazują natomiast takie negatywne skutki, jak: obniżenie chęci do nauki, nieodrabianie zadań domowych, pogorszenie ocen, obniżenie frekwencji, brak kontroli rodzicielskiej, chęć zwracania na siebie uwagi. W sferze emocjonalnej są to natomiast: pustka uczuciowa, poczucie osamotnienia, tęsknota, smutek, zaburzenia relacji z rówieśnikami, nadpobudliwość, agresywność, problemy z koncentracją, a także spędzanie większej ilości czasu poza domem, szkołą i zajęciami pozalekcyjnymi.

Koncentrując uwagę badawczą na prawno-pedagogicznych skutkach wejścia Polski do Unii Europejskiej Zielińska (2008), dostrzegając pozytywne efekty, głównie ekonomiczno-bytowe, związane z otwarciem rynków pracy, wskazuje też na niekorzystne zjawiska społeczne, jako efekty negatywne. Zalicza do nich: osłabienie więzi rodzinnych, rozpad małżeństw, nieobecność rodziców w wychowywaniu dzieci i związane z nią konsekwencje – niedostateczna opieka nad małoletnimi, brak kontroli wychowawczej, osłabienie wpływu rodziców na zachowanie dzieci, ich osamotnienie i związane z nim problemy emocjonalne (neurozy o podłożu lękowym, alienacyjnym lub (auto)destrukcyjnym) oraz edukacyjne, w tym nasilenie kłopotów wychowawczych. Opozycyjnie wymienia także pozytywny mechanizm, jakim jest przejęcie przez dzieci ról dorosłych i wzrost samodzielności, które stanowić mogą elementy adaptacji do sytuacji rozłąki.



---

Na negatywne skutki wychowawcze spowodowane nieobecnością jednego z rodziców wskazuje Smolińska (2008). Autorka omawia konsekwencje braku kontaktu dziecka z rodzicami – problemy z socjalizacją do ról społecznych. Ponadto opisuje niekorzystny wpływ braku więzi emocjonalnych z nieobecnym rodzicem i jego znaczenie w rozwoju społecznym dziecka. Także Bościwińska-Kiluk wraz z Bielecką (2008) zwracają uwagę na negatywne psychobehawioralne rezultaty rozłąki rodzica z dziećmi. Zaliczają do nich, między innymi, zaburzenia lękowe, depresyjne, psychosomatyczne. W ich opinii wynikają one z faktu, że rozłąka z rodzicami rozluźnia więzi rodzinne, ruguje ze środowiska wychowawczego dziecka te bliskie relacje, których obecność jest konieczna dla udanego przyswajania norm społecznych oraz kształtowania zaufania dziecka wobec świata społecznego.

Wszystkie wspomniane wyżej negatywne efekty migracji jednego lub obojga rodziców, pojawiające się w życiu ich małoletnich dzieci, pogłębiane są słabym rozeznaniem pedagogicznych konsekwencji euromigracji przez pracowników służb społecznych, oświatowych etc., tak na poziomie ogólnokrajowym, jak i lokalnym.

## Świat osób badanych: opisy przypadków

W rozdziale tym przedstawiono siedem historii (narracji) dzieci, których rodzice z różnych powodów zdecydowali się opuścić Polskę, pozostawiając w kraju partnerów i potomstwo. Historie te, czasem zabawne, czasem straszne, zostały przedstawione z punktu widzenia samych dzieci – głównych bohaterów opowieści, ich opiekunów oraz nauczycieli/pedagogów, dobrze znających sytuację życiową rodzin dzieci. Dzięki temu udało się pokazać, w jaki, specyficzny dla siebie sposób, bohaterowie wywiadów spostrzegali, interpretowali i kategoryzowali doświadczenia życiowe dziecka, istotne z punktu widzenia jakości jego funkcjonowania w środowisku szkolnym, domowym i rówieśniczym.

Narracje te należy traktować jako subiektywnie prawdziwe, co oznacza, że opisane losy dzieci migrantów i ich rodzin są „prawdziwe w oczach” osób, z którymi przeprowadzono wywiady, z punktu widzenia ich przeżyć, ocen, zachowań (por. dyskusję na temat obiektywizmu vs relatywizmu ocen w paradygmacie badań jakościowych, interpretacyjnych w: Denzin i Lincoln, 2009). Opowiedziane historie nie muszą być zatem obiektywnie prawdziwe – nie umniejsza to jednak wartości zebranego materiału, wszakże badania realizowane zgodnie z jakościową strategią *case study* nie roszczą sobie pretensji do obiektywnej, intersubiektywnej weryfikowalności, ale raczej do przedstawiania świata i jego interpretacji, najlepiej w kategoriach badanych osób (Stake, 2009; Kvale, 2004). Warto zaznaczyć, że w niniejszych badaniach hi-

---

storie (narracje) przedstawione przez dziecko, jego opiekuna/rodzica i nauczyciela potraktowano jako przypadek (*case*).

Integrowanie perspektyw badanych osób, tj. dziecka, nauczyciela, rodzica/opiekuna w ramach jednego przypadku pozwoliło w możliwie wierny i całościowy sposób zrekonstruować sytuację życiową głównych bohaterów badań, czyli dzieci. Jednocześnie, w ramach każdego przypadku, próbowano wiązać doświadczenia, będące udziałem dzieci w środowisku szkolnym, domowym i rówieśniczym, w taki sposób, by tworzyły one wewnętrznie koherentne narracje. Podsumowując, zgodnie z propozycją triangulacji danych w badaniach jakościowych (Konecki, 2000; Flick, 2011), w każdej analizie przypadku zdarzenia zachodzące w czterech podstawowych środowiskach życia dziecka, tj. rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej, *self* dziecka (schematy „ja” i poczucie własnej wartości), interpretowano z trzech punktów widzenia, tj. samego dziecka, rodzica/opiekuna, nauczyciela/opiekuna, zwracając uwagę zarówno na podobieństwa, jak i na różnice w ramach prezentowanych historii (narracji).

## Patrycja (lat 15)

Wbrew stereotypowym wyobrażeniom na temat „eurosierot”, Patrycja lubi chodzić do szkoły. Szczególnie upodobała sobie historię, chemię, fizykę i języki obce. Jak widać, ma wszechstronne zainteresowania – z jednej strony lubi uczyć się o wydarzeniach z przeszłości, z drugiej zaś – o prawach rządzących przyrodą, choć w przypadku chemii i biologii różnie to bywa. Jak przyznaje mama dziewczynki, córka polubiła ten przedmiot *w połowie drugiej klasy gimnazjum – w tej chwili na przykład woli bardziej fizykę od chemii, dajmy na to, albo od biologii.*

Zapytana o przyczyny tak niezwykłych (to znaczy niestereotypowych dla dziewczynek) preferencji, matka z rozbijającą szczerością

przyznaje, że jest to zasługa szkoły – dobrego nauczyciela, który nie pozwala dzieciom „uciec” od przedmiotów ścisłych. Matka ma nadzieję, że Patrycja po skończeniu gimnazjum będzie kontynuować naukę. Przyznaje, że córka pragnie

*dostać się do dobrej szkoły – myśli o Łukasińskim, dawnym Zawadzkim – do trzech szkół będzie składać papiery, tak, że zobaczymy jak wyjdzie z gimnazjum – z iloma punktami... tak, że myślę, że będzie dobrze.*

Właśnie dlatego większość pieniędzy zarobionych przez męża za granicą matka przeznacza na edukację dzieci – dodatkowe zajęcia, podczas których dziewczynka może rozwijać swoje zainteresowania i umiejętności.

Dziewczynka orientuje się w realiach polskiego współczesnego rynku pracy – brak kompetencji językowych przekreśla szansę na dostanie dobrej pracy. Stąd też szlifuje umiejętności językowe – potrafi mówić po angielsku, dodatkowo uczy się języka niemieckiego. Dziecko od I klasy szkoły podstawowej jest bardzo ambitne i pracowite – przekonuje matka. Ponadto Patrycja jest bardzo samodzielna, właściwie nikt nie musi pomagać jej w nauce, natrętnie przypominać o obowiązku odrobienia lekcji. Pytana o potrzebę udzielania jej pomocy w nauce, ucina rozmowę, stwierdzając, że sama sobie poradzi. Podkreśla, że żadnego dodatkowego wsparcia nie potrzebuje.

Czy za słowami Patrycji kryje się coś więcej niż przechwałki? Wychowawczyni Patrycji przekonuje, że tak. Bez najmniejszych wątpliwości może powiedzieć, że jest ona bardzo sumienną uczennicą. Jak dotąd nie zdarzyło się, aby dziewczynka przyszła na lekcje nieprzygotowana. Kreśląc obraz dziewczynki, nauczycielka opisuje Patrycję w samych superlatywach. Twierdzi, że Patrycja jest bardzo sumienną, ambitną uczennicą, zawsze przygotowaną do lekcji. Mówi także, że dziewczynka

*wie, co chce osiągnąć i zdaje sobie sprawę, że jest to bardzo często okraszane bardzo dużym wysiłkiem... dużą pracą, dużym nakładem, ale robi to naprawdę rewelacyjnie. Przygotowuje się do wszystkich zajęć.*

Co więcej, jeśli uzyskiwane przez dziewczynkę wyniki nie są najlepsze, albo raczej – jeśli osiągnięcia nie są dla niej zadowalające, to Patrycja stara się je na bieżąco poprawiać.

Nauczycielka, pytana o przyczyny sukcesów szkolnych dziewczynki, prócz zaangażowania, ambicji, pracowitości wskazuje na odpowiednie cechy osobowości, na pewno sumienność, otwartość, wysoką potrzebę osiągnięć. Z opisem korespondują słowa głównej bohaterki. Dziewczynka przyznaje ze śmiechem, że skrupulatnie planuje każdy dzień, pragnie *tak wszystko po kolei sobie poukładać, żeby mieć zajęta każdą minutę* (Patrycja).

Wierząc w swoją samodzielność, Patrycja sądzi, że matka nie kontroluje jej postępów w nauce. Myli się. Matka przykładą dużą wagę do nauki dziecka w domu – w związku z tym ustala reguły. Codziennie Patrycja wraz z bratem w pierwszej kolejności odrabiają zadanie domowe, a gdy *dziecko ma wszystko zrobione, proszę bardzo, możesz robić, co chcesz* – podkreśla mama Patrycji. Dodaje, że dzieci mogą wówczas

*zająć się komputerem lub gdy akurat wypada termin treningu czy tańca [...] wychodzą – bez problemu. Są nauczone od małego, tak od pierwszej klasy, tak że ja na dzień dzisiejszy nic nie powtarzam – one przychodzą, wiedzą, co do nich należy.*

Wbrew opinii dziecka i matki na temat ulubionych zajęć szkolnych córki, nauczycielka wskazuje raczej na przedmioty humanistyczne. W jej ocenie Patrycja świetnie radzi sobie z historią, wiedzą o społeczeństwie, natomiast z matematyką i fizyką raczej przeciętnie. Dodaje jednak, łagodząc surową ocenę, że Patrycja zawsze stara się przygotowywać do zajęć z matematyki i przedmiotów ścisłych:

*No być może nie są to takie strictly zainteresowania fizyczne, matematyczne czy geograficzne – ale jest po prostu systematycznie do tych zajęć przygotowana (nauczycielka Patrycja).*

Kontynuując swój opis stwierdza, że dziewczynka

*nie odpuszcza sobie, nawet jeśli zdarzają się jej jakiegokolwiek potknięcia, czy ktoś by jej powiedział... musisz popracować, to nie jest tak, że się zrazi, przestanie pracować. Wkłada więcej wysiłku [...] i pracuje dalej z materiałem (nauczycielka Patrycja).*

W domu dziewczynka utrzymuje dobre, partnerskie relacje z rodzicami, zwłaszcza mamą, która pozostała w kraju. Może na nią liczyć w każdej, nawet najtrudniejszej chwili. Za granicą przebywa ojciec – wyjechał do Norwegii, ale właściwie codziennie kontaktuje się z rodziną. Matka z dziećmi korzystają z dobrodziejstw techniki telekomunikacyjnej, na żywo rozmawiają z mężem, tatą. Rozmowy dotyczą spraw normalnych, *ogólnie rozmawiamy o sytuacji w domu i tego, co się dzieje u nich i u nas* – stwierdza Patrycja. Paradoksalnie dzieci mniej czasu spędzają z matką, która pozostaje w kraju, niż z ojcem, przebywającym za granicą. Matka ciężko pracuje, po 12 godzin dziennie, aby dzieciom na nic nie zabrakło. Córka stwierdza, że *mama pracowała całe dni, jak taty nie było. Mama miała tylko wtorki wolne, cały weekend pracowała, więc zostawałam z bratem w weekendy* (Patrycja).

Z tego też powodu Patrycja ma nieco więcej obowiązków domowych. Sprząta, zajmuje się bratem; zresztą na pomoc brata nie ma co liczyć. Jest zbyt mały i wciąż tylko zabawa mu w głowie. Zajmując się nim, stara się być dla niego po prostu „dobrą siostrą”. Oceniając dodatkowe zajęcia córki, matka przyznaje, że

*po wyjeździe męża to w soboty sprzątanie dodatkowo na głowę jej przeszło, bo jak jestem w pracy do godziny czternastej, czy tam czternastej trzydzieści, to wiadomo przyjadę, dam im obiad i biorę się za obiad na niedzielę.*

---

W niedzielę dziewczynka uczy się, albo ma czas dla siebie. Jak podkreśla, w niedzielę *można odsapnąć po całym tygodniu, więc się nie ruszam z domu ogólnie* (Patrycja).

Przyjazd ojca z Norwegii do Polski to prawdziwe święto rodzinie. Mimo natłoku obowiązków w szkole i poza nią, dziewczynka tak układa sobie plan zajęć, aby spędzić z tatą jak najwięcej czasu. Jeździ z nim na wycieczki, odwiedza babcię i chodzi kibicować ulubionej drużynie siatkówki. Gdy jest z ojcem, dużo z nim rozmawia, właściwie o wszystkim. Ojciec opowiada jej, jak jest w Norwegii i co tam robi w wolnych chwilach.

Patrycja bardzo lubi swój dom, niczego nie chce w nim zmieniać, choć w swoim codziennym zabieganiu traktuje go czasem jak sypialnię. Z mamą widzi się tylko wieczorami. Mama Patrycji nie tęskni za mężem, nie ma na to czasu. Praca, opieka nad dziećmi, opieka nad chorą teściową i znów praca. Zawsze jednak znajduje czas, wykorzystując połączenie internetowe, aby porozmawiać z mężem o swoich kłopotach, sytuacjach trudnych, także o problemach dzieci w nauce – choć tych ostatnich nie ma zbyt wiele.

Przebywający w Norwegii tato jest raczej pobłażliwy dla swoich dzieci, na więcej im pozwala. Rolę nieustępliwego rodzica odgrywa mama, która dba o właściwy porządek i plan zajęć w domu. Mama wie, że gdy tylko tego potrzebuje, może liczyć na pomoc córki. [...] *bardzo dobrze podejmuje obowiązki, każde wyzwanie. Ona jest, tak jak mówię, gdy ma coś zrobić, to woli zrobić to dobrze niż po łebkach* – chwali córkę. Od początku dzieci uczone były odpowiedzialności za własne zachowanie oraz samodzielności. Wydaje się, że nauka przynosi efekty. Na pytanie o to, co sądzą o niej rodzice, Patrycja stwierdza: *myślę, że jestem dzieckiem, które nie sprawia większych problemów... i że poradzę sobie w życiu*.

Matkę traktuje jak powiernika – nie ma przed nią tajemnic. Może rozmawiać z nią o wszystkim, rzeczach dobrych i złych, smutnych i wesółych. Może również liczyć na jej pomoc. Osoby z zewnątrz w podob-

ny sposób oceniają relację córki z mamą. Wychowawczynie dziewczynki przekonuje, że mama, *jeśli faktycznie trzeba córce pomóc, to na pewno jest na miejscu i wie, co należy do obowiązków rodzica.*

Ponadto, zdaniem nauczycielki, mama potrafi spędzać czas z córką, *nawet jeśli jest to 10 minut w ciągu dnia, ale rzeczywiście w intensywny sposób, interesując się sobą [...], wiedząc, co się dzieje z drugą osobą, znając jej problemy.*

Intensywne, a przez to udane kontakty sprawiają, że Patrycja z mamą są *świetnymi przyjaciółkami, świetnymi kumpelkami* (nauczycielka Patrycji).

Podobnie dobre relacje dziewczynka utrzymuje z rówieśnikami, chociaż grono jej prawdziwie bliskich przyjaciół jest raczej wąskie. Jak sama przyznaje, w szkole ma tylko dwie przyjaciółki, poza szkołą nieco więcej. Jedna z przyjaciółek mieszka w pobliżu Patrycji, więc w wolnych chwilach dziewczynki odwiedzają się. W trakcie spotkań przyjaciółki plotkują i rozmawiają o różnych ważnych dla nich sprawach. Czasami też z koleżankami chodzi na zakupy.

W przypadku rówieśników z klasy szkolnej sprawa wygląda nieco inaczej. W szkole obowiązują reguły oparte na wzajemności. Jeżeli ktoś pomaga innym w nauce i daje ściągnąć podczas sprawdzianu, to jest tolerowany. Niekoniecznie jednak lubiany i szanowany. Wychowawczynie przyznaje, że *klasa bardzo lubi, jak Patrycja jest przygotowana i nadstawia karku za resztę.*

Na podobną pomoc ze strony kolegów z klasy szkolnej dziewczynka nie ma co liczyć. Patrycja, biorąc pod uwagę jej zainteresowania, nieco odstaje od reszty swoich rówieśników. Jak podkreśla wychowawczynie:

*To jest taki dylemat współczesnej młodzieży, która trochę inny typ preferuje niż takiej osoby bardzo solidnej, bardzo przygotowanej, bardzo będącej na miejscu. Nauczyciele lubią takie dzieci, bo wygodnie się z nimi pracuje. Natomiast uczniowie woleliby, żeby Patrycja może pobrykała, może poszalała razem z nimi.*



Dziewczynka, zapytana o to, co myślą o niej jej rówieśnicy, ma problem z udzieleniem odpowiedzi. Jej milczenie koresponduje z przytoczonymi wcześniej wypowiedziami nauczycielki – choć służy pomocą innym, jest dla nich „kołem ratunkowym”, gdy zachodzi taka potrzeba, nie jest jednak typem osoby chętnie zapraszanej na różnego rodzaju imprezy i zabawy.

Patrycja jest przewodniczącą szkoły. Od czterech lat bierze czynny udział we wszystkich wydarzeniach szkolnych. Z powodu swojego zaangażowania jest ulubienicą nauczycieli. Być może z tego również powodu nie jest lubiana przez rówieśników – wszak sukcesy innych mogą wzbudzać zazdrość, a nawet zawiść. Podobnie jak rówieśnicy, także nauczyciele mogą liczyć na pomoc ze strony dziewczynki. Nigdy nie odmawia pomocy, czy to podczas przygotowywania zwykłej wystawki na korytarzu lub w klasopracowni, czy poważnej uroczystości szkolnej.

*W zasadzie nie ma w szkole akademii, uroczystości, podczas której Patrycja w jakiś sposób by się nie udzielała. Albo prowadzi konferansjerkę całej imprezy, albo śpiewa, albo recytuje, albo tańczy. Po prostu we wszystkich możliwych formach realizacji ucznia na terenie szkoły Patrycję po prostu widać*

– podkreśla wychowawczyni. Dodaje też, że jak dotąd żaden z nauczycieli nie skarżył się na zachowanie dziewczynki. Można je opisywać w samych superlatywach i oceniać jako wzorowe.

## Judyta (lat 12)

Podobne doświadczenia edukacyjne, rodzinne oraz towarzyskie posiada druga z badanych dziewczynek. Wbrew stereotypowym wyobrażeniom na temat „eurosierot”, Judyta lubi chodzić do szkoły. Oczywiście, skłamałaby twierdząc, że wynika to tylko z chęci pogłębiania wiedzy na różne tematy. Jak sama przyznaje, szkoła jest miejscem, które da się lubić, *może dlatego, że się tam spotykam z kolegami, bo lubię*

*towarzystwo, nie lubię być sama... tym bardziej, że jak mam fajne lekcje to też lubię chodzić.*

Najbardziej ceni sobie zajęcia sportowe, godzinę wychowawczą i muzykę. Jej piętą achillesową, nad czym ubolewa, jest historia, zaś mocną stroną – matematyka.

Judyta dba o oceny, ale wcale nie dlatego, że boi się groźnego wzroku nauczycieli lub pokrzykiwania rodziców. Jest odpowiedzialna, więc gdy dostaje słabsze noty, gryzie ją sumienie i jest przygnębiona. Na pytanie o to, co czuje, gdy czegoś nie dopilnuje w szkole, dziewczynka stwierdza: *u mnie to z sumieniem później... nie pouczę się na kartkówkę to mam to na sumieniu i masakra jest...*

Słowa dziewczynki potwierdza wychowawczynie, opowiadając o jednej jedynej sytuacji, gdy Judyta nie przygotowała się do dużego, przekrojowego sprawdzianu z historii:

*To była czarna rozpacz [...] nie przygotowała się, bo nie zdążyła. Ale to nie było opuszczenie w nauce, ale taka wpadka, która kosztowała ją tyle nerwów i stresu w oczekiwaniu na ocenę i był moment lęku, co powie mama (nauczycielka Judyty).*

Dziewczynka świetnie radzi sobie z językami obcymi. Bez trudu porozumiewa się w języku angielskim. Zresztą obecnie uczestniczy w programie Diament, obejmującym uczniów wybranych, szczególnie uzdolnionych w zakresie języka angielskiego. Równie dobrze, o ile nie lepiej, idzie jej z językiem francuskim, którego miała okazję uczyć się od rodowitych Francuzów. Judyta urodziła się bowiem we Francji, gdzie do piątego roku życia uczęszczała najpierw do przedszkola, a później do szkoły podstawowej. Dziewczynka do dziś ma we Francji koleżanki, z którymi stara się systematycznie korespondować. Opowiadając o pobycie rodziny we Francji, matka Judyty podkreśla:

---

*Najstarsza córka no to ona już tam chodziła do szkoły i jeszcze koresponduje z dwoma w sumie koleżankami. To tak bardziej ma styczność powiedzmy w pisaniu czy w mówieniu.*

Dziewczynka systematycznie odwiedza ojca w Paryżu. Podczas wizyt, prócz doskonalenia języka, Judyta poznaje kulturę Francji. Była w Luwrze, w którym udało jej się obejrzeć obraz *Mona Lisa*. Zapytana o doświadczenia z Paryża i miejsca, które jej się szczególnie podobają, dziewczynka przyznaje, że są to: *wieża Eiffla najbardziej, Sacré-Cœur, Notre-Dame, no i muzeum Luwr* (Judyta).

Czy zyskuje coś jeszcze, jeżdżąc do Francji? Oczywiście – po powrocie do Polski dziewczynka ma o czym opowiadać w klasie. Czasem jej się to przydaje, na przykład, gdy nauczyciele pytają o Napoleona, a także w trakcie zajęć, podczas których można pokazać fotografie ciekawych miejsc we Francji i opowiedzieć o sztuce i kulturze tego kraju.

Zdaniem mamy, córka *chłonie Francję*. A na pytanie o to, czy w czasie pobytu we Francji tęskni za Polską, ze śmiechem odpowiada, że

*jakoś tak nie bardzo. Raczej za koleżankami tęskni, bo już by tam koleżanka przyszła, czy sama poszłaby do koleżanki... jakoś łączy to wszystko i tam i tu, i to tak* (mama Judyty).

Rzecz jasna, język i kultura są fajne, ale najfajniejsze w Paryżu są centra mody. Judyta uwielbia chodzić po sklepach. Z entuzjazmem stwierdza:

*Po prostu, tam jak wyjeżdżam to wiem, że tam jest cywilizacja, że tam jest życie. Podoba mi się taki ruch na mieście i sklepy.*

Znaczenie podróży do Francji w podobny sposób ocenia nauczycielka dziewczynki, dla której Judyta jest dzieckiem europejskim, cieszącym się z tego, że wciąż może doświadczać czegoś nowego w swoim życiu. Wyjazd dziewczynki na stałe do Francji to zatem kwestia czasu.

Jak zauważa nauczycielka: *świat pociąga Judytę*. Dodaje również, że dziewczynka

*jest obywatelem Europy. [...] To dziecko nie zna barier ani granic. Uśmiechnięta, zadowolona... no przeszczęśliwe, przekochane dziecko i nie widzę żadnych praktycznie skutków ubocznych tego, że wychowuje się praktycznie bez ojca.*

Dziewczynka lubi się uczyć i poświęca nauce dużo czasu. W szkole uczestniczy w różnych dodatkowych zajęciach pozalekcyjnych – z matematyki, informatyki, języka polskiego i wspomnianego wcześniej języka angielskiego. Ogólnie, jak zauważa matka Judyty, bierze udział chyba we wszystkich możliwych zajęciach organizowanych przez szkołę. Z dumą opowiada też o sukcesach szkolnych córki. Podkreśla, że córka

*dostała się teraz do programu Diament [...]. Dzieci miały testy robione i akurat się dostała. Ze szkoły u nas było troje dzieci, jedna ona z angielskiego i jeszcze dwie koleżanki, jedna z informatyki, a druga też z angielskiego, tylko z młodszej klasy.*

Od najmłodszych lat Judyty nikt do nauki nie zmuszał. Sama chciała się uczyć.

*Już od małego, jak przychodziła ze szkoły, to gdy jakiś tam rysunek damy na to miała niedokończony, to ona pierwsze co, to nawet nie jadła obiadu, tylko siadała i kończyła go. To już tak miała gdzieś w sobie... gdzieś i tak jej to zostało, że przychodzi i od razu siada do nauki*

– stwierdza ze śmiechem mama dziewczynki. Sukcesy edukacyjne dziecka są po części zasługą mamy, która gdy trzeba wozi córkę na różnego rodzaju zajęcia. Rzadziej pomaga w nauce, bo nie jest to konieczne. Jak zauważa nauczycielka, Judyta jest tak zdolna, że nie potrzebuje wsparcia, a na dodatkowe zajęcia uczęszcza dla przyjemności, po to, by pobyć z rówieśnikami.

Nauczycielka zauważa również, że sukcesy dziewczynki, fakt, że tak dobrze sobie radzi w sytuacji rozłąki z ojcem, to w dużej mierze zasługa mamy dziewczynki. Potrafi łączyć rolę matki i ojca – rygor i dyscyplinę, której czasem potrzeba dzieciom, z miłością i ciepłem, której dzieci potrzebują jeszcze bardziej. Oceniając postępowanie matki, nauczycielka przyznaje, że kobieta

*przyjęła na siebie rolę mamy i taty i łączy rygor, bo musi, bo by nie dała rady inaczej, ale z taką troską i ciepłem... z tymi kontaktami i relacjami... naprawdę strasznie mi się to podoba.*

Dzięki matce i jej staraniom o edukację dziecka, dziewczynka obecnie wyznacza sobie ambitne cele życiowe. Mama zawsze skłaniała córkę do aktywności, podnosiła wymagania, ale czyniła to nadzwyczaj umiejętnie, dbając o to, by stawiane córce wymagania były do spełnienia. Pokazywała dziecku, że da radę i bardzo umiejętnie to robiła – przekonuje wychowawczynie dziewczynki. Obecnie Judyta stara się jak najwięcej osiągnąć i cieszy się, gdy otrzymuje dobre oceny, wiedząc, że one sprawią też mamie przyjemność.

Judyta ma również bardzo dobry kontakt z tatą, z którym stara się rozmawiać codziennie, tyle ile się da, ile starcza czasu. Czasem przez krótką chwilę, a czasem dłużej – nawet przez jedną, dwie godziny. Zapewne nie byłoby to możliwe bez współczesnych dobrodziejstw techniki – Internetu, telefonu. O czym rozmawia z ojcem? O wszystkim – ojciec opowiada o swoim stanie zdrowia, o lepszym, czasem gorszym samopoczuciu, zaś Judyta o sytuacji w szkole.

Córka najczęściej wspomina o sukcesach, ale gdy zdarzają się gorsze chwile, na przykład słabsza ocena, nie zataja tego. Zresztą podobnie w przypadku mamy. Zapytana o to, stwierdza: *Nie wytrzymałabym długo, gdybym nie powiedziała mamusi, że dostałam tróję, bo tak to najgorsza ocena to trója, ale to rzadko* (Judyta).

Nie potrafi skrywać przed rodzicami gorszych dni. Podkreśla, że nie byłaby w stanie tego zachować dla siebie. Zastanawiając się nad przyczyną swojej otwartości, stwierdza, że i tak mama by się zorientowała,

*po zachowaniu, jak się denerwuję, bo też jakoś emocje to od razu muszę... po prostu... muszę się wyżyć na czymś – najczęściej biorę kartkę i targam ją albo piję melisę, chociaż też już na mnie nie działa*

– przyznaje z rozbrajającą szczerością dziewczynka.

Jak widać, wyjazd ojca nie osłabił więzi i relacji w rodzinie. Dzieci (i ich mama) cały czas kontaktują się z ojcem (mężem). I nie chodzi tu wyłącznie o rozmowy telefoniczne, ale o kontakt twarzą w twarz podczas odwiedzin ojca we Francji. Ponadto, jak podkreśla nauczycielka, rodzinę konsoliduje wspólny cel – świadomość, że wyjazdy służą całej rodzinie.

Niezależnie od tego, dzieci tęsknią za ojcem. Gdy nie ma go w domu, czasem popłakują. Gdy jest w domu, to zawsze czyta bajki na dobranoc. Opisując tę sytuację, matka dziewczynki ze śmiechem zauważa:

*Córka, ta sześciolatka, lubi, żeby tatuś czytał bajkę, więc tatuś musi czytać. Mama jeszcze ani razu jej nie przeczytała... bo musi być tatuś – do bajek. Teraz tatuś przyjechał, to czyta bajki nawet cztery razy na dzień, bo tak go woła do tych bajek, żeby ciągle je czytał. No to czyta jej.*

Tato, gdy wraca do Polski, prócz czytania bajek dzieciom, ma mnóstwo obowiązków. W domu zajmuje się wszystkim – twierdzi mama dziewczynki, dodając, że ona może wówczas nieco odpocząć. Nie oznacza to jednak, że po powrocie ojca liczba kontaktów z nim zmniejsza się. Gdy tylko pojawia się taka możliwość, rodzina spędza czas wspólnie.

*[Mąż], jak przyjeżdża, to od rana przez cały czas jest z dziećmi, z rodziną. Tak że nawet na podwórko, jakby chciał wyjść, to już przy oknie stoją i się drą i musi wrócić.*

– mówi ze śmiechem mama dziewczynki. Ponadto, gdy sprzyja pogoda, całą rodziną idą na basen lub spacer, czasem też odwiedzają krewnych.

Judyta zapytana o to, jak – jej zdaniem – jest oceniana przez swoich rodziców, z wiarą w głosie odpowiada, że rodzice mają o niej raczej dobre zdanie. Śmiejąc się, dodaje: *rodzice nie mają ze mną problemów, bo znowu nie jestem jakaś rozrabiara.*

Rzeczywiście, nie sprawia w szkole problemów. Rodzice mogą być z niej dumni i szczęśliwi, gdyż odnosi sukcesy w różnych dziedzinach. Dziewczynka z rozbijającą szczerością przyznaje: *no są szczęśliwi... strasznie i najczęściej to się przytulamy ze szczęścia.*

Judyta chętnie pomaga mamie w domowych obowiązkach, których, jak sama przyznaje, wcale tak wiele nie przybywa, gdy taty nie ma w domu. Gdyby było inaczej, dziewczynka nie mogłaby tak samo często spotykać się z przyjaciółmi po szkole lub zajmować się własnymi sprawami: oglądaniem telewizji i francuskiego świata mody, czy korzystaniem z komputera. Jak podkreśla mama Judyty: *nie ma nic do roboty innego tylko tyle, żeby się uczyć.*

Czasami dziewczynce powierzane jest pod opiekę młodsze rodzeństwo. Z pewnym zażenowaniem mama dziewczynki wyjaśnia:

*To nie jest tak, że ja sobie umyślę jechać na przykład do koleżanki na kawę i ona musi z tymi dziećmi siedzieć i bawić się, ale wówczas, gdy rzeczywiście mam potrzebę i muszę jechać gdzieś coś załatwić.*

Dziewczynka ogólnie rzecz biorąc nie sprawia kłopotów wychowawczych ani w szkole, ani w domu. Czasem nie chce jej się sprzątać własnego pokoju. Ale komu się chce, jeżeli nie zachodzi taka konieczność? Wyrażając autokrytykę, stwierdza:

*Czasami można powiedzieć, nie chce mi się sprzątać, ale czasami mam dosyć bałaganu i muszę sobie posprzątać... to tak różnie bywa.*

Wyrażoną przez dziecko ocenę potwierdza mama dziewczynki – w szkole Judyta jest wzorową uczennicą, choć w domu czasem pokazuje rogi, odpyskuje, coś powie. Mama stara się reagować natychmiast, tłumacząc, że tak nie wolno. Zazwyczaj Judyta to rozumie i zmienia

swoje zachowanie. Gdy nie słucha, cóż – ograniczany jest dostęp do ulubionych rzeczy, czyli komputera i telefonu komórkowego. Ojciec dziewczynki czasami interweniuje, szybko i stanowczo pokazuje hierarchię ważności. Mama dziewczynki, opisując tego typu sytuacje, przyznaje:

*Jak coś tam już widzi, że jest nie tak i ojciec dzwoni, to mówię, pochwal się tatusiowi, co dzisiaj powiedziałaś. To od razu zwraca jej uwagę, że nie wolno, że się ma słuchać.*

Interwencja mamy i rozmowa z ojcem najczęściej wystarczają.

W szkole Judyta ma raczej dobre relacje z kolegami i koleżankami. Jest przewodniczącą samorządu uczniów, więc pewnie gdyby rówieśnicy jej nie lubili, to nie zostałaby wybrana. Nie zawsze jednak tak było. Nauczycielka dziewczynki pamięta, że pod koniec klasy IV dziewczynki ostro rywalizowały o przywództwo.

*To był taki moment troszkę burzy w tych dziewczynkach. W klasie jest dziesięć dziewczyn [...] i tam była rywalizacja taka... może momentami niezdrowa [...] to były takie czasy spisków, szeptania, pisania liścików, obrażania, dąsania [...]. W piątej klasie było najgorzej, a w zasadzie od początku szóstej klasy to ucichło – nie ma grup – podporządkowali się Judycie.*

Nauczycielka wierzyła, że dziewczynka, będąc przewodniczącą klasy, poradzi sobie z konfliktami. W przeciwnym wypadku postawiłaby na innego ucznia. I rzeczywiście, poradziła sobie, jednocząc klasę – widocznie jej przywódcze umiejętności zostały docenione przez innych uczniów. Judyta potrafi się dobrze zaprezentować – podczas wyborów do samorządu prowadziła własną kampanię wyborczą. A po wygranych wyborach? Dziewczynka dobrze radzi sobie w roli przewodniczącej. Opisując starania dziewczynki, nauczycielka wspo-



---

mina: *Uczestniczy w życiu szkoły, w akademiach. Pomysły ma, co tu zrobić... jakieś takie nowinki wprowadza.*

Jest lubiana przez rówieśników i ma kilku naprawdę bliskich i zaufanych przyjaciół. Czasem jednak trudno jej zrozumieć, dlaczego inni są tak dwulicowi... tu się uśmiechają, a za plecami obgadują. Judyta komentuje problem w następujący sposób:

*Szczerze mówiąc, to są przyjaciółki, tylko że do czasu, bo czasami można się dowiedzieć o nich... no różnych rzeczy, i to może być prawda, i one są fałszywe...*

Skąd fałsz? Najpewniej z zazdrości o siebie. Dziewczynki często nie potrafią dochować tajemnic; przyrzekają, że innym ani słowa nie powiedzą, a potem cała szkoła o wszystkim wie.

Judyta czasem, gdy ma więcej wolnego czasu, idzie z przyjaciółmi na pizzę. Najwięcej wolnego czasu ma podczas wakacji, wtedy ze znajomymi z klasy oraz spoza szkoły jeździ na rowerowe wycieczki. Podobnie jest podczas zimowych ferii, wtedy rowery zamieniane są na sanki. Chociaż czasami zdarzają się kłótnie lub „ciche dni”, dziewczynka jest przekonana, że koledzy z klasy ją lubią. Sytuacja staje się nieznośna, gdy koledzy zaczynają zazdrościć lepszej sytuacji materialnej – fajniejszych i bardziej eleganckich ciuchów. Jak zauważa dziewczynka:

*Nie było lekko z koleżankami, bo często już po prostu psychicznie nie wytrzymałam i płakałam. Były zazdrosne o coś [...] nie jestem biedna, mam wszystko co chcę i może dlatego...*

Komentując zazdrość rówieśników, dziewczynka przyznaje:

*To było troszkę smutne, bo gdybym wiedziała, jaki był powód, że mam dobre ciuchy, fajne rzeczy, to bym mogła im wytłumaczyć, że to przecież mnie nie uszczęśliwia... no przecież człowiek nie staje się fajniejszy przez ciuchy, przez pieniądze.*

## Michał (lat 8)

Michał urodził się we Włoszech. Z tego też względu emigrację chłopiec ma „we krwi”, podobnie jak podróże do innych krajów. Chłopiec bardzo dobrze wspomina pobyt poza granicami Polski. Wyraźnie ożywia się, gdy padają pytania o wspomnienia dotyczące Włoch – ciepłego morza, spotkań z dziećmi na placu zabaw aż do zmroku, pysznego jedzenia. Michał był długo wyczekiwanym dzieckiem, wychuchanym i ukochanym. Obecnie mieszka w Polsce wraz z mamą. Tata w dalszym ciągu przebywa we Włoszech, gdzie pracuje w restauracji. Jak chłopcu wiedzie się w szkole, w domu i z rówieśnikami po powrocie do kraju?

Pomimo kilkuletniego pobytu we Włoszech Michał nie stracił kontaktu z polską kulturą, zwłaszcza z językiem ojczystym. W szkole ulubionym przedmiotem chłopca jest język polski, z którego systematycznie dostaje wysokie oceny – *zawsze dostają dobre oceny... no, na przykład dostają często szóstki* – zwłaszcza z dyktand, jak podkreśla. Poproszony o podanie przykładów sytuacji, w których gorzej wiedzie mu się w szkole, z rozbijającą szczerością wyznaje: *no, niekiedy się zdarza czwórka plus, ale to tak kiedy mam zły dzień*.

Tak wysokie wyniki w nauce są po części zasługą rodziców, którzy jak tylko mogą pomagają dziecku w nauce. Rodzice najczęściej wspierają synka w nauce języka polskiego i języka angielskiego. Obecnie od miesiąca przygotowują Michała do Pierwszej Komunii Świętej. Czasami chłopiec uzyskuje w nauce wyniki niższe od oczekiwanych – zwłaszcza wtedy, gdy myśli o nieobecnym tacie. Jak sam przyznaje, *na przykład jak tata ma przyjechać za tydzień, to o nim myślę i wtedy na przykład mam źle trochę... i dostają piątkę, a nie szóstkę* (Michał).

Michał bardzo dobrze radzi sobie z nauką – mama z dumą w głosie chwali syna. No, może prócz zajęć z plastyki, ale to z powodu skrzyżowanej lateralizacji.

*Troszkę zraża się do zajęć plastycznych, bo nie ma jednak tych manualnych zdolności, przez to, że on jest leworęczny... lateralizację ma troszeczkę zakłóconą, bo ma tak – lewą rękę i prawe oko, ale prawą nogę i jakieś tam są zaburzenia. Także plastycznie nie jest jakoś uzdolniony, choć bardzo lubi rysować... lubi... ma całą teczkę założoną, lubi rysować, choć zdaje sobie nieraz sprawę i mówi – mamuś, ale tak mi to nie wyszło... ale się nie zraża. Jak mówię – jest chętny*

– opowiada mama Michała. Z wyraźną satysfakcją wymienia również inne zdolności Michała, np.

*Jest chętny do czytania i powiedziałabym, że jest raczej taki ciekawy świata z tego względu że... bardzo, ale to bardzo chętnie bierze udział w zajęciach zorganizowanych.*

Po powrocie do domu chłopiec, bez słowa zachęty ze strony rodziców, odrabia pracę domową. Rzecz jasna rodzice czuwają, by dziecko o niczym nie zapomniało. Dbalność o edukację syna jest doskonale widoczna. Zdaniem wychowawczyni, Michał to

*bardzo miły, bardzo sympatyczny chłopczyk, bardzo grzeczny... bardzo grzeczny, szybko się zaaklimatyzował z innymi uczniami. Nie sprawia żadnych problemów dydaktycznych i wychowawczych... tak, że tutaj naprawdę nie mogę nic złego powiedzieć o Michale.*

Dzięki wyjazdom do Włoch chłopiec nie ma żadnych barier językowych. Z olbrzymią łatwością uczy się języków obcych: angielskiego, no i naturalnie włoskiego. Z językiem angielskim chłopiec po raz pierwszy zetknął się we Włoszech... w piaskownicy, podczas zabawy z anglojęzycznymi rówieśnikami. Doświadczenia z emigracji często się przydają. W szkole Michał spontanicznie opowiada o zwyczajach panujących we Włoszech, o przedszkolu, do którego chodził, i o swoich kolegach, których tam pozostawił. Wychowawczyni podkreśla:

*Tak sam od siebie często opowiada... kiedyś nawet mi przyniósł taki pierścionek złoty, który dzieci po urodzeniu dostają. Często opowiada o kuchni włoskiej, bo bardzo lubi kuchnię włoską. Czasami mówi, proszę pani ten wyraz to tak i tak brzmi po włosku (nauczycielka Michała).*

Chłopiec nie przechwala się jednak swoją znajomością obcych krajów. O Włoszech stara się mówić, gdy zostanie o to poproszony przez nauczyciela. Wówczas opowieści Michała stanowią cenną ilustrację treści lekcji. Umiejętności zdobyte przez chłopca we Włoszech są również wykorzystywane w nieco inny sposób, na przykład podczas różnego typu konkursów i uroczystości szkolnych. Michał z olbrzymią satysfakcją śpiewa na nich włoskie piosenki i recytuje włoskie wiersze. Żeby nie było wątpliwości – *on sam przygotował utwór* – przyznaje nauczycielka, dając do zrozumienia, że chłopiec spontanicznie dzieli się znajomością włoskiej kultury. Dodaje również: *na pewno on też przygotowałby wiele ciekawostek, czy z życia tego kraju, czy kultury... fragmentu kultury.*

Rodzice chłopca dbają o więzi małżeńskie – w tym sensie rodzina jest mocno zintegrowana. Michał opisuje wspólne z matką wyjazdy do ojca za granicę:

*Dwa miesiące tam będziemy, potem przyjedziemy wszyscy i potem on tydzień z nami będzie, potem pojedzie... i potem miesiąc tam będzie i potem znów zostaje z nami siedem miesięcy.*

Chłopiec odwiedza ojca również podczas wakacji. W poniedziałki, gdy tato ma wolne, zabiera rodzinę na wycieczki, np. wspólne zwiedzanie Toskanii. Chłopcu szczególnie przypadło do gustu włoskie morze.

Oczywiście w trakcie roku szkolnego Michał nie widzi się z tatą. Stara się jednak jak najczęściej z nim rozmawiać przez Internet i telefon. Tato kontaktuje się z rodziną prawie codziennie. Rozmawia z synkiem przez około 15 minut. Jakie emocje towarzyszą rozmowom? Radość z obu stron. Kontaktowanie się z tatą należy do najbardziej przyjemnych obowiązków chłopca.

Po wyjeździe taty Michał pomaga mamie w porządkowaniu mieszkania, a właściwie własnego pokoju:

*Na przykład muszę troszkę sprzątać w pokoju. Połowę mojego pokoju sprząta mama, a połowę ja. Muszę troszkę więcej teraz sprzątać, bo taty nie ma (Michał).*

Sprzątanie własnego pokoju, choćby w połowie, to nie lada wyczyn, bo Michał w domu rodzinnym posiada do dyspozycji cały poziom. Dużo przestrzeni, by pobałaganić, a następnie sprzątnąć... Dom jest miejscem, w którym chłopiec czuje się dobrze, chociaż zapytany o to, co chciałby w nim zmienić, stwierdza: *gdybym mógł na przykład wybudować tam taki basen – i precyzuje – to znaczy nie taki wodny park, tylko taki normalny, nie przykrywany, tylko taki normalny.*

Chłopiec ma to szczęście, że może spędzać z mamą bardzo dużo czasu. Mama jest nauczycielką i prowadzi zajęcia z wychowania fizycznego w szkole, do której uczęszcza Michał. Dla mamy jest to bardzo komfortowa sytuacja. Jak stwierdza:

*Praca nauczyciela dla mnie, jako mamy i jako nauczycielki, to jest idealny zawód... jeden jedyny chyba zawód, gdzie mama może się zająć dzieckiem. Mówię o świętach, o feriach... możemy wszystko organizować razem. Jedziemy na narty. Na ferie jeździmy, całe wakacje spędzamy we Włoszech. I to nas też skłoniło... jedyny zawód, gdzie mama może się zająć naprawdę tym dzieciakiem.*

Tato stara się jak najczęściej odwiedzać rodzinę w Polsce. Zawsze jest witany na lotnisku, synek odbiera wówczas torbę ojca i jedzie z tatą do domu. Gdy tato jest obecny w Polsce, stara się jak najwięcej czasu poświęcać synowi. Na przykład wspólnie z nim wykonuje obowiązki domowe, sprząta z chłopcem jego pokój, porządkuje jego rzeczy. Gdy wraca tato, wszystko inne schodzi na plan dalszy. Gdy taty nie ma, w centrum

znajduje się mama. Rozumiejąc sytuację dziecka, to znaczy brak ojca przez kilka miesięcy w roku, mama stara się być cały czas z dzieckiem i dla dziecka. Zapytana o relację z dzieckiem, nauczycielka zaznacza, że

*mama bardzo, ale to bardzo dba o dziecko – nie zdarzyło się żeby on nie był przygotowany na zajęcia... jeżeli chodzi o treść materiału, który trzeba przygotować, i pod względem przyborów lekcyjnych. Tak że mama bardzo dba o Michała. Bardzo się nim opiekuje.*

Rodzinie nic nie może się stać, gdy wszyscy jej członkowie myślą i dbają o siebie. Rodzice Michała dbają także o to, by okresy rozłąki nie były zbyt długie, aby tęsknota nie miała kiedy zmienić się w żal lub poczucie krzywdy. Nauczycielka podkreśla:

*Wszystkie miesiące prócz września i października ojciec spędza razem z dzieckiem... tutaj w Polsce, a mama jest cały czas dostępna i właściwie całym sercem oddana swojemu dziecku... to mogę powiedzieć. To jest jej jedyne dziecko, więc poświęca mu praktycznie każdy swój wolny czas.*

W klasie chłopiec jest raczej lubiany przez swoich rówieśników. Chociaż od czasu do czasu zdarzają się incydenty. Koledzy czasami dokuczają Michałowi. Jak takie sytuacje wyglądają? Jak *strojenie fochów*, przyznaje chłopiec. A czasem to się nawet wyśmiewają. Poproszony o podanie przykładu takiej sytuacji, chłopiec z przejęciem mówi:

*Śmieją się ze mnie, że na przykład mam, że na przykład mam... że na przykład mam... na przykład koszulkę w wzorki i się ze mnie śmieją.*

Niekiedy też, jak przyznaje, *nie chcą nic pożyczyć.*

Skąd tego typu zachowania ze strony rówieśników? Chłopiec do końca nie potrafi podać przyczyn. Jedyna rozsądna – koledzy zwyczajnie zadzierają nosa.

Być może za nieprzyjemnymi zachowaniami rówieśników kryje się coś więcej, zazdrość o bogatsze, bardziej fascynujące doświadczenia,

o lepsze dzieciństwo w Toskanii, o której tak często chłopiec opowiada na zajęciach. Dostrzega to wychowawczynie, podkreślając:

*Tak, na pewno jest jakaś taka nutka zazdrości w nich, z tym, że nie jest okazywana ta zazdrość tutaj czy w klasie czy na przerwach... dzieci wiedzą, że Michał spędził tam dużo czasu, że tam się urodził, bo urodził się w Weronie, wiedzą, że wyjeżdża na wakacje.*

Koledzy z klasy są dla Michała mili. Zdaniem nauczycielki, lubią słuchać opowiadań Michała o Włoszech, ciepłym morzu, pięknych, ciekawych miejscach i dobrym jedzeniu. O tym, że jest lubiany, przynajmniej przez część rówieśników, może świadczyć to, że jest zapraszany przez kolegów do siebie.

Chłopiec jeździ do swojego kolegi, kolegi z klasy popołudniami. Tam także o Włoszech opowiada i jakoś tak bardziej od siebie, tak spontanicznie – potwierdza wychowawczynie. Rówieśnicy również spontanicznie pytają Michała o włoskie doświadczenia. Szczególnie intryguje ich język. Michała nie trzeba dwa razy prosić o to samo – jeżeli tylko pojawiają się osoby, które chcą słuchać, chłopiec chętnie opowiada, wplatając w wypowiedzi włoskie słowa. Chłopiec podczas przerw odwiedza również kolegów z innych klas. Na pytanie o to, co w szkole lubi robić najbardziej, z dziecięcą szczerością wyznaje: *z kolegami na przykład chodzić do różnych klas, do kolegów starszych, albo do młodszych.*

W wolnym czasie, to znaczy po odrobieniu zadanych lekcji i wypełnieniu obowiązków domowych, chłopiec spotyka się z kolegami. Lubi się z nimi bawić. *Na przykład grać w piłkę, jeździć na rowerze, grać w gry planszowe* – przyznaje, wymieniając najczęstsze aktywności.

Michał posiada liczne grono znajomych, zwłaszcza w szkole, ale prawdziwych przyjaciół, takich na dobre i na złe, tylko dwóch. I jeszcze jeden, ale we Włoszech. Opisując go, chłopiec stwierdza:

*We Włoszech mam tylko jednego przyjaciela... takiego Filipińczyka, ale on umie mówić po włosku... On tam cały czas mieszka i rozmawiam z nim po włosku.*

Po powrocie z Włoch do domu tęskni za włoskimi kolegami, co widać zwłaszcza podczas lekcji, gdy chłopiec opowiada o wspólnie spędzonym czasie z nimi, wspólnych zabawach.

Ani rodzice, ani nauczyciele nie mogą skarżyć się na Michała. Chłopiec nie sprawia problemów wychowawczych. Jest miłym, wdzięcznym dzieckiem, którego, jak przyznaje wychowawczynie, nie da się nie lubić. Nauczycielka opisuje swojego ucznia w samych superlatywach:

*Ogólnie jest bardzo lubianym dzieckiem przez nauczycieli... bo to jest taki chłopiec, który da się lubić. Nigdy nie używa brzydkich słów, zawsze jest grzeczny, zawsze dzień dobry powie. Poza tym jest taki bardzo miły. Jest lubiany i myślę, że chyba żadnych negatywnych tutaj opinii na pewno nie usłyszałby od innych uczących go nauczycieli. Poza tym jest bardzo chętny do pracy... bardzo chętnie wykonuje wszystkie polecenia, bez czegoś takiego, że mu się nie chce w danym momencie. Jest zawsze chętny do wszystkiego... chętnie wykonuje wszelkie prace.*

Zapytany o to, czy sprawia nauczycielom kłopoty, czy czasem daje im w kość, chłopiec z właściwą dla siebie subtelnością przyznaje, że raz na języku angielskim bawił się z kolegą w policjantów i został upomniany przez nauczycielkę. Na pytanie, jakim jest uczniem, oceniając bardzo krytycznie swoje zachowanie stwierdza, że *raczej dobrym... no może średnim* (Michał).

## Marek (lat 16)

O radykalnie odmiennych doświadczeniach związanych z migracją zawodową rodziców może mówić Marek – kolejne dziecko, z którym udało się porozmawiać. Marek jest chłopcem opuszczonym przez obojga rodziców. Przestał się uczyć, w końcu w wyniku zaległości nie zaliczył roku. Rozmowę o wynikach w nauce ucina krótkim: *Jak mogę, to się staram, ale nie zawsze to wychodzi... A jakim jestem uczniem? Nie za dobrym...*



Chłopcu nie chce się uczyć, bo nie odczuwa takiej potrzeby. Gdy zagląda do książek, to raczej z obawy przed nauczycielem, który może ukarać złym stopniem lub upomnieć. Nauka w oczach chłopca to przykry obowiązek nałożony przez nauczycieli. Ważne są oceny, głównie te semestralne, to one decydują, czy się przejdzie czy nie do kolejnej klasy. *Kiedy trzeba się uczyć?* – powtarza pytanie za badaczem –

*jak na przykład nauczyciel już mówi mi, że muszę coś poprawić, a tego na przykład nie umiem. No to siadam i się uczę, no i staram się poprawić. Jeżeli grozi jedynka na semestr.*

Marek potwierdza również, że cząstkowe jedynki nie robią na nim większego wrażenia. Spokojnym głosem przyznaje: *Pojedyncza jedynka... jeszcze nie, nie robi wrażenia... inaczej, jak są dwie lub trzy i nie ma jakichś ocen pozytywnych.*

W chwili obecnej chłopca nie motywują ani nagrody i związana z nimi radość, ani też strach przed karą. Gdy nie zdał z klasy do klasy, to babcia zdecydowała, że za karę musi się od niej wyprowadzić. Nie dość, że stracił wcześniej kontakt z mamą i tatą, to teraz również z babcią. Być może nie da się kochać kogoś takiego jak on – życiowego nieudacznika. Czy cokolwiek mogłoby się zmienić po powrocie rodziców? Zapewne pojawiłaby się większa dyscyplina. Marek zauważa: *Noo, z pewnością by mama napierała, naciskała, abym się uczył i takie tam... pewnie byłaby dyscyplina.*

Chłopiec, choć wierzy, że byłaby czymś pozytywnym w jego życiu – wprowadziłaby nieco porządku – nie chce tego. Wyraźnie zaznacza: *... no dla mnie to by było dobre, ale też i w drugą stronę... to tego bym nie chciał.*

Starsza siostra chłopca (aktualnie studiująca) zaznacza, że kłopoty brata z nauką rozpoczęły się po wyjeździe ojca. Stąd też na pytanie o to, czy wyjazd za granicę do pracy miał wpływ na sytuację Marka, odpowiada twierdząco.

Kłopoty w szkole można również tłumaczyć brakiem kontaktu z mamą, która za granicą przebywa od 14 lat, czyli o 12 lat dłużej niż ojciec dziecka. Chłopiec nie ma jednak żalu do mamy – tłumaczy jej decyzję finansowymi potrzebami.

Z mamą od czasu do czasu się kontaktował.

*Mama przyjeżdżała przynajmniej raz w miesiącu. Czasami się zdarzało, że dwa razy, że dwa razy w miesiącu... no zależy... czasami na święta, na dwa tygodnie przyjeżdżała, czasami na tydzień... normalnie tak*

– wyjaśnia chłopiec. Częściej udawało się skontaktować z mamą przez telefon. Bywało tak, że rozmawiał z nią codziennie, czasem raz na dwa dni. Teraz mama już nie przyjeżdża, nie próbuje też rozmawiać przez telefon. Od kilku lat za granicę zaczął wyjeżdżać również ojciec chłopca. Zarzekał się, że będzie dzwonić do syna codziennie, a w miarę możliwości wracać do kraju.

Obietnic nie spełnił, więc obowiązek opieki nad Markiem spadł na babcię, czyli matkę ojca. Gdy zapadła decyzja, rzekomo dla dobra chłopca, Marek musiał przeprowadzić się do babci. Mieszkał u niej przez rok. A potem było z nim, jak z kukułczym jajem, niechcianym i podrzuconym z miejsca w miejsce. Po roku pobytu *babcia mnie się praktycznie zrzekła... nie chciała nade mną opieki (Marek)* – wyznaje chłopiec i dodaje: *Babcia mnie nie chciała, to musiałem się przeprowadzić.*

Ostatecznie Marek trafił do pełnoletniej siostry, u której aktualnie mieszka wraz ze starszym bratem w wynajmowanym mieszkaniu.

W pewnym momencie, gdy decydowano o dalszym losie Marka, wybuchła awantura. Dorosli nie mogli dojść do porozumienia – ani ojciec, ani matka, ani babcia, kto ma się nim ostatecznie zaopiekować. Zdaniem chłopca, najbardziej odpowiedzialna okazała się siostra, która obecnie jest dla niego największym autorytetem i z której zdaniem się liczy. Opisując sytuację brata, starsza siostra zaznacza:

---

*To było tak, mama wyjechała za granicę... no i później ojciec, i musieliśmy przejąć opiekę nad Markiem. [ ... ] Mama jest już szesnaście, siedemnaście lat... tylko wcześniej opiekował się po prostu ojciec, a jak ojciec wyjechał za granicę, to już po prostu nie miał kto przejąć opieki.*

Decydując się na wyjazd za granicę, żeby podreperować budżet domowy, ojciec nikogo o zdanie nie pytał. Starsze dzieci, które już wtedy mieszkały w innym mieście, jedynie poinformował... przez telefon. Z ojcem mieszkał wówczas Marek, był jego oczkiem w głowie. Sytuacja radykalnie się jednak zmieniła – z ciepłych, bardzo dobrych relacji nie pozostało w zasadzie nic. Ojciec po wyjeździe stracił zainteresowanie sprawami syna. Siostra Marka wspomina:

*On był wcześniej takim jego... no takim tatusiem kochanym i w ogóle od początku przecież z nim był. Był bardzo zżyty z tatą. A w tej chwili nie ma żadnego kontaktu. Ojciec go w żaden sposób nie mobilizuje, nie pomaga jakoś tak, nie wspiera go... no nic.*

Na pytanie o częstość kontaktów ojca z synem, siostra chłopca zauważa: *Dzwoni raz w tygodniu... hmm, co drugi tydzień, no bo on powiedział, że go to też kosztuje.*

Nie proponuje synowi również przyjazdu do siebie, za granicę, na przykład na wakacje.

Ewidentnie Marek nie radzi sobie z zaistniałą sytuacją – edukacyjnie, ale także emocjonalnie. Chłopiec nie zaakceptował dystansu, jaki pojawił się między nim a ojcem. O ile fizyczny jest w stanie zrozumieć, o tyle psychiczny bardzo rani. Na pytanie o to, siostra chłopca przyznaje: *No ciężko mu jest się z tym pogodzić bardzo.*

Najbardziej bolą jednak niedotrzymane obietnice, że przyjedzie, a później nie przyjeżdża, w kółko przesuując datę odwiedzin.

Czy ojciec nie może, czy raczej nie chce odwiedzać własnych dzieci w kraju? Zapytana o to, siostra chłopca, ze łzami w oczach, odpowiada:

*Jest taka możliwość... żeby nie przyjeżdżać. Tak samo obiecał Markowi, jak był ostatnio, że przyjedzie do niego, no i później było mnóstwo wymówek, że musi coś tam zrobić, że remontuje łazienkę, że długo mu zezdzie, że przyjedzie za tydzień. Później, że jeszcze zeszło mu z tą łazienką... no i cały czas coś było – a to musi węgiel kupić, a to musi babci pomóc, która źle się czuje i nie może jej zostawić i cały czas było pełno wymówek. No i w końcu nie przyjechał.*

Pytana o to, czy ojciec się nimi w ogóle interesuje, ucina rozmowę krótkim: *nie*. Gdy ojciec dzwoni z zagranicy, to głównie po to, *żeby odbębnić swoje i żeby mama się nie czepiała, że nie zajmuje się dziećmi* – podkreśla siostra Marka.

Tak w ogóle to rodzice Marka są po rozwodzie, ale ojcu chłopca nie odebrano ani nie ograniczono władzy rodzicielskiej. Sporadyczne kontakty z ojcem – gdy jest w Polsce i gdy zechce zaprosić dzieci do siebie do domu – są, zdaniem siostry chłopca, na pokaz, dla krewnych i sąsiadów ze wsi.

*No to tak przed rodziną, przed znajomymi może, że jak przyjedziemy do niego, to żebyśmy nie mówili, że ojciec się nami nie interesuje, że nam pomaga, bo w ogóle to jest tak, że tatuś jest cudowny...*

– z wyraźnym sarkazmem w głosie stwierdza siostra Marka.

Być może z Markiem nic złego by się nie stało, gdyby ojciec nie zdecydował się wyjechać za granicę. Chłopiec od najmłodszych lat był przyzwyczajony do nieobecności mamy. *On do tego schematu był przyzwyczajony i nie było problemu* – zaznacza siostra chłopca i dodaje: *do-piero jak wyjechał ojciec, to brat tak się zamknął w sobie.*

Ojciec nie chce tego zauważyć, co więcej, jest umacniany w pozytywnej ocenie własnego położenia przez swoją matkę, to znaczy babcię chłopca. Dla niej liczy się tylko dobre samopoczucie syna i wysokie zarobki. Siostra Marka próbowała porozmawiać z babcią o swoich i brata doświadczeniach:

---

*Z babcią rozmawiałam, czyli z ojca mamą, i ona powiedziała, że ojciec po prostu... no musi się czegoś dorobić, no bo jak był z mamą no to niczego się nie dorobił, no bo musiał się nami opiekować... a później Markiem.*

Cicho, jakby szeptem dodaje:

*... i musi pomyśleć o sobie... i żeby tam siedział jak najdłużej i jak najrzadziej przyjeżdżał do Polski... tak... i że powinniśmy to zrozumieć...*

Marek stara się unikać rozmów z rówieśnikami na temat swojej sytuacji w domu – zarówno w poprzedniej szkole, jak i w nowej. *Gdy pytali się, gdzie są moi rodzice, powiedziałem, że pracują za granicą... i tyle – stwierdza chłopiec.* Marek nie dzieli się swoimi doświadczeniami, bo tego nie potrzebuje. Jest raczej typem samotnika – dziecka, które, jak sugeruje nauczycielka chłopca, nie potrzebuje kontaktów z kolegami. Często po prostu nie ma na nie ochoty. *On nie dąży do tego, żeby te kontakty utrzymywać i nawet jak koledzy przychodzą do niego do domu, to na przykład mówi, że go nie ma – zaznacza nauczycielka.* Z kolei diametralnie odmienną postawę prezentuje wobec osób dorosłych, względem których jest otwarty i wylewny.

Długotrwała nieobecność matki, a następnie odrzucenie ze strony ojca destrukcyjnie wpłynęło na zachowania społeczne chłopca. Marek nie jest agresywny, bynajmniej. Jego problemem jest ciągła ucieczka we własny wewnętrzny świat. Odrywając się od mnóstwa nierozwiązywalnych dla siebie problemów, chłopiec, jak wskazuje nauczycielka,

*idzie w kierunku depresji. On się izoluje, spędza dużo czasu w pokoju, korzysta z komputera, ale to bardziej na zasadzie takiego zapychacza czasu. To nie to, że ciągnie go do komputera, tylko że nie ma żadnej alternatywy, a na nauce mu nie zależy.*

Oceniając wyjazdy zarobkowe rodziców chłopca z punktu widzenia jego rozwoju społecznego i emocjonalnego, nauczycielka z przekonaniem przyznaje, że były źródłem większej liczby szkód niż korzyści.

*Myszę, że więcej złego tak naprawdę w życiu tej rodziny wydarzyło się po wyjeździe. Właściwie nie widzę tu nic pozytywnego.*

– stwierdza. A co w przypadku więzi małżeńskich i rodzinnych? Rozpa-  
dły się. Nauczycielka z przekonaniem podkreśla:

*Fakty są takie, że nie ma już małżeństwa... pod znakiem zapytania są  
emocje i uczucia między rodzicami a dziećmi i między rodzeństwem, bo  
te relacje ich są mocno zakłócone.*

Euromigracja rodziców pociągnęła za sobą „eurosieroctwo” Mar-  
ka z wszystkimi negatywnymi konsekwencjami.

*Marek jest właściwie podwójnym „eurosierotą”, dlatego że na ten moment  
obydwoje rodziców przebywają, pracują poza granicami kraju i jest pod  
opieką w tej chwili swojej pełnoletniej dorosłej siostry, ale tylko siostry...  
natomiast jego kontakt z obydwojgiem rodziców jest ograniczony (na-  
uczycielka Marka).*

Okazuje się, że wyjazd rodziców poza granice kraju może wywró-  
cić dziecku życie „do góry nogami”, odbierając sens i nadzieję na lepsze  
dzisiaj i jutro. Może sprawić, że nauka w szkole, podobnie jak sytuacja  
w domu, przestaje być ważna – wobec odrzucenia przez rodziców, któ-  
rzy zapominają o własnym dziecku, wybierają zyski w innym kraju.

## Nadia (lat 12)

Za granicę do pracy wyjeżdża ojciec Nadii. Przebywa tam do pię-  
ciu tygodni, po czym wraca. I tak średnio co trzy miesiące – życie na  
huśtawce, można powiedzieć. W rodzinie niezbyt dobrze się dzieje, ale  
to ze względu na kłótliwego dziadka – teścia mamy dziewczynki. Chce  
wszystkimi rządzić i o wszystkim decydować. Czasem jest nieznośny,  
czasem wulgarny, gdy obraża pozostałych członków rodziny, używa-

jąc niewybrednych epitetów. Ostatnio, gdy odwiedzili dziadka, *Nadii* powiedział, że ma duży biust. Już się pokazuj, panną jesteś, już mężczyźni za tobą będą się patrzyli – podkreśla mama dziewczynki i dodaje: *tak dziadek do dziecka nie powinien mówić... i tak praktycznie jest zawsze.*

Atmosfera będąca wynikiem relacji z dziadkiem niestety udziela się pozostałym członkom rodziny. Taki przykład reguły wzajemności i uczenia się. Mama dziewczynki, wdychając, stwierdza:

*Myśmy przez lata nabrali tego od niego... i to jest niedobre, bo mąż też ma charakter troszkę po ojcu i to wszystko w sumie źle wypływa na rodzinę. Większość napięć nerwowych w naszym życiu, klótnie jakiegokolwiek, to jest tylko i wyłącznie przez niego.*

Dodatkowo teść jest zawistny i pazerny – gdy kilka lat temu podarował własnym dzieciom kilka tysięcy złotych, by mogli odbić się od finansowego dolka, to do teraz żąda zadośćuczynienia. Zresztą, jak za wszystko. Kiedyś – wspomina mama *Nadii* –

*przyjechał do mnie naprawić kółko od tacek, których mąż nie naprawił wcześniej. Poszedł do garażu i znalazł te taczki. On mi to naprawi, stwierdził i kazał sobie dziesięć złotych zapłacić – tyle go droga kosztowała... A ja przygotowałam poczęstunek, bo myślałam, że przyjedzie. Nawet nie wszedł do domu... tyle go droga kosztowała... Wyciągnęłam te pieniądze i od tego czasu nie chcę, żeby on do mnie przyjeżdżał w ogóle.*

Rodzice *Nadii*, chociaż twardo stąpają po ziemi i starają się racjonalnie podchodzić do życia, zdecydowanie inaczej oceniają znaczenie pieniędzy. Są one przede wszystkim środkiem do zaspokajania podstawowych potrzeb członków rodziny. Poszukując źródeł utrzymania, ojciec dziewczynki zdecydował się na pracę poza granicami Polski, dzięki czemu po raz pierwszy od wielu lat rodzice dziewczynki mogą wreszcie mówić o odrobinie stabilności finansowej i pomyśleć o inwestowaniu w swój własny wymarzony dom.

Przed wyjazdem za granicę sytuacja była naprawdę trudna, a na pomoc ze strony państwa rodzina nie mogła liczyć – ani ojciec, ani mama Nadii nie mieli prawa do zasiłku dla bezrobotnych. Do teraz ojciec dziewczynki liczy się z każdym groszem. Gdy wraca do Polski, to nie wypoczywa, ale szuka różnych prac, aby dorobić. Żona również chciałaby pomóc finansowo, ale na razie opiekuje się młodszą siostrą Nadii. Na pytanie o to, czy chce pracować, odpowiada, że tak. Jednocześnie pokazuje różne przeszkody. Na przykład świetlica w szkole jest czynna zazwyczaj do godziny 12.00, to znaczy w czasie, w którym większość ludzi pracuje.

Oceniając w tym świetle możliwość zatrudnienia, mama dziewczynki z goryczą w głosie stwierdza: *dlatego jesteśmy na wsi pokrzywdzeni i ktoś się dziwi, że mama nie idzie do pracy... a kto mi da pracę na cztery godziny? Nikt mi nie da pracy.*

Starają się żyć oszczędnie – większość zarobionych pieniędzy inwestują w budowę domu, a resztę na codzienne życie. Opisując sytuację finansową w domu, mama dziewczynki podkreśla:

*Bo ja nie jeżdżę na zakupy, bo niby skąd na to wziąć pieniądze. Raczej myślę, żeby kupić płytki, żeby opłacić, żeby spłacić raty – i nie potrzebuję pięćdziesiąt par butów, czy bluzek, czy do fryzjera co chwilę chodzić. Ja umiem sobie sama włosy obciąć, czy ufarbować, bo się tego nauczyłam przez tyle lat.*

Pracując za granicą, ojciec Nadii nie zapomniał o rodzinie. Stara się kontaktować z żoną i dziećmi codziennie. Nie byłoby to zapewne możliwe bez nowoczesnych technologii komunikacyjnych. Czasem rozmawia z rodziną przez telefon, ale ze względu na koszt połączeń częściej korzysta z komunikatorów internetowych. Codzienne kontakty są bardzo ważne dla obu stron. Tak cenne, że w pewnym momencie stały się rodzinnym rytuałem. W pierwszej kolejności z tatą rozmawia najmłodsza córka – oczko w głowie tatusia, następnie Nadia i na końcu mama. Czasem z ojcem udaje się porozmawiać wspólnie, grupowo.



---

*Jest ten mikrofon, to może każdy coś powiedzieć. Mikrofon wychwytuje – to wszyscy mogą coś powiedzieć – wskazuje dziewczynka.*

O czym rozmawiają dzieci z ojcem? Właściwie o wszystkim. O codziennych trudnych chwilach i radościach. O kłopotach w szkole i sukcesach, o domu i obowiązkach domowych. Ojciec skrupulatnie wypytuje zwłaszcza o postępy w nauce. Nadia pozostawia sobie jednak margines swobody; nie mówi o wszystkim, na przykład o tym, jak poszło na sprawdzianie lub kiedy będzie następny. Zapytana o to, czy zdradza ojcu terminy kolejnych kartkówek, odpowiada krótko: *Nie – nawet mama nie wie...*

Z kolei ojciec opowiada rodzinie o miejscu, w którym pracuje – o Paryżu i pięknych miejscach w mieście, o wspaniałym Luwrze i najsłynniejszej w świecie wieży – wieży Eiffla. A gdy wraca do kraju i ma chwilę wolnego czasu, pokazuje dzieciom zdjęcia z Paryża.

Gdy była taka potrzeba, ze szkołą zawsze kontaktował się ojciec Nadii. Po jego wyjeździe za granicę obowiązek ten przejęła mama dziewczynki. O ile wcześniej podczas wywiadówek wydawała się bierna, wysłuchując bez słowa opinii na temat córki, o tyle po wyjeździe męża jakby odżyła.

Nauczycielka Nadii podkreśla: *Zobaczyłam...mama przyszła uśmiechnięta, nie tylko chce słuchać – o córce rozmawiamy dużo więcej niż ostatnio.*

Wyjazdy zarobkowe ojca wpłynęły pozytywnie również na samopoczucie i zachowanie dziewczynki. Ona także stała się bardziej radosna, wylewna i serdeczna w kontaktach z innymi osobami. Zdaniem nauczycielki, nieobecność ojca paradoksalnie spowodowała, że Nadia *jest uśmiechnięta... zmieniły się jej relacje, z koleżankami zaczęła żartować...*

To nie powinno dziwić – ocenia wychowawczyni – ojciec dziewczynki zawsze sprawiał wrażenie osoby bardzo surowej, do przesady kontrolującej poczynania wszystkich członków rodziny. Swoją opinię nauczycielka ilustruje przykładem:

*Pan potrafił żądać wyjaśnienia zagubionej gumki czy ołówka... Nadia potrafiła ciosać kolki na głowie o to, że ktoś tam pożyczył i nie oddał jej gumki. W domu rozliczana była z ołówka, z gumki... chora sytuacja. To wręcz zakrawało o jakąś taką patologię, gdy dziecko się trzęsło, bo ołówek zgubiło... to było naprawdę chore.*

Wyjazdy ojca za granicę przynoszą dziewczynce ulgę, pozwalają na głębszy oddech i odprężenie – tym większe, im lepsza jest sytuacja finansowa rodziny.

Surowość męża z całą pewnością można tłumaczyć bardzo trudną sytuacją finansową rodziny w czasach sprzed jego wyjazdu do Francji. Zresztą wszystkie wydarzenia domowe kręciły się wokół pieniędzy, których bardzo często brakowało. Teraz, gdy mąż jest za granicą, rodzinie wyraźnie lepiej się żyje, bez stresów i napięć związanych z długami, które spędzały sen z powiek. Dzieciom również lepiej się powodzi. *Wreszcie stać je na normalne ubrania i zabawki, których wcześniej nie miały* mama Nadii – stwierdza mama Nadii.

Pod wpływem doświadczeń zdobytych we Francji ojciec zmienił się diametralnie. Gdy wcześniej przychodził do szkoły – wspomina wychowawczyni – *nie zawsze się nawet ukłonił, sztywny był jakoś. A teraz nie ten człowiek... porozmawia, zapyta... rozluźniony. Nie ten człowiek.*

Próbując wyjaśnić zmianę w zachowaniu, nauczycielka łączy ją z poprawą sytuacji rodzinnej. Najwyraźniej *to ta troska o wszystko, o dom w budowie, niewykończony, a nie charakter tego człowieka* powodowała, że ojciec dziewczynki wydawał się oschły i nieprzyjemny w relacjach – tłumaczy nauczycielka.

Być może w szkole ojciec zachowuje się w bardziej życzliwy sposób, ale tak w ogóle, zdaniem matki dziewczynki, wyjazd do Francji sprawił, że mąż stał się bardziej oschły i zamknięty. *Zrobił się taki obojętny, zimny względem ludzi, względem świata i otaczających rzeczy* – podkreśla mama Nadii. Nie dotyczy to jednak żony i rodziny. Mąż tęskni i przez to stał się bardziej emocjonalny. Wyliczając pozytywne zmiany, mama dziewczynki stwierdza:

---

*Mąż bardziej docenia to wszystko, co robię, bo mamy duży dom, posesję. Czy to śnieg odgarnąć w zimie, węgiel sama dwie tony wnieść do szopy, patyki umiem rąbać... zresztą zawsze to robiłam, przez całe życie.*

Żona nie oczekuje jednak specjalnych względów, hołubienia ze strony męża. Zna swoją wartość – wady i zalety, i nie potrzebuje od nikogo pustych komplementów. Do życia stara się podchodzić praktycznie. Jak sama mówi:

*Myśmy z mężem wyszli z założenia, że myśmy się podjęli małżeństwa, wychowania dzieci, założenia rodziny. To nasz obowiązek, a my mamy z tego jak najlepiej się wywiązać. Teraz ja jakiegoś takiego hołubienia nie mam potrzeby... tak nam się wydaje.*

Wyjazdy taty za granicę w pozytywny sposób ocenia także córka. Na pytanie o to, co się zmieniło, gdy tato zaczął pracować we Francji, dziewczynka podkreśla: *Dużo – no bo tak – Internet – gdyby tato nie wyjechał, to by pewnie nie było... i lepsze perspektywy finansowe.*

Paradoksalnie wyjazd ojca spowodował, że córka częściej teraz z nim rozmawia. Tęsknota za osobami, których brakuje, zbliża do nich i skłania do częstszych kontaktów. *Częściej teraz rozmawiamy przez skype'a z tatą niż wcześniej, kiedy tutaj był – mówi Nadia.*

Czy w jej życiu coś się jeszcze zmieniło? Owszem, od czasu do czasu wieczorami zamiast rozmów z ojcem zajmuje się młodszą siostrą, ale bynajmniej nie traktuje tego jak przykrego obowiązku.

Pieniądze to jednak nie wszystko, o czym doskonale pamięta mama Nadii. Od zawsze starała się być dobrą matką, być przy dzieciach zawsze, gdy tego potrzebują. W trosce o nie dbała, by w domu było spokojnie. Jak sama stwierdza:

*Ludzie mówią, że żyjemy jak pod kloszem... do naszego domu nikt się nie schodzi na żadne pijaństwa i rozróby. Nawet nie wpuszczam sąsiada, który widziałam, że taki jest... co nie odpowiada moim wymaganiom. Nawet go za próg nie wpuszczalam, żeby moje dzieci tego nie widziały.*

Być może właśnie dlatego córka na pytanie o to, jak czuje się w domu, bez wahania odpowiada, że owszem – bardzo dobrze.

Nie ma się zresztą co dziwić, bo mama Nadii jest bardzo życzliwą osobą. Opisując ją, wychowawczynie dziewczynki bez wahania stwierdza: *Mama to bardzo ciepła... doprawdy przesympatyczna osoba.*

Nie oznacza to jednak, że pozwala córce na wszystko. Czasami zadaje jej prace domowe, których Nadia z własnej, nieprzymuszonej woli by się nie podjęła. Dziewczynka, jak zresztą większość dzieci w jej wieku, nie bardzo lubi sprzątać w swoim pokoju ani dbać o porządek na biurku lub łóżku. Mama stara się uświadamiać córce, że powinna:

*Wszyscy razem na wszystko pracujemy. Mówię, że taty nie ma, to masz mi w tym i w tym pomagać. To jest obowiązek też dla dziecka, czy posprzątać w pokoju, czy posłać łóżeczko... ja nie mogę ci co dzień przypominać o tym*

– opisuje swoje starania mama dziewczynki.

Zdecydowanie inaczej wygląda sytuacja związana z osiągnięciami szkolnymi dziewczynki. Rodzice mogą być dumni z wyników uzyskiwanych przez Nadie. Córka jest często chwalona przez nauczycieli za dobre stopnie i świadectwa z czerwonym paskiem. W środowisku szkolnym Nadie *odbierają przede wszystkim jako dobrą uczennicę... bardzo dobrą uczennicę* – zapewnia wychowawczynie dziewczynki. Nadia chętnie uczestniczy w różnego typu zajęciach pozaszkolnych i konkursach, zwłaszcza z matematyki, religii, języka polskiego i przyrody. Chwali się, że w przypadku trzech ostatnich udało jej się dotrzeć do poziomu rejonowego olimpiad. Pytana o motywację, z rozbijającą szczerością przyznaje, że uczestniczyła w nich, *żeby dostać szóstkę. A z tych innych to po prostu weszłam tylko dlatego, żeby wiedzieli, że brałam udział w konkursie* (Nadia).

Mówiąc o szóstkę stwierdza, że warto było ją zdobyć za udział w olimpiadzie, po prostu

*żeby mieć lepszą ocenę na przykład... bo jak bym miała na przykład z matematyki mieć czwórkę, to ta szóstka by mi trochę chyba podniosła ocenę na piątkę (Nadia).*

Większość konkursów, w których bierze udział, jest związana z jej ulubionymi przedmiotami, to znaczy językiem polskim, matematyką i historią.

Dziewczynka sumiennie przygotowuje się do zajęć w domu. Codziennie poświęca na naukę około 1,5 godziny, choć – jak sama mówi – *nie śłęczę nad książkami do późna w nocy*. No, chyba że w wyjątkowych sytuacjach, gdy trzeba coś nadrobić, na przykład z powodu wcześniejszego wyjazdu poza dom na wycieczkę. Stara się nie prosić mamy o pomoc w nauce. Czasem, gdy ma prawdziwy kłopot, to prosi, ale nie są to częste sytuacje. Być może z tego właśnie powodu mama dziewczynki odnosi wrażenie, że córka, choć jest dobrą uczennicą, to raczej leniwą. Gdy Nadia rozmawia o swoich problemach z mamą, to tylko o tych, które dotyczą nauki, a o osobistych wyłącznie z najlepszą przyjaciółką Olką.

Dziewczynka lubi czytać, zwłaszcza książki obyczajowe – o życiu i prawdziwych problemach prawdziwych ludzi, żadne tam fantasy, bo przecież twardo stąpa po ziemi. Uwielbia twórczość Małgorzaty Musierowicz. Na pytanie o preferencje dotyczące tytułów i autorów, nauczycielka przyznaje: *Wszystko w zasadzie... chyba to, co dziewczynki czytają. Musierowicz na pewno całą przeczytała*.

Tłumacząc preferencje Nadii, wychowawczynie podkreśla, że dziewczynka *bierze udział w konkursach humanistycznych i to były lektury narzucone przez organizatorów*. Część lektur spodobała się Nadii, część nie, ale nawyk czytania pozostał.

Dziewczynce czasem brakuje dodatkowych zajęć, kółek zainteresowań, które – gdy są dobrze prowadzone – przyciągają uczniów. Niestety, w jej szkole zbyt wielu zajęć pozalekcyjnych nie ma, jedynie język angielski. Od czasu do czasu warto się nieco poruszać i pogimnastyko-

wać, zrzucić niechciane kilogramy, stąd też Nadia pragnie zapisać się na SKS. Bardzo też lubi zajęcia z wychowania fizycznego. Dziewczynka w trakcie rozmowy zdradza, że uwielbia grać w siatkówkę.

Nauczyciele są pod wrażeniem olbrzymiej wyobraźni i łatwości, z jaką dziewczynka wyraża swoje myśli. Chwaląc Nadię, wychowawczynie stwierdza, że ma ona

*niezwykle piękny język i bujną fantazję... i to jest dla niej jak gdyby też taka forma wypisania się z tego, co czuje. Wypracowania pisane tak pięknym językiem i z pomysłem – niezwykle obrazowe, z opisami i emocjami. To były opisy przeżyć, których w czwartej klasie jeszcze nie było, a ona potrafiła to przelewać na papier.*

Dziewczynka nie ma problemu z nauką, nie lubi tylko, gdy pewne rzeczy trzeba zakuć na pamięć. Woli logicznie pomyśleć lub „pofilozofować” – jak stwierdza nauczycielka. Oceniając siebie pod względem osiągnięć szkolnych, Nadia stwierdza, że jest bardzo dobrą uczennicą. *Ze wszystkich przedmiotów to teraz mam same piątki* – przyznaje nieskromnie.

Oceny bardzo dobre nie zawsze w pełni satysfakcjonują. Mama dziewczynki twierdzi, że szkoła, do której uczęszcza jej córka, nie jest zbyt dobra, stąd każdy niezależnie od rzeczywistego poziomu wiedzy może pochwalić się celującymi ocenami. *Mama to mówi, że w tej szkole jest dość niski poziom, a w gimnazjum wyższy* – stwierdza Nadia. Dodaje również, że pewne zajęcia w jej szkole prowadzone są na dość słabym poziomie. Nie wiadomo jednak, czy jest to jej własna ocena, czy raczej przejęta od mamy. Niezależnie od tego, zdaniem dziewczynki, w przeciwieństwie do języka polskiego i matematyki lekcje języka angielskiego prowadzone są słabo i głośno. Odnosząc się do nauczycielki języka angielskiego, Nadia stwierdza:

*krzyczy na wszystkich... wczoraj zgłosiliśmy dyrektorce, że ona pisze tak brzydko... no i jak przepiszemy źle z tablicy, no to na sprawdzianie wejdzie i krzyczy, czemu przepisaaliśmy to tak, a było inaczej.*

Co innego zajęcia z matematyki i języka polskiego, na których nauczyciele świetnie tłumaczą nawet trudne rzeczy, tak że wszystko staje się zrozumiałe. A w dodatku z tymi nauczycielkami można porozmawiać o różnych sprawach, nawet tych trudnych.

Wyjazdy ojca za granicę spowodowały, że Nadia może wreszcie przyjść do szkoły w lepszym, ładniejszym ubraniu niż wcześniej. Zmiany te raczej nie są dostrzegane przez rówieśników dziewczynki – zbyt dużo dzieci pochodzi z domów doskonale sytuowanych finansowo. Każde przychodzi do szkoły w modnym ubraniu i każde dysponuje gadżetami typu odtwarzacz mp3 czy telefon komórkowy. Na ich tle Nadia nie wyróżnia się.

*To nie jest człowiek, który będzie głosił światu „bo ja teraz mam”. Ona się kompletnie nie zmieniła, nie nosi złota na sobie, nie maluje się, nie krzyczy – nikt w zasadzie z jej postawy by nie odczytał, że ją teraz stać na coś więcej*

– zauważa wychowawczynie. Być może radykalnych zmian w zachowaniu dziewczynki nie widać, ale nie da się przecież wykluczyć, że wystąpiły – na poziomie samooceny, poczucia własnej wartości. Z tezą tą zgadza się nauczycielka, przyznając: *Ja myślę, że Nadia poczuła się też lepiej, że ją stać na to, co inne koleżanki mają.*

Opisując siebie, dziewczynka przyznaje, że jest nieśmiała. Nie ma łatwości nawiązywania kontaktów. Zresztą, jak sama przyznaje, nowe znajomości nie przynoszą jej satysfakcji. Pomimo zadeklarowanej nieśmiałości dziewczynka nie rezygnuje z udziału w różnych imprezach szkolnych, na przykład dyskotekach. Od czasu do czasu można się spotkać z kolegami z klasy szkolnej i pobawić.

Oceniając stosunki z rówieśnikami, Nadia stwierdza, że są poprawne i bezkonfliktowe. Innego zdania jest wychowawczynie dziewczynki – Nadia czasem zachowywała się wobec kolegów w dość opryskliwy sposób. Być może przyczyną były kłopoty finansowe rodziny. Opisując trudną sytuację swojej uczennicy, wychowawczynie zauważa:



*Wcześniej nie miała koleżanek... była smutna. Wiem, że były też docinki na temat jej strojów... oczywiście była czyściutka, ale jeżeli się ktoś liczy każdym groszem a dziewczyna dorasta... to były zbyt ciasne bluzeczki i spodnie krótkawe, bo dziewczyna rosła... w momencie, kiedy dziewczyny się zaczynały stroić, dostrzegać w sobie jakąś potrzebę lepszego wyglądu, przebrania się w momencie, gdy były dyskoteki.*

Nadii nie było po prostu na to stać.

Być może z tego również powodu dziewczynka była marginalizowana przez rówieśników. Nadia nie jest członkiem żadnej paczki czy nieformalnej „grupy wpływów” na terenie klasy szkolnej. *Pozostała bez przydziału*, jak stwierdza wychowawczynie, stanowiąc kategorię dla samej siebie. Co to oznacza? Wydaje się, że w porównaniu do innych dzieci z jej klasy Nadia jest bardziej dojrzała, odstaje od reszty kolegów i koleżanek, zachowując się bardzo poważnie. *Uśmiechnie się krótko i koniec* – podkreśla nauczycielka, opisując charakter swojej uczennicy. Nienaturalna powaga dziewczynki w powiązaniu z grobową miną i przede wszystkim ciągle rozliczanie wszystkich ze wszystkiego – na przykład zgubionej gumki do wymazywania, konieczności zakupu ryzy papieru dla klasy – sprawiały, że Nadia nie cieszyła się sympatią reszty dzieci.

W pewnym momencie nauczycielka musiała interweniować – przesadziła Nadię do ostatniej ławki wraz z inną dziewczynką, która ma dobry kontakt z rówieśnikami. To był strzał w dziesiątkę. Dziewczynki zaprzyjaźniły się, mają wspólne hobby – konie, o których mogą rozmawiać godzinami. Razem również odwiedzają zwierzęta w stadninie.

*Razem spędzają czas, razem wyjeżdżają gdzieś do stadniny, tam mogą podejść do tych koni blisko, jeżdżą, rozczytują się, mają książki, albumy. Jak robiliśmy teraz taką gazetę, to one całą przygotowały... wszystko o koniach, z okładkami, z artykułami, zdjęciami, zagadkami i rebusami. Do końca konie, konie, konie. Przepadają za sobą... (nauczycielka Nadii).*



To doświadczenie odmieniło Nadie, która *poczuła, że nie jest sama i te relacje z klasą się naprawiły... zresztą jest inna, jest radośniejsza* – stwierdza wychowawczyni dziewczynki.

Dobry wpływ przyjaciółki na samopoczucie Nadii dostrzega również mama dziewczynki. Wie, że koleżanki spędzają ze sobą dużo czasu, dyskutują i mają swoje dziewczęce sekrety. Nadia potwierdza, że do grona najbliższych przyjaciół może zaliczyć właściwie jedną osobę – wspomnianą wcześniej Olkę. Reszta to jedynie koledzy z klasy, zbyt dziecinni, zdaniem dziewczynki, by dzielić z nimi ważne życiowe tajemnice i problemy. Mimo wzrostu akceptacji klasa nadal za koleżanką nie przepada, choć niewykluczone, że szanuje za niezależność myślenia, udział w dyskusjach oraz inicjatywach klasowych, np. mikołajkach, w których Nadia, odtąd poprawiła się sytuacja finansowa rodziny, coraz chętniej bierze udział.

Szkołę da się lubić – o ile, rzecz jasna, nauczyciele dobrze tłumaczą zagmatwane rzeczy. Wówczas nawet matematyka może wciągać i intrygować. Nadia lubi szkołę, ale swoich rówieśników nie za bardzo. Dlaczego? *Swojej klasy to tak za bardzo nie lubię* – wyznaje dziewczynka, i tłumaczy: *tacy dziwni wszyscy są, na przykład chłopcy zachowują się jak... no... jak dzieci – biorą piórniki, plecaki, książki... grzebią w piórnikach*.

Nadia wyraźnie odstaje. Na tle klasy wydaje się bardziej dojrzała – najwyraźniej zmusiła ją do tego trudna sytuacja finansowa rodziny, która na wiele lat, do momentu podjęcia przez tatę pracy za granicą, narzucała surowość i rygor w zachowaniu – *tego nie można, bo nas nie stać, tego nie ruszać, bo za drogą, tego nie robić, bo nie wolno szastać pieniędzmi* (Nadia).

Mimo dystansowania się względem niedojrzałych rówieśników dziewczynka optymistycznie ocenia swoje relacje z klasą. Wierzy, że jest lubiana, choć *nie najważniejsza i nie najgorsza* (Nadia).

Z kim się przyjaźni? To zbyt mocne słowo – kontaktuje się z rówieśnikami z klasy, przyjaźni z Olką, a czasem odwiedza w domu Anię

– również koleżankę z klasy, która pełni funkcję przewodniczącej klasy. Córka raczej nie należy do grona najbardziej popularnych dzieci – trafnie ocenia sytuację dziewczynki jej mama. No, ale przecież wynika to z jej charakteru, *nie jest domatorką – jest raczej spokojna* – zauważa. Ponadto nie chce, by inne dzieci od niej ściągały podczas kartkówek i sprawdzianów. Być może wynika to z tego, że córka *tak właśnie się rozwija* – tłumaczy mama, lub *może my się tak w domu zachowujemy i ona bierze od nas te zachowania. Bo ja na przykład nie latam za wszystkimi, bo ktoś tam zawoła.*

Dojrzałość i samodzielność Nadii nie zawsze są pozytywnie oceniane. Czasem zachowania dziewczynki sprawiają mamie i nauczycielom kłopot. Jak przyznaje Nadia, zawsze stara się mówić to, co myśli i wyrażać swoje zdanie w ważnych dla niej kwestiach. Zawsze też panuje nad emocjami. Czasem zdarza jej się „gadać” na lekcji z przyjaciółką i wówczas nauczyciele zwracają jej, a raczej im, uwagę, ale tak w ogóle to nie sprawia większych kłopotów swoim zachowaniem. Na pytanie o to, czy rodzice są czasem wzywani na rozmowę z pedagogiem lub wychowawcą, dziewczynka odpowiada krótko – nie, nie są. Kontaktują się standardowo, podczas wywiadówek.

Innego zdania jest mama Nadii. Skarży się, że córka zmieniła się i teraz od czasu do czasu pokazuje swoje gorsze strony.

*Nieprzyjemna jest, całkowicie się jej ten charakter zmienił... to, co jest wewnętrzne, takie przykryte wychodzi, co nie u każdego człowieka wyjdzie... te gorsze strony.*

Może z troski o to, mama dziewczynki stara się odwiedzać nauczycieli dość często, zdarza się, że kilka razy w tygodniu. Raz na zebraniu mama zapytała o oceny ze sprawowania –

*Czemu tu są same wzorowe i jedno bardzo dobre, skoro córka się tak dobrze uczy? Bo w jakiś niekulturalny sposób zachowała się wobec nauczyciela, ale chyba miała rację. Nie wiem, bo wychowawczynie nie zdążyła mi*

*tego dokładnie wytłumaczyć. Inaczej nie mogła zrobić, tylko zapisać jej to niższe zachowanie, bo dziecko nie powinno się w taki sposób odzywać do nauczyciela.*

W podobny sposób zachowania Nadii są oceniane przez nauczycieli. Wychowawczynie zauważyła, że relacje są często napięte i nieprzyjemne:

*Te relacje z nauczycielami też były wtedy niezbyt sympatyczne, bo potrafiła coś głośno zaprotestować i rozliczać właśnie z czegoś... hmmm nie cieszyła się sympatią i była no chyba z półtora roku sama już w tych starszych klasach.*

O ile w szkole, w kontaktach z rówieśnikami i nauczycielami, i czasem w domu, dziewczynka potrafi bronić własnego zdania i, gdy trzeba, powiedzieć coś nieprzyjemnego, o tyle w domu stara się zachowywać dobrze. Jest serdeczna, zwłaszcza dla młodszej siostry.

*Nadia od zawsze przejawiała troskę o młodszą siostrę. Widać, że żywo się interesuje tym, co siostrzyczka robi, bo zawsze Ewunia to, bo Ewunia tamto... teraz mała jest w zerówce, to Nadia wybiega do niej, wyprowadza, pyta, prowadzi do biblioteki, żeby sama nie szła. Widzę jak te relacje z siostrą, że nie są na pokaz*

– podkreśla wychowawczynie i dodaje, zadając sobie pytanie: *Dlaczego tak jest? Bo chce mamie pomóc, tak z potrzeby serca, bo to dobre jest dziecko (nauczycielka Nadii).*

## **Oliwia (lat 13) i Alina (lat 13)**

Kolejnymi osobami, z którymi przeprowadzono rozmowy na temat doświadczeń związanych z wyjazdami rodziców poza granice Polski w celach zarobkowych, były Oliwia i Alina – siostry bliźniaczki,

ich mama oraz nauczycielka. Zdaniem bliźniaczek, nieobecność ojca w domu nie wpłynęła negatywnie na ich sytuację, zwłaszcza w szkole. Paradoksalnie, wyjazd poprawił tę sytuację. Pobyt taty w Anglii całkowicie zmienił stosunek dzieci do nauki języka angielskiego. Wiedzą, że dobra jego znajomość pozwala się dogadać w Wielkiej Brytanii i załatwić rzeczy, bez których nie da się tam normalnie żyć. Trzeba się go uczyć i już. A gdyby taty nie było w Anglii? *To mój angielski byłby na poziomie jedynki lub dwójki – podkreśla Alina. A teraz jest na poziomie czwórki – dodaje z zadowoleniem.*

Wyjazdy za granicę do pracy to rzecz całkowicie normalna. A jeśli tak, to nie wywołuje ona ani zdziwienia, ani zainteresowania... także w szkole. Dzieci pozbawione opieki jednego z rodziców to sytuacja tak powszechna jak codzienne wschody i zachody słońca. Przynajmniej w szkole Aliny i Oliwii. Bliźniaczki opowiadają:

*Moja koleżanka Agata to nie ma taty i jej mama też jest w Anglii – dla niej to jest normalne. A Danka to też coś tam z tatą ma... ale to chyba normalne. To, czy ktoś jest za granicą, to w szkole nikt się nie wypytuje... to jest normalna praca. W szkole wyjazdy taty były traktowane jak sytuacja normalna (Alina).*

Brak większego zainteresowania sytuacją dzieci euromigrantów mógł być spowodowany postawą niektórych nauczycieli wobec wybranych dzieci, a nie obojętnością szkoły jako takiej. Niektórzy nauczyciele mają swoich ulubieńców, którymi się opiekują, dbając o to, by nie stała im się jakaś krzywda. Inne dzieci nie mają tyle szczęścia – ich problemy nie są tak ważne dla nauczycieli, nawet wówczas, gdy dotyczą żywotnych dla ucznia spraw. Mama bliźniaczek, oceniając stosunek nauczycieli do problemów i potrzeb córek, stwierdza:

*Dziewczynki chciały przenieść się do innej szkoły... no bo przez samo to, że takie tam było grono pedagogiczne. No sam wychowawca, powiem szczerze, tolerował na przykład dwójkę uczniów... bez przerwy tylko było Asiu to, albo Asiu tamto, albo Pawełku, a reszta po prostu to tak*

była traktowana... W sumie, jakby nie było, to i tak córki miały przecież świadectwa z czerwonym paskiem, i w tym roku, i w zeszłym roku, więc uważam, że miały prawo zbuntować się, żeby nie było takiego podziału.

Obecnie, w nowej szkole dziewczynki czują się naprawdę świetnie, bez trudu dogadują się z nauczycielami i rówieśnikami. Dziewczynki nie sprawiają żadnych trudności – dobrze się uczą, a posiadane przez nie cechy charakteru sprawiają, że nie da się ich nie lubić. Nauczycielka bliźniaczek chwali swoje uczennice:

*Są to dziewczynki, które nie stwarzają żadnych problemów, [...] są to dziewczynki bardzo w sumie aktywne, fajne, sympatyczne, rozsądne, które wiedzą czego chcą i właściwie dążące do tego celu.*

Czy wyjazdy ojca wpłynęły na życie rodzinne, sytuację domową bliźniaczek? I tym razem dziewczynki zaprzeczają. Jedna z dziewczynek, bez większych emocji w głosie, opowiada: *Takiej większej zmiany po wyjeździe taty, to nie... nie dostrzegam. Po prostu wszystko moja mama, jak by to powiedzieć, robi (Oliwia).*

Rzeczywiście, emigracja zarobkowa ojca niczego w domu nie zmieniła – układ obowiązków pozostał bez zmian. Przed wyjazdem ojca mama również zajmowała się wszystkimi sprawami. No, może większością, teraz pewne obowiązki przypadły starszemu bratu bliźniaczek – zastępczej głowie domu. Oliwia podkreśla: *Męskie prace typu wkręcić, wbić gwóźdź i tak dalej to raczej starszy brat wykonuje... brat przejął funkcję taty.*

Czy taty brakuje? Oczywiście. Na przykład podczas kłótni z siostrą. Zawsze potrafił rozsądzić, która winna, a która nie, albo pogodzić. I jeszcze przydałby się w trudnych chwilach, na przykład gdy nie układa się zbyt dobrze w szkole. Jedna z bliźniaczek zaznacza: *To znaczy, gdy mam jakąś złą ocenę, to wtedy... wtedy tata by się przydał (Alina).*

Po wyjeździe ojca poprawiła się sytuacja finansowa rodziny. Już nie trzeba martwić się, czy starczy pieniędzy na podstawowe rzeczy.

Można również coś zaplanować i ogólnie żyje się łatwiej. Ale czy lepiej? Zdaniem bliźniaczek, raczej nie. Co prawda, pieniądze przesyłane przez tatę pozwoliły wybudować dom, ale jednocześnie pojawia się uczucie tęsknoty za brakującą bliską osobą.

Nawet gdy taty nie ma przez kilka miesięcy w domu, to w dalszym ciągu zajmuje jedno z najważniejszych miejsc w rodzinie. Może dlatego, gdy wraca do Polski, to bez trudu wprowadza reguły, które porządkują życie domowe. Nie ma wówczas miejsca na chaos i dezorganizację – przyznają bliźniaczki.

*Gdy tato wraca, to stara się wprowadzać pewne zasady. Na przykład żeby ściągać buty, a nie chodzić po całym domu i brudzić, żeby sprzątać w pokojach wieczorem i wieczorem się pakować, bo myśmy dopiero rano się pakowali i zapominaliśmy rzeczy do szkoły. Co jeszcze? Hmm... no żebyśmy w ogóle nie brudzili... tak w domu zawsze... (Alina).*

Wbrew pierwszemu wrażeniu tato nie jest jednak surowy. Choć wprowadza zasady i stara się ich przestrzegać, to zawsze gdy trzeba pomaga córkom. Szczególnie w nauce języka angielskiego, którym posługuje się z dość dużą swobodą. Fajnie jest również w wolnych chwilach od nauki, gdy bliźniaczki mogą wraz z tatą pooglądać „niezłe” filmy, na których – jak twierdzi Alina – ojciec zna się, jak mało kto.

Gdy tata jest w Anglii, o cały dom dba mama, która zdaniem bliźniaczek jest bardzo, ale to bardzo wymagająca, zresztą nie tylko dla córek, ale przede wszystkim dla siebie. Mama dogląda budowy nowego domu, co przecież jest ciężkim wyzwaniem dla samotnej kobiety. Córki mają się systematycznie przykładać do nauki. Bliźniaczki wiedzą, że o ile w przypadku obowiązków domowych mogą czasem sobie „odpuścić”, bo nad wszystkim zawsze czuwa mama, o tyle w przypadku nauki nie ma przebaczenia, trzeba się przygotowywać do zajęć codziennie. Mama czasami czuje, że sytuacja wymyka się spod kontroli, że ma wszystkiego dość, że nie ogarnia wszystkich obowiązków. Wie jednak, że nie może

sobie „odpuścić”. W jej życiu nie ma miejsca na uzalanie się nad sobą. Mąż czegoś innego od niej oczekuje. Ciężko wzdychając, stwierdza:

*Noooo, są takie momenty, nieraz, że po prostu... teraz przy tej budowie znowu ja... nieraz mówię, Jezus ja mam dość tego sama... no bo może trudno to sobie wyobrazić... nooo w sumie kobieta, tu dom stawia, tu dzieci do szkoły... a załatwień też. No, ale to muszę już, mówię... no on wspiera nas finansowo i ja go muszę wspierać, po prostu.*

Ojciec stara się kontaktować z rodziną systematycznie. Wie, że jest to bardzo ważne. Podobnie mama bliźniaczek – podczas rozmów telefonicznych z mężem stara się opowiadać o co ważniejszych sprawach, kłopotach i sukcesach, o tym, co udało się zrobić w domu, jak idzie dzieciom w szkole. Czasami z tymi rozmowami jest ciężko, bo *rachunki telefoniczne nieraz sięgają ponad siedemset złotych na miesiąc* – podkreśla mama bliźniaczek.

Ojciec jest na bieżąco informowany o ważnych sprawach – także o sukcesach i porażkach dzieci w szkole. Córki doskonale o tym wiedzą, wiedzą też, że ojciec stanowi ostateczną instancję, do której mama zwraca się, gdy bliźniaczki nie chcą słuchać. Groźba typu: *bo zadzwonię do ojca i o wszystkim odpowiem* jest dla dzieci skutecznym straszakiem – stwierdza mama. Ogólnie jest tak, że dziewczynki w towarzystwie ojca zachowują się spokojnie – wiedzą, że ojciec po powrocie do Polski jest zmęczony i musi odpocząć. Gdy ojciec wraca do domu, jest również o wiele bardziej wesoło. Gdy wyjeżdża, wszystkim robi się jakoś smutniej, nostalgicznej, po prostu gorzej. Coraz silniej rozstania z rodziną przeżywa również ojciec dziewczynek. Mówi o tym mama Aliny i Oliwii:

*Widzę, że jak odjeżdża, to jemu też już jest smutno... Jak córki były mniejsze to było inaczej... inny ten kontakt był. Wiedział, że mniejsze są, no to mniej rozumieją. Teraz jest mu tak trochę ciężiej odjeżdżać... każdy, każdy wyjazd... no, ale jakoś tam po prostu zboleć na razie musi.*

Rodzinę bliźniaczek w podobny sposób spostrzegają i oceniają nauczyciele. Zdaniem pedagoga szkolnego, mimo częstej nieobecności ojca w domu, *nadal jest to rodzina bardzo blisko związana ze sobą... i oni wiedzą doskonale, że pobyt taty za granicą nie będzie trwał w nieskończoność.*

Zdaniem pedagoga szkolnego, prawdziwym problemem rodzin euromigrantów nie jest ani częstość, ani nawet długość wyjazdów rodzica, ale wiara dzieci w to, że ojciec lub matka wrócą do domu, zgodnie z danym słowem. Opisuując sytuację bliźniaczek, pedagog stwierdza:

*Dziewczynki mają przejrzystą sytuację. Ojciec zjedzie chyba w ciągu dwóch lat... jakoś tak – roku czy dwóch, tak że tutaj konkretnie podany jest termin kiedy on wraca. Nie, że kiedyś, tylko konkretnie, i dzieci mu ufają.*

W rodzinie panują zdrowe relacje – dzieci wiedzą doskonale, że ojciec wyjeżdża za granicę dla nich, aby wiodło im się lepiej. Dzięki poświęceniu ojca i mamy rodzina wreszcie ma swój wymarzony dom – *są po prostu na swoim, więc każda z dziewczynek ma swój pokój. To też ma dla nich znaczenie i wiedzą, że to jest coś za coś, ale jest to wymierny efekt tego, że tata jest za granicą* (nauczycielka Aliny i Oliwii).

Bliźniaczki wiedzą również, że tato kocha mamę i ją szanuje. Zresztą tak samo jest w przypadku mamy. *W rodzinie wszystko jest w porządku, bo ten ojciec kocha ich... mają tego poczucie. Kocha matkę i oni jako rodzina nadal funkcjonują i wzajemnie się szanują* – stwierdza pedagog, wypowiadając się na temat więzi i atmosfery emocjonalnej, panującej w rodzinie bliźniaczek.

Czy wśród kolegów i koleżanek z klasy wyjazdu rodziców za granicę do pracy to coś nadzwyczajnego? Nic z tych rzeczy – duża grupa rówieśników ma podobne doświadczenia, co Alina i Oliwia. W związku z tym nikt tu nikogo nie wytyka palcami ani nikomu nie zazdrości. Przeciwnie, czasami dzieci wspierają się nawzajem, rozmawiając na temat wspólnych doświadczeń migracyjnych – stwierdza pedagog szkol-



ny. W przypadku bliźniaczek rówieśnicy od czasu do czasu pytają o ich tatę – jak mu się wiedzie, czy dobrze się czuje, kiedy wraca. Nie jest to jednak wścibstwo, ale raczej życzliwe zainteresowanie. W każdym razie, zauważa Oliwia, *jak dotąd rozmowy na temat wyjazdu ojca nie były kłopotliwe albo przykre.*

## Aneta (lat 10)

Historia Anety przypomina opowieść Marka – euromigracja ojca dziewczynki doprowadziła do rozbitcia rodziny – osobistego końca świata dziewczynki. Córka bardzo mocno przeżyła rozstanie rodziców, nadal nie potrafi zapanować nad emocjami, żalem, smutkiem, goryczą. Podczas wywiadu, wracając wspomnieniami do trudnych dla niej wydarzeń, pochlipuje, a następnie wybucha płaczem. Osoba prowadząca wywiad, widząc to, przerywa rozmowę po niespełna kilkunastu minutach kontaktu. Stara się uspokoić dziewczynkę. Rezygnuje. Widać, że dziewczynka jak dotąd nie była w stanie zdystansować się wobec trudnych dla niej doświadczeń rodzinnych.

Aneta uczęszcza obecnie do klasy IV. Interesujące jest to, że po rozstaniu rodziców prawa rodzicielskie sądy przyznał ojcu. Według statystyk, sytuacja taka w Polsce nie jest zbyt częsta. Czyżby zatem relacja córki z ojcem była lepsza niż z matką? Szukając odpowiedzi na to pytanie, warto oddać głos bohaterom wywiadu. Podczas rozwodu, dziewczynka na pytania o to, z kim chciałaby zostać, *mówiła, że... no... chciałaby ze mną mieszkać. Ogólnie każdy jak się pytał, to tak z tatą, mówiła* – wspomina ojciec dziecka. Relacja córki z mamą nie jest najlepsza, czego przyczyną może być nowy związek matki i co za tym idzie niewielkie zainteresowanie matki losem dziecka. Komentując wybór byłej żony, ojciec Anety stwierdza: *Ona na przykład wie, że mama poszła do kogoś – gdzieś. Wcześniej nie było jednak lepiej, bo mama słabo interesowała się problemami córki. Gdy wyjechała za granicę po rozstaniu*

z mężem, przez parę dobrych miesięcy ani nawet słowem się nie odezwała – przyznaje tata dziewczynki.

Dla Anety po rozwodzie rodziców rozpoczyna się okres huśtawki emocjonalnej. Bywało że mama dzwoniła do córki kilka razy w tygodniu, innym razem telefon milczał przez kilka miesięcy. Wspominając doświadczenia córki z tego okresu, ojciec stwierdza:

*Z tymi kontaktami no to było różnie – trudno mi powiedzieć, czy nie miała pieniędzy, czy coś... ale było tak, że nieraz dzwoniła dość często... później nagle było tak, nie pamiętam jak długo to było, ale dość długo – z cztery, pięć miesięcy, w ogóle nawet nie zadzwoniła do dziecka. Ona wtedy półtorej roku chyba dziecka nie widziała w ogóle.*

Zdaniem ojca dziewczynki, była żona po powrocie do kraju przyjmuje wobec córki strategię minimalizowania kontaktu. Czasem obiecuje spotkanie, by następnie nie dotrzymać słowa. Jeszcze częściej przekupuje Anetę obietnicami prezentów. Dla ojca dziewczynki obietnice te nic nie znaczą, zbyt często były łamane. *Mówi, że mama kupi jej to i tamto* – wspomina ojciec i dodaje:

*Cały czas tak jest... to buty teraz do szkoły jakieś tam miała jej kupić, to albo jest brzydka pogoda, albo coś tam... albo nie ma czasu. Jej babcia na przykład, czyli moja mama, poszła i kupiła jej te buty... tak po prostu.*

Gdy matka przebywała za granicą, było podobnie. Miraże wspaniałych ubrań, nowoczesnego sprzętu, gadżetów, które dają prestiż w grupie rówieśniczej. Obietnice, które miały zastąpić niewygodny dla matki kontakt z dzieckiem. Ojciec dziewczynki stwierdza:

*Matka obiecywała, że jej przysła to tamto siamto, dużo jej naobiecywała... że jej telefon, że jej empeczwórkę... no nie wiadomo co... że Hanny Montany, hmmm i coś tam jeszcze jej poprzysyła.*

Mimo danego słowa, nie dotrzymuje obietnic. Utrata wiary w prawdomówność rodziców jest trudnym doświadczeniem dla każdego dziecka, również dla Anety.

*Na pewno czuje się zawiedziona... ona nie pokazuje tego, może ma jeszcze jakieś tam nadzieje, ale wie, że co mama powie, że jej obieca, to raczej się nie spełni*

– podkreśla ojciec.

Nieco inaczej o rozwodzie rodziców opowiada Aneta. Nie ma żalu do matki, raczej tęskni za nią, a każda obietnica kontaktu wywołuje nadzieję – a nuż tym razem się uda zobaczyć, porozmawiać, pójść na spacer. Dziewczynka podczas nieobecności rodziców tak samo tęskni za ojcem, jak i za mamą. Tato na całe szczęście już wrócił, więc ma go przy sobie, z mamą widuje się rzadziej. Podczas spotkań dziewczynka wraz z mamą odwiedza babcię lub sklepy. Ojciec Anety tego rodzaju wędrówki po sklepach ocenia negatywnie, jako próbę prymitywnego przekupywania dziecka *byłe kosmetykiem*.

Dziewczynka źle znosi konflikt rodziców. Mimo prób maskowania żalu i smutku widać, że dziewczynka cierpi. Niczego nie musi mówić. Na pytania o jej przeżycia, Aneta wymownie milczy. *Po rozstaniu z żoną, Aneta trochę się zamknęła w sobie. Myślę, że wtedy wiedziała już, że matka nie będzie z nami mieszkać* – przyznaje tata Anety. Dziewczynka nie skarży się ojcu i nie rozmawia z nim o odczuwanej krzywdzie. Nie oznacza to jednak, że w pełni akceptuje sytuację, w jakiej się znalazła. Wręcz przeciwnie, dziewczynka coraz częściej wyraża swoje niezadowolenie, buntując się. Apogeum trudnych zachowań Anety zbiegło się w czasie z powrotem matki do Polski na święta Wielkiejnocy. Można zapytać, czy był to jedynie przypadek. Wydaje się, że nie. Ojciec dziewczynki wspomina:

*Córka miała taki straszny okres przed jej przyjazdem, bo ona na ostatnie święta wielkanocne już całkiem wróciła do kraju. Do tego momentu nooo*

*całkiem się zmieniła i z zachowaniem, i ze szkołą, we wszystkim się opuściła. Taka się buntownicza dosłownie zrobiła. Wychowawczynie właśnie rozmawiała ze mną i mówi, że chciała się ze mną i z Anetą spotkać i porozmawiać, bo coś jest nie tak.*

Rozstanie rodziców jest również źródłem lęku separacyjnego u dziewczynki. Aneta boi się, że tata po wyjściu do pracy już nie wróci, że coś mu się stanie, że zginie. *Mówi, nie idź tam... uważaj, bo coś ci się stanie* – przyznaje ojciec dziewczynki. Gdy wyjeżdża poza dom podczas wakacji, ojciec stara się zawsze odwiedzać córkę w nowym dla niej miejscu, by lepiej się tam czuła. Kiedyś przyrzekł córce, że nigdy jej nie opuści. *Powiedziałem jej, że nigdy już jej nie zostawię. Te słowa powiedziałem jak przyjechałem* – wspomina ojciec dziecka i dodaje:

*Nie wiedziałem jak będzie sprawa rozwodowa w sądzie wyglądać. To znaczy, byłem na wszystko zdecydowany, ale powiedziałem jej, że już jej nie opuszczę, nie wyjadę i tak dalej i że będzie przy mnie i że będę walczył, żeby była przy mnie. Zresztą chyba wtedy się jej pytałem, czy chciałaby ze mną czy z mamą i chyba, tak mi się zdaje, że powiedziała, że chce ze mną.*

Migracja zarobkowa ojca dziewczynki w dużym stopniu przyczyniła się do rozpadu rodziny. Mimo starań ze strony męża, to znaczy częstych rozmów przez telefon i Internet, oraz systematycznych wizyt w Polsce, małżeństwa nie udało się uratować. Ojciec i dziewczynka namawiali żonę, by przyjechała do niego do Anglii wraz z córką. Żona odmówiła – *powiedziała, że jej się Anglia nie podoba i że ona tam nie chce być – wszystko jest do niczego... ona zresztą języka nie знаła, jak i ja, choć jakoś przez ten rok się dogadywałem* (ojciec Anety).

Być może lęk przed nieznanym w wystarczającym stopniu tłumaczy odmowę żony. Mąż dostrzega jednak inny jeszcze powód. Podczas nieobecności męża matka dziewczynki mogła uwolnić się od obowiązków,

*tego wszystkiego. Miała wolną rękę. Dziecko bach do jednej babci, do drugiej, do koleżanki... a ona hulaj dusza. Niby na noc do pracy. Swoboda była. Miała też wysokową koleżankę, no i swoboda była i poszła...*

– stwierdza z goryczą w głosie ojciec Anety i dodaje: *A tak w ogóle to rozstała się ze mną za pomocą esemesa.*

Przyznanie opieki nad córką to dla ojca dziewczynki życiowy sukces. Dziewczynka jest dla niego skarbem, z którym po powrocie do kraju nie chce i nie zamierza się rozstawać. Relacje ojca z córką w podobny sposób ocenia wychowawczyni Anety. Tato dziewczynki od zawsze interesował się sprawami córki, jej sukcesami i porażkami w szkole.

*Odbierał Anetę i przyprawdzał Anetę – taki mieliśmy ze sobą dobry kontakt. Dopytywał się, jak się spotkaliśmy, na korytarzu, co tam u Anety, jak jej idzie, co może z nią zrobić, czy może w jakiś sposób z nią poprawować. Taki był bardzo otwarty człowiek*

– wspomina wychowawczyni dziewczynki.

Ojciec dziewczynki wyraźnie angażuje się w sprawy życiowe Anety – stara się być przy córce, gdy tego potrzebuje. *On był bardzo blisko z Anetą – komentuje wychowawczyni i podkreśla: Rozmawiali o wszystkim ze sobą, odnosiłam wrażenie, że jakby o wiele lepszy kontakt z nim ma Aneta niż z własną mamą.*

Po opuszczeniu kraju tato stara się często kontaktować z żoną i córką. Jak stwierdza pedagog: *Jest osobą rodzinną, bardzo tęskniącą za krajem.*

Podczas rozmów z córką ojciec przyrzeka, że wróci – w związku z tym córka może wierzyć, że tato jej nie zostawi. Gdy rozmawia z tatą przez telefon, „nie płacze do słuchawki”, stara się być dzielna. W szkole chodzi smutna – stwierdza wychowawczyni. *Aneta bardzo często mówiła, że tato dzwonił, że tęskni za tatą – jakby ta sfera psychiczna jej była taka bardzo niestabilna – tyle chyba.*

Nauczycielka wykazuje się trafną intuicją – Aneta przechodzi załamanie nerwowe spowodowane wyjazdami ojca i matki za granicę, później zaś rozwodem rodziców. *Na początku to miałem z nią iść do jakiegoś psychologa, bo dosłownie było tak, że cokolwiek się jej nie powiedziało, od razu płacz był – przyznaje tata dziewczynki.*

Dziecko nie radzi sobie z rozwodem rodziców, opuszcza się w nauce, czasem zachowuje się w sposób niezgodny z obowiązującymi w szkole regułami. Anecie brakuje motywacji do nauki, ale jak wykręsać ją z siebie, gdy życie po rozwodzie rodziców przewraca się do góry nogami. Ojciec potwierdza, że

*w szkole idzie jej gorzej... ona miała tak falowo, na początku właśnie po moim powrocie, wychowawczyni mi mówiła, że nie za bardzo idzie jej z nauką – zresztą Aneta nie jest jakimś tam orłem... zresztą teraz też ma jakieś problemy z nauką.*

Dziewczynka potwierdza, że problemy w szkole są spowodowane złą relacją między rodzicami. Zapytana o to, czy część jej niepowodzeń w szkole jest związana z atmosferą panującą w domu, przez łzy, pochlipując, odpowiada, że tak.

Była wychowawczyni dziewczynki przyznaje, że Aneta nigdy nie była wybitnie uzdolnionym i utalentowanym dzieckiem. Była przeciętną uczennicą, raz lepiej, raz gorzej przygotowaną do zajęć, jednak przez wyjazdem rodziców lubiła udzielać się artystycznie, rozwijać swoje zdolności, tańcząc i śpiewając.

*Natomiast teraz nie ma takiego pędu do zdobywania wiedzy... te oceny są takie no... na poziomie oceny dostatecznej i ona nie dąży do tego, żeby oceny te zmienić – minimum z minimum intelektualnego daje z siebie, choć być może mogłaby dawać więcej*

– stwierdza wychowawczyni, porównując osiągnięcia Anety sprzed i po rozwodzie jej rodziców. Obecnie dziewczynka nie wie, co chce robić w życiu – nie ma żadnych sprecyzowanych planów. Na pytanie o to,

dłaczego ich nie posiada, dziewczyna stwierdza, że nie wie. Na kolejne, dotyczące marzeń, stwierdza, że ich nie posiada, już nie posiada – żyje tak z dnia na dzień.

Podczas pobytu ojca w Anglii dziewczynka uczestniczyła w zajęciach wyrównawczych, przeznaczonych dla dzieci, które borykają się z problemami w nauce. Czy szkoła w jakikolwiek inny sposób wspierała dziewczynkę w trudnej dla niej sytuacji rozłąki z rodzicem? Owszem – prócz zajęć wyrównawczych, których celem było podniesienie osiągnięć w nauce dziecka, szkoła organizowała dziewczynce opiekę:

*Aneta chodziła na obiady, bo jednak część czasu po lekcjach, czy przed lekcjami spędzała w świetlicy... Wychodziła do domu sama, albo ją mama lub babcia odbierała – rzadko ją odbierała mama, gdy była w trzeciej klasie, to miała klucz na szyi i mogła sama chodzić do domu*

– wspomina wychowawczynie dziewczynki.

W trudnych chwilach, zwłaszcza gdy tęskniła za tatą lub coś nie szło jej w szkole, Aneta zwracała się o pomoc do babci lub kolegów i koleżanek z klasy szkolnej, z którymi dziewczynka ma bardzo dobry kontakt. Może liczyć na ich wsparcie. Zapytana o to, stwierdza: *No różnie ono wyglądało. Koleżanki mi pomagały w zadaniach... rozmawiały w trudnych chwilach, gdy było mi smutno* (Aneta).

Ojciec przyznaje, że rzeczywiście tak jest. Nie próbuje rozmawiać z córką o jej dziewczęcych sekretach. Wie, że emocjonalne wsparcie córka uzyska u koleżanek.

*Ani mnie, ani matce to raczej nie powie, ale raczej o dziewczęcych rzeczach to z koleżankami bardziej nieraz rozmawia... myślę, że koleżance to o wiele więcej by powiedziała, zwierzyła się, jako, dajmy na to, zastępcy matki, ale gdybym ja chciał, to – oj tato, nie pytaj*

– przyznaje ojciec.

Aneta jest lubiana w klasie i zapraszana na różne organizowane przez rówieśników imprezy. Koleżanki lubią też odwiedzać dziew-

czynkę w jej domu, na przykład podczas święta Halloween: *koleżanki do mnie przychodzą, na noc... będziemy się bawiły w różne rzeczy i będą konkursy – chwali się dziewczynka.*

Relacje z rówieśnikami w podobny sposób ocenia nauczycielka dziewczynki. Gdy zabrakło taty, dużego znaczenia w życiu dziewczynki nabrali rówieśnicy. Dzieci z klasy dziewczynki starają się wspierać wzajemnie. Choć czasem *bywają złośliwości wśród tych uczniów, nikt sobie krzywdy nie robi – częściej stają frontem zwartym przeciwko nauczycielom niż sami robią sobie jakieś złośliwości (nauczycielka Anety).* Kontynuując wątek, nauczycielka stwierdza: *Teraz, gdy Aneta jest w klasie piątej, rówieśnicy odgrywają coraz większą rolę.*

Rozwód rodziców wpłynął również na zachowania społeczne dziewczynki, która od czasu do czasu „pokazuje rogi” nauczycielom i ojcu. Czasem zachowuje się w buntowniczy sposób wobec ojca, czasem też wpada na różne „dzikie” pomysły w szkole. Nie dalej jak kilka tygodni temu, tak dla hecy, wraz z koleżanką zablokowała drzwi do wszystkich szkolnych ubikacji. Czy pojawiają się jeszcze inne problemy z zachowaniem? Owszem – właściwie od zawsze, jak stwierdza z uśmiechem nauczycielka dziewczynki: *Aneta jest dzieckiem, które lubi dłużej pospać... to znaczy zdarza jej się spóźniać do szkoły.*

I to właściwie wszystko ... Wbrew bardzo trudnej sytuacji życiowej.



## Motywy migracji cyrkulacyjnych i ich uwarunkowania

Migracja jednego bądź obojga rodziców, niezależnie od tego, na jak długi czas jest planowana, należy do tego typu przedsięwzięć, których konsekwencje ponoszą wszyscy członkowie rodziny, także, a może zwłaszcza ci pozostający w kraju. Mimo że wyjazd wydaje się być krokiem wstępnie umiejscowionym na linii czasu, nierzadko z określonym momentem powrotu, to często różne okoliczności powodują, iż plany czy poczynione założenia muszą ulec modyfikacjom, co szczególnie trudno zrozumieć pozostawionym w kraju dzieciom. Podjęciu decyzji o wyjeździe towarzyszy namysł, sprawiający, że jest to krok przemyślany, często jednak podejmowany jest on w akcie desperacji z powodu frustracji wynikającej z braku innych możliwości zapewnienia rodzinie godziwych warunków życia w kraju.

Odnosząc się do prób generalizacji zjawiska, można wskazać za R. Dragosem (2008) trzy zróżnicowane typy interakcji, które przyczyniają się do podjęcia decyzji o migracji. Typ pierwszy odnosi się do bezpośredniego wpływu, jaki członkowie danej grupy poprzez rozmowy wywierają na jednostkę, aby podjęła ona ruch wędrowny. Jeśli są to osoby znaczące, opinie na temat słuszności podjętych decyzji o wyjeździe wydają się być bardziej uzasadnione. Typ drugi dotyczy interakcji pośrednich, wynikających z cech charakterystycznych grupy, z której wywodzi się migrant, i takich jej właściwości, jak normy, wartości i wzorce społeczne, oddziałujące na postawy i ułatwiające podjęcie decyzji o wyjeździe bądź pozostaniu w kraju. Typ trzeci uwzględnia

interakcje zewnętrzne z otoczeniem społecznym i instytucjonalnym. Sytuacją stymulującą wyjazd może być na przykład akcja naboru imigrantów o określonych kwalifikacjach czy informacja o dobrych warunkach finansowych podjęcia pracy za granicą, prowadzona przez instytucje pośredniczące zatrudnieniu.

Bodźcami ułatwiającymi podjęcie decyzji o wyjeździe czy – jak określa to język socjologii – głównymi czynnikami wypychającymi (Lee, 1972), jakie ujawniły się w naszych badaniach, są motywy ekonomiczne, czyli te związane z nieodpowiadającym potrzebom poziomem funkcjonowania rodziny w sferze materialnej, co najczęściej wiąże się z bezrobociem oraz niskimi płacami w kraju. Czynnikiem przyciągającym były natomiast: przewidywane wyższe zarobki i – co za tym idzie – wzrost stopy życiowej, a w wymiarze mentalnym zyskanie poczucia bezpieczeństwa bytowego:

*Pięć lat temu to myśmy nawet siedemdziesiąt złotych mieli długu za paliwo do samochodu, bo tak cały czas żyliśmy na kreskę, od miesiąca do miesiąca, no i właśnie jaka jest taka lepsza strona tego wyjazdu, nie mamy długów, nie mamy kredytów, taki kredyt mamy, ale spłacamy go swobodnie bez obawy, że nie będę miała pieniędzy na to; stać mnie na ubezpieczenie jakies tam dodatkowe, dzieci mają ubrania, zabawki, czego wcześniej nie miały – nie w takim stopniu, no i oczywiście ta stopa życia się poprawiła – tyle że... nie daje satysfakcji (mama Nadii).*

Stwierdzić można, że im dłużej trwa migracja cyrkulacyjna, tym skala jej skutków jest większa, jako że oddziałuje na coraz więcej sfer życia poszczególnych członków rodziny, szczególnie znacząco na dzieci. W badanej grupie czas jednoczesnej lub naprzemiennej nieobecności jednego bądź obojga rodziców wynosi od 1 roku do 16 lat:

*– I długo tam pan był? – Rok, równy rok, rok i parę dni (tata Anety);  
Jak miałem 6 miesięcy, czy ileś tam, to mama wyjechała [...], czyli mama jest już 16 lat, w sumie (Marek).*

We wszystkich badanych przypadkach czasowe opuszczenie kraju miało podłoże ekonomiczne, stanowiło wypadkową wielu czynników uniemożliwiających w stopniu wystarczającym zaspokojenie bytowych potrzeb rodziny. Jednym z powodów wyjazdu była utrata stałego zatrudnienia, na skutek likwidacji zakładu pracy:

*Trzy lata temu mąż stracił pracę, pracował jako hutnik praktycznie całe życie, od początku po szkole, po wojsku zaczął pracować jako hutnik, bardzo lubił tą pracę, no ale zmiany społeczne zaszyły, doszło do tego, że pozamykano większość zakładów, tym samym straciliśmy jedyny dochód utrzymania (mama Nadii).*

Utrata pracy na skutek reorganizacji firmy i przeniesienia jednego z jej oddziałów była powodem wyjazdu kolejnego z badanych:

*To jest podstawa – pieniądze, zarobki; akurat mężowi się tak trafiło, że do końca lutego w zeszłym roku pracował w „Parterze” w Katowicach, ale „Parter” został przeniesiony do Poznania; wszystko by było w porządku, bo pracownicy z Katowic mieli możliwość po prostu przejścia do Poznania, tyle że firma nie zapewniała nawet hotelu robotniczego; trzeba było wynajmować sobie mieszkanie tam w dwie, trzy osoby, no zarobek miał być na tamten czas trzy tysiące brutto – wiadomo, od trzech tysięcy jest większy podatek pobierany, więc opłacić tam mieszkanie, żywić się tam i tutaj przesłać dla nas pieniądze, to były marne grosze, jak to się mówi, i było ciężko (mama Patrycji).*

Ogólne bezrobocie, zwłaszcza w rejonach mało uprzemysłowionych, dotykające w szczególności mieszkańców małych miejscowości, również stanowiło czynnik wypychający:

*Mama nigdzie nie pracowała i po prostu nie była w stanie sobie znaleźć tam w XXX żadnej pracy (siostra Marka);*

*[Mąż] został bez pracy, od tamtego czasu szukał pracy, ale w obecnych czasach ciężko tą pracę znaleźć (mama Nadii).*

Wśród ekonomicznych motywów wyjazdu znalazły się także te, wynikające z precyzyjnie zdefiniowanych potrzeb, ukierunkowanych na konkretny cel, którego rząd wielkości przynajmniej w przybliżeniu był określony. Motywem wyjazdu była najczęściej chęć zdobycia pieniędzy na:

– kupno mieszkania:

*Głównym celem naszym właśnie był wyjazd męża przede wszystkim, aby zapracować na to, żeby była możliwość na przykład kupna mieszkania (mama Patrycji);*

– budowę domu:

*Zmusiły nas częściowo warunki mieszkaniowe, a właściwie przede wszystkim warunki mieszkaniowe, gdyż oprócz tych bliźniaczek, jest jeszcze dwoje rodzeństwa, tego najstarszego syna nie liczę, bo on już jest pełnoletni – no a myśmy mieszkali w sumie w prawie trzydziestu metrach, więc nie było warunków do nauki, do niczego, tylko trzeba było pomyśleć o jakiejś budowie domu, a wiadomo jakie są teraz koszty, no więc zdecydowaliśmy, że wyjedzie mąż do pracy (mama Aliny i Olgi);*

– remont domu:

*Mamy rodzice zmarli i wtedy [rodzice] ten dom chcieli właśnie odremontować [...], bo tak ich nie było stać po prostu, tam trzeba było generalny remont zrobić, a ojciec nie był w stanie włożyć czegoś w ten dom, bo musiał utrzymać rodzinę (siostra Marka);*

– wykończenie rozpoczętej budowy domu:

*Kiedy mąż pracował, tak jak mówiłam na hucie, myśmy brali kredyty, pożyczki i mąż potrafi wszystko zrobić – płytki, ściany maluje, osadza drzwi, praktycznie całą budowlankę mąż robił, bo to potrafi, zaczęliśmy poddasze, bo było przygotowane, strych do adaptacji i trzeba było konstrukcję zrobić, więc zaczęliśmy (mama Nadii);*

– spłatę kredytów:

*Mąż pracował za niewielkie pieniądze, ale żyliśmy w miarę oszczędnie, rozsądnie, wybudowaliśmy własnymi siłami dom – wykończyliśmy go, no i ja tylko pojechałam na te pięć miesięcy, żeby spłacić zaciągnięte kredyty [...] spłaciliśmy kredyt, wybudowaliśmy nawet jeszcze za te pieniądze garaż (mama Nadii);*

– spłatę innych zobowiązań finansowych (długów):

*To były głównie względy finansowe, po prostu żeby się odrobić od długów [...] mam komornika jeszcze, bo ZUS zaległy, który właśnie... pojechałem do Anglii, żeby to odrobić, ale nie udało się (tata Anety).*

Zawsze jednak, nawet wtedy, gdy cel wyjazdu był skonkretyzowany, ujawniała się kwestia konieczności zdobycia środków na zaspokojenie podstawowych potrzeb codziennej egzystencji, niezależnie od tego, czy drugi z małżonków posiadał zatrudnienie, czy był osobą niepracującą:

*I poszłam do pracy, w sumie pracowałam około pół roku, potem zaszłam w ciążę i [urlop] wychowawczy... wiadomo, jak to idzie, zostałam z drugim dzieckiem w domu, mąż pracował, i tak jak mówię, trzy lata temu zwolniono męża z pracy – został bez pracy (mama Nadii).*

Interesujące tło decyzji migracji zagranicznej wyłoniło się w przypadku rodziny Michała, którego rodzice po raz pierwszy wyjechali do Włoch jako studenci, w celach zarobkowych, później już jako małżeństwo. Dziecko przyszło na świat po pięciu latach pobytu na obczyźnie. Matka, mówiąc o swoich pierwszych kontaktach z Włochami, nie wymieniła powodu finansowego, a kulturowy, chęć doskonalenia języka, który był wiodącym w szkole średniej, do której uczęszczała; chęć poznania kraju i zadzierzgnięcia przyjaźni polsko-włoskich. Względy ekonomiczne pojawiły się dopiero w dalszej kolejności i bardziej wynikały z czynników przyciągających niż wypychających:

*Wyjechaliśmy z mężem dziesięć, dwanaście lat temu. Skłoniła nas do wyjazdu przede wszystkim dobra znajomość języka włoskiego – jestem po trzynastym liceum z Krakowa i z klasy włosko-francuskiej; kiedy byłam w szkole miały miejsce częste wyjazdy jako wymiany uczniów; skłoniły nas do tego, aby poznawać Włochy. Bardzo się zaprzyjaźniłam z ludźmi mieszkającymi tam na stałe i oni pomogli mi przyjechać po raz pierwszy jako studentce; po pierwszym roku. Pierwszy raz pojechałam do Włoch sama, mąż został, bo pracował tu w Polsce, ja pojechałam na całe wakacje opiekować się starszą osobą u koleżanki – to była jej znajoma. Tam spędziłam dwa miesiące i bardzo mi się spodobało (mama Michała).*

Na wyjazd za granicę w poszukiwaniu bardziej intratnej oferty finansowej, czyli lepszej płacy, decydowały się też osoby, które posiadały zatrudnienie w kraju, ale oceniały je jako niewystarczające z punktu widzenia potrzeb własnej rodziny i jej prawa do godziwego życia, zwłaszcza jeśli ta rodzina była wielodzietna, jak rodzina bliźniaczek Aliny i Olgi:

*Dziewczynki wychowują się w rodzinie wielodzietnej, można powiedzieć, że właściwie potrzebowali miejsca zamieszkania na dobrą sprawę, bo mieszkali u dziadków i właściwie rodzice najpierw podjęli wspólnie decyzję, że ze względów mieszkaniowych, lokalowych potrzebne jest to, żeby jedno z nich wyjechało (nauczycielka Aliny i Olgi).*

Również ojciec Marka jako główny powód wyjazdu podał kwestię finansową, mimo że posiadał pracę, a główny cel wcześniejszego wyjazdu matki, czyli remont domu odziedziczonego po zmarłych dziadkach, został osiągnięty – dom wyremontowano. Więzi rodzinne rozpadły się jednak na tyle, że wspólne zamieszkanie w tym domu stało się dla rodziny niemożliwe: *Cel... cel udało się osiągnąć... dom jest wyremontowany (siostra Marka).*

Sytuacja związana z wahadłowymi wyjazdami za granicę często nie jest stabilna, co oznacza, że chęci nie zawsze przekładają się na rzeczywiste możliwości. Nierzadko były one bowiem warunkowane do-

stępnością pracy za granicą, zwłaszcza wtedy, gdy zatrudnienie miało miejsce w szarej strefie, to jest poza wiedzą i udziałem legalnego urzędu zatrudnienia w kraju migracji:

*[Mąż] przyjechał na wakacje na cały sierpień i pół września, w połowie września pojechał, przed świętami przyjechał nawet wcześniej, bo tam też nie było pracy, zleceń [...] [Mąż] też nie wie na sto procent czy pojedzie, bo musi dzwonić tam do pracodawcy pytać się, czy pojedzie, czy dostanie tę pracę (mama Nadii).*

Dla jednego z wyjeżdżających możliwość legalnego wyjazdu była kwestią podstawową, przesądzającą o podjęciu decyzji migracyjnej:

*Wiadomo, że na lewo to nie ma co wyjeżdżać, no chyba, że miałbym pewną jakąś pracę... to też przesądziło, że można pojechać legalnie, ja raczej starałem się, żeby wszystko było normalnie, legalnie (ojciec Anety).*

W motywacji wędrówkowej badanej grupy nie stwierdzono zależności uwzględniającej fakt, czy praca za granicą jest zgodna czy też nie z zawodem wykonywanym w kraju. Tylko w jednym przypadku ta zgodność została jednoznacznie potwierdzona:

*Mąż, jeśli chodzi o zawód, który wykonuje – jest kierowcą – ten zawód uwielbia [...] i mówi: tam przynajmniej kierowca to jest kierowca, jego nic nie obchodzi, jak mu samochód nawali, a tu w Polsce musi być po łokcie ubrudzony w smarach (matka Patrycji).*

W trzech przypadkach zatrudnienie w kraju migracji miało miejsce w sektorze budowlanym, po jednym – w gastronomii, transporcie i przemyśle, w jednym przypadku – brak danych. Wiadomo jednak, że wielokrotnie wymagało to od wyjeżdżających elastycznego podejścia do wykonywanej za granicą pracy, jak na przykład w przypadku ojca Anety, który miał się różnych zajęć, aby ciągłość jego pracy i płacy była nieprzerwana:

*Pracowałem w kilku zakładach: batony robiłem i silniczki [...] montowałem silniczki, przy szybach – przy hartowaniu szyb byłem, no [podejmowałem] kilka prac; później były takie drobniejsze, no ale w zasadzie miałem ciągłość pracy cały czas (ojciec Anety).*

Analiza czasu i sposobu podejmowania decyzji o wyjeździe pozwala stwierdzić, że w większości przypadków były one podobne. Można zauważyć, że decyzja związana była z pojawiającą się szansą pracy za granicą, a jej podjęcie nie trwało dłużej niż kilka dni:

*Sami musieliśmy na wszystko zapracować, od samego początku, ja poszłam do pracy mając osiemnaście lat, mąż praktycznie po wojsku, nawet po szkole zawodowej poszedł, każdy się samodzielnie utrzymywał i zaczęło się właśnie to, że jest budowa rozpoczęta na górze, pieniądze zainwestowane, a skąd wziąć na to, bo to ogromna strata, jeśli się włoży pieniądze i zostawia, a nam zależało na tym, aby dzieci coś miały, ten pokój obiecany... można to było zostawić, ale w sumie kilka dni trwało podjęcie decyzji, żeby mąż wyjechał (mama Nadii);*

*Wiadomo, że za granicę nie jedzie się tak z dnia na dzień po to, żeby zwiedzać, tylko jakiś określony cel trzeba mieć, tym celem były fundusze, więc [ojciec] spakował się, to było chyba jakoś tydzień po decyzji, że wyjeżdża, ale miał jechać na próbę, na trzy miesiące, potem zadzwonił, że jest dobrze i zostaje dłużej (Patrycja).*

Najczęściej (w 5 przypadkach) postanowienie o wyjeździe zapadało po ustaleniach poczynionych przez rodziców, a następnie było komunikowane dzieciom:

*To była bardzo spontaniczna decyzja rodziców [...] byłam zaskoczona, mocno zaskoczona, ale przyzwyczaiłam się do tej sytuacji (Patrycja);*

*A kto taką decyzję podjął? – mama i tata [...] oni między sobą tylko (Alina).*



W jednym tylko przypadku (Nadii) włączono jedenastoletnie dziecko do rozmowy o planowanym wyjeździe ojca za granicę. Jednak w tej samej rodzinie, sześć lat wcześniej, kiedy matka wyjeżdżała do Włoch do pracy na 5 miesięcy nieprzerwanego pobytu, zostawiając w kraju sześciolletnią wówczas córkę, decyzja podjęta była również poza dzieckiem – przypuszczać można, że ze względu na jego młody wiek. Podobnie w momencie wyjazdu ojca, młodszej, 5-letniej córki nie pytano o zdanie:

*Spytali się mnie, czy bym chciała, aby mój tata pracował za granicą, no ale Emilki to nie, ona jest jeszcze mała (Nadia);*

*[...] powiedziała, że bym chciała, tylko żeby przyjeżdżał tutaj, żeby nie tak strasznie długo tam był [...] żeby tak nie było na przykład na rok, czy na pół roku, tylko krócej (Nadia).*

Ojciec jednego z badanych dzieci sam, bez konsultowania z rodziną, powziął decyzję o podjęciu pracy za granicą (matka od 11 lat przebywała poza krajem). Potem poinformował o niej syna: *Tato mi powiedział, że jest trudna sytuacja finansowa i trzeba wyjechać (Marek)*. Starszym, usamodzielnionym już dzieciom, mieszkającym w innym mieście przekazał informację o swoim wyjeździe telefonicznie: *Tylko zadzwonił i nam oznajmił, że po prostu wyjeżdża [...] do Holandii – nie było żadnych pożegnań, nic (siostra Marka)*.

Matka dzieci również została postawiona przed faktem dokonanym:

*Ojciec nawet nie oznajmił mamie, chyba nawet do niej nie dzwonił i nie informował o tym, że wyjeżdża, i że Marek zostaje z babcią (siostra Marka).*

Wcześniej, kiedy za granicę wyjeżdżała matka, kwestia ta była rozważana w szerszym gronie rodzinnym: dziadków i cioci – siostry matki, która mieszkała już w Austrii z całą rodziną i zaproponowała matce pomoc w znalezieniu pracy za granicą, jeśli ta zdecyduje się na wyjazd:

[Rodzice] *tak między sobą [rozmawiali], gdy mieszkaliśmy z dziadkami, więc wszyscy tak od razu wiedzieliśmy o tym, bo wiadomo było, że jak ciocia przyjechała i zaczęła z mamą rozmawiać, to ja już chyba miałam pięć lat, to już wiedziałam o co chodzi (siostra Marka).*

Niebagatelną rolę w podejmowaniu decyzji o wyjeździe za granicę spełnia migracyjna sieć powiązań wynikających z kontaktów, propozycji, ofert pomocy w znalezieniu pracy i zagospodarowaniu się za granicą w nowej rzeczywistości. Wsparcie to opierało się na powiązaniach rodzinnych:

*Mamy siostra rodzona mieszkała już w Wiedniu z mężem i z dzieckiem; no i przyjechała kiedyś i powiedziała, że może mamie znaleźć pracę [...] to się [mama] zgodziła (siostra Marka).*

W przypadku rodziny Judyty to wsparcie nazwać można tradycją rodzinną dziedziczoną przez kolejne pokolenia, poczynając od dziadków, rodziców dziecka i wujostwo, a teraz także i najmłodsze pokolenie:

*Ten pomysł [wyjazdu] już był właśnie, może nie wiem już dlatego, że już mama moja była... ile to, jak ja szłam do pierwszej komunii, to mamusia wyjechała – no i tak już cała rodzina jeździ, przyjeżdża i tak to wszystko trwa [...] 28 lat (mama Judyty).*

W inicjowaniu i organizowaniu wyjazdów wykorzystywane są także towarzyskie kontakty z osobami niespokrewnionymi – kolegami i polskimi znajomymi przebywającymi za granicą bądź znajomymi obcokrajowcami:

*Kolega [męża] dzwonił z Norwegii, mówi, jak chcesz, przyjeżdżaj do pracy, bez problemu będziesz pracował w tej firmie co ja, u tego samego Norwega, tak że to była decyzja w ciągu tygodnia podjęta praktycznie (mama Patrycji);*

*Do czwartego roku studiów cały czas wyjeżdżałam sama, przez znajomych, którzy tam mieszkali we Włoszech, ale po studiach nie podjęłam*

---

*pracy zawodowej tutaj, tylko wyjechaliśmy bezpośrednio do Włoch z mężem już – też załatwił to pan, który tam na stałe mieszka Włoch, pojechaliśmy z mężem do Toskanii (mama Michała).*

Ta sieć powiązań ułatwia podjęcie decyzji o wyjeździe. Z uzyskanych informacji wynika, że w zdecydowanej większości przypadków wyjazdy te nie miały charakteru pojedynczych eskapad, ale organizowane były wspólnie z innymi osobami. Takie działania łatwiej podejmować grupowo niż w pojedynkę. Tylko w jednym przypadku – ojca Marka – brak informacji na ten temat:

*Jechał tam z kolegą, nie chciał jechać sam do tej pracy, no szefa miał nie znanego do tej pory, to znaczy z opowiadań kolegi, który już tam mieszka, wydawało się, że to bardzo uczciwy człowiek, no więc pojechał z kolegą i tam zaczęli żyć (Patrycja);*

*Z nim wyjeżdżało dwóch kolegów z tego samego zakładu pracy, po czym jeden wrócił w grudniu, bo go nie cieszyła jazda [tirem], bo też myślał, że może będzie tak jak w Polsce, że będzie siedział, a pieniądze będą dawać (mama Aliny i Olgi).*

W przypadku czterech rodzin idea wspólnej migracji całej rodziny za granicę nie była brana pod uwagę. W trzech przypadkach rozważano wyjazd za granicę wszystkich członków rodziny, aby zminimalizować skutki rozłąki. Dwie rodziny powzięły jednak postanowienie o pozostaniu w kraju, czego głównym powodem była troska o kontynuację nauki szkolnej dzieci (w dwóch przypadkach) oraz obawa wynikająca z bariery komunikacyjnej w nowym środowisku ze względu na nieznaną jomość bądź niedostateczną znajomość języka kraju migracji (w jednym przypadku):

*Tata chciał żebyśmy tam wyjechali, tylko że mama rozważała, że po pierwsze trzeba by wszystko pozmienić, tam w ogóle różnicowanie by-*

łoby i trzeba by było szukać szkół na przykład polsko-angielskich i w ogóle przedmioty na pewno byłyby trochę inne (Alina);

*Myśleliśmy o tym [wyjeździe] na samym początku, ale postanowiła mama, że lepiej zostać w Polsce, bo ona sama nie umie języka angielskiego, a my się dopiero uczymy [...] teraz mama powiedziała, że na razie trzeba skończyć szkołę i dopiero potem pomyślimy, jak to zorganizować wszystko (Olga).*

Trzecia z rodzin, świadoma potencjalnych trudności, powzięła jednak decyzję o wyjeździe do Francji wszystkich jej członków. Podjęto jednocześnie dodatkowe działania mające na celu zminimalizowanie potencjalnych problemów, jakie mogłyby stać się ich udziałem po wyjeździe. Obawy dotyczyły niedoskonałego opanowania języka obcego kraju migracji. Wcześniejszy wyjazd i znalezienie szkoły językowej dla dzieci, zanim rozpoczną formalną edukację szkolną, był krokiem uprzedzającym potencjalne trudności:

*Teraz planujemy, że od września pojedziemy [do Francji], bo już szczerze powiedziawszy mamy dosyć tego siedzenia, takich wyjazdów, że mąż tam ja tu z dziećmi, więc doszliśmy do wniosku, że już jest ten moment kiedy trzeba zdecydować: albo mieszkamy tutaj, albo mieszkamy tam i zdecydowaliśmy się, że jedziemy tam, i dzieci tam pójdą do szkoły. Dzieci chcą – są zadowolone, chcą tam chodzić do szkoły, nie jest to dla nich jakaś nowość, bo jeżdżą często, więc wiedzą jak jest i myślę, że Judytka tam nie będzie miała problemów z językiem, bo uczy się cały czas, a Diana idzie do pierwszej klasy; teraz chodzi do zerówki, czyli tam już pójdzie do pierwszej klasy... to o nią się najbardziej boję. Chcę, żeby też wzięła lekcje francuskiego; uczy się na dzień dzisiejszy, żeby było łatwiej, jak pójdzie tam, będę chciała ją w czerwcu zapisać, bo pojedziemy już na cały czerwiec, żeby to wszystko pozłatwiać, więc będę chciała ją tam gdzieś zapisać, żeby na cały dzień gdzieś poszła i ten język przyswajała. Dzieci szybko łapią, więc myślę, że nie będzie problemów, najbardziej się o nią boję... w sumie; a Gabrys ma dopiero trzy latka, więc on chyba najłatwiej*

*z tego wszystkiego wyjdzie, najbardziej wchłonie ten język jak już tam pójdzie do szkoły, do przedszkola (mama Judyty).*

Dodatkowym czynnikiem, ułatwiającym podjęcie decyzji o wspólnej migracji, był fakt zamieszkiwania za granicą od wielu już lat członków bliskiej rodziny, w tym wypadku dziadków i części rodzeństwa matki dziecka:

*Przed laty, to były lata osiemdziesiąte, wyjechali dziadkowie Judytki [...] i to był chyba wyjazd, można tak powiedzieć, w ciemno, po prostu szukali pracy. Ci rodzice mieli wtedy piątkę albo szóstkę dzieci [...] i później ci rodzice tam zostali, i ten kontakt z dziećmi jest bardzo trwały [...] cała rodzina tam wyjeżdża, co chwileczkę, to brat, to siostra [matki] wyjeżdżają tam, dorabiają sobie i zostają na jakiś czas (nauczycielka Judyty).*

Wśród czynników przyciągających do pracy za granicą znajduje się możliwość uzyskiwania zarobków zdecydowanie wyższych niż w kraju. Uzyskane dochody można wtedy przeznaczyć nie tylko na codzienne potrzeby bytowe rodziny, które dotąd ze względu na brak funduszy nie były w sposób wystarczający zaspokajane, ale także na edukację dzieci:

*Praktycznie zostawało [w kraju] tysiąc złotych, żeby przesłał dla mnie, no i tutaj ja z dwójką dzieci opłacić mieszkanie i wszystkie media, wyżywić i ubrać, wiadomo, że taniec kosztuje, wokal też kosztuje, syn tak samo chodzi na dodatkowe zajęcia i niestety nie starczyło by [...] w związku z tym te pieniądze, które przesyła mąż, w dużej części idą na kształcenie (mama Patrycji).*

Nie bez znaczenia, jeśli chodzi o czynniki przyciągające, są także subiektywnie odczuwane relacje pracodawca–pracownik, jakie stanowią źródło pozytywnych odczuć w kraju migracji, skonfrontowanych z relacjami tego typu, mającymi miejsce w Polsce:

*Mąż na dzień dzisiejszy jest naprawdę zadowolony z zarobków, przede wszystkim tam umieją szanować pracownika – nie wiem, czy może aku-*

*rat on do takiego pracodawcy trafił, ale z tego co rozmawiał też ze znajomymi, z innymi Polakami, to też sobie chwala, nie narzekają, jest to rzeczywiście uważam taki kraj, który umie uszanować pracownika (mama Patrycji).*

W związku z tym, że decyzje o wyjeździe podejmowane były w dość krótkim czasie, w przygotowania zaangażowani byli – oprócz osoby opuszczającej kraj, która podejmowała działania związane z rozpoznaniem sytuacji mieszkaniowej za granicą czy kupieniem biletów – także członkowie rodziny, na przykład pozostający w kraju współmałżonek:

*Ja mu wypraszuję, skarpetki i wszystko policzę, wiem, ile mu potrzeba na dzień bielizny, żeby wszystko było czyste, żadnych tam uszczerbków, nowe żeby było, to ja to przygotowuję, on takimi rzeczami się nie zajmuje, kupi coś jak mu potrzeba, ale ja pakuję, przygotowuję (mama Nadii).*

W jednym tylko przypadku (ojca Judyty) mowa jest o braku jakichkolwiek specjalnych przygotowań do wyjazdu, co wynika ze specyfiki pobytów zagranicznych tej rodziny, które oparte są na wieloletniej tradycji wyjazdowej wśród osób spokrewnionych, osiedlonych już od wielu lat za granicą:

*My się nie przygotowujemy jakoś tak specjalnie, to nam tak weszło w krew, że pakuje się i jedzie, może, nie wiem, jak pierwszy raz się jedzie, to bierze się to czy tamto czy siamto... po prostu bierze się swoje rzeczy i jedzie [...] nie ma jakichś tam specjalnych przygotowań [do wyjazdu] zresztą nawet ja, jak jadę z dziećmi, to też się nie przygotowuję, bo rano pakuje się rzeczy i w południe wyjeżdżamy, tak że jakoś nie przygotowujemy się specjalnie, bo tam mamy na miejscu wszystko, ktoś tu po nas przyjedzie, zawsze zabiera nas i zawozi na miejsce (mama Judyty).*

Decyzja o wyjeździe uruchamiała szereg kolejnych. Wiązała się też z koniecznością poniesienia pewnych kosztów, np. zakupem potrzebnych rzeczy osobistych, toreb podróżnych czy sprzętu ułatwiającego

komunikację z rodziną. Kupno laptopa do rozmów z użyciem komunikatorów internetowych było najbardziej kosztownym wydatkiem:

*[Kupił] walizki... na początku tata pożyczył od brata mojej mamy, ale później jak wracał, to się zepsuła, więc musiał odkupić i jeszcze sobie kupić, to kupił taką wielką [ ... ] pościel trzeba było kupić, laptopa tata kupił, żeby mógł być w kontakcie (Nadia).*

Kwestia wyjazdu obejmowała także działania wspierające ze strony rodziny pozostającej w kraju, np. w postaci zakupu żywności, co zdecydowanie ułatwiało tańsze funkcjonowanie za granicą:

*Z początku to wiadomo, trzydzieści kilo można było do samolotu wziąć, bo samolotem lecieli, no i bagaż podręczny dziesięć kilo, to podstawowe rzeczy wiadomo do higieny i ubrania, troszkę jedzenia wziął na początek, ponieważ później postanowiłam tak, że pojedę tutaj niedaleko do ubojni, mówię, kupię pół świniaka i jak będzie okazja przyjadą, przywiozą ci; no i akurat się taka po miesiącu czy po półtora okazja trafiła, że kolega jechał w odwiedziny tam do Norwegii właśnie samochodem i zadzwonił do mnie wcześniej tak, że kupiłam pół tego świniaka, zapakowałam i po prostu żył na naszym jedzeniu, jak to się mówi, na polskim jedzeniu, z czego był bardzo zadowolony (mama Patrycji).*

Podjęcie decyzji o zarobkowym wyjeździe za granicę jednego bądź obojga rodziców powinno obejmować rozważenie wszelkich jej konsekwencji, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Jednym z aspektów troski o zabezpieczenie prawidłowego funkcjonowania członków rodziny, zwłaszcza dzieci pozostających w kraju, wydaje się być powiadomienie szkoły o tej istotnej dla dziecka zmianie. Czy szkoła ma taką wiedzę? Jeśli tak, to z jakiego źródła i w jakim zakresie, a także czy i jak tę wiedzę wykorzystuje?

Analizując ten aspekt, warto w pierwszej kolejności przyjrzeć się temu, jaką orientację na temat powodów skłaniających rodziców do czasowych migracji, jak również przygotowań do nich, mają nauczy-

ciela ich dzieci. Tylko w jednym przypadku źródłem wiedzy nauczyciela jest sam rodzic, który rozmawiał z nim na ten temat otwarcie, i, co istotne, z własnej inicjatywy:

*Od samego początku tata Ani bardzo interesował się tym, jak Ania funkcjonuje w szkole, przychodził do szkoły, jeździł z nami na wycieczki, odbierał Anię, przyprowadzał, taki mieliśmy ze sobą dobry kontakt; dopytywał się, jak się spotkaliśmy, na korytarzu gdzieś, co tam u Ani, jak jej idzie, co może z nią zrobić, czy może w jakiś sposób z nią popracować, taki był bardzo otwarty człowiek, i w związku z tym, któregoś dnia, kiedy jechaliśmy na basem zaczęliśmy rozmawiać ze sobą, znaczy on zaczął rozmawiać o tym, że przygotowuje się do wyjazdu za granicę, że się tym bardzo niepokoi, że nie zna języka, ale że już ktoś tam pojechał jakby przetrzeć drogę do pracy i że zostaje tam ściągnięty, i ta praca jest pewna i to w ten sposób, tak się dowiedziałam o tym, że jedzie za granicę, że wyjeżdża (nauczycielka Anety).*

W jednym przypadku wiedza nauczyciela na temat wyjazdowej sytuacji rodziny wynikała ze wspólnego miejsca pracy – matka i nauczycielka dziecka pracowały w tej samej szkole, więc orientacja nauczycielki w rodzinnych spawach koleżanki z pracy była znaczna:

*Mama Michała pracuje u nas w szkole, jest nauczycielem wuefu i od mamy [wiem], bezpośrednio mam kontakt z mamą i wiem, że rodzice wyjeżdżają w trakcie wakacji i pracują we Włoszech (nauczycielka Michała).*

W pięciu przypadkach nauczyciele posiadali informacje na temat wyjazdu rodzica bądź rodziców, jednak nie pochodziły one bezpośrednio od samych zainteresowanych. Zwykle stanowiły tzw. wiedzę nieoficjalną, którą posiadli ze źródeł innych niż sami zainteresowani. Jedna z nauczycielek, zapytana o swoją wiedzę na temat motywów wyjazdu rodzica, otwarcie przyznała, że jej nie ma. Później stwierdziła jednak, do niej pewne informacje docierały:



*Nie wiem, tak otwarcie nigdy o tym nie rozmawiałam, [...] ale z tego, co się orientuję, zresztą ja mam taką zasadę, ja nigdy nie wypytuję, [...] ale jak rozmawiam, to ludzie sami mi opowiadają; prawdopodobnie – dotarła do mnie informacja, że dzięki tym państwu, u których tutaj gościmy [...] że to znajomości i po prostu, jako dobrzy znajomi, chcieli pomóc rodzinie, która – myślę, że wymagała tego wsparcia, bo wyjazd ojca był ściśle finansowy, no nie inny jak to w tych czasach jest [...] Ja o wyjeździe ojca Nadii dowiedziałam się stosunkowo niedawno (nauczycielka Nadii).*

Symptomatyczne, że nauczyciele badanych dzieci w większości przypadków nie chcieli wprost wypowiadać się na temat motywów wyjazdu ich rodziców za granicę, jak również sposobów przygotowań do nich, tłumacząc to brakiem oficjalnej wiedzy na ten temat:

*Ja bym woląa rozmawiać o Paulinie, niż o jakiegokolwiek innej sytuacji, nie wiem oficjalnie nic na ten temat i nie chciałabym poruszać tematów, które są mi znane powiedzmy z jakichś innych źródeł niż od samych zainteresowanych (nauczycielka Patrycji);*

*Może to wynika z mojego charakteru – ja nigdy o nic nie pytam, a i tak mimo woli ludzie się przede mną otwierają, tak, że ja wiem, ale rzeczy istotne (nauczycielka Judyty).*

Z zebranego materiału wynika, że tylko jedna nauczycielka posiada bardzo szczegółową wiedzę na temat sytuacji domowej dziecka, jak również motywów decyzji migracyjnych poszczególnych członków rodziny. Reprezentacyjna w tym względzie jest wypowiedź nauczycielki Marka:

*Miał być to wyjazd w jakimś celu, a dokładnie chodziło o to, aby wyremontować dom, czyli jakieś tam pieniądze miała zarobić i wrócić, ale to nie była tak odległa perspektywa, jak dziesięć lat, więc z roku na rok decyzja o powrocie do kraju była przez nią po prostu przekładana, a w tej chwili, to oni wszyscy mają już pewną świadomość – ta trójka jej dzieci,*

że ona do kraju nie wróci po tylu latach pobytu tam. Ona tłumaczy się w tej chwili, że ma już wiek i znalezienie dla niej pracy – aczkolwiek nie podjęła żadnych prób poszukiwania zatrudnienia tutaj – że ona tutaj tej pracy po prostu nie znajdzie, albo że ona już nie potrafi tutaj żyć; i to było jednym z głównych powodów, bo rodzice Marka nie są w tej chwili razem, mają już orzeczony rozwód i ojciec w związku z tym też wyjechał za granicę, oni wychowują się tutaj mieszkają właściwie sami: Marek najmłodszy, brat jest najstarszy, potem jest siostra dwudziesto- chyba dwu- albo dwudziestotrzyletnia i mieszkają w obcym mieście [...] [Matka] miała większe szanse znalezienia zatrudnienia, to nie było na zasadzie takiej, że ojciec nie chciał, ale ponieważ siostra matki była w Austrii i była w stanie załatwić pracę dla kobiety, więc wyjechała ona, ale na zasadzie podreperowania budżetu domowego i ojciec został z tą trójką dzieci, i tak było przez dziesięć lat. W pewnym momencie już – takich szczegółów nie znamy – niemniej jednak ojciec stwierdził, że już po prostu nie jest w stanie cały czas opiekować się [dziećmi] tym bardziej, że opiekując się trójką dzieci też i zawodowo nie mógł się realizować, i jego zarobki były bardzo niskie, wtedy podjął decyzję, że on również wyjeżdża za granicę (nauczycielka Marka).

Interesującego uogólnienia na temat pobudek, jakie skłaniają rodziców do zarobkowych wyjazdów za granicę, dokonała jedna z nauczycielek. W swojej wypowiedzi zestawiała także sytuację dzieci kwalifikowanych do kategorii „eurosierot” z sytuacją dzieci, których rodzice nie wyjeżdżają co prawda za granicę, a mimo to ich codzienny kontakt z nimi jest bardzo ograniczony:

*Trzeba by było sobie zadać pytanie, dlaczego rodzic wyjechał? Może to nie koniecznie jest tylko chęć lepszych niż w Polsce zarobków? Poza tym, każdy ma jakieś ambicje, jakieś plany, ma możliwość realizacji swoich jakichś zamierzeń. Jeśli nie było ich tutaj w kraju, a pojawiły się gdzieś za granicą, to czemu nie; poza tym, nie przypuszczam, żeby ktoś wyjeżdżał tylko i wyłącznie po to, żeby zarobić, pozostawiając dziecko samo, chociaż nie, słyszałam, że były takie przypadki, kiedy dzieci zostawały*

*praktycznie same bez żadnej opieki, bez jakiegoś wsparcia osób dorosłych; ja jestem daleka od generalizowania, znam parę osób, które pracują czy pracowały za granicą, albo to byli obydwój rodzice, albo jeden i bardzo różne relacje są pomiędzy dziećmi a rodzicami, albo rewelacyjne albo takie, które faktycznie pozostawiają dużo do życzenia, ale trzeba by było sobie zadać pytanie, co byłoby gdyby ci rodzice byli na miejscu i też pracowali, na przykład od ósmej do dwudziestej, bo takie sytuacje też są. Nie trzeba wyjeżdżać, a dzieci także są zostawione same sobie i nikt się wtedy nie przejmuje i nie przykleja etykiety eurosierota (nauczycielka Patrycji).*

Z powyższej wypowiedzi można wysnuć interesującą refleksję: motyw ekonomiczny, który pojawia się w każdej badanej rodzinie, występując na poziomie uświadomionym, deklaracyjnym, może nie być jedynym, jaki skłania ludzi do wyjazdu za granicę. Mogą mu bowiem współtowarzyszyć inne motywy związane z indywidualnymi zamierzeniami i aspiracjami, których realizacja w kraju jest, albo wydaje się być, niemożliwa, i w takiej sytuacji wyjazd okazuje się najlepszą drogą do urzeczywistnienia planów; najlepszą, choć może nie do końca świadomą.

Czynników współdecydujących o wyjeździe szukać można także w niskim poziomie zadowolenia osoby wyjeżdżającej ze stanu jej wewnątrzrodzinnych interakcji. Wtedy wyjazd może być traktowany jak swoistego rodzaju ucieczka od problemów czy szeroko rozumianego dyskomfortu środowiskowego funkcjonowania. O tym się nie mówi, może nawet nie myśli. Potrzeby finansowe są dla każdego zrozumiałe i nie trzeba się z nich nikomu tłumaczyć. Autorefleksyjne wejście w głąb ideacji własnych potrzeb jest o wiele trudniejsze, dla wielu niedostępne.

Analiza uwarunkowań decyzji dotyczących migracji cyrkulacyjnych pozwala zwrócić uwagę na jeszcze jeden mechanizm, jaki dostrzec można w sytuacji zmiany funkcjonowania rodziny na skutek wyjazdu jednego bądź obydwój rodziców. Mowa tu o niezamierzonych skutkach tych działań, które R. Boudon (2008: 29) nazywa „efektem od-

wrócenia”. Mamy z nim do czynienia „wtedy, kiedy co najmniej dwie osoby zmierzają do precyzyjnie określonego celu i osiągają stan rzeczy, do jakiego nie dążyły, a który może być niepożądany z punktu widzenia co najmniej jednej z nich” (tamże). Takim celem w rodzinach migracyjnych jest wyjazd podyktowany koniecznością zaspokojenia potrzeb ekonomicznych. Krok, często uznawany przez członków rodzin jako jedyny sposób wyjścia z trudnej sytuacji finansowej, racjonalizowany dodatkowo przyjmowaniem założeń określających długość jego trwania, okazywał się przynosić skutki niezamierzone, destruktywne z punktu widzenia funkcjonowania rodziny, dla dobra której został podjęty. Taka sytuacja miała miejsce w rodzinie Marka: mimo że główny cel emigracji rodziców został osiągnięty – wypracowano środki na remont odziedziczonego domu, to więzi rodzinne pomiędzy matką i ojcem zniszczone zostały tak bardzo, że doprowadziły ich do rozvodu. Skutkiem tego było również rozluźnienie relacji emocjonalnych pomiędzy rodzicami (zwłaszcza ojcem) i dziećmi, następstwem czego pieczę rzeczywistą i formalno-prawną nad nastoletnim chłopcem przejęła pełnoletnia siostra.

Działanie efektu odwrócenia w postaci nieosiągnięcia pełni zamierzonych celów dostrzec można również w rodzinie Anety. I tu rozłaska migracyjna doprowadziła do rozpadu rodziny i rozvodu rodziców, a dodatkowo nie poprawiła jej trudnej sytuacji bytowej w stopniu wcześniej spodziewanym.

Efekt odwrócenia można rozpatrywać także w wymiarze skutków pozytywnych, niebędących wynikiem świadomie podejmowanych działań. Takie uwidoczniły się w rodzinie Nadii, która po wyjeździe ojca za granicę zaczęła lepiej funkcjonować. Częstotliwość rozmów rodziny z przebywającym na emigracji ojcem stała się bardziej intensywna niż przed jego wyjazdem. Rytm dnia wyznaczały cwieczorne rozmowy z użyciem komunikatora internetowego. Pomimo fizycznej odległości nie pojawił się dystans emocjonalny pomiędzy członkami

---

rodziny, można wręcz powiedzieć, że relacje te zostały pozytywnie wzmocnione.

Motywy migracji w badanych rodzinach są zbliżone. Łączy je główny – ekonomiczny – czynnik, jednak skutki, jakie ujawniły się przy okazji wyjazdów zagranicznych, zarówno te spodziewane, jak i niezamierzone, okazały się być bardzo różne. Najczęściej zależały od jakości wcześniejszych relacji pomiędzy członkami rodziny, umiejętności odnalezienia się w nowej sytuacji migracyjnej oraz odporności poszczególnych członków rodziny na trudne sytuacje.

Decyzja o migracji rodzica/rodziców zawsze ma istotne znaczenie dla funkcjonowania rodziny. Najczęściej wyjazd to konieczność. Daje szansę brania pod uwagę możliwości innych jak życie na kredyt, spłata długów, płacenie bieżących rachunków, kupno tylko najpotrzebniejszych rzeczy. Pozwala myśleć o wydatkach zwiększających standard życia, prezentach gwiazdkowych dla najbliższych czy wyjeździe na urlop. Od jakości wzajemnych relacji panujących w rodzinie, jeszcze zanim decyzja o wyjeździe zostanie podjęta, zależy, czy uda się zminimalizować jej negatywne skutki. Decyzja taka zawsze jest ambiwalentna: z jednej strony towarzyszy jej przekonanie o wyższej konieczności ekonomicznej, z drugiej zaś obawa o wysokie koszty (niematerialne), jakie w związku z rozłąką będzie musiała ponieść cała rodzina. Najczęściej jednak to nie cała rodzina, ale tylko dorośli jej członkowie, bądź jeden z rodziców, wykorzystując kontakty rodzinne i znajomości towarzyskie (sieć społecznych powiązań osób ułatwiających wyjazd i zdobycie zatrudnienia za granicą), podejmuje decyzję o wyjeździe. Migracja może być także samodzielną inicjatywą osoby chcącej wyjechać nie z pomocą bliskich, ale z wykorzystaniem oficjalnej drogi zdobycia legalnego zatrudnienia za granicą. Wykorzystywane jest wtedy biuro pośrednictwa pracy.

Dzieci w przeważającej liczbie zbadanych przypadków stawiane były przed faktem dokonanym, a nie włączane w proces decyzyj-

ny. Tylko sporadycznie proszono małoletnie dzieci o zabranie głosu w sprawie wyjazdu za granicę ojca czy matki.

Czas podejmowania decyzji o wyjeździe najczęściej nie przekraczał tygodnia. Wymagało to rozeznania czynników, które należy wziąć pod uwagę przed wyjazdem, i zakwalifikowania ich jako ułatwiających podjęcie decyzji.

Pomimo względnie krótkiego czasu, w jakim zapadała decyzja o wyjeździe, przygotowania do niego przebiegały bardzo sprawnie. Oprócz migranta zaangażowane w nie były osoby z najbliższej rodziny, najczęściej współmałżonek. Obejmowały zakup potrzebnych rzeczy osobistych, prowiantu i – co szczególnie istotne w większości przypadków – przenośnego komputera, mającego w zamyśle służyć do utrzymywania kontaktów z rodziną.

Ekonomiczny motyw wyjazdu za granicę, niezależnie od tego, który z jego wskaźników zajmował pozycję dominującą, postrzegany był jako skutek egzystencjalnej biedy i dominował w każdym badanym przypadku. Mogło to wynikać z okresowego bezrobocia, będącego rezultatem utraty pracy, problemów ze znalezieniem nowej pracy bądź z chęci poprawy warunków bytowych rodziny, ocenianych dotąd jako niewystarczające.

Można tu postawić tezę, że wyjazd do pracy za granicę biorą pod uwagę te osoby, które czują się na siłach sprostać nowej sytuacji życiowej, które nie godzą się na deficyty, jakie dostrzegają w dotychczasowym funkcjonowaniu. Są gotowe na radykalne zmiany, bo czują w sobie potencjał do otwarcia się na nowe wyzwania. Są aktywne w dążeniu do zmiany losu swojego i swojej rodziny, mając nierzadko na uwadze ewentualne obszary ryzyka, jakie z takim wyjazdem są związane. Można przypuszczać, że przekaz takiej postawy zawartej w wyjeździe rodzica, choć początkowo może budzić w dziecku sprzeciw wynikający z niezrozumienia sytuacji i dostrzegania jej przykrych, związanych z rozstaniem skutków, w jego przyszłym życiu stanie się bodźcem wyzwalającym energię do niezgody na niekorzystne warunki życia i po-

dejmowania zabiegów zmierzających do poprawy własnego losu. Tak jak wcześniej robił to ojciec czy matka. Nie jest to jednak oczywiste. Wyjazd rodziców może bowiem wywołać odmienne nastawienia: żadne korzyści materialne, wzrost stopy życiowej czy poprawa warunków bytowych nie są warte takiego poświęcenia, które prowadzi do ograniczenia kontaktów, wygaśnięcia emocjonalnych więzów rodzinnych, a w krytycznych wypadkach – do całkowitego rozpadu rodziny. Potencjalny wyjazd w przyszłości, z powodu trudnych doświadczeń z dzieciństwa, w ogóle nie będzie więc brany pod uwagę, ale te właśnie trudne doświadczenia staną się bodźcem wyzwalającym reakcję podejmowania konstruktywnych działań.

W poddanych analizie historiach rodzin cel wyjazdu zawsze był określony i jasno skonkretyzowany. Dotyczył takich konieczności finansowych, jak: kupno mieszkania, budowa, remont lub wykończenie domu, spłata kredytów bądź innych zobowiązań finansowych oraz, co symptomatyczne w większości przypadków – zdobycie środków na utrzymanie rodziny.

Najczęściej to właśnie frustracja z powodu trudności życiowych, którym nie można przeciwdziałać funkcjonując w kraju, popychała ludzi do podjęcia pracy za granicą. Ważne jest jednak dostrzeżenie lepszych perspektyw, głównie finansowych, które działają przyciągająco, kusząc zwielokrotnionymi możliwościami. Ma to miejsce zwłaszcza wtedy, gdy w środowisku migranta znajdują się przykłady osób wyjeżdżających, potwierdzające opłacalność pracy poza krajem.

Często praca za granicą jest nielegalna i wymaga zmiany zawodu czy przekwalifikowania się, jednak w badanych rodzinach nie było to regułą. Podejmowanie legalnej pracy, zgodnie z zasadami prawnymi kraju migracji, w dotychczasowym zawodzie także miało miejsce.

W przeważającej części badanych rodzin wyjazd za granicę wszystkich jej członków nie był w ogóle brany pod uwagę. Niektóre rodziny rozpatrywały wspólną przeprowadzkę do kraju migracji, ale jej zaniechały, po uwzględnieniu czynników utrudniających bezproblemowe

funkcjonowanie na obczyźnie. Sam wyjazd poprzedzony został rozeznaniem warunków codziennego życia w kraju planowanej migracji oraz podjęciem kroków ułatwiających dzieciom wejście – w pierwszej kolejności pod względem językowym – w nowy dla nich system edukacyjny. Przejaw perspektywicznego myślenia o przyszłości dzieci mocno się tu zarysował, co pozwala wierzyć, że dzięki takiemu zaangażowaniu rodziców będą miały ułatwioną drogę do korzystania z rozszerzonych dzięki migracji możliwości edukacji i rozwoju.

Wiele czynników, wśród nich z pewnością i te, które nie zostały tu wyizolowane, decyduje o tym, w jaki sposób sytuacja rodzinna dziecka migrantów wpływać będzie na jego drogę życiową i dokonywane wybory. Jednym z bardziej oczywistych jest wsparcie osób bliskich, rodziny, grupy rówieśniczej, a gdy ono nie wystarcza – także instytucji, która jest dziecku najbliższa, to jest szkoły. Budujący jest fakt, iż pomimo braku istnienia programowanego wspierania dzieci migrantów jako grupy specyficznej, zarówno nauczyciele, jak też rodzice i dzieci twierdzą zgodnie, że w każdej sytuacji problemowej, jaka staje się udziałem dziecka, niezależnie od tego, z czego ona wynika, mogą liczyć zarówno na pomoc szkoły jako instytucji, jak i poszczególnych nauczycieli.



## Rodzinne decyzje migracyjne

Zjawisko migracji czasowej należy niewątpliwie postrzegać jako trudne zarówno dla rodziców, jak i dla dzieci. W niniejszym rozdziale przeanalizowano przebieg procesu podejmowania decyzji o wyjeździe, ze szczególnym uwzględnieniem reakcji dzieci na wyjazd rodzica. Przedstawiono również czynniki, które wpływają na sposób radzenia sobie dzieci z sytuacją czasowej nieobecności ojca lub matki.

### Udział osoby badanej w przygotowywaniu wyjazdu

Migracja to proces, w którym wyodrębnić można wiele etapów. Jednym z najtrudniejszych jest niewątpliwie etap podejmowania decyzji o wyjeździe rodzica. Działaniu temu towarzyszą zarówno emocje pozytywne, związane z szansą na poprawę często bardzo trudnej sytuacji materialnej, jak i uczucia niepokoju oraz obawy przed nową, nieznaną i nieprzewidywalną rzeczywistością. Decyzja o wyjeździe staje się jeszcze trudniejsza, gdy zapada w rodzinie o silnych więziach i prawidłowych relacjach interpersonalnych. W związku z powyższym wydaje się, że te ambiwalentne uczucia rodziców przekładają się na sposób włączania dzieci w proces planowania i realizacji działań migracyjnych rodziców.

Analizując udział dzieci w procesie podejmowania decyzji o wyjeździe zagranicznym rodzica, wyodrębniono dwie grupy.

W pierwszej grupie znajdują się badani, którzy wiedzieli o planowanym wyjeździe, a nawet sami uczestniczyli w podejmowaniu takiej rodzinnej decyzji, mając tym samym możliwość stawiania pytań czy ustalania warunków i zasad funkcjonowania rodziny w nowej sytuacji. Jak wspomina Nadia:

*Rodzina wspólnie podjęła decyzję. Rodzice spytali, czy bym chciała, aby mój tata pracował za granicą. Ale Emilki nie pytali, bo ona jest jeszcze mała. [...] Ja powiedziałam, że bym chciała, tylko żeby tata przyjeżdżał tutaj, [...] żeby nie był tam tak strasznie długo, na przykład na rok, albo pół roku, tylko krócej. [...] Tata powiedział, że będzie przyjeżdżał na święta i na wakacje.*

Podobna sytuacja jest w przypadku Michała, który zawsze informowany jest przez rodziców o wyjazdach i przyjazdach ojca. Dziecko bierze czynny udział w przygotowaniach i zazwyczaj wie, kiedy ponownie spotka się z ojcem, o czym świadczy jego wypowiedź: *Żegnamy się z tatą i mówimy mu, to się zobaczymy za miesiąc.*

Również matka Judyty twierdzi, że dzieci wiedziały o wyjeździe ojca, nie jest jednak w stanie powiedzieć, od kogo i w jakich okolicznościach dowiedziały się o tym:

*Jakoś to było tak, sama nie wiem jak to wyszło, że dzieci wiedziały, tatuś jedzie do pracy [...] i wtedy miał wrócić i znów jedzie do pracy i tak ciągle było, że tatuś musi jechać do pracy.*

Pozostałe dzieci jedynie dowiadują się od rodziców o podjętej przez nich decyzji migracyjnej. Zazwyczaj informacji tej towarzyszy opis trudnej, często bez alternatywnego rozwiązania, sytuacji rodzinnej. Analizując wypowiedzi dzieci, odnosi się wrażenie, że stawiane są one w sytuacji przymusu zrozumienia i pogodzenia się z decyzją rodziców. Dzieci nawet nie wspominają o tym, że mogłyby ją zakwestionować czy nie zgodzić się z nią. Często rodzice w takiej sytuacji wskazywali na krótki, próbny okres wyjazdu.

Jak wspomina Patrycja, o planowanym wyjeździe ojca za granicę dowiedziała się od rodziców, jednocześnie twierdzi, że:

*To była bardzo spontaniczna decyzja rodziców, bo wiadomo, że za granicę nie jedzie się tak z dnia na dzień po to, żeby zwiedzać, tylko jakiś określony cel trzeba mieć i tym celem były fundusze. No więc tata spakował się, to było chyba jakoś tydzień po decyzji o wyjeździe. Ale na początku miał jechać na próbę, na trzy miesiące a potem zadzwonił i powiedział, że jest dobrze i zostaje dłużej.*

Również matka Patrycji potwierdza fakt, iż dzieci wiedziały, że ojciec chce wyjechać za granicę:

*Córka i synek, szczerze powiem, że przyjęli to bez większego zaskoczenia. Była taka trudna sytuacja i po prostu było powiedziane, że albo będziemy chcieli żyć jak do tej pory w miarę dobrze, a jak nie to z czegoś będzie trzeba zrezygnować. Ja mówię, bo opłata tańców jest co miesiąc, ja mówię, no w tej chwili córka już śpiewa na występach, tak że już z wokalów na dzień dzisiejszy jest zwolniona z opłat, bo jak występują, jak jeżdżą na występy to już są zwolnieni. Mówię również do syna, że twoje karate synku tak samo niestety trzeba opłacić, każdy egzamin opłacamy, kupienie kimona, to wszystko kosztuje.*

Marek uważa, że był zbyt mały, aby wiedzieć o decyzji matki i ironicznie mówi: *No jak miałem sześć miesięcy, czy tam ileś, no to jak mama wyjechała to mnie się chyba nikt nie pytał.* Opowiadając natomiast o decyzji ojca, przyznaje: *Tato już czwarty chyba rok albo piąty jest za granicą. No i tato mi powiedział, że jest trudna sytuacja finansowa i trzeba wyjechać.*

Jego siostra, wspominając sytuację podejmowania decyzji o wyjeździe przez matkę, wskazuje na brak jakiegokolwiek udziału dzieci w planowaniu wyjazdu.

*Mamy siostra rodzona mieszkała już w Wiedniu z mężem i z dzieckiem i kiedy przyjechała do Polski, to powiedziała, że może mamie znaleźć*

*pracę. A że mama nigdzie nie pracowała i po prostu nie była w stanie sobie znaleźć tam w T. żadnej pracy, to się zgodziła. [...] Rodzice podjęli wspólnie decyzję, a ponieważ mieszkaliśmy z dziadkami, więc wszyscy tak od razu wiedzieliśmy o tym, bo wiadomo było, że jak ciocia przyjechała i zaczęła tam z mamą rozmawiać, to ja już chyba miałam pięć lat, to już tak, wiedziałam, o co chodzi (siostra Marka).*

Również wyjazd ojca był zaplanowany poza dziećmi:

*On tylko nam oznajmił telefonicznie, że wyjeżdża. [...] no i tylko zadzwonił i nam oznajmił, że po prostu wyjeżdża do Holandii i nie było żadnych pożegnań nic nie przyjeżdżał tutaj do nas. Ojciec nawet nie oznajmił mamie, chyba nawet do niej nie dzwonił i nie informował o tym, że wyjeżdża i że Marek zostaje z babcią (siostra Marka).*

Podobną sytuację odnajdujemy w wypowiedziach dwu kolejnych dzieci, z którymi nikt nie rozmawiał, ani nawet nie poinformował ich o planach migracyjnych rodziców:

*Rodzice wspólnie podjęli decyzję, a ponieważ [dzieci] były za małe i tego jeszcze nie rozumiały, matka nie powiedziała im [o wyjeździe ojca]... tylko dopiero potem to sobie uświadomiłyśmy, że właśnie tata pracuje (Alina);*

*No, właśnie za bardzo to nie wiem o tym, nie wiem o tym, rodzice, mama zażyczyła sobie, że chce wyjechać do Anglii (Aneta).*

W wypowiedziach rodziców pozostających w kraju pojawia się za zwyczaj uzasadnienie, że dzieci były zbyt małe, aby z nimi konsultować decyzję migracyjną. Jednocześnie, wspominając moment uświadomienia sobie faktu nieobecności rodziców przez dziecko, rodzice nieświadomie przyjmowali tezę o zrozumieniu sytuacji przez dzieci i akceptacji czasowej rozłąki. Swojego stanowiska nie konfrontowali jednak z dziećmi.

*Znaczy, coś się tam dzieciom mówiło, ale tak specjalnie, żeby się ich o zdanie pytać [ ... ] Nadia w sumie rozumiała, bo ja już pojechałam. Może i by jej było przykro, bo też jest zżyta z ojcem, ale mi się wydaje, że strasznie jakiegś tam rozpaczy czy żalu nie było. Wiadomo, że coś tam popłakała i potem jak przyjechał, to też jej przykro było, ale jakiegoś takiego żalu mi się wydaje, że raczej nie miała do taty, że ją zostawił (matka Nadii);*

*Córka jak przyjechała tam do mnie na chwilę, to miała dziewięć lat chyba i ona może tak nie zdawała sobie sprawy, że to jest taki długi okres i ja jej tłumaczyłem, że muszę wyjechać [ ... ] Ona wiedziała po prostu, że jadę, że muszę zarobić pieniądze i wiedziała, że wrócę (ojciec Anety).*

Z czasem wyjazdy stają się naturalnie wpisane w nowy rytm funkcjonowania rodziny i już nikt ich specjalnie nie przygotowuje, omawia czy planuje. Każdy członek rodziny wie, jak ma się zachować:

*My się nie przygotowujemy jakoś tak specjalnie, to nam tak weszło w krew, że mąż pakuje się i jedzie, i to nie jest tak jak pierwszy raz, że się bierze to czy siamto, po prostu bierze swoje rzeczy i jedzie. [ ... ] Tak że nie ma tam jakichś specjalnych przygotowań (matka Judyty).*

Decyzja o wyjeździe zarobkowym za granicę jest trudna zarówno dla rodziców, jak i dla dzieci. Podsumowując cytowane powyżej wypowiedzi, można stwierdzić, iż badani na różne sposoby próbują sobie radzić w tej sytuacji. Część rodziców nie docenia lub nie chce dostrzec negatywnych emocji, wierząc w to, że dzieci poradzą sobie z nimi, gdy przedstawi się im odpowiednie argumenty, a te zazwyczaj są niepodważalne i ważne. Jednym ze sposobów radzenia sobie jest po prostu unikanie trudnych rozmów i liczenie na to, że problemy same się rozwiążą lub dzieci przyzwyczajają się do nowej sytuacji rodzinnej. Szkoda, że tak było w większości analizowanych przypadków, wydaje się bowiem, że gdy dzieci uczestniczą z procesie podejmowania decyzji rodzinnych, to lepiej radzą sobie z negatywnymi, emocjonalnymi ich skutkami. Na niezbędne elementy, które powinny towarzyszyć procesowi podejmo-

wania decyzji migracyjnej, zwraca uwagę jeden z uczestniczących w badaniu nauczycieli:

*To nie może być decyzja podejmowana pochopnie, pod wpływem jakichś emocji czy chwili, to musi być decyzja właściwie przemyślana. [...] Ważne jest jasne wyznaczenie granic czasowych, ponieważ to narzuca na rodzica pewną dyscyplinę, to kwestia umowy i zaufania między rodzicem a dzieckiem. Niewywiązywanie się z umowy jest oszukiwaniem dziecka i trzeba mieć tego świadomość. [...] To nie może być decyzja jednej osoby związku i nie może to być decyzja tylko rodziców – no, chyba że dzieci są małe, ale to rodzi kolejne ryzyko, że po tym miesiącu, dwóch czy trzech to dziecko będzie musiało się nas uczyć od nowa, a my tego także. Myślę, że tutaj trzeba wyznaczyć sobie priorytety, co jest ważne dla nas, rodziny i dzieci. [...] Myślę, że w przypadku dzieci ważne jest, żeby być szczerym i autentycznym. Czy wyjeżdżając za granicę zamierzam kiedykolwiek wrócić i czy widzę miejsce w swoim życiu również dla tego dziecka – czasami to prawda bolesna bywa łatwiejsza do zniesienia niż takie życie w zawieszeniu, w próżni, że może tak, może kiedyś, gdzieś. To jest najgorszy stan, kiedy pozostawia się kogoś, kto nas kocha i to bezgranicznie (nauczycielka Marika).*

## Akceptacja vs opór dziecka wobec migracji rodzica

Na podstawie wypowiedzi badanych osób należy jednoznacznie stwierdzić, że wszystkie dzieci tuż po wyjeździe rodzica były smutne, często płakały i bardzo tęskniły. Wydaje się jednak, że pod wpływem „racjonalnych” argumentów rodziców na swój sposób zaakceptowały nową, często narzuconą im sytuację.

*Robi się tak smutno, że jeden członek rodziny wyjeżdża, ale można się przyzwyczaić. Ja prowadzę bardzo aktywny styl życia, więc jakoś to było. [...] Gdy dowiedziałam się o wyjeździe, to byłam zaskoczona, mocno zaskoczona, ale przyzwyczaiłam się do tej sytuacji (Patrycja).*

Dzieci dobrze wiedzą, czego od nich oczekują rodzice. Aby nie komplikować trudnej sytuacji materialnej i emocjonalnej rodziny, nie kwestionują decyzji i godzą się na nowe zasady funkcjonowania.

*Myszę, że to była jego decyzja i ja w ogóle nie mogłabym mu powiedzieć, żeby nie wyjechał, o to jakby nie umiem tak. [...] Rozmawiałam z tatą o jego wyjeździe kilka razy. On stwierdził, że jemu się podobało. Więc jak jemu się podobało, to jest okey. [...] Myszę, że wyjazdy rodziców nie są dobre, ale sytuacja w Polsce jest taka, że na pewno jest to bardzo potrzebne (Patrycja).*

Z biegiem czasu dzieciom trudno jest nawet wyobrazić sobie pełną rodzinę. Sytuacja rozłąki staje się dla nich tak normalna i naturalna, że nieobecność nie przeszkadza ani nie boli, przestaje być trudna, o czym świadczą poniższe wypowiedzi dzieci:

*Nigdy nie zastanawiałam się niestety tak dogłębnie, co by było, gdyby tato nie wyjechał. [...] Ale byłoby zupełnie tak jak teraz, czyli normalnie. Ojciec na pewno mniej by zarabiał, a i tak nie byłoby go w domu (Alina);*

*Czasami są sytuacje, gdy brakuje ojca, no ale jakoś się przeżywa. [...] Zupełnie wystarcza, jak on tak przyjeżdża dwa razy do roku (Olga).*

Matka Aliny i Olgi uważa, że dziewczynki bardzo dobrze radzą sobie z rozłąką z ojcem. Zrozumiały potrzebę jego wyjazdu. Wiedzą bowiem, że są kochane i w dużej mierze wyrzeczenia rodziny są podejmowane ze względu na ich dobro. Wydaje się, że jest to dla matki istotny argument przemawiający za koniecznością akceptacji przez dzieci rozłąki z ojcem:

*Może tam tęsknią za ojcem, ale tego nie okazują tak bardzo, żeby go nie smucić. Dziewczynki mają świadomość, że ojciec nie pije, jest w porządku (mama Aliny i Olgi).*

Innego zdania jest nauczycielka dziewczynek, która uważa, że dzieci na zewnątrz pokazują jedynie to, czego oczekują od nich rodzice, czyli zrozumienia i akceptacji sytuacji rozłąki. Natomiast w rzeczywistości nie wyrażają zgody na taki stan rzeczy:

*Dziewczynki oficjalnie pogodziły się z obecną sytuacją, bo jak mówią, nie jest to sytuacja jakaś nadzwyczajna, ponieważ część ich koleżanek i kolegów ma również rodziców pracujących za granicą. [...] Jednak żadna z nich nie chciałaby w przyszłości powielać takich wzorów, jakie są w ich własnym domu, czyli żadna z nich nie chciałaby sytuacji, że ona zostaje z dzieckiem w kraju, a mąż przysłowiowo za chlebem wyjeżdża i pracuje za granicą. [...] Ojciec jest nadal dla dzieci osobą znaczącą. Taty nie ma chwilowo, tata jest po prostu w pracy nieco dłużej, bo nie wraca po dniówce do domu (nauczycielka Aliny i Olgi).*

Inny rodzaj problemów dostrzec można w bardzo trudnej sytuacji Marka. Chłopiec, pomimo tego że wychowuje się zarówno bez ojca, jak i bez matki, twierdzi, że przyzwyczał się już do takiej sytuacji. Odrzuca nawet możliwość zamieszkania z rodzicami za granicą. Stale marzy o tym, że jego bliscy wrócą, jednak zdaje sobie sprawę z tego, że może to nigdy nie nastąpić, a on na zawsze zostanie sam.

*Nie lubię dużych miast. [...] Kraków od Wiednia różni się techniką i zachowaniem ludzi. Tam jest całkiem inaczej. Tam na przykład ludzie zobaczą kogoś no i nic i idą i patrzą się tylko przed siebie, jakby ich nic nie interesowało, a w Krakowie no to zaraz popatrzą i obgadują. [...] W Krakowie jest lepiej, bo znam język, ale tam jakbym mieszkał no to tam by było lepiej pewnie, ale jakbym znał język. [...] Ja już się przyzwyczailem, już dawno przyzwyczailem się do tego, że mieszkam z rodzeństwem, a nie z rodzicami. [...] Chciałbym, aby rodzice zjechali do Polski i pracowali tutaj. [...] Jednak to chyba nie jest za bardzo możliwe, bo w Polsce jest trudno o dobrą pracę (Marek).*

Badany chłopiec niezwykle trafnie określa stan, który pojawia się w sytuacji rozłąki. Z jednej strony jest świadomy, że gdzieś nadal ma



rodziców, z drugiej natomiast przepelnia go pustka i samotność, z którą musi sobie poradzić, stając się „szybciej” niż inni odpowiedzialny i samodzielny.

*Z mojego punktu widzenia, czego mi brakuje? No tego, że wszyscy są – no, że nikogo praktycznie nie ma wokół mnie. [...] Musiałem stać się bardziej odpowiedzialny, szybciej dorosnąć (Marek).*

W ocenie siostry, która obecnie jest jego prawnym opiekunem, sytuacja wygląda podobnie. Według niej Marek nie akceptuje ani wyjazdu ojca, ani przeprowadzki do Krakowa, coraz częściej zamyka się w sobie, pragnie anonimowości i ma świadomość tego, że wszyscy bliscy go opuścili.

*Marek był przyzwyczajony, że mama wyjeżdża. Mama jest na święta, mama jest na urodziny, na wakacje i tak dalej. On do tego schematu był przyzwyczajony i nie było problemu. Dopiero jak wyjechał ojciec, to Marek się tak zamknął w sobie, [...] to go tak dotknęło. Może jeszcze inaczej by to postrzegał, gdyby ojciec miał właśnie większy kontakt z nim, jakby częściej przyjeżdżał, bo mama jest nawet raz w miesiącu, jeżeli jest taka potrzeba. Na pewno jakby Marek do niej zadzwonił – mamó przyjeżdż, to mama by przyjechała, a z ojcem jest inaczej, on nie przyjedzie, bo on ma pracę (siostra Marka).*

Na wyjątkowo trudną sytuację zwraca również uwagę nauczycielka Marka, która twierdzi:

*Nie ma nic pozytywnego w tym wyjeździe i najgorsze jest to, że rozpadło się małżeństwo rodziców, ale również w relacjach między rodzeństwem też niestety dzieje się źle, bo Marek jest w trudnym wieku, Marek nie radzi sobie z emocjami, bo tutaj z jednej strony powinien kochać mamę, a z drugiej strony [...] nie zna jej i troszeczkę tak jakby, no ileż można czekać – tu się nie mówi pół roku rok dwa trzy, tu na dobrą sprawę mówi się nigdy – i oni mają takie poczucie w związku z tym, że ta migracja doprowadziła w sumie do rozpadu rodziny.*

Inaczej jest w przypadku Judyty, która pogodziła się z wyjazdem ojca, akceptuje tę decyzję:

*Tatusz tam jedzie do pracy, jakoś ja już to rozumiem. Gorzej jest z maluchami, bo ciągle pytają mamusię, kiedy przyjedzie tatuś. [...] Ja czasami się też popłaczę, ale tak to się wie, że tatuś tam jest i wiadomo, po co pojechał – do pracy (Judyta).*

Zawsze, gdy ojciec wyjeżdża, czuje tęsknotę, ale później – jak sama twierdzi:

*To już jest tak dobrze – no i smutek, bo smutno tak samemu, no bo moim zdaniem to jest lepiej jak jest rodzina razem, a nie osobno, że ktoś wyjeżdża za granicę i widzimy się trzy razy w roku, dlatego to jest takie bezna-dziejne, można powiedzieć (Judyta).*

Matka Judyty jednocześnie stwierdza, że do końca nie wie, co dzieci myślą o wyjazdach ojca: *Mają gdzieś to wpojone, że jedzie do pracy, że tatuś jedzie do pracy i tak jakoś nie wiem co one mogą myśleć.*

Matka zauważa, że z roku na rok dzieci coraz bardziej tęsknią za ojcem i w związku z tym wspólnie podjęli decyzję o rodzinnym wyjeździe za granicę.

*Od września pojedziemy tak na razie, bo już mam szczerze powiedziawszy dosyć tego siedzenia, takich wyjazdów, że mąż tam, a ja tu z dziećmi, więc tak już żeśmy doszli do wniosku, że jest ten moment kiedy trzeba zdecydować albo siedzimy tutaj, albo siedzimy tam i zdecydowaliśmy, że jedziemy tam i dzieci pójdą do szkoły. Dzieci chcą tam jechać, są zadowolone, chcą tam chodzić do szkoły, nie jest to dla nich jakaś nowość, bo jeżdżą często, więc wiedzą, jak tam jest, i myślę, że Judytka tam nie będzie miała problemów z językiem, bo uczy się cały czas. [...] Dzieci tęsknią, przedtem dzieci tak nie tęskniły, teraz dzieci coraz bardziej tęsknią. I to już jest dla mnie uciążliwe, no bo jak widzę, że dzieci tęsknią, płaczą gdzieś tam wieczorami (mama Judyty).*

Dziewczynka akceptuje i cieszy się z wyjazdu do Paryża, bo jak mówi:

*Tam mi się strasznie podoba, mogłabym wyjechać, mogłabym porzucić wszystko tutaj, bo tam mi się bardziej podoba niż tutaj. [...] Tam tak inaczej się czuję, tam czuję się tak swojsko, nie wiem dlaczego, nie umiem tego określić. [...] Po prostu tam jak wyjeżdżam, to wiem, że tam jest cywilizacja, że tam jest życie, nie wiem podoba mi się taki ruch na mieście, sklepy (Judyta).*

Na zafascynowanie Paryżem zwraca uwagę nauczycielka Judyty, która twierdzi:

*[Judyta] to dziecko europejskie. Ona jeździ do Francji, dużo podróżuje. Sam pobyt to jest dla niej nie wyprawa, tylko wreszcie zobaczy coś nowego, bo świat ją pociąga. Ona uczy się języków [...]. To dziecko to jest obywatel Europy [...]. Ona nie zna barier, nie zna granic, uśmiechnięta, zadowolona, to przeszczęśliwe, przekochane dziecko i nie widzę praktycznie żadnych skutków ubocznych tego, że wychowuje się praktycznie bez ojca.*

Mimo że Michał wzrastał w sytuacji migracyjnej rodziny, to gdy tata wyjeżdża, zawsze czuje smutek, tęskni za nim i wołałby, żeby ojciec nie opuszczał kraju. Mama uważa, że Michał akceptuje wspólne wyjazdy za granicę, chce mieszkać we Włoszech, chociaż z czasem bardzo tęskni za domem w Polsce.

*Mówił, że ja bym tu chciał zostać, ale jakbym przywiózł swój domek na kółkach i tu mieszkał. I do tej pory tak jest, jak jedziemy na dwa miesiące, to po miesiącu mówi mamus, ale wszystko jest w porządku koledzy wszystko, ale tak szkoda, że tego domku nie możemy tak ciągnąć za sobą (mama Michała).*

Również nauczycielka Michała uważa, że dziecko akceptuje obecną sytuację, chociaż

*bardzo tęskni za tatą. Wiem, gdy ojciec Michała wyjeżdża na dłuższy czas, bo gdy wraca to dziecko bardzo się cieszy i opowiada, że nie może doczekać się, kiedy tata wróci, i zawsze mi opowiada, że jedzie na lotnisko po tatę. Bardzo, bardzo cieszy się z powrotu taty, jest bardzo z tatą związany i bardzo za nim tęskni.*

Pomimo lęku przed rozstaniem niektóre dzieci cieszą się z wyjazdu rodzica.

*Dziewczynka cieszyła się z tego, wierzyła w to, że sytuacja finansowa się poprawi w domu, że będzie ją może stać na więcej rzeczy. Zresztą tak jak mówiłam wcześniej, ktoś tam, jakiś znajomy ojca wyjechał i kontakt z dziećmi tamtej rodziny wskazywał na to, że rzeczywiście będzie lepiej w domu. [...] Ja myślę, że początkowo ta sytuacja była dla niej do zaakceptowania, kiedy te pieniądze dopływały systematycznie, kiedy miała kontakt z ojcem w tych rozmowach telefonicznych, ale trudno mi powiedzieć, czy to była do końca akceptacja. No może szukała sobie jakichś substytutów, które są w stanie zastąpić jej brak ojca. Natomiast wiem, że strasznie za nim tęskniła, i nie mogę powiedzieć, że ona do końca tę sytuację zaakceptowała. Ona może sobie zdawała sprawę z tego, że tak należało zrobić, żeby poprawić byt rodziny, ale chyba nie była w stanie do końca tego zaakceptować (nauczycielka Anety).*

Analizując wypowiedzi dzieci, należy jednoznacznie stwierdzić, że zagraniczny wyjazd rodzica jest przez wszystkich postrzegany jako sytuacja wyjątkowo trudna. Jak wynika z zamieszczonych we wcześniejszym rozdziale fragmentów wywiadów, od dzieci wręcz wymaga się zrozumienia i zaakceptowania migracji ojca lub matki. Bez względu na długość pobytu rodzica za granicą czy częstotliwość podejmowanych kontaktów z rodziną, badane dzieci tęsknią i pragną jedynie powrotu rodzica. Tęsknota i smutek związane z rozdarciem rodziny w momencie wyjazdu rodzica są odczuciami wpisanymi w sytuację migracji.

Na podstawie przeprowadzonej analizy należy również stwierdzić, że zarówno proces podejmowania decyzji o migracji, jak i jej przebieg

---

zależą od specyficznego układu cech indywidualnych dziecka oraz czynników tkwiących w systemie rodzinnym i środowisku szkolnym.

Mimo że każda opisana sytuacja jest odmienna, można jednak dostrzec pojawiające się prawidłowości. Wydaje się bowiem, że im silniejsze więzy i relacje interpersonalne w rodzinie, tym trudniejsza staje się decyzja dotycząca migracji rodzica. Jednocześnie można zauważyć, że tam, gdzie dzieci od początku aktywnie uczestniczyły w procesie podejmowania decyzji, opór wobec migracji rodzica jest mniejszy. Najtrudniejsza dla dziecka jest taka sytuacja, w której rodzice informują je o podjętej już decyzji, wymagając bezwzględnego jej zrozumienia, akceptacji, a nawet zadowolenia. Dzieci, nie chcąc sprawiać rodzicom trudności, blokują emocje i sprawiają wrażenie pogodzonych z nową sytuacją. Jednocześnie można odnieść wrażenie, że z czasem zaprzestają nawet prowadzenia rozmów na temat migracji, dystansując się również wobec rodzica, który pozostaje z nimi w domu.

Pozostający w kraju rodzic nie zawsze radzi sobie z nadmiarem obowiązków oraz narastającymi problemami dziecka. W takiej, trudnej dla wszystkich, sytuacji nieliczne rodziny podejmują kolejną ważną decyzję – o powrocie i połączeniu rodziny.

## Edukacyjne i społeczno-emocjonalne konsekwencje euromigracji zarobkowych rodziców dla jakości funkcjonowania dzieci

W ramach każdego z uwzględnionych środowisk edukacyjnych, tj. (1) rodziny, (2) szkoły, (3) grupy rówieśniczej oraz (4) *self* dziecka, udało się wyodrębnić zarówno elementy wspólne, to znaczy doświadczenia będące udziałem większości badanych dzieci, rodziców i nauczycieli, jak i elementy niepowtarzalne, tj. doświadczenia różnicujące, dzięki którym indywidualne historie życia dzieci euromigrantów i ich rodzin stały się jeszcze bardziej wyraziste, a przez to konkluzywne.

Innymi słowy, w zaprezentowanym podejściu do narracji zaakcentowano analityczną wartość „powszechności” i „wyjątku” (por. Stake, 2009; Glaser, Strauss, 2009; Charmaz, 2009). W dyskusji zwrócono uwagę na „uniwersalia”, tj. atrybuty środowisk socjalizacyjnych, które najczęściej współwystępowały z korzystną sytuacją życiową dzieci euromigrantów (czynniki „salutogenetyczne”, np. przypadek Patrycji, Judyty i Michała). W następnym kroku właściwości te kontrastowano z cechami analizowanych środowisk, którym towarzyszyły negatywne konsekwencje euromigracji zarobkowych rodzica/rodziców dziecka (czynniki patogenetyczne, np. przypadek Anety i Marka). Na koniec, tam gdzie było to możliwe, podkreślano znaczenie „wyjątku”, tj. doświadczeń różnicujących, potwierdzających regułę, czyli postulowaną przez czynniki najczęściej powtarzające się („powszechność”) prawidłowość.

Na podstawie przeanalizowanych przypadków podjęto próbę kategoryzacji zjawisk, procesów i mechanizmów zachodzących w obrębie rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej i samego dziecka, a następnie wskazania różnych typów środowisk życia badanych dzieci, np. rodzin proaktywnych vs nadreaktywnych, szkół rozwijających aktywność dziecka vs blokujących rozwój zdolności poznawczych i społecznych dziecka (Lofland, Snow, Anderson i Lofland, 2009).

Warto podkreślić, że próby rekonstrukcji doświadczeń życiowych bohaterów narracji podporządkowano dwóm podstawowym dla podjętych badań zagadnieniom badawczym: (1) w jakich warunkach kształtują się ścieżki edukacyjne dzieci cyrkulacyjnych migrantów? (2) w jaki sposób w tych warunkach dziecko, rodzice, rówieśnicy i nauczyciele konstruują drogę edukacyjną ucznia?

## Środowisko rodzinne

Biorąc pod uwagę zjawiska zaobserwowane w środowisku rodzinnym, najczęściej powtarzającym się czynnikiem były codzienne telefoniczne lub internetowe kontakty małżonków, które dotyczyły np. problemów dzieci w nauce, choroby teściowej, najpilniejszych w danej chwili zakupów, zwycięstw dziecka w różnego typu konkursach. Właściwość ta pojawiła się we wszystkich rodzinach, w których nie wystąpiły negatywne zjawiska tradycyjnie wiązane z długotrwałą euromigracją zarobkową rodzica/rodziców dziecka lub „eurosieroctwem” (*Eurosieroctwo...*, 2008; Walczak, 2008b; Kozak, 2010). Kontakty członków rodziny z przebywającym poza granicami kraju rodzicem, jak wskazują badania (przypadek Nadii), z czasem nabrały charakteru codziennych rytuałów, wzmacniających wewnątrzrodzinne więzi.

W ramach analizowanej charakterystyki warto także rozpatrywać cechę pokrewną, tj. wzajemne zainteresowanie nieobecnego w kraju współmałżonka sprawami partnera, przejawiające się w dbałości

o jego dobre samopoczucie, odpowiedzialności za losy rodziny i we wzajemnym zaufaniu do siebie. Innymi słowy, w rodzinach, w których nie zaobserwowano negatywnych zjawisk związanych z cyrkularną migracją zarobkową, podejmowane są próby zachowania normalności, mimo nienormalnej sytuacji małżeństw na odległość (*distance marriage*) (przypadek Patrycji i Nadii). Biorąc pod uwagę fakt, że zebrane dane pochodzą z badań jakościowych (interpretatywnych), a nie ilościowych (wyjaśniających), nie da się ocenić, czy cecha ta stanowiła przyczynę czy też skutek korzystnej sytuacji dziecka euromigrantów czy też tylko przypadkowo z nią współwystępowała, korelując z inną, nieuwzględnioną w badaniu zmienną.

Kolejna cecha dotyczy poziomu konsolidacji rodziny wokół wspólnych celów; towarzyszy jej świadomość tego, że „wyjazd czemuś służy” – najczęściej poprawie losu członków rodziny (przypadek Nadii). Z omówioną właściwością powiązana jest kolejna charakterystyka, mianowicie przeznaczanie zarobionych za granicą pieniędzy na edukację dzieci, np. dodatkowe zajęcia, kursy doskonalące znajomość języków obcych (przypadek Judyty).

Jednocześnie niekorzystnej sytuacji życiowej, w jakiej znalazły się dzieci migrujących rodziców, współtowarzyszyła taka cecha środowiska rodzinnego, jak brak zainteresowania sprawami dziecka ze strony nieobecnego rodzica (przypadek Marka i Anety – zwłaszcza jej relacja z matką). Jak wynika z zebranego materiału empirycznego, stopniowe ograniczanie kontaktów z dzieckiem, aż do całkowitego ich zerwania, współwystępowało z wcześniejszym lub równoległym zmniejszaniem liczby kontaktów rodzica z przebywającym w kraju współmałżonkiem. Do omawianej grupy czynników można również zaliczyć rozpad więzi małżeńskich oraz rozwód rodziców dziecka (przypadek Anety). Biorąc pod uwagę zasygnalizowany związek między liczbą kontaktów między współmałżonkami a rozpadem więzi małżeńskich/rodziny i rozwodem rodziców dziecka, warto w kolejnych badaniach, prowadzonych w bardziej kontrolowanych warunkach, ocenić, który z nich



był przyczyną, a który konsekwencją omówionych zjawisk. Z jednej bowiem strony, brak kontaktów rodzica z dzieckiem i współmałżonkiem można traktować jako przyczynę rozpadu więzi małżeńskich i rodzinnych, a w konsekwencji rozvodu rodziców dziecka, co na pierwszy rzut oka wydaje się wysoce prawdopodobne, z drugiej jednak – równie prawdopodobny i logiczny jest kierunek przeciwny, zgodnie z którym to rozpad więzi rodzinnych i małżeńskich jest przyczyną późniejszego redukowania częstości kontaktów rodzica z dzieckiem i współmałżonkiem, a następnie możliwego rozwodu.

Obie interpretacje znajdują potwierdzenie w wynikach badań empirycznych, w których analizowano sytuację rodzinną dzieci euromigrantów. I tak, Walczak (2008a) podkreśla, że w ok. 16% przypadków rodzin dzieci euromigrantów wyjazd jednego z rodziców pociąga za sobą osłabienie więzi emocjonalnych z drugim rodzicem. Z kolei brak silnych więzi uczuciowych między małżonkami to jeden z najistotniejszych predyktorów rozpadania się rodzin (Wojciszke, 2009; Olearczyk, 2007). Kryzys małżeństwa, a w konsekwencji rozwód rodziców jest dla dziecka bardzo trudną sytuacją, która może doprowadzić do wystąpienia nerwicy, depresji i lęków (przypadek Anety, zwłaszcza reakcje emocjonalne przypominające lęk separacyjny).

Rozpad rodziny w destrukcyjny sposób wpływa na dotychczasowe relacje między małżonkami oraz między rodzicami a dzieckiem, które „z przyjaznych stają się często wrogie. Rozwód zmienia także ilość i jakość interakcji dziecka z dorosłymi, i to zarówno z rodzicem, który odszedł, jak i tym, który został w domu” (Sokal, 2001: 199). Analizując relacje między rodzicami a dziećmi, Sokal (2001) dodaje, że stres związany z rozpadem rodziny, poczucie osamotnienia, opuszczenia i beznadziejności może również powodować zmianę postępowania rodziców względem dzieci (przypadek Anety i Marka).

Jednocześnie, jak wskazuje Smolińska (2008: 76), za decyzją o wyjeździe za granicę kryją się nie tylko przyczyny ekonomiczne, ale również psychologiczne, tj. „brak bliskiej więzi w małżeństwie, brak

rozmów, wzajemne rozczarowanie, nieumiejętność budowania stałej i silnej relacji, gdy okres zakochania i fascynacji już minął, tkwienie w nierozwiązanych kryzysach i błędnych kołach wzajemnych oskarżeń”. W konsekwencji, małżonkom często wydaje się, że wyjazd partnera za granicę do pracy to zbawienny pomysł, który jednak – biorąc pod uwagę statystyki – w ponad 30% przypadków doprowadza do rozpadu małżeństwa.

Omówionym właściwościom środowiska rodzinnego, jak widać, mogą towarzyszyć bardzo negatywne zjawiska zachodzące w sferze emocjonalnego funkcjonowania dzieci euromigrantów. W ramach przeanalizowanych przypadków najbardziej przejmujące było poczucie opuszczenia, odrzucenia, bycia niechcianym dzieckiem (przypadek Marka). Kolejnym, równie destabilizującym czynnikiem, który można wiązać z rozpadem więzi rodzinnych, rozwodem i narastającymi konfliktami między małżonkami, jest dziecięce poczucie ciągłej niepewności i braku stabilizacji życiowej (przypadek Anety), współwystępujące czasem z oddawaniem dziecka pod opiekę coraz to innych opiekunów, np. dziadków (przypadek Marka).

Ze wspólnotą celów, tj. cechą rodzin, w których nie zaobserwowano negatywnych konsekwencji sezonowych migracji, wyraźnie kontrastują egoizm współmałżonków i podporządkowywanie wyjazdów wyłącznie celom finansowym. Pierwsza z cech przejawiała się w żalu, zazdrości, pretensjach kierowanych pod adresem nieobecnego małżonka o to, że pozostający w kraju rodzic musi zajmować się domem i dzieckiem, co przeszkadza (lub uniemożliwia) w realizacji jego planów życiowych i aspiracji (przypadek Marka). Druga z cech wiązała się z traktowaniem zarabianych za granicą pieniędzy jako celu autonomicznego (motywacja merkantylna), a nie środka służącego do poprawy losu członków rodziny czy też zaspokajania ich potrzeb wyższych, np. bezpieczeństwa emocjonalnego (przypadek Marka i częściowo Anety).

Do podobnych wniosków dochodzi Kukułowicz (1999: 65), która na podstawie analizy dostępnych badań na temat sytuacji wychowawczej w rodzinach euromigrantów sugeruje, że panujący w nich klimat może być przesiąknięty „niepokojem, osamotnieniem, brakiem pełnych więzi, a także wzorów osób znaczących. Podporządkowanie życia rodziny zdobywaniu środków materialnych kieruje życie ku «mieć», a nie «być»”.

Kolejnym, występującym w większości przebadanych przypadków, czynnikiem chroniącym dziecko przed negatywnymi konsekwencjami rozłąki z rodzicem były intensywne kontakty dziecka z rodzicem po jego powrocie do kraju. Wspólny czas był wykorzystywany w mniej lub bardziej aktywny sposób, np. na oglądanie filmów (przypadek siostr Aliny i Oliwii), czytanie bajek (przypadek Judyty) czy też wyprawy na mecze piłki siatkowej lub spacer (przypadek Patrycji).

Cechą wyraźnie korespondującą z intensywnością kontaktów z rodzicem podczas jego nieobecności i w trakcie pobytu w Polsce (przypadek Michała) jest tęsknota dziecka za nieobecnym rodzicem i traktowanie go jako autorytetu (przypadek Judyty). Może to być rozumiane jako szanowanie opinii rodzica, nie z powodu odczuwanego strachu, ale szacunku i wiary w to, że ma on rację w sprawach ważnych dla dziecka. W ramach omawianej cechy warto również analizować podkreślane przez bohaterów wywiadów partnerstwo opiekunów w relacjach z dziećmi i ich wiarę w to, że mogą liczyć na pomoc rodzica w trudnych dla siebie chwilach (przypadek Patrycji). W tym kontekście dużego znaczenia nabiera inny, równie często podkreślany czynnik, a mianowicie umiejętne łączenie roli ojca i matki przez rodzica pozostającego w kraju podczas nieobecności partnera (przypadek Nadii).

Poziom odczuwanego szacunku wobec rodziców, tęsknoty i chęci przebywania z nimi można traktować jako funkcję czasu przeznaczanego przez rodzica przebywającego w kraju na kontakt z dzieckiem – kolejnego z najczęściej wymienianych czynników, współwystępujących z korzystną sytuacją życiową dziecka euromigrantów. Kontakty

te, jak wynika z zebranego materiału empirycznego, charakteryzują się dużą intensywnością i zaangażowaniem w relację, nawet wówczas, gdy z uwagi na dużą liczbę zajęć rodzica, obiektywnie trwają kilka, kilkanaście minut dziennie. Analizowaną cechą warto interpretować wraz z kolejną, pokrewną i równie często wymienianą, mianowicie dbałością rodziców o edukację dziecka, przejawiającą się w codziennej pomocy w odrabianiu zadań domowych, dopilnowywaniu, by dziecko było codziennie przygotowane do zajęć, utrzymywaniu systematycznych kontaktów ze szkołą czy organizowaniu transportu dla dziecka, gdy trzeba je zawieźć na dodatkowe zajęcia (przypadek Judyty). Nietrudno zauważyć, że rodzice mogą wspierać dziecko w różnych sytuacjach, także tych związanych z jego edukacją, o ile systematycznie poświęcają mu własny czas.

Na drugim biegunie ulokować można takie patogenne cechy środowisk rodzinnych, jak np. zakłócona socjalizacja dziecka, prowadząca do jego demoralizacji, przejawiającej się między innymi w niechętnym pełnieniu roli ucznia w szkole i dziecka w rodzinie (przypadek Marka i Anety). Brak zainteresowania sprawami dziecka ze strony opiekunów w obu analizowanych przypadkach wiązał się z praktyką oszukiwania dzieci przez rodziców odnośnie do daty powrotu z zagranicy i najbliższego spotkania z dzieckiem lub ciągłego przesuwania wizyt i spotkań z dzieckiem. Tego typu postępowanie zawsze prowadziło do negatywnych dla prawidłowego przebiegu socjalizacji konsekwencji, np. braku wiary w prawdomówność rodziców i przejmującego poczucia odrzucenia emocjonalnego u dziecka i/lub rodzica (odpowiednio: przypadek Marka i przypadek ojca Anety).

Kolejnym czynnikiem, który można interpretować jako patogenną właściwość środowiska rodzinnego, jest zaangażowanie dzieci w konflikty rodziców. Rodzice mogą walczyć o dziecko przy rozwodzie (przypadek Anety) lub też traktować dziecko w sposób sugerujący mu, że jest niechciane, nieakceptowane, zakłóca „normalny” tryb życia mamy lub taty (przypadek Marka).

Uzyskane wyniki korespondują z analizami innych autorów zajmujących się problematyką eurosieroctwa i zarobkowych migracji cyrkularnych. Zdaniem Walczaka (2008b: 11), dłuższa nieobecność rodzica, tj. od sześciu miesięcy do jednego roku i więcej, znacząco osłabia więzi z dzieckiem i podnosi prawdopodobieństwo „wystąpienia traumatyzującego efektu odrzucenia”. Ponadto, jak przekonuje Kukułowicz (1999), długotrwała migracja zarobkowa może wpływać na postawy rodziców wobec dziecka. Na przykład wcześniejsza postawa akceptacji może zmienić się, przynajmniej w oczach dziecka, w postawę odrzucenia. Jak wykazała autorka, w rodzinach, w których nieobecny jest ojciec, jedynie 16% dzieci przyznaje, że są przez niego kochane. Pozostałe oceniają, że nie mają w nim emocjonalnego wsparcia. Jest on postrzegany jako osoba, „która rzadziej kocha i częściej nie rozumie. W przypadku dłuższej nieobecności dziecko zapomina, jaki on jest” (Kukułowicz, 1999: 64).

Badacze (Tyszka, 1974; Sokal, 2001; Plopa, 2004) zajmujący się problematyką rodziny argumentują, że rozpad więzi małżeńskich, a w konsekwencji ochładzanie panującego w niej klimatu społeczno-emocjonalnego, prowadzi do obniżenia jakości realizacji jednej z podstawowych funkcji rodziny, tj. funkcji emocjonalno-ekspresyjnej (Tyszka, 1974, 2002) lub psychohigienicznej (Ziemska, 1986). Jej wypełnianie umożliwia członkom rodziny uzyskiwanie „całkowicie intymnego oddźwięku psychicznego, który poza gronem najbliższej rodziny jest na ogół nieosiągalny” (Tyszka, 1974: 67). Tyszka podkreśla również, że „każdy normalny człowiek odczuwa potrzebę posiadania kręgu najbliższych osób, które by kochał i przez które byłby kochany. Zazwyczaj rodzina najpełniej zaspokaja tę potrzebę” (tamże: 67–68). W podobnym duchu wypowiada się Ziemska (1986), wiążąc funkcję psychohigieniczną z zaspokajaniem takich potrzeb członków rodziny, jak: potrzeba bezpieczeństwa, poczucia stabilizacji i przynależności, oddźwięku emocjonalnego i możliwości wymiany uczuć. Ich zaspokajanie, zdaniem autorki, pełni istotną rolę profilaktyczną, chroniąc członków rodziny przed zaburzeniami emocjonalnymi.

Cytowana wcześniej Sokal (2001) przekonuje, że wzajemny szacunek partnerów, umiejętność porozumiewania się, satysfakcja z kontaktów seksualnych, wspólne zainteresowania oraz przestrzeganie ustalonych zasad i norm moralnych to czynniki, które chronią więzi rodzinne. Autorka podkreśla, że „więź taka może zostać ukształtowana jedynie w rodzinie pełnej” (tamże: 199). „Życie na huśtawce” (Jaźwińska i Okólski, 2001), swoiste dla rodziców cyklicznie migrujących poza granice kraju w celach zarobkowych, może negatywnie wpływać na wskazane przez Sokal (2001) parametry silnej i trwałej więzi w rodzinie, począwszy od uczuć małżonków względem siebie, poprzez udane pożycie seksualne, a skończywszy na poszanowaniu wspólnych norm etycznych.

Czynniki rzadziej wymieniane, aczkolwiek nie mniej ważne z punktu widzenia sytuacji życiowej dziecka, można podzielić na dwie grupy. Pierwsza dotyczy szeroko pojętych praktyk wychowawczych stosowanych przez rodziców wobec dziecka. W grupie tej znalazły się: (1) jednomyślność rodziców dotycząca spraw dziecka, np. decyzji podejmowanych w sprawach edukacji dziecka, jego kłopotów w nauce i dyscyplinie (przypadek Michała); (2) dbałość o prawidłową socjalizację dziecka od najmłodszych lat, przejawiająca się we wdrażaniu go do pełnienia przypisanych mu ról w rodzinie i szkole, współwystępująca z dawaniem dziecku dużej swobody, po zrealizowaniu przez nie powierzonych obowiązków (przypadek Patrycji); (3) konsekwentny i adekwatny (kontyngenty) system nagradzania i karania dziecka. Ostatni ze wskazanych atrybutów wyrażał się na przykład w natychmiastowości reakcji rodziców na zachowania dziecka niezgodne z normami obowiązującymi w domu lub w szkole (np. nieposłuszeństwo wobec rodzica lub nauczyciela, przypadek Judyty).

Druga kategoria obejmuje różne, często jednokrotnie (dlatego też być może przypadkowe) wymieniane czynniki. Wśród nich znalazły się: (1) systematyczne odwiedzanie rodzica przebywającego poza granicami Polski w okresie ferii i/lub wakacji (przypadek Michała

i Judyty); (2) wzrost poczucia własnej skuteczności i samooceny u rodzica przebywającego poza granicami kraju, zwłaszcza gdy udaje mu się znaleźć pracę i utrzymać w obcym środowisku (przypadek Nadii); (3) pomoc rodzinie i dziecku ze strony dziadków, gdy rodzic/rodzice znajdują się poza granicami Polski (przypadek Anety).

Ostatni z wymienionych czynników środowiska rodzinnego, w świetle zebranego materiału empirycznego, można także interpretować jako właściwość, która wpływa negatywnie na sytuację życiową dziecka. Dzieje się tak na przykład, gdy rodzice dziecka nie współpracują z jego dziadkami (przypadek Marka) lub gdy dziadkowie dziecka podczas nieobecności jego rodziców, bez porozumienia z nimi, integrują w sprawy rodziny (przypadek Nadii).

Zaobserwowane różnice w zakresie spójności, adekwatności, poziomu kontyngencji rodzicielskich praktyk wychowawczych stosowanych wobec dzieci w rodzinach, w których nie pojawiły się vs pojawiły się negatywne konsekwencje euromigracji zarobkowych, warto przedyskutować w świetle wyników badań innych autorów, w których podjęto podobną problematykę. Analizując relacje między dziećmi a migrującymi rodzicami, Fojcik (2007) zwraca uwagę, że nadmiernie wymagająca postawa rodzica przed jego wyjazdem za granicę może radykalnie zmienić się w postawę permissywną, gdy po kilku miesiącach rozłąki z dzieckiem rodzic ten stara się wynagrodzić dziecku swoją nieobecność prezentami i/lub skrajną uległością (por. też *Eurosieroctwo...*, 2008 oraz porównaj zachowanie ojca Nadii, zbliżone do opisu przedstawionego przez Fojcik, 2007).

Dla odmiany, nadmiernie chroniąca postawa pozostającego w kraju rodzica w sprzyjających warunkach może przekształcać się w postawę nadmiernie wymagającą wobec dziecka, zwłaszcza gdy jego pleć jest tożsama z płcią rodzica–migranta. Dziecko może przejmować obowiązki nieobecnego rodzica, np. pod nieobecność matki córka może przygotowywać posiłki dla reszty rodziny (Smolińska, 2008; Kułłowicz, 1999). Biorąc pod uwagę najczęstsze przypadki, Smolińska



(2008: 77) zwraca uwagę, że pod nieobecność ojca, gdy dziecko przebywa wyłącznie z matką, „niepotrzebnie, przedwcześnie staje się partnerem – najczęściej mamy – nadmiernie obciążonym odpowiedzialnością nieadekwatną do jego wieku”. Podobnie Kukułowicz (1999: 61) podkreśla, że matki, których partnerzy czasowo przebywają poza domem, ograniczają swoje kontakty z dziećmi do schematycznych rozmów – „nawykowo pytają o odrobione lekcje, wydają rozporządzenia dotyczące organizacji następnego dnia, udzielają upomnień «na zapas»” (por. też *Eurosieroctwo...*, 2008; przypadek Marka i Anety).

Fojcik (2007) sugeruje, że konieczność zastępowania ojca może skłaniać matki do prezentowania wobec dziecka większej stanowczości i stawiania mu wyższych wymagań (przypadek Patrycji). Niezależnie od swoich starań, w ponad 70% przypadków matkom brakuje konsekwencji w egzekwowaniu przydzielanych dzieciom obowiązków. Można w związku z tym przyjąć, że w relacjach z dziećmi prezentują one niekonsekwentny wzorzec oddziaływań wychowawczych, polegający na stosowaniu pochwał i nagród lub kar i krytyki w często nieprzewidywalny sposób, tj. niezwiązany z wcześniejszym zachowaniem dziecka. Tego typu niekonsekwencja, zdaniem analityków zachowania (Vargas, 2009; por. też Konarzewski, 1979), może w destabilizujący sposób wpływać na rozwój społeczno-emocjonalny dziecka i prowadzić do zaburzeń w jego zachowaniu (przypadek Marka).

## Środowisko szkolne

W przypadku środowiska szkolnego najczęściej wskazywanym czynnikiem, który współwystępował z korzystną sytuacją życiową badanych dzieci, był pozytywny klimat społeczno-emocjonalny panujący w szkole. Właściwość tę bohaterowie wywiadów wiązali z życzliwością nauczycieli, którzy, gdy jest to potrzebne uczniom, potrafią rozmawiać



na różne, często trudne tematy i udzielić wskazówek w sprawach osobistych. Ponadto przyjazny klimat szkoły był łączony z pozytywną oceną szkoły, w której oferowane dzieciom zajęcia ze względu na treść i formę nie są przykrym obowiązkiem, ale przyjemnością (przypadek Judyty).

W szkole charakteryzującej się wyżej wskazanymi parametrami uczniowie, zwłaszcza pracowici i ambitni (przypadek Michała i Judyty), obdarzani są sympatią nauczycieli. Można to wiązać z efektem kontrastu między negatywnym stereotypem „eurosieroty” (Trusz i Kwiecień, 2012) a rzeczywistymi, często wysokimi osiągnięciami dzieci euromigrantów, zestawianymi z paradoksalnie niższymi wynikami ich rówieśników, wychowywanych w rodzinach pełnych. Jeżeli tak jest w istocie, to wynikające z efektu kontrastu pozytywne zaskoczenie może skłaniać nauczycieli do lepszego traktowania, a zatem częstszego chwalenia i nagradzania dzieci euromigrantów, które mimo trudniejszej sytuacji życiowej niż rówieśnicy pochodzący z rodzin pełnych uzyskują zbliżone lub nawet lepsze od nich wyniki.

Kolejny, równie często wskazywany czynnik łączy się z charakterem kierowanych wobec dzieci oddziaływań dydaktycznych. Wysoka jakość oferowanej edukacji przejawiała się w dużej zawartości informacyjnej prowadzonych zajęć (liczba i poziom trudności prezentowanego na zajęciach materiału nauczania), zdolności nauczyciela do motywowania uczniów do nauki, tworzenia okazji, w których uczniowie mogą swobodnie prezentować wiedzę i umiejętności, oraz kontrolowania wyników pracy dzieci (przypadek Patrycji). Wysoka jakość oferowanej edukacji, zdaniem badanych osób, wiązała się też z organizowaniem przez nauczyciela (szkołę) dodatkowych, atrakcyjnych dla dzieci zajęć.

Tworzenie sprzyjających warunków do prezentowania wiedzy i umiejętności, w odniesieniu do dzieci euromigrantów, wiązało się ze specyficznym dla tej grupy uczniów czynnikiem, jakim było wykorzystywanie w trakcie zajęć wiedzy i doświadczeń zdobytych przez dziecko za granicą, podczas jego wizyt u rodzica (przypadek Michała). Grupę cech, które za Rosenthałem i jego współpracownikami (Rosen-

thal, 2002b; Harris, Rosenthal, 1985; por. też Babad, 2009) można interpretować w kategoriach tzw. czynnika wkładu i wydajności pracy nauczyciela, zamyka zdolność nauczyciela do ukazywania pragmatycznej wartości wiedzy i umiejętności zdobywanych w szkole, np. języków obcych w kontaktach z obcokrajowcami lub poszukiwania informacji w Internecie (przypadek sióstr Aliny i Oliwii).

Omówione czynniki można zestawić z cechami środowiska szkolnego, które zgodnie z najlepszą wiedzą autora niniejszego opracowania współwystępowały z niekorzystnymi z punktu widzenia sytuacji edukacyjnej dziecka zjawiskami. Najczęściej wskazywaną właściwością był brak zainteresowania nauczycieli sprawami dzieci euromigrantów. Brak adekwatnej pomocy pedagogiczno-psychologicznej, np. zajęć kompensacyjno-wyrównawczych, w trudnych dla wskazanej grupy uczniów sytuacjach życiowych mógł nasilać różnego rodzaju problemy w nauce i/lub zachowaniu (przypadek sióstr Aliny i Oliwii), a w skrajnym przypadku prowadzić do drugoroczności (przypadek Marka). W szerszej perspektywie właściwość tę można potraktować jako przykład braku systemowych w polskiej szkole rozwiązań dotyczących wypełniania przypisanych jej funkcji opiekuńczej i wychowawczej (przypadek Marka i Anety).

Równie symptomatyczną dla polskiego systemu edukacji i opieki cechą, choć rzadziej wymienianą, był brak czynnej świetlicy szkolnej, do której przebywający w kraju rodzic mógłby posłać dziecko w czasie pracy, lub niedostosowanie godzin jej działania do potrzeb rodzica samotnie opiekującego się dzieckiem (przypadek Nadii). Listę negatywnych właściwości środowiska szkolnego zamyka cecha, którą można wiązać ze skłonnością nauczyciela do faworyzowania wybranych uczniów, np. poprzez wkładanie większego wysiłku i poświęcanie czasu tym, którzy nie sprawiają kłopotów dydaktycznych oraz osiągają wyniki świadczące o tym, że włożony przez nauczyciela trud w ich edukację daje wymierne efekty. Jednocześnie ignorowane są te dzieci, których osiągnięcia są niewspółmierne do wkładanego w ich edukację wysiłku.

Również i te zachowania można interpretować w ramach zaproponowanej przez Rosenthala i jego współpracowników (Rosenthal, 2002b; Harris i Rosenthal, 1985) klasyfikacji czterech ogólnych wzorców oddziaływań edukacyjnych nauczycieli, kierowanych wobec uczniów.

Na podstawie przeprowadzonych metaanaliz badań prowadzonych zarówno w naturalnych warunkach klasy szkolnej, jak w i ściśle kontrolowanych sytuacjach eksperymentalnych Rosenthalowi udało się wyodrębnić cztery czynniki (kategorie zachowań), za pośrednictwem których nauczyciele mogą faworyzować lub defaworyzować wybranych uczniów (np. z powodu ich przynależności do określonej grupy społecznej, w tym „eurosierot”, por. Trusz i Kwiecień, 2012).

Czynnik pierwszy – klimat – obejmuje tendencyjne zachowania nauczycieli, dzięki którym w klasie szkolnej tworzona jest bardziej oschła atmosfera emocjonalna wokół dzieci należących do różnych grup ryzyka (w tym prawdopodobnie „eurosierot”), wobec których przyjęto niekorzystne oczekiwania dotyczące osiągnięć edukacyjnych, cech osobowych, stosunku wobec norm społecznych. Chłód emocjonalny może być przekazywany dzieciom za pomocą jawnych – werbalnych lub bardziej subtelnych – niewerbalnych komunikatów. Cieplesza atmosfera tworzona jest natomiast wobec dzieci obdarzanych wysokimi oczekiwaniami edukacyjnymi (przypadek Patrycji vs Marka).

Czynnik drugi – sprzężenia (informacje) zwrotne – dotyczy pochwał, nagród oraz kar i krytyki kierowanej przez nauczyciela wobec uczniów. Uczniowie, których nauczyciel nie docenia, są częściej krytykowani i karani oraz rzadziej chwaleni i nagradzani w porównaniu do dzieci, wobec których przyjęto wysokie oczekiwania edukacyjne. Kolejny czynnik – wkład – można wiązać z tendencją nauczycieli do przekazywania większej ilości bardziej skomplikowanego materiału nauczania dzieciom obdarzonym korzystnymi oczekiwaniami edukacyjnymi oraz ograniczania go w przypadku dzieci, których nie doceniają (przypadek Judyty vs sióstr Aliny i Oliwii). Ostatni czynnik – wydajność – przejawia się w skłonności nauczycieli do tworzenia lepszych

możliwości prezentowania wiedzy i umiejętności na forum klasy szkolnej uczniom obdarzonym wysokimi oczekiwaniami oraz ograniczania takich możliwości dzieciom, wobec których przyjęto niekorzystne hipotezy na temat ich potencjału edukacyjnego, np. należących do różnych grup ryzyka (przypadek Michała vs Marka).

Przyjmując, że „eurosieroctwo” rzeczywiście pełni funkcję negatywnego piętna (Trusz i Kwiecień, 2012; Trusz i Kwiecińska, 2012) i wyzwała u nauczycieli niekorzystne wyobrażenia na temat dzieci euromigrantów, to w świetle prac przeglądowych (Brophy, 1983; Good, 1987; Jussim, Robustelli i Cain, 2009) i metaanaliz (Harris i Rosenthal, 1985) dotyczących procesu komunikowania oczekiwań, z każdym czynnikiem pośredniczącym można wiązać specyficzne zachowania nauczycieli, kierowane z dużym prawdopodobieństwem do omawianej grupy dzieci.

W ramach klimatu można rozpatrywać: (1) inicjowanie mniej serdecznych interakcji z „eurosierotami”, zawierających mniejszą liczbę behawioralnych wskaźników wsparcia emocjonalnego, np. uśmiechów, (2) mniej wskaźników uwagi poświęcanej dzieciom, np. rzadsze kontakty wzrokowe, rzadsze potakiwanie głową. W ramach sprzężeń zwrotnych można analizować: (1) niewłaściwe wzmacnianie poprzez nagradzanie nieodpowiednich zachowań lub niepoprawnych odpowiedzi „eurosierot”; (2) częstsze krytykowanie tej grupy dzieci za porażki; (3) rzadsze chwalenie ich za sukcesy oraz (4) rzadsze i uboższe pod względem zawartości informacje zwrotne, w reakcji na pytania „eurosierot”. Z kolei wkład można wiązać z następującymi zachowaniami: (1) stawianie „eurosierotom” niższych wymagań, poprzez przekazywanie mniejszej ilości materiału nauczania oraz ograniczanie ilości wyjaśnień i powtórzeń, w tempie niedostosowanym do poziomu wiedzy i umiejętności dziecka; (2) ścisłe kierowanie i kontrolowanie działań tej grupy dzieci, które godzi w rozwój ich samodzielności; (3) częstsze stosowanie nieefektywnych i czasochłonnych metod nauczania, zwłaszcza gdy czas zajęć jest ograniczony. Na koniec, wy-

dajność nauczyciela może być łączona ze: (1) skracaniem czasu oczekiwania na odpowiedź „eurosierot”; (2) udzielaniem odpowiedzi za „eurosierotę” lub przekazywaniem pytania innemu dziecku, zamiast zachęcania do poprawy wypowiedzi poprzez powtórzenie tego samego pytania, zadanie nowego lub dostarczenie „eurosierocie” odpowiednich wskazówek; (3) ograniczaniem dostępu do informacji, które dotyczą zachowań i wypowiedzi tej grupy dzieci, prezentowanych na forum klasy szkolnej; (4) poświęcaniem mniejszej uwagi i inicjowaniem mniejszej ilości interakcji z „eurosierotami”; (5) rzadszym wzywaniem do odpowiedzi; (6) sadzaniem w ławkach oddalonych od biurka nauczyciela; (7) inicjowaniem częstszych kontaktów o prywatnym, a nie publicznym charakterze; (8) stosowaniem odmiennych procedur testowania wiedzy i umiejętności „eurosierot” w porównaniu do dzieci pochodzących z rodzin pełnych, przyznawanie niższych ocen z zadań i testów, jak również rzadsze interpretowanie częściowo poprawnych wypowiedzi na korzyść „eurosierot” (Brophy, 1983; Harris i Rosenthal, 1985).

Warto zaznaczyć, że przedstawiony model jest modelem statystycznym, stąd też nie musi on pasować do wszystkich danych, które udało się zgromadzić w ramach przeprowadzonych wywiadów. Przykładem może być brak informacji na temat różnic w kierowanych sprzężeniach (informacjach) zwrotnych wobec dzieci euromigrantów vs uczniów z innych grup społecznych lub nieoczekiwana sympatia nauczycieli kierowana wobec wybranej grupy dzieci euromigrantów, tłumaczona efektem kontrastu i pozytywnego zaskoczenia.

Biorąc pod uwagę tego typu anomalie, tj. kierunki relacji zachodzących między nauczycielem a uczniem, niezgodne z założeniami modelu, Rosenthal (1989) przekształcił teorię czterech czynników pośredniczących w teorię emocji-wysiłku (*affect-effort theory*), wyodrębniając dwa czynniki główne, tj. emocje (*affect*) i wysiłek (*effort*), oraz dwa czynniki drugiego rzędu, tj. wydajność i sprzężenia zwrotne. Według zmodyfikowanego modelu „zmiana w poziomie oczekiwań utrzy-

mywanych przez nauczyciela odnośnie do osiągnięć intelektualnych ucznia jest powiązana ze (a) zmianą emocji prezentowanych uczniom przez nauczyciela i relatywnie niezależną (b) zmianą stopnia wysiłku wkładanego przez nauczyciela w proces nauczania tego ucznia” (Rosenthal, 1989: 4).

Autor dodaje również, że „wzrost pozytywnych uczuć przypuszczalnie znajduje odzwierciedlenie we wzroście sympatii wobec ucznia. Z kolei wzrost wysiłku wkładanego w proces nauczania jest prawdopodobnie odzwierciedlany we wzroście wiary u części nauczycieli, że uczeń jest zdolny do uczenia się, tak że wkładany wysiłek jest tego wart” (Rosenthal, 1989: 4) (przypadek Judyty lub Michała vs. sióstr Aliny i Oliwii oraz Marka). Nowsza wersja modelu pozwala w bardziej satysfakcjonujący sposób wyjaśniać prawidłowości, które wcześniej można było uznać za sprzeczne z modelem Rosenthala.

## Środowisko rówieśnicze

W przypadku środowiska rówieśniczego najczęściej wskazywanym czynnikiem, który współwystępował z korzystną sytuacją dzieci euromigrantów, były przyjazne relacje z kolegami z klasy szkolnej. Prawie we wszystkich analizowanych przypadkach, w których nie zaobserwowano negatywnego efektu cyrkularnych migracji, dobre relacje były związane z posiadaniem zaufanych przyjaciół, którzy, gdy zachodzi taka potrzeba, są w stanie i chcą wysłuchać i wesprzeć kolegę dobrą radą (przypadek Michała). Ponadto, charakteryzowane relacje sprawiają, że szkoła jest miejscem, do którego warto przychodzić, by spotkać się z przyjaciółmi, porozmawiać z nimi czy zwyczajnie z nimi poprzebywać, realizując naturalną dla ludzi potrzebę afiliacji (por. Dunn, 2008).

Kolejną istotną z punktu widzenia bohaterów wywiadów właściwością omawianego środowiska była praca na rzecz rówieśników, odwzajemniana z ich strony sympatią lub respektem wobec dziecka

euromigrantów (przypadek Patrycji i Judyty). Ostatni z wyodrębnionych, pozytywnych czynników dotyczył powszechności występowania zjawiska euromigracji zarobkowych rodziców w środowisku rówieśniczym. Wspólnota doświadczeń sprawia, że wyjazdy rodziców nie są postrzegane jako sytuacja nadzwyczajna, ale raczej naturalny, a zatem akceptowany stan rzeczy. W takich środowiskach wyjazdy rodziców nie są atrybutem wyróżniającym, a przez to potencjalnie naznaczającym i uruchamiającym szereg niekorzystnych dla dziecka procesów grupowych, np. marginalizację, dyskryminację (przypadek sióstr Aliny i Oliwii).

Omówione cechy można skonstrastować z dłuższą listą negatywnych czynników środowiska rówieśniczego, jak się wydaje, ważnych z punktu widzenia ścieżki edukacyjnej dzieci euromigrantów. I tak, akceptacji rówieśników towarzyszy brak zrozumienia dla dzieci cyrkularnych migrantów, odstających od reszty kolegów i koleżanek z grupy, ze względu na wysokie, stawiane sobie wymagania i standardy dotyczące własnej edukacji oraz zbyt dużą dojrzałość w porównaniu do reszty rówieśników (przypadek Nadii i Patrycji). Do analizowanej grupy warto włączyć również niechęć rówieśników wobec ulubieńców nauczycieli (w tym dzieci euromigrantów), tj. uczniów bardziej obowiązkowych, zdyscyplinowanych, sumiennych, a przez to zachowujących się niezgodnie z negatywnym stereotypem „eurosieroty” (por. Trusz, Kwiecień, 2012). Jak zauważono wcześniej, efekt pozytywnego zaskoczenia w kontaktach z dziećmi euromigrantów może być źródłem przychylnych reakcji afektywnych nauczycieli, wzbudzających tendencję do ich faworyzowania kosztem pozostałych, mniej dojrzałych uczniów.

Dobra pozycja akademicka dzieci euromigrantów (zwłaszcza tych sumiennych i zdyscyplinowanych) może być w wyrachowany sposób wykorzystywana przez mniej zdolnych rówieśników do własnych celów, np. załatwiania interesów z nauczycielem za pośrednictwem dziecka euromigrantów lub odpisywania zadań domowych, ściągania od nich na klasówkach (przypadek Patrycji). Przyczyn negatywnych rela-



cji z rówieśnikami można upatrywać w kolejnym czynniku, tj. zazdrości mniej mających uczniów o dobra materialne, którymi dysponuje dziecko euromigrantów. Zazdrość ta może być prowokowana przez dzieci euromigrantów poprzez ostentacyjne prezentowanie wyższego statusu finansowego (którego atrybutem może być nowocześniejszy telefon komórkowy, lepsze kosmetyki lub droższy ubiór) i społecznego, także w zakresie posiadanych doświadczeń i wiedzy, zdobytej poza granicami Polski (przypadek Judyty i Michała).

Na koniec warto omówić dwa powiązane ze sobą czynniki dotyczące złej sytuacji materialnej rodzin euromigrantów (przynajmniej w początkowej fazie wyjazdów rodziców poza granice kraju), wywołującej wstyd maskowany wrogością, opryskliwymi zachowaniami wobec rówieśników (przypadek Nadii). Ten sam wstyd i stany afektywne zbliżone do depresji mogą przejawiać się też w bierności, niechęci nawiązywania bliższych kontaktów z rówieśnikami, przyjmowania od nich zaproszeń i zapraszania ich do siebie do domu (przypadek Marka).

Wyodrębnione cechy środowiska rówieśniczego i zachodzące w nim procesy warto analizować, odwołując się do teorii opisujących/wyjaśniających dynamikę rozwoju relacji koleżeńskich u dzieci i młodzieży – ich struktury, kierunku i nadawanego im znaczenia. Badacze dowodzą (Bee, 2004; Vasta, Haith, Miller, 1995; Dunn, 2008), że wraz z dojrzewaniem dziecka środowisko rodzinne i szkolne tracą na znaczeniu na rzecz środowiska rówieśniczego. Tym samym preferencje i upodobania kolegów stają się ważniejszym kryterium dokonywanych wyborów przez dzieci niż system wartości rodziców i/lub nauczycieli. Vasta, Haith i Miller (1995) przekonują, że u dzieci w niższych klasach szkoły podstawowej (w wieku 8–9 lat), „jedną z najważniejszych zmian rozwojowych stanowi wzrost znaczenia grupy jako środowiska, w którym przebiegają interakcje” (tamże: 596) i dodają, że „rówieśnicy mogą stać się ważniejszym źródłem zachowań i wartości niż rodzice” (tamże: 599).



Relacje w grupach koleżeńskich są źródłem bliskich i bardzo trwałych więzi między dziećmi. Jednocześnie, jak wskazują wyniki badań, zachowania ujawniane wobec przyjaciół zaczynają zdecydowanie różnić się od zachowań prezentowanych wobec obcych lub mniej cenionych rówieśników. W relacjach z przyjaciółmi dzieci są bardziej otwarte i skłonne do udzielania większego wsparcia, częściej się uśmiechają, patrzą na siebie i dotykają, chętniej rozmawiają ze sobą i współpracują podczas rozwiązywania problemów niż z obcymi rówieśnikami (Vasta, Haith, Miller, 1995; Bee, 2004). Biorąc pod uwagę przedstawione wyżej prawidłowości, nie powinno dziwić, że w trudnych sytuacjach przyjaciele–rówieśnicy są stawiani przez dzieci na pierwszym miejscu, gdy poszukują towarzystwa, lub tuż po rodzicach, gdy poszukują wsparcia emocjonalnego. W klasach wyższych szkoły podstawowej skłonność do zwracania się do przyjaciół o pomoc w razie potrzeby staje się jeszcze bardziej wyrazista (Dunn, 2008).

Częstość i jakość kontaktów interpersonalnych w grupach rówieśniczych warto rozpatrywać w świetle tzw. sieci społecznych, tj. osób, z którymi dziecko wchodzi w częste i ważne dla niego relacje, oraz uzyskiwanego w ich ramach wsparcia. Grupa rówieśnicza, jako jeden z elementów sieci, może wpływać na pozostałe jej części (środowisko rodzinne i szkolne). Vasta, Haith i Miller (1995: 615) przekonują, że „czasami jedna część sieci społecznej może, przynajmniej częściowo, kompensować trudności dotyczące innych. Posiadanie bliskiego przyjaciela może być szczególnie ważne, gdy występują problemy w życiu rodzinnym”. W tym świetle rola grupy rówieśniczej jako środowiska, które udziela w trudnych sytuacjach życiowych potrzebnego wsparcia społecznego, nabiera bardzo istotnego znaczenia, zwłaszcza dla dzieci euromigrantów, pozbawionych czasem należytego wsparcia ze strony rodziców (przypadek Marka i Anety) i nauczycieli (przypadek siostr Aliny i Oliwii).

W zależności od potrzeb dziecka, wsparcie to może przybierać różne formy, np. pocieszania, uspokajania czy też niesienia pomocy

w sytuacjach silnego stresu lub niepewności. W wyniku przedłużającej się rozłąki z rodzicami dla dzieci euromigrantów szczególnej wartości może nabierać wsparcie udzielane w wymiarze emocjonalnym. W grupie rówieśniczej może się ono przejawiać w zachowaniach niosących ukojenie i pocieszenie w trudnych chwilach (przypadek Michała) oraz podnoszących poczucie własnej wartości dzieci euromigrantów (przypadek Nadii). Z kolei w ramach tzw. wsparcia instrumentalnego rówieśnicy mogą dzielić się środkami materialnymi, wykorzystywanymi przez „eurosieroty” w trakcie rozwiązywania różnych, pojawiających się w klasie szkolnej problemów. Na koniec, w ramach wsparcia informacyjnego, dzieci mogą dzielić się użytecznymi radami, bez których rozwiązywanie zadań byłoby o wiele bardziej trudne i mozolne (przypadek Patrycji).

Zebrane w ramach analizowanych przypadków dane empiryczne ujawniły, że niektóre dzieci euromigrantów były traktowane przez rówieśników z klasy szkolnej w raczej oschły, a czasem nawet wrogi sposób. Złożone wzorce relacji rówieśniczych można analizować w ramach zjawiska ulubieńców nauczycieli (Babad, 1995, 2009). Niektóre dzieci euromigrantów, z uwagi na podejmowaną, większą liczbę zadań (np. opieka nad młodszym rodzeństwem, przygotowywanie posiłków dla reszty rodziny, dbanie o czystość w domu) w czasie nieobecności rodzica/rodziców w kraju, mogą charakteryzować się większą odpowiedzialnością, pracowitością, sumiennością itp., w porównaniu do reszty rówieśników, często wyręczanych przez rodziców. Wskazane cechy mogły wzbudzać u nauczycieli szczególną sympatię i akceptację, bowiem sprzyjały realizacji celów dydaktycznych i wychowawczych szkoły – wszak łatwiej jest pracować z uczniami sumiennymi i pracowitymi niż niesumiennymi i leniwymi. W związku z tym uczniowie ci mogli być przez nauczycieli stawiani za wzór do naśladowania dla reszty kolegów z klasy szkolnej (przypadek Patrycji) oraz chwaleni za wiedzę i doświadczenia związane z pobytem poza granicami Polski (przypadek Judyty).

Lepsze traktowanie wybranych uczniów może niekorzystnie wpływać na morale uczniów i panującą w grupie rówieśniczej atmosferę emocjonalną. Zdaniem Babada (1995: 372), „negatywny klimat w klasie, niższe morale, a zwłaszcza negatywne reakcje wobec nauczyciela i pragnienie jego zmiany mogą być rozpatrywane jako pewne formy wyrażania rozdrażnienia, a nawet gniewu uczniów”, wynikającego z faworyzowania ulubieńców. Ponadto, jak argumentuje Babad (1993), uczniowie, którzy otrzymują „specjalne wsparcie” ze strony nauczyciela, ale niewzbudzający sympatii wśród rówieśników, często stają się ofiarami szykan i innych form dyskryminacji, np. wyśmiewania (przykład Michała i Judyty).

## Środowisko intrapsychiczne – schematy „ja” i poczucie własnej wartości dzieci euromigrantów

Ostatnia z analizowanych grup czynników dotyczy *self* (schematów „ja” i poczucia własnej wartości i skuteczności dzieci), najbliższego, a zatem kluczowego dla dziecka środowiska – zmiennej, która bezpośrednio wpływa na sytuację życiową, a w jej ramach – drogę edukacyjną dziecka (Dweck, Master, 2009; Fiske, Taylor, 2007; Trusz, Kwiecińska, 2012).

Właściwością najczęściej wymienianą przez bohaterów wywiadów był wysoki poziom aspiracji edukacyjnych oraz szereg cech sprzyjających wysokim osiągnięciom w nauce (przykład Judyty i Nadii). Wśród nich znalazły się: samodzielność i sumiennność, wysoki poziom ambicji, pracowitość, zdolność ścisłego określania celów w życiu i trzymanie się ich, wysoka potrzeba osiągnięć i otwartość (przykład Patrycji). Dzieci, u których nie zaobserwowano niekorzystnych zjawisk, współwystępujących z czasową migracją zarobkową rodziców, charakteryzowały się także wiarą w możliwość poprawy własnej sytuacji,

także edukacyjnej, poprzez zmianę strategii rozwiązywania sytuacji problemowych, wkładanie większego wysiłku w naukę itp. (przypadek Judyty). W świetle wyników badań Dweck i jej współpracowników (Dweck, 2002; Dweck, Master, 2008, 2009), dzieci o wskazanych właściwościach można zaliczyć do grupy teoretyków zmienności, to znaczy osób wierzących w możliwość doskonalenia własnych kompetencji wraz z ilością zdobytej wiedzy i doświadczeń oraz poprawy sytuacji życiowej poprzez odpowiednie, umiejętne manipulowanie warunkami środowiska życia.

Dla odmiany, teoretycy stałości nie wierzą w możliwość poprawy własnej sytuacji życiowej, także edukacyjnej, wiążąc słabsze wyniki z cechami indywidualnymi, na które nie ma się wpływu, np. poziomem inteligencji i innych zdolności poznawczych (Dweck, 2002; Dweck, Master, 2008, 2009). Rzeczywiście, scharakteryzowany wyżej, nieprzystosowawczy wzorzec atrybucji (porażki związane ze stałymi, globalnymi i niepoddającymi się kontroli cechami osobowymi, np. inteligencją; sukcesy przypisywane cechom zmiennym, również wykraczającym poza możliwość kontroli dziecka, np. szczęściem, poziomem trudności zadania; por. Weiner, 1985; Levesque i Lowe, 1992) udało się wyodrębnić wśród dzieci, u których migracja cyrkularna rodzica/rodziców współwystępowała z szeregiem niekorzystnych zjawisk. Dzieci te podkreślały brak wiary we własne zdolności i sens angażowania się w naukę, wskazywały także na dojmujące poczucie beznadziejności i biernego podporządkowania się losowi (przypadek Marka i Anety).

Podejmowane przez wskazane dzieci wyzwania edukacyjne były motywowane zewnętrznie, najczęściej strachem przed gniewem nauczyciela i/lub niedostatecznymi ocenami. Nie powinna zatem dziwić kolejna cecha omawianego środowiska, mianowicie brak aspiracji edukacyjnych i potrzeb poznawczych charakteryzowanej grupy dzieci (przypadek Marka i Anety).

Wskazane czynniki można skontrastować z atrybutami dzieci, u których nie zaobserwowano negatywnych następstw rozłąki z migru-

jącym rodzicem/rodzicami, tj. z wysokim poczuciem odpowiedzialności za wyniki w nauce, wyrzutami sumienia w reakcji na niskie wyniki w nauce. Ponadto, zgodnie z zebraniem materiałem empirycznym, wskazana grupa uczniów czerpała wewnętrzną satysfakcję z podejmowanych wyzwań edukacyjnych, co można wiązać z wysokim poziomem autonomii funkcjonalnej motywów, przejawiającej się w podejmowaniu działań związanych z nauką ze względu na wzmocnienia i kary wewnętrzne, np. radość tworzenia i odkrywania, poczucie dumy z dobrze wykonanego zadania lub nieprzyjemny dysonans poznawczy, wyrzuty sumienia, a nie wzmocnienia i kary zewnętrzne, np. pochwały ze strony nauczyciela/rodzica lub złe stopnie, cofnięcie kieszonkowego (Pervin, John, 2002) (przypadek Patrycji).

Równie ważnym czynnikiem była „europejska świadomość” braku granic i brak kompleksu bycia Polakiem, współwystępujący z doskonałą znajomością języka kraju, do którego migruje rodzic dziecka. Wskazaną cechą można wiązać z kontaktami dziecka z krajem migracji zarobkowej rodzica, dzięki którym może ono zdobywać wiedzę, sprawiającą, że kraj ten, i szerzej Europa, staje się bliższym, a przez to bardziej przyjaznym miejscem (przypadek Michała i Judyty). Do omawianej grupy właściwości schematów „ja” można zaliczyć także przekonanie dziecka, że wyjazdy zagraniczne rodzica mają sens, bowiem podczas jego odwiedzin w innym kraju pojawia się szansa kontaktu z obcą, atrakcyjną dla dziecka kulturą. Badane dzieci podkreślały także zafascynowanie krajem, do którego migrował rodzic (przypadek Michała i Judyty).

Na kolejnych pozycjach uplasowały się takie właściwości schematu „ja” dziecka, jak skrupulatność w przygotowywaniu szczegółowego dziennego planu zajęć i obowiązków, niepozwalająca się nudzić i smucić brakiem rodzica/rodziców (przypadek Patrycji), oraz otwartość dziecka, współwystępująca z wysokim poziomem potrzeby kontaktów społecznych (afiliacji) (przypadek Michała).

Udało się też wyodrębnić atrybuty negatywne, np. bardzo destruktywne dla środowiska wewnętrznego dziecka gwałtowne wahnięcia nastroju, związane z nadzieją na obiecany kontakt z rodzicem i żalem o to, że nie dotrzymał on słowa (przypadek Anety). Można przypuszczać, że były one przyczyną innej, równie niekorzystnej dla dziecka cechy, mianowicie skłonności do eskapizmu, swoistej emigracji w wewnętrzny świat, odcinającej „eurosierotę” od świata zewnętrznego, pełnego nieprzyjemnych doświadczeń i obowiązków, z którymi dzieci nie potrafią same sobie poradzić (przypadek Marka).

Zaobserwowane prawidłowości można interpretować w świetle poznawczych teorii „ja”. Badacze podkreślają, że schematy „ja”, w wymiarze poznawczym (kim jestem? w czym jestem mniej, a w czym bardziej kompetentny?) i odpowiadające im poczucie własnej wartości w wymiarze afektywnym (w jakim stopniu akceptuję to, kim jestem i jaki jestem?) mogą pośredniczyć w relacji między stanem osierocenia dziecka a jego osiągnięciami w różnych dziedzinach życia (Dweck, 2002; Dweck i Master, 2008, 2009). W ramach całej masy docierających do człowieka informacji można wyodrębnić te, które jednoznacznie odnoszą się do ważnych dla niego atrybutów. Fiske i Taylor (2008: 107) podkreślają, że „jakości, co do których ludzie są pewni, nazywane są schematami «ja»; są one poznawczo-afektywnymi strukturami, które reprezentują właściwości w określonych dziedzinach”. W klasie szkolnej określony uczeń może być przekonany, że jest pracowity i dojrzały, z drugiej zaś strony – mieć wątpliwości, czy cecha nieśmiałość dobrze opisuje jego zachowania (przypadek Patrycji i Judyty). Zgodnie z interpretacją Fiske i Taylor, opisane dziecko należałoby ocenić jako schematyczne w wymiarze pracowitości i dojrzałości, natomiast aschematyczne w wymiarze nieśmiałości.

Schematy „ja” można także analizować w świetle przekonań dzieci na temat znaczenia wiedzy i umiejętności nabywanych w toku nauki, np. płynnego wyrażania myśli w języku obcym oraz zdolności niezbęd-

nych dla prawidłowego funkcjonowania w szkole, np. wysokich kompetencji intelektualnych. Jussim (1986: 441) podkreśla, że

schematy najbardziej istotne dla szkolnych osiągnięć zawierają takie aspekty, jak: mądrość, kompetentność, motywację itd. Na przykład, uczniowie mogą utrzymywać schematy, że są mądrzy lub głupi lub mogą być oni aschematyczni w odniesieniu do inteligencji.

W jaki sposób schematy „ja” uczniów wpływają na ich osiągnięcia edukacyjne? Jak przekonują Fiske i Taylor (2008), z jednej strony zawierają one możliwe „ja” (*possible selves*), tj. wyobrażenia na temat cech, które chcielibyśmy posiadać, z drugiej zaś – „ja” niepożądane (*feared selves*), które dotyczą właściwości, których nie chcielibyśmy posiadać. Oba typy „ja” mogą skłaniać ludzi do myślenia o sobie i zachowywania się w określony sposób. Na przykład możliwe „ja” zdolnego ucznia może motywować go do podejmowania różnych wyzwań edukacyjnych, z kolei „ja” niepożądane może uruchamiać w nim tendencję do wkładania w naukę dodatkowego wysiłku, jeśli tylko dzięki temu można uniknąć roli ucznia mało zdolnego.

W klasie szkolnej uczeń może posiadać schemat dotyczący określonej dyspozycji, np. wysokich zdolności intelektualnych, który pozwala mu bardzo sprawnie przetwarzać dane na temat tej właśnie cechy i wydobywać z pamięci przykłady zachowań zgodnych i niezgodnych z napływającymi ze środowiska informacjami. Dzięki temu wskazany uczeń może przyjmować dane zgodne ze schematem „ja” i odrzucać te, które są z nim niezgodne (przypadek Patrycji). Markus (1977: 64) zauważa, że

pojęcie schematu „ja” zakłada, że informacje na temat własnej osoby w pewnej dziedzinie zostały skategoryzowane lub zorganizowane i że wynikiem tej organizacji jest zauważalny wzorzec, który może być użyty jako podstawa dla przyszłych sądów, decyzji, wniosków lub przewidywań na temat własnej osoby.



Uczniowie pozbawieni schematu „ja” lub posiadający „ja” zagrażające w wybranej dziedzinie aktywności mogą być bardziej wrażliwi na edukacyjne porażki oraz krytykę ze strony opiekunów, nauczycieli i rówieśników. Na przykład brak wyrazistego schematu w zakresie kreatywności może sprawić, że dziecko pod wpływem kilku kolejnych niepowodzeń w nauce przyjmie, iż jest mało zdolne, więc nie da sobie rady z kolejnymi zadaniami. W konsekwencji może ono wykształcić negatywny schemat, zgodny z niepożądanym ja, co pociągnie za sobą wyraźny spadek osiągnięć edukacyjnych w wybranej dziedzinie nauki, np. matematyki (przypadek Anety).

Badacze (Jussim, 1986; Dweck, 2002) argumentują, że jednym z ważniejszych dla kariery szkolnej dziecka wymiarów schematów „ja” są wyobrażenia uczniów na temat natury inteligencji człowieka. Udało się wyodrębnić dwie ukryte/prywatne teorie inteligencji, utrzymywane przez uczniów, tj. teorię inteligencji jako cechy globalnej i niezmiennej oraz teorię inteligencji jako właściwości, która może się zmieniać pod wpływem zdobywanej wiedzy oraz umiejętności. Przekonania te „mogą kształtować cele i wartości uczniów, zmieniać znaczenie porażki i kierować reakcjami na trudności” (Dweck i Master, 2008: 32). Stąd też uczniowie wierzący w niezmienną inteligencję dążą do celów, które związane są z uzyskiwaniem przychylnych ocen odnośnie do zdolności intelektualnych, nawet jeśli dzieje się to kosztem nabywania nowej wiedzy i umiejętności przez dziecko. Możliwości uczenia się są przez wskazanych uczniów łączone z wrodzonymi zdolnościami, np. intelektualnymi, zaś sukcesy – z byciem mądrzejszym w porównaniu do reszty kolegów z klasy szkolnej. Z kolei porażki interpretowane są jako dowód posiadania niskiej inteligencji, podobnie jak wysiłek wkładany w naukę (przypadek Marka).

Z kolei uczniowie przekonani, że inteligencja jest cechą zmienną (przyrostową), orientują się na cele, które są związane z uczeniem się nowych rzeczy, nawet jeśli wiązałyby się to z ryzykiem odniesienia porażki i inwestowaniem dużej ilości energii w naukę. Charakteryzo-



wani uczniowie wierzą, że nabywanie nowej wiedzy i umiejętności jest możliwe, o ile w naukę wkładany jest odpowiedni wysiłek i wykorzystywane są właściwe w danym kontekście strategie uczenia się. Stąd też sukcesy w nauce interpretowane są w kategoriach procesu poprawiania zdolności oraz dążenia do mistrzostwa w danej dziedzinie aktywności, zaś porażki – jako dowód zbyt małego wysiłku wkładanego w naukę lub wyboru niewłaściwych strategii uczenia się. Na koniec, wysiłek postrzegany jest jako czynnik, który aktywizuje inteligencję (przypadek Patrycji).

Analizując znaczenie obu wzorców zachowań, Levesque i Lowe (1992: 74–75) przekonują, że

uczniowie korzystający z mistrzowskiego wzorca atrybucji czują się kompetentni i szczęśliwi oraz ujawniają wysoki poziom zaangażowania podczas rozwiązywania zadań i chętnie podejmują nowe wyzwania edukacyjne. Uczniowie używający wzorca wyuczonej bezradności czują się relatywnie mniej kompetentni, winni i niezadowoleni oraz prezentują mniejsze zaangażowanie i unikają nowych wyzwań.

Komentując wyniki badań nad zjawiskiem stygmatyzacji różnych grup mniejszościowych, głównie kobiet i osób czarnoskórych, Nelson (2003: 265) stwierdza, że

zagrożenie stereotypem oraz niekorzystne skutki stereotypizacji, uprzedzeń i dyskryminacji mogą wywierać destrukcyjny wpływ na poziom wykonywania zadań, możliwości i pojęcie Ja członków grup, które są obiektem negatywnych stereotypów.

Okazuje się, że kontakt z uprzedzonym obserwatorem może destruktywnie wpływać na osiągnięcia drugiej osoby, zwłaszcza gdy jest świadoma, że jej zachowania są postrzegane i oceniane w świetle niekorzystnego dla niej stereotypu. W takich okolicznościach obawa przez potwierdzeniem stereotypu jest tak obezwładniająca, że osoba

paradoksalnie, mimo wzmożonego wysiłku, prezentuje wyniki poniżej własnych możliwości, zgodne z niekorzystnym stereotypem.

Czy podobne zjawiska mogły wpływać na zachowania dzieci euromigrantów? Wydaje się, że jest to możliwe, o ile świadomość bycia postrzeganym w świetle kategorii „eurosierota” wywoływała lęk/strach przed stygmatyzacją i uruchamiała tendencję do ciągłego monitorowania własnych zachowań w celu wykrywania i eliminowania tych, które są zgodne ze stereotypem (obrazem) „eurosieroty”, tj. dziecka zaniechanego i prezentującego wyniki w nauce poniżej swoich możliwości (*Eurosieroctwo...*, 2008; Kozak, 2010). Ciągła czujność, w powiązaniu z negatywnym afektem, zwłaszcza strachem przed potwierdzeniem negatywnego stereotypu, mogą wyczerpywać zasoby poznawcze dziecka, a w konsekwencji upośledzać jego zdolność do prezentowania osiągnięć sprzecznych z krzywdzącymi wyobrażeniami na jego temat (przypadek Marka).

Niepożądany obraz „ja” może dotyczyć nie tylko wyobrażeń na temat sukcesów edukacyjnych, ale również sytuacji „eurosierot” w grupie rówieśniczej, np. ich marginalizacji vs akceptacji. Strach przed odrzuceniem oraz świadomość negatywnych oczekiwań rówieśników (rzeczywistych lub wyobrażonych) może być źródłem spięcia, zdenerwowania, niepokoju, automatycznie odbieranych jako przejaw niskich zdolności interpersonalnych „eurosierot” (przypadek Patrycji).

Schematom „ja”, w wymiarze afektywnym, odpowiada poczucie wartości własnej dzieci (Jussim, 1986; Moskowitz, 2009). Na samooceny dzieci może wywierać istotny wpływ to, co się dzieje w ich rodzinach, w klasie szkolnej i grupie rówieśniczej. Biorąc pod uwagę sytuację w rodzinie, nietrudno wyobrazić sobie, w jak destruktywny sposób na samoocenę „eurosieroty” może wpłynąć informacja, że rodzic, który w celach zarobkowych wyjechał poza granice kraju, zdecydował się porzucić rodzinę i ułożyć sobie życie z nowym partnerem (przypadek Anety). Podobny wpływ mogą mieć zjawiska zachodzące w szkole, np. kontakt z uprzedzonym vs przyjaznym nauczycielem (przypadek sióstr

Aliny i Oliwii vs Judyty), i w grupie rówieśniczej, np. akceptacja vs marginalizacja (przypadek Judyty vs Nadii).

Zróznicowane (tj. przystosowawcze vs nieprzystosowawcze) wzorce zachowań dzieci euromigrantów w środowisku rodzinnym (np. udzielanie pomocy vs nieudzielanie pomocy rodzicom w prowadzeniu domu), szkole (np. podejmowanie vs niepodjęmowanie wyzwań edukacyjnych) i grupie rówieśniczej (np. nawiązywanie bliskich relacji vs dystansowanie się wobec kolegów z klasy szkolnej) warto rozpatrywać w świetle możliwości wyrażania i zaspokajania podstawowych potrzeb społecznych i wynikającej z tego samooceny dzieci.

Zdaniem Babada (2009), w analizach poziomu samooceny uczniów należy uwzględnić trzy potrzeby: (1) afiliacji (*need for affection*), tj. potrzebę ciepła, bycia lubianym i kochanym przez innych; (2) przynależności (*need for inclusion*), tj. potrzebę bycia członkiem grupy oraz unikania odrzucenia ze strony innych i (3) mocy (*need for power*), tj. potrzebę posiadania kontroli, siły i wpływu we własnym środowisku społecznym. Biorąc pod uwagę przesłanki teoretyczne, np. opisany wcześniej efekt zagrożenia stereotypem i jego potencjalny wpływ na relacje zachodzące między „eurosierotami” a nauczycielami i rówieśnikami, zebrane przez autorów niniejszej pracy dane empiryczne oraz wyniki innych badań (por. ich przegląd w: Kozak, 2010), można założyć, że przynajmniej u części dzieci euromigrantów (przypadek Marka i Anety) potrzeby te nie były zaspokajane w wystarczającym stopniu. Przedłużający się brak kontaktu z rodzicem/rodzicami może godzić w potrzebę bycia kochanym, jak i potrzebę przynależności do grupy.

Z kolei dramaty rodzinne, wynikające z decyzji ułożenia sobie życia na nowo poza granicami kraju, z nowym partnerem i nowym potomstwem, mogą destruktywnie wpływać na poczucie stabilności i kontroli nad własnym losem, a w konsekwencji poczucie własnej wartości, przekładające się na osiągnięcia w ważniejszych aspektach życia dziecka. Jednocześnie pozytywna samoocena, wynikająca z adekwatnego poziomu zaspokojenia wskazanych potrzeb, może wpływać na dyna-

mikę rozwoju poznawczego, społecznego i emocjonalnego dziecka, w sprzyjającym mu środowisku domowym, szkolnym i rówieśniczym (przypadek Patrycji i Judyty).

## Podsumowanie

Modele teoretyczne użyte w dyskusji to konstrukty probabilistyczne, co oznacza, że wyjaśniane za ich pomocą zjawiska nie obejmują wszystkich uwzględnionych w analizie przypadków. Mimo to stanowiły one stosowną ramę interpretacyjną, w świetle której można w satysfakcjonujący sposób tłumaczyć zaobserwowane tendencje – uniwersalia, tj. czynniki powtarzające się najczęściej w określonym środowisku edukacyjnym, i zestawiać je z elementami niepowtarzalnymi – wyjątkami, podkreślającymi znaczenie omawianej reguły.

Wyodrębnione w ramach analizowanych środowisk edukacyjnych czynniki udało się zestawić w szersze klasy, biorąc pod uwagę kryterium podobieństwa pełnionych przez nie funkcji.

W przypadku środowiska domowego czynniki te można rozpatrywać w następujących wymiarach:

- dbałość o więzi rodzinne (np. codzienne kontakty migrującego rodzica z przebywającym w kraju partnerem i dzieckiem; zainteresowanie sprawami członków rodziny) vs brak dbałości o więzi rodzinne (np. brak kontaktów dziecka z rodzicem przebywającym poza granicami kraju; brak zainteresowania sprawami dziecka ze strony rodziców; rozpad rodziny);
- wspólnota celów (np. świadomość rodziców i dzieci, że wyjazdy służą polepszeniu jakości życia rodziny; przeznaczanie części zarobionych pieniędzy na edukację dzieci) vs. egoizm rodziców (np. podporządkowywanie wyjazdów poza granice kraju własnym celem, najczęściej materialnym; traktowanie opieki nad dzieckiem

jako przeszkody w realizacji własnych planów przez rodzica pozostającego w kraju);

- pozytywne relacje dziecka z nieobecny rodzicem (np. intensywne kontakty dziecka z rodzicem po jego powrocie do kraju; tęsknota dziecka za nieobecny rodzicem; traktowanie nieobecnego rodzica jak autorytetu; wiara dziecka w możliwość uzyskania wsparcia ze strony rodziców; umiejętne łączenie ról ojca i matki przez rodzica pozostającego w kraju) vs brak lub negatywne relacje z nieobecny rodzicem (np. poczucie odrzucenia, bycia niechcianym dzieckiem; brak stabilizacji życiowej; ciągle poczucie niepewności; angażowanie dziecka w konflikty rodziców; brak wiary dziecka w prawdziwość rodziców);
- dbałość o prawidłową socjalizację/edukację dziecka (np. wdrażanie dziecka do pełnionych ról w domu i szkole; systematyczne kontakty rodziców ze szkołą; pomoc w odrabianiu lekcji) vs zakłócona socjalizacja/edukacja dziecka (np. demoralizacja dziecka; niechęć dziecka do pełnienia wyznaczonych ról w domu i szkole);
- adekwatność praktyk wychowawczych stosowanych wobec dziecka przez rodziców (np. kontyngentny, jednolity i konsekwentny system oddziaływań wychowawczych; natychmiastowość reakcji rodziców na zachowania dziecka niezgodne z uznawanymi normami społecznymi) vs. nieadekwatność praktyk wychowawczych (np. oszukiwanie dzieci przez rodziców).

W przypadku środowiska szkolnego udało się wyodrębnić następujące wymiary (klasy):

- pozytywny klimat społeczno-emocjonalny w szkole (np. życzliwość nauczycieli; otwartość nauczycieli na problemy dziecka) vs oschły klimat społeczno-emocjonalny w szkole (np. brak zainteresowania sprawami dzieci ze strony nauczycieli; koncentracja na funkcjach dydaktycznych i pomniejszanie znaczenia funkcji opiekuńczej i wychowawczej);

- wysoki wkład i wydajność nauczyciela/szkoły (np. duża zawartość informacyjna zajęć; umiejętne motywowanie uczniów do nauki poprzez wskazywanie pragmatycznej wartości zdobywanej wiedzy; tworzenie dzieciom odpowiednich warunków do prezentowania wiedzy i umiejętności, także tych zdobywanych poza granicami kraju; organizowanie dodatkowych zajęć) vs niski wkład i wydajność nauczycieli (np. ignorowanie dzieci, których wyniki nie są współmierne do wkładanego w ich edukację czasu i wysiłku nauczyciela; brak czynnej świetlicy lub niedostosowanie czasu jej pracy do potrzeb rodzica samotnie wychowującego dziecko).

W ramach środowiska rówieśniczego wyodrębniono dwa kolejne wymiary:

- pozytywne relacje z rówieśnikami (np. posiadanie zaufanych przyjaciół; możliwość otrzymania wsparcia emocjonalnego z ich strony w trudnych dla dziecka chwilach) vs. brak lub negatywne relacje z rówieśnikami (traktowanie dzieci euromigrantów jako gorszych; traktowanie dzieci euromigrantów jako bardziej dojrzałych; wykorzystywanie lepszej pozycji akademickiej dzieci euromigrantów przez pozostałych uczniów do własnych celów);
- wspólnota doświadczeń (np. przekonanie dzieci o powszechności wyjazdów zarobkowych rodziców poza granice kraju) vs brak wspólnych doświadczeń dotyczących migracji zarobkowych rodziców (np. traktowanie dzieci euromigrantów jako odmiennych, w związku z tym gorszych).

W przypadku schematów „ja” dzieci oraz ich poczucia własnej wartości udało się wyodrębnić następujące klasy (wymiary) czynników:

- wysoki poziom aspiracji edukacyjnych i potrzeb poznawczych vs niski poziom aspiracji edukacyjnych i potrzeb poznawczych dzieci;
- cechy osobowości korelujące z wysokimi osiągnięciami edukacyjnymi (np. duża samodzielność, sumienność, otwartość) vs cechy

- osobowości korelujące z niskimi osiągnięciami edukacyjnymi (np. niewiara w sens angażowania się w naukę);
- przystosowawcze wzorce atrybucji sukcesów i porażek (np. łączenie sukcesów z wysokimi zdolnościami poznawczymi, a porażek z nieodpowiednim poziomem wysiłku wkładanego w naukę; wiara w możliwość poprawy swojej sytuacji życiowej) vs nieprzystosowawcze wzorce atrybucji sukcesów i porażek (np. wyjaśnianie sukcesów szczęściem, zaś porażek – brakiem zdolności; poczucie beznadziei; bierne podporządkowanie się losowi);
  - autonomia funkcjonalna motywacji (np. czerpanie przyjemności z nauki, poczucie odpowiedzialności za wyniki) vs brak autonomii funkcjonalnej motywacji (np. uczenie się z obawy przed gniewem rodzica, nauczyciela);
  - „europejska świadomość” braku granic (np. brak kompleksu bycia Polakiem; duża ciekawość świata) vs poczucie bycia gorszym (np. niska samoocena; ucieczka w świat wewnętrzny).

W szerszej perspektywie, wyodrębnione wymiary (klasy) atrybutów da się zredukować do dwóch przeciwstawnych typów, mianowicie czynników ochronnych (salutogenetycznych) vs czynników ryzyka (patogenetycznych). Środowiska z przewagą tych pierwszych można nazwać proaktywnymi, zaś z przewagą tych drugich – nadreaktywnymi. Środowiska proaktywne w miarę swoich możliwości starały się odpowiadać na potrzeby dzieci euromigrantów, stymulując ich rozwój w wymiarze poznawczym, społecznym i emocjonalnym, natomiast środowiska nadreaktywne, odpowiadając nieadekwatnie na potrzeby dzieci, mogły hamować ich rozwój we wskazanych wymiarach (Brophy, 1983; Good, 1987; Good, Brophy, 2000).

## Szkoła wobec dzieci po wyjeździe rodziców za granicę: działania edukacyjne i formy udzielanego przez nią wsparcia

Zgodnie z nową Podstawą programową kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych, zawartą w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. i obowiązującą w polskich szkołach od roku szkolnego 2009/2010:

działalność edukacyjna szkoły jest określona przez:

- 1) szkolny zestaw programów nauczania, który uwzględniając wymiar wychowawczy, obejmuje całą działalność szkoły z punktu widzenia dydaktycznego;
- 2) program wychowawczy szkoły, obejmujący wszystkie treści i działania o charakterze wychowawczym;
- 3) program profilaktyki dostosowany do potrzeb rozwojowych uczniów oraz potrzeb danego środowiska, obejmujący wszystkie treści i działania o charakterze profilaktycznym.

W świetle powyższych zapisów, oddziaływaniom podlegają więc w równym stopniu wszystkie dzieci, a więc także dzieci migrantów cyrkulacyjnych, jednak bez specjalnych przywilejów czy działań celowanych do konkretnej, wyodrębnionej grupy dzieci. Mają one możliwość uczestniczenia w tych wszystkich formach zajęć edukacyjnych o charakterze dydaktycznym, wychowawczym i profilaktycznym, które skierowane są do ogółu uczniów danej szkoły.



Zebrany materiał badawczy pokazuje, że żadne zajęcia dodatkowe, to jest wybiegające poza kanon organizowanych przez szkołę form uczniowskiego uczestnictwa, nie są powoływane w trybie nadzwyczajnego ukierunkowania ich na dzieci, których rodzice czasowo przebywają za granicą.

Odgórnice, na poziomie ministerialnym, podejmowano działania zmierzające do ilościowego określenia skali problemu. Już w lipcu 2008 roku wszystkie kuratoria oświaty w kraju (Kalisz, 2011), działając na polecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej, miały obowiązek policzyć, opierając się na danych spływających ze szkół, dzieci migrantów cyrkulacyjnych, nazywanych „eurosierotami”, jednak poza tym żadne systemowe działania nie zostały w tym zakresie podjęte.

W dyskursie publicznym mówi się wprawdzie o konieczności wdrożenia rozwiązań wspomagających sytuację dziecka w tym trudnym dla niego położeniu, na przykład komputerowym systemie monitorowania losów dziecka, w którym byłaby pełna informacja o jego sytuacji: dane od lekarza rodzinnego, dyrektora szkoły, z policji i pomocy społecznej, czy opracowania przez zespół departamentu odpowiedzialnego za wyrównywanie szans edukacyjnych zasad postępowania z dzieckiem w sytuacjach kryzysowych (Kozerańska, 2011), jednak szkoły żadnych instrukcji ani też wytycznych do działań w tym względzie nie otrzymały. Problematyczna jest tu także kwestia niejednoznaczności definicyjnej pojęcia „eurosieroctwo” oraz dostępności danych o rodzinnej sytuacji dziecka, to jest o wyjazdach jednego bądź obojga rodziców za granicę, które nierzadko są przez rodziny migrantów ukrywane przed szkołą.

Wydaje się oczywiste, że pierwszą powinnością szkoły jako instytucji wspierającej rozwój i wychowanie dziecka jest zdiagnozowanie sytuacji na podstawie zdobytej wiedzy na temat jego funkcjonowania w najważniejszym dla prawidłowego rozwoju – naturalnym środowisku rodzinnym. Optymalna sytuacja to taka, w której rodzice chcą tę wiedzę – dla dobra dziecka – ujawnić szkole. Jednak, jak dowodzą

wyniki podjętych tu badań, tylko w jednym z analizowanych przypadków szkoła, w osobie wychowawcy, była poinformowana przez rodzica o planowanym przez niego wyjeździe za granicę (przypadek Anety).

Najczęściej wszelkie oficjalne dane pojawiające się w upubliczniczonych ogólnodostępnych zestawieniach ministerialnych czy kuratorskich są niedoszacowane, jak można przypuszczać, ze względu na obawy rodziców związane z ujawnieniem ich nieobecności i potencjalnymi konsekwencjami, jakie z faktu ich wyjazdu za granicę i pozostawienia dzieci często bez należytej opieki mogą wynikać. Mowa tu o ewentualnych konsekwencjach prawnych (związanych z porzuceniem dziecka, bez formalnego przekazania opieki nad nim osobom trzecim) oraz finansowych. Wielu z wyjeżdżających to osoby zarejestrowane w urzędach pracy jako bezrobotne, w związku z tym ewentualne informacje o podjęciu przez nie działalności zarobkowej mogłyby spowodować utratę statusu bezrobotnego, a co za tym idzie, również wszelkich korzyści finansowych wynikających z tego tytułu. Zdarza się także, co potwierdził zgromadzony w niniejszych badaniach materiał, że praca podejmowana poza granicami kraju jest nielegalna (trzy przypadki, jeden nieokreślony z powodu braku danych), więc wizja problemów z urzędem skarbowym również jest realna. Informacja o tym, że rodzic przebywa za granicą, ujawniana jest najczęściej przypadkowo:

*Rzadko to zjawisko (migracji rodziców) istnieje w naszej szkole i praktycznie rodzice raczej nas nie informują, raczej to gdzieś w trakcie zajęć wychodzi, w czasie roku szkolnego [...] raczej nie ma czegoś takiego, że rodzice przychodzą i informują nauczyciela, że mąż pracuje za granicą i proszę zwrócić uwagę na dziecko (nauczycielka Michała).*

Potwierdza tę sytuację także nauczycielka innego badanego dziecka:

*Są sytuacje oficjalne i sytuacje, w których dowiadujemy się nagle, mama nie przyjdzie na zebranie, choć powinna przyjść, bo nie może, a dlaczego nie może? I dowiadujemy się czasem w ten sposób [...] było takie zdarzenie, że oboje rodzice wyjechali, ale to był okres dwóch czy trzech miesięcy,*

---

*powakacyjny przedłużony chyba do świąt Bożego Narodzenia (nauczycielka Judyty).*

Można tu zastanawiać się, z czego wynika taka, można powiedzieć, zdystansowana postawa rodziców? Z braku uznania konieczności podawania szkole tego typu informacji, z obawy o konsekwencje, czy też może tego typu zachowawcze działania rodziców biorą się z braku zaufania do szkoły jako instytucji?

Z pewnością uogólniony społeczny odbiór szkoły determinuje rodzicielskie oczekiwania i ujawniane względem niej nastawienia. Biorąc pod uwagę fakt, iż w zależności od środowiska, a także od indywidualnych doświadczeń szkolnych, w tym karier szkolnych samych rodziców, jak również ich z nią kontaktów w sprawie własnych dzieci, należy stwierdzić, że współpraca rodziców ze szkołą przybiera zróżnicowane, bardziej lub mniej zaangażowane formy. Trzeba tu zwrócić uwagę, że jakość tych dwustronnych relacji zależy nie tylko od inicjatywy przejawianej przez szkołę w różnych aspektach jej instytucjonalnego funkcjonowania, w tym chęci pozyskiwania wieloaspektowych informacji o dziecku, ale także od rodzicielskiego postrzegania rozmaitych form ingerencji szkoły w życie rodziny. Wielu rodziców, a także – jak wynika z naszych badań – nauczycieli prezentuje niejednorodne stanowisko względem tego, czy ingerencja w ogóle powinna mieć miejsce. Odpowiedź twierdząca implikowałaby kolejne pytanie: jak daleko ta ingerencja w rodzinny świat dziecka powinna być posunięta?

W większości przypadków (5) wiedza na temat sytuacji rodzinnej dzieci i faktu zagranicznego wyjazdu rodzica bądź rodziców za granicę pozyskiwana była przez szkołę przypadkowo, okazjonalnie, np. rodzice, choć powinni, nie pojawiali się na szkolnych zebraniach, od osób trzecich bądź od dzieci, których sytuacja dotyczyła.

Tylko w dwóch przypadkach, Marka oraz bliźniaczek Aliny i Olgi, szkoła podjęła świadome działania rozpoznawcze sytuacji rodzinnej i środowiskowej dzieci, bezpośrednio zwracając się do rodziców w cza-

sie prowadzonych z nimi spotkań z prośbą o ujawnienie stosownych informacji. Uzyskanie przez szkołę wiarygodnych danych o ewentualnej sytuacji migracyjnej rodziny opiera się jednak wyłącznie na dobrej woli rodziców, gdyż nie istnieje żaden przymus udzielania tego typu informacji:

*Rozpoznanie nastąpiło właśnie w tej chwili ze względu na priorytety określające, że powinniśmy w szkołach mieć świadomość istnienia dzieci, których rodzice migrują zarobkowo i stąd po prostu wyszło, że ich tato przebywa za granicą [...]. Robimy takie rozeznanie na spotkaniach z rodzicami, prosimy o przekazanie informacji, czy ktoś z rodziców dłużej niż przez okres trzech miesięcy pracuje poza granicami kraju [...]. Kto chce to oczywiście taką informację podaje, są tacy, którzy mogą na przykład nie wypisać informacji, nie ma żadnych środków, które by ich do tego skłaniały, jest to ich tylko i wyłącznie dobra wola, i stąd właśnie wyszło, że tato bliźniaczek pracuje za granicą (nauczycielka Aliny i Olgi).*

Z punktu widzenia dobra dziecka, szczególnie istotne jest formalne wskazanie przez rodziców wyjeżdżających za granicę jego prawnego opiekuna, który upoważniony będzie do podejmowania wszelkich decyzji dotyczących spraw dziecka – począwszy od wyrażania zgody na jego uczestniczenie w wycieczkach szkolnych, na zgodzie dotyczącej możliwości podejmowania interwencji medycznych kończąc. Takie właśnie działania rekonesansowe, wynikające z problemów jakie zaczynają dotyczyć dziecka, np. niskie osiągnięcia w nauce czy wagarowanie, ujawniły sytuację rodzinną jednego z badanych (Marka):

*Marek nie jest jedynym dzieckiem, którego rodzice, albo może inaczej, którego moglibyśmy zakwalifikować do grupy eurosierot; przez wiele lat właściwie był taki ogromny bum, kiedy większość ludzi wyjeżdżała z różnych pobudek za granicę; często było tak, że wyjeżdżało jedno z rodziców, ten problem czy to zjawisko nie było jakoś diagnozowane do momentu, dopóki nie pojawiały się problemy wychowawcze, problemy edukacyjne dotyczące dzieci; natomiast jeżeli chodzi o Marka, to jest właściwie po-*

*dwójnym eurosierotą, dlatego że na ten moment oboje rodziców przebywa, pracuje poza granicami kraju i w tej chwili jest pod opieką swojej pełnoletniej, dorosłej siostry, ale tylko siostry – natomiast jego kontakt z obydwójkiem rodziców jest ograniczony [...]. Moje zainteresowanie Markiem było efektem problemów, problemów edukacyjnych, czyli i wychowawczych i dydaktycznych; Marek był tutaj u nas od pierwszej klasy, powtarzał zresztą klasę pierwszą w gimnazjum ze względu na bardzo słabe wyniki w nauce, a później stopniowo, coraz większą absencję; kontakt z rodziną był praktycznie żaden, mama pojawiała się z częstotliwością raz na trzy miesiące i początkowo nie przyznawała się do faktu, że jej fizycznie w Polsce nie ma, pojawiała się tylko siostra, natomiast kiedy myśmy już postawili pewne ultimatum, że siostra nie jest prawnym opiekunem Marka i w związku z tym wszelkie decyzje dotyczące jego sytuacji szkolnej i ewentualnych konsekwencji winna podejmować mama bądź tata, wtedy mama się pojawiła faktycznie, no i te nasze kontakty nabrały innego charakteru, bo ona się po prostu przyznała, że nie mieszka w Polsce (nauczycielka Marka).*

Tylko w tym jednym przypadku na skutek wyjazdu za granicę obojga rodziców została formalnie ustanowiona prawna opieka nad dzieckiem. Sprawowała je pełnoletnia, usamodzielniona już siostra. Stało się to na wniosek i przy zaangażowaniu nauczycieli, a nie rodziców, którzy takiej potrzeby nie dostrzegali.

Zdarzają się także sytuacje, w których pedagodzy nie ingerują zbyt w rodzinne sprawy dziecka, dopóki ono samo nie wystąpi z taką inicjatywą. Zwrócić tu trzeba uwagę na rolę delikatności i taktu pedagogicznego nauczycieli w podejmowaniu osobistych tematów, jakie dotyczą dziecka:

*Staram się prowadzić zajęcia ciepło z takim nastawieniem sympatycznym do dzieci, ale niekoniecznie wchodząc na ich teren prywatny, dopóki same nie wyrażą zgody, nie wyrażą chęci, to po prostu nie chcę takich rzeczy poruszać na forum klasy; jeśli rozmawiamy, rozmawiamy prywatnie,*

czy na przerwie, czy przed lekcjami, ale nie na forum klasy (nauczycielka Patrycji).

Można tu postawić pytanie, czy nauczyciel ma prawo, czy powinien, a jeśli tak, to jak dalece może próbować wniknąć w pozaszkolną sferę funkcjonowania dziecka? Gdzie znajduje się granica zainteresowania nauczyciela sprawami ucznia, kto/co ją wyznacza, jak określić potencjalny obszar nauczycielskiej czy instytucjonalnej ingerencji szkoły w jego prywatne życie, zwłaszcza jeśli nie pojawiają się niepokojące przejawy zaburzonego funkcjonowania dziecka.

Interesującą refleksję na temat zasadności swego rodzaju stygmatyzowania dzieci migrantów wahańlowych, a zwłaszcza określania ich krzywdzącym mianem „eurosierot”, wysnuła jedna z nauczycielek, zastanawiając się, czy rzeczywiście sytuacja tych dzieci jest inna (w domyśle: dużo gorsza) od sytuacji dzieci, których rodzice są przeciążeni pracą, co także powoduje ich nieobecność w życiu dziecka:

*Być może termin [eurosieroctwo] jest trochę niefortunny, bo to może być troszeczkę krzywdzące, nie jest właściwie dointerpretowany; [...] czy sierotą, eurosierotą będzie dziecko, którego, założmy, rodzice wyjechali na pół roku i przyjechali, i w sytuacji kiedy podejmuje się jakiegokolwiek działania, oni już są z powrotem; [...] myślę, że w niektórych sytuacjach to już dawno wymagało poważnej ingerencji ze strony państwa [...] a poza tym jeszcze druga sprawa, jeżeli zakładamy, że jest faktycznie wspólna Europa, [...] jesteśmy pewną wspólnotą, to znaczy, że ja mogę pracować w Paryżu, przyjeżdżać na weekendy do Warszawy albo gdzieś tam, tak to rozumiem; i zrobimy sobie taki podział, bo nie przywiązujemy wagi do tych rodziców, którzy pracują, założmy się pracoholikami i nie ma ich w domu praktycznie przez tydzień, i przychodzą na weekendy i jeszcze przynoszą ze sobą prace (nauczycielka Aliny i Olgi).*

Analiza działań szkoły wspierających dziecko w sytuacji wyjazdu jego rodziców za granicę ma charakter sprzężenia zwrotnego, pozwala bowiem stwierdzić, że są one tym bardziej możliwe i skuteczne, im bar-

dzień rodzice zdobywają się na zaufanie w stosunku do szkoły i nauczycieli, a to z kolei łatwiej im przychodzi, kiedy dostrzegają przychyłność i życzliwe zainteresowanie ze strony szkoły i nauczycieli:

*Nawet jak Aneta stała się uczennicą klasy czwartej, to dzieci do mnie i tak przychodziły, między innymi Aneta, i opowiadała, co się tam w domu dzieje; tak samo babcia, która się w szkole zjawiała, również mi o tym mówiła (nauczycielka Anety);*

*Znam mamę i z mamą mam bardzo dobry kontakt, rozmawiamy czasami telefonicznie, jeżeli taka sytuacja zachodzi i jeśli faktycznie trzeba Patrycji pomóc, to na pewno mama jest na miejscu i wie, co należy do obowiązków rodzica (nauczycielka Patrycji).*

Wsparcie szkoły w dziedzinie kształcenia i wychowania jest wpisane w jej społeczną misję; może się przejawiać w różnorodny sposób: poprzez przychylne i życzliwe traktowanie dziecka, wychodzenie naprzeciw jego problemom czy otwieranie się na jego oczekiwania. Świetnie ilustruje takie postawy wypowiedź nauczycielki Patrycji:

*Zgłasza się do nauczyciela, u którego chciałaby poprawić na przykład taką ocenę, czy prosi ewentualnie o to, aby jej dać drugą szansę, nawet jeśli to jest powiedzmy czwórka, a chciałaby dostać ocenę bardzo dobrą i bez żadnego problemu każdy jej idzie na rękę, to jest po prostu nasza praca i na tym ona polega, tym bardziej że dziecko samo chce, to wręcz nie wypada odmawiać, zwłaszcza że to jest dobra uczennica i naprawdę wiadomo, że jeśli jej się faktycznie coś nie udało, to tylko od nawału obowiązków; z niczego więcej to nie wynika.*

Żadna jednak szkoła nie wypełni optymalnie swoich zadań, jeśli nie zostaną one wpisane w repertuar postaw i konkretnie realizowanych zachowań nauczycieli, którzy w największym stopniu, bo osobowo, odpowiadają za osiąganie pozytywnych skutków wszelkich podejmowanych działań. Często to głównie od ich kultury pedagogicznej



uzależniona jest jakość funkcjonowania dziecka w szkole oraz relacji pomiędzy środowiskiem szkolnym i rodzinnym.

Istotna jest tu kwestia podmiotowego traktowania ucznia przez szkołę i nauczyciela działającego w ramach jej struktury. Zaczyna się ona od uważnego obserwowania ucznia i zainteresowania wszelkimi symptomami, które świadczyć mogą o jakichkolwiek nieprawidłowościach w jego funkcjonowaniu. Zwraca na to uwagę jedna z matek, która na pytanie, czy nauczyciele zauważają trudność w radzeniu sobie dzieci z wyjazdem ojca, konstatuje:

*To zależy od nauczyciela [...] była taka sytuacja, o której nie wiedziałam: dziecko już chodziło pół roku do szkoły, a pani mi nic nie mówiła, po pół roku przyszła na jej miejsce na zastępstwo, na pół roku, inna pani i po tygodniu już na przykład pyta mnie, dlaczego Danusia [druga córka badanej] jest takim smutnym dzieckiem. Dzieci w przedszkolu to są raczej radosne, odpowiadają wszystko, opowiadają zazwyczaj, co w domu, jak w domu, a ona tylko siedziała w ławce; wszystkie dzieci się zgłaszały, a ona siedziała – nie reagowała [...] ale to już po tygodniu od razu ją zauważyła w szkole i mi mówi, dlaczego tak jest, a ja mówię, że ona tęskni za tatą, że tak jest za każdym razem, jak wyjeżdża tata i ona mówi, to dobrze, że będzie wiedziała i zwróci na nią uwagę; i później tak było [...] więcej zwracała na nią uwagi (mama Judyty).*

Matka doceniała fakt zaangażowania nauczycielki w jakość funkcjonowania dziecka w szkole/przedszkolu, tym bardziej że ta nie tylko zauważyła sytuację, zgłosiła ją rodzicowi, rozpoznała symptomy wycofanego zachowania dziecka w czasie zajęć, ale przyjęła także postawę wyczulenia na źródło wewnętrznych problemów, z jakimi boryka się dziecko. Dzięki temu uzyskała wiedzę na temat powodów jego apatycznego zachowania i braku aktywności, które mogą mieć inne podłoże niż brak wiedzy.

Wyniki niniejszych badań dowodzą, że sytuacja wyjazdu rodziców, choć z całą pewnością nie jest obojętna dla normalnego funkcyjnowa-



nia dziecka, nie musi przynosić skutków jednoznacznie negatywnych dla jego sytuacji edukacyjnej i emocjonalnej. Jak pokazuje większość analizowanych w tej grupie badawczej przypadków-losów dzieci i ich rodzin, wyjazd rodzica za granicę nie tyle przynosi pozytywne rezultaty, choć takie też można stwierdzić, co – przy współwystępowaniu pewnych okoliczności – nie generuje skutków negatywnych. Okoliczności te to głównie „zdrowe” relacje interpersonalne w rodzinie migracyjnej, jeszcze zanim decyzja o wyjeździe została podjęta. Jak się bowiem okazuje, czasem sam fakt rozłąki z rodzicem bywa mniej dotkliwy niż można by przypuszczać. Dzieje się tak dzięki stałym, codziennym kontaktom z członkiem rodziny przebywającym za granicą, nierzadko częstszym nawet niż w przypadku jego obecności w kraju. Zdarza się bowiem, że rodzic, który na co dzień jest obecny w domu, jest bardziej niedostępny z powodu nadmiaru obowiązków. Bywa też tak, że mimo wysokich kosztów emocjonalnych nieobecności rodziców, sytuacja edukacyjna dziecka pozostaje na stałym poziomie. Tak było w przypadku dziewczynki przeciętnie zdolnej (Anety); fakt migracji rodziców w żaden sposób nie wpłynął na zmianę jej wyników edukacyjnych, ani w kierunku pozytywnym, ani negatywnym:

*Ona nie była jakimś takim dzieckiem wybitnie uzdolnionym, utalentowanym; trudno powiedzieć, raz była lepiej przygotowana do lekcji, raz gorzej, taki przeciętny uczeń mogę powiedzieć, i na takim poziomie to zostawało (nauczycielka Anety).*

Analiza zebranego materiału badawczego pozwala stwierdzić, że większość (5) uczestniczących w badaniu dzieci to bardzo dobrzy uczniowie. Pomimo rozłąki z jednym z rodziców ich wyniki w nauce stale utrzymywały się na jednakowo wysokim poziomie:

*Wspaniała uczennica, mogłabym w samych superlatywach się o niej wypowiedzieć (nauczycielka Judyty);*

*To jest taka bardzo sumienna uczennica, która zawsze jest przygotowana do lekcji, bardzo ambitna, mająca określony swój cel w życiu, wie, co chce osiągnąć, wie, że jest to bardzo często okraszone bardzo dużym wysiłkiem, dużym nakładem pracy, ale robi to naprawdę rewelacyjnie, przygotowuje się do wszystkich zajęć (nauczycielka Patrycji);*

*oceny bardzo dobre [...] ona taka zdolna uczennica, grzeczna (mama Nadii).*

Jak wynika z wypowiedzi jednej z badanych uczennic, nie oczekują one ze strony szkoły innych działań wspierających niż te, z którymi już się spotykają. Pozytywnie oceniają też zainteresowanie, jakie przejawiają wobec nich nauczyciele:

*[wychowawczyni] pyta się, czy coś się stało, stara się mnie pocieszać, ogólnie jest bardzo otwartą osobą [...] inni [nauczyciele] również potrafią ze mną porozmawiać, spytać się, czy nic się nie dzieje, ogólnie jest dobrze (Patrycja).*

Jedna z matek zapytana o to, czy córka może liczyć na wsparcie ze strony nauczycieli, odpowiada zdecydowanie twierdząco, zwracając jednocześnie uwagę, że taka postawa nauczycieli nie jest przejawiana jedynie w stosunku do wybranej grupy dzieci, ale dotyczy każdego dziecka, które zwraca się o pomoc, niezależnie od tego, jaki jest powód zaistnienia sytuacji problemowej:

*Bez problemu, do jakiegokolwiek nauczyciela by się każdy uczeń, uważam, w tej szkole się zgłosił, bez problemu wytłumaczy (matka Patrycji).*

Takie stanowisko potwierdza także inna matka, podkreślając, że dodatkowe zajęcia organizowane są dla wszystkich dzieci, a nie tylko tych, których rodzice przebywają za granicą: *Nie segreguje się tutaj tych dzieci (mama Nadii).*

Jednak ta sama matka wyraża bardzo krytyczny stosunek do ogólnej działalności dydaktycznej szkoły, do której uczęszcza córka, zarzu-

cając jej niski poziom kształcenia. Za taki stan rzeczy obwinia nauczycieli, którzy nie potrafią odpowiednio motywować dzieci, oraz dyrektorkę szkoły, która nie stawia odpowiednich wymagań nauczycielom, stąd niskie osiągnięcia uczniów zarówno w konkursach przedmiotowych, jak i egzaminach zewnętrznych:

*Praktycznie nigdy nie przechodzą do żadnych kwalifikacji, ja tu winię szkołę – w ogóle jest niski poziom – nie motywują do niczego dzieci- ta pani Filipiakowa, jest jeszcze druga [...] one dwie są jeszcze takie przyzwoite nauczycielki, a reszta to już [...] kompletna ... Dyrektorka jest tu stara od lat, jej nie zależy... tylko żeby pozycję utrzymać, nie wymaga [...] cienko, zawsze najniższe frekwencje, Kobierzyn [...], okoliczne wsie, lepiej wypadają, dzieci przechodzą do dalszych kwalifikacji wojewódzkich z innych miejscowości, a u nas rzadko, żeby ktokolwiek gdziekolwiek przeszedł; wydaje mi się, że nie jest to wina tych dzieci, tylko nauczycieli, bo nigdy nie ma materiału do przygotowania; ostatni konkurs z przyrody: była Nadia i jeszcze trzy chyba dziewczynki, materiał dostały w dniu konkursu, przygotowania raz czy dwa razy w tygodniu miały, ale materiał dostały jako-tako do przeglądu w dniu konkursu. Nadia miała najwięcej punktów z tych trzech dziewczynek, ale i tak się nikt nie zakwalifikował dalej (mama Nadii).*

W przypadku uczniów pozytywnie wyróżniających się pod względem osiągnięć szkolnych, zaangażowanych w proponowane przez szkołę nadobowiązkowe zajęcia rozwijające, jak na przykład kółka przedmiotowe czy projekty skierowane do dzieci szczególnie uzdolnionych (np. program „Diament”, Judyta), nauczyciele kwestionują konieczność podejmowania jakichkolwiek działań wspierających. Argumentując takie stanowisko tłumaczą, że pomoc nie jest tym dzieciom potrzebna, bo przejawy zaburzeń zachowania czy spadku osiągnięć dydaktycznych nie występują. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, gdy sytuacja ich emocjonalnego funkcjonowania w rodzinie także wykazuje przejawy „normalności”. W takiej sytuacji, jak twierdzą, jakakolwiek ingerencja z zewnątrz mogłaby przynieść skutki odmienne od zamie-

rzonych. Dodają jednak, że posiadanie wiedzy o rodzinnej sytuacji dziecka jest, według nich, jak najbardziej wskazane:

*W przypadku bliźniaczek są zdrowe relacje, nie ma potrzeby nadmiernej ingerencji w ich życie, bo uważam, że taka ingerencja może, co najwyżej, przynieść skutek odwrotny, chęci mogą być szczere i dobre, a efekty mogą być zupełnie nie takie... więc nie zawsze jest taka potrzeba, a właściwie do tej pory na dobrą sprawę, jeżeli pojawiały się problemy, to wcześniej czy później wylapywało się je i wtedy ta pomoc i ingerencja jest konieczna, jeżeli oczywiście to jest kwestia statystyki no to tak, ale nie w każdym wypadku wyjazdu rodzica ingerencja ze strony osób trzecich jest wskazana (nauczycielka Aliny i Oli).*

Uczniowie w każdej szkole mają możliwość uczestniczenia w zajęciach dodatkowych: przedmiotowych, wychowawczych i sportowych przez nią organizowanych, jak również tych oferowanych przez instytucje kształcenia równoległego, np. szkoły językowe, domy kultury, sportowe ośrodki szkoleniowe, i korzystają z nich w miarę możliwości wynikających z dostępności oraz finansowej zasobności rodziców – często są to bowiem zajęcia płatne:

*[Patrycja] śpiewa, w tej chwili odbywają się zajęcia pozalekcyjne dwa razy w tygodniu, jest to wtorek i czwartek dwie godziny [...]. Chodzi do szkoły tańca „Marengo” tak samo dwa razy w tygodniu i też jest to wtorek i czwartek [...] to jest taniec towarzyski i latynoamerykański [...]. Wiadomo, że taniec kosztuje, wokal też kosztuje, syn także chodzi na dodatkowe zajęcia i niestety nie starczyło by [...] i w związku z tym te pieniądze, które przesyła mąż, w dużej części idą na kształcenie (mama Patrycji).*

Nauczyciele, którzy posiadają wyczerpujące informacje na temat warunków funkcjonowania dziecka w rodzinie, wykorzystują tę wiedzę do udzielenia mu stosownego wsparcia, w sytuacji gdy staje się to konieczne. Nauczycielka jednego z badanych (Marka), szczególnie znająca położenie dziecka oraz skomplikowanie jego losów życiowych

i edukacyjnych, podkreśla rolę zindywidualizowanego oddziaływania w stosunku do dzieci, zwłaszcza tych, które potrzebują specjalnego wsparcia (Marek: 16-latek, matka za granicą od 16 lat, ojciec od pięciu, unika kontaktów z dzieckiem, które przebywało czasowo pod opieką babci, powtarzało pierwszą klasę gimnazjum; gdy babcia zrzekła się opieki, na wniosek matki, przejęła ją 20-letnia siostra, ale wymagało to przeprowadzki dziecka do obcego miasta i zmiany szkoły). Wsparcie to jest udzielane na podstawie diagnozy sytuacji i polega na zdefiniowaniu rodzaju problemów i podjęciu działań pomocowych zależnie od potrzeb, z uwzględnieniem wsparcia środowiska dziecka. Jak jednak podkreśla pedagog szkolny, działania wspierające szkoły mogą mieć charakter jedynie pomocowy, a nie substytucjonalny, i mogą stanowić tylko dopełnienie działań rodziny, a nie zastępować je:

*Zawsze wiadomo, że indywidualizuje się podejście w odniesieniu do tych dzieci, które z jakichś względów potrzebują pomocy, większego wsparcia i najpierw się koncentruje na tym jakie właściwie są problemy z dzieckiem i jakiego wsparcia udzielić temu dziecku ze szkoły, no i oczywiście jak się posiłkować na przykład pomocą ze strony środowiska tego dziecka; nie można przesadzać w tej nadopiekuńczości, bo my nie zastąpimy domu, my nie zastąpimy rodziny, my nie zastąpimy prawidłowych relacji, jakie są między rodzicami a dzieckiem [...]. Nawet jeżeli pojawia się ingerencja, to nie jest to ingerencja, która jest ingerencją samą w sobie, tylko że to się wiąże z tym, że mamy na celu jego dobro i tutaj myślę, że to jest akurat pozytywne, my nigdy nie zastąpimy i myślę, że absolutnie nikt z nas nie uzurpowałby sobie prawa do tego, że będziemy ich uszczęśliwiać, oni muszą sobie wspólnie wypracować jakiś model życia – taki, żeby oni wzajemnie czuli się dobrze, żeby się realizowali w tym modelu, tak że nawet kwestia nauczania indywidualnego też była inicjatywą z naszej strony, ponieważ była kwestią bardzo dużej absencji, dużych problemów psychicznych Marka i próbą poszukiwania rozwiązania, ponieważ mamy świadomość, że pozostawianie Marka [na drugi rok w tej samej klasie] to jest udowadnianie mu, że zaniedbuje pewne rzeczy, a że to nie ma sensu; najlepszym rozwiązaniem byłoby to, żeby on w terminie ukończył*

szkołę i po prostu do niego będzie należała decyzja – czy szkołę średnią będzie robił w Krakowie, czy po prostu wróci do tej swojej miejscowości (nauczycielka Marka).

W tym konkretnym przypadku działania wspierające polegały na udzieleniu pomocy o charakterze dydaktycznym, polegającej na organizacji nauczania indywidualnego i podjęciu starań motywujących chłopca do tego, aby dostrzegł sens w ukończeniu szkoły gimnazjalnej, umieszczeniu go w klasie integracyjnej\*, umożliwiającej mu uczestniczenie w zajęciach dodatkowych i rewalidacyjnych, a także skierowaniu go na terapię indywidualną:

*Jeżeli chodzi o pomoc Markowi, to był wysłany na kontakt terapeutyczny, ponieważ on bardzo otwarcie rozmawia o swoich problemach z osobami trzecimi, natomiast zamyka się przed siostrą, z kolei brat nie podejmuje z nim rozmowy, w związku z tym właściwie nie ma z kim rozmawiać, i chodził na kontakt pedagogiczny do terapeuty, no ale w tej chwili rodzzeństwo znowu zmieniło mieszkanie, mieszkają znowu gdzie indziej wynajmują, i właściwie w przypadku Marka na dobrą sprawę poza takim wsparciem, bo oczywiście jak Marek chce, to on przychodzi i rozmawia się z nim, natomiast on na dobrą sprawę potrzebowałby takiego ciągłego wsparcia, czyli kogoś od serca, z kim mógłby [porozmawiać], do kogo miałby zaufanie i komu mógłby się zwierzać ze swoich problemów [...] pomoc dydaktyczna jest, [Marek] jest w klasie, w której realizuje się program integracji, w związku z tym jest dwóch nauczycieli: wychowawca i pedagog wspomagający, więc i kwestia udziału w zajęciach dodatkowych czy nawet z tą grupą dzieci integracyjnych, w zajęciach rewalidacyjnych, zajęciach dydaktyczno-wychowawczych, z tym nie ma*

---

\* Klasa integracyjna charakteryzuje się tym, że uczy się w niej zawsze nie więcej niż 20 dzieci, z czego nie więcej niż pięcioro z nich posiada orzeczenie Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej o dysfunkcjach uprawniających ich do uczenia się w takiej klasie, w której oprócz nauczyciela przedmiotowego, w lekcjach uczestniczy także nauczyciel wspomagający, pedagog specjalny. Ustawa o systemie oświaty z dnia 7.09.1991 roku, Dz. U. 1991, nr 95, poz. 425.

---

*kłopotu tutaj, jedynym problemem no to jest kwestia motywacji Marka (nauczycielka Marka).*

Można stwierdzić, że odpowiednie działania szkoły są podejmowane na podstawie wiedzy nauczycieli o dziecku, w tym o okolicznościach, w jakich żyje na co dzień, dlatego właśnie tak istotny jest fakt jej posiadania.

Przedstawiony powyżej obraz przykładowych działań szkoły ukierunkowanych na dzieci rodziców czasowo przebywających poza granicami kraju pokazuje, że są one wdrażane w miarę potrzeb i wyłącznie wtedy, gdy pojawią się problemy. Wiadomo już, że nie istnieje ogólny program wsparcia dla tej konkretnej grupy dzieci, mimo to wsparcie takie jest w razie konieczności dziecku udzielane. Ważne jest jednak, by wszędzie tam, gdzie trudna sytuacja dziecka zostanie zdiagnozowana, szkoła, a w ramach jej struktury nauczyciele, pedagodzy i psychologowie, stworzyli przestrzeń współdziałania, dostosowując warunki funkcjonowania i uczenia się dziecka do jego specyficznych potrzeb, w zakresie których deficyty mogą być największe: emocjonalnych, dydaktycznych i organizacyjnych.

Sytuację reaktywnego działania szkoły może tu jednak utrudniać fakt, że nie zawsze posiada ona wystarczającą wiedzę na temat rodzinnej sytuacji dziecka. Tylko w niektórych szkołach informacje na ten temat zdobywane są intencjonalnie. W większości przypadków funkcjonują one jako tak zwana wiedza nieoficjalna. Także jej zakres jest bardzo zróżnicowany i waha się od informacji szczątkowych do wiedzy bardzo szczegółowej. Wydaje się, że ten drugi typ wiedzy jest zdecydowanie bardziej pożądany, gdyż pozwala na bieżąco monitorować sytuację dziecka, umożliwiając włączenie działań pomocowych zawsze wtedy, gdy stają się one niezbędne.

Szkoła jest niezwykle ważnym czynnikiem w rozpatrywaniu drogi edukacyjnej dziecka. Oprócz dostarczania wiedzy oraz umiejętności posługiwania się nią w sposób operacyjny, wprowadza młodego czło-



wieka w kulturę, w której jednym z ważniejszych elementów jest zdolność korzystania z otwierających się przed nim możliwości, a jednocześnie radzenia sobie z wszelkimi napotkanymi przeciwnościami. Może dostarczać pozytywnych, prorozwojowych wzorców lub przeciwnie – prowadzić do zaniechania działań bądź też hamować jakąkolwiek konstruktywną aktywność. Od rodzaju i adekwatności działań podejmowanych przez szkoły w dużym stopniu zależy internalizacja postaw, które młodzież względem siebie obserwuje i jakich doświadcza.

Właściwa diagnoza i ukierunkowanie wsparcia w zależności od rodzaju potrzeb daje większą szansę na zatrzymanie eskalacji problemów i złagodzenie negatywnych ich skutków. Pierwszym warunkiem, jaki musi tu być spełniony, jest otwartość na problemy dziecka i gotowość do niesienia pomocy. Kolejne to wiedza nauczyciela na temat możliwości i narzędzi jakimi dysponuje szkoła oraz inne współpracujące z nią instytucje wspierające. W jednym z analizowanych tu przypadków widać repertuar możliwości, które podjęto w celu wsparcia dziecka w jego skomplikowanej, żeby nie powiedzieć dramatycznej sytuacji życiowej. Było to: umieszczenie w małolicznej klasie integracyjnej, nauczanie indywidualne, psychologiczna terapia indywidualna, stałe rozmowy wychowawcze, mające na celu między innymi wzbudzenie chęci ukończenia szkoły pomimo napotykanych niepowodzeń.

Prawidłowo funkcjonujące środowisko rodzinne jest niezastąpione w tworzeniu najbardziej odpowiednich warunków rozwoju dziecka, ale w przypadku stwierdzenia jakichkolwiek nieprawidłowości, spowodowanych na przykład migracją rodzica/rodziców, niezbędne wydaje się kompetentne włączenie profesjonalnych środków zaradczych środowiska szkolnego. Jeżeli bowiem rodzice zmuszeni są koncentrować się na zaspokajaniu potrzeb pierwszego rzędu, związanych z codziennym przetrwaniem, niewykluczone że myślenie o aspiracjach edukacyjnych dzieci i właściwym ich stymulowaniu zejdzie na dalszy plan bowiem wszelkie pozyskiwane dochody przeznaczone będą na najważniejsze potrzeby, wśród których edukacja dzieci nie zawsze będzie zajmować wysoką pozycję.



## Ścieżki edukacyjne dzieci migrantów wahałowych

Instytucje społeczne, takie jak rodzina, grupa rówieśnicza czy szkoła, realizują znaczące zadania społeczne związane z akulturacją, socjalizacją (Berger, Luckmann, 2010) czy też budowaniem podwalin pod przyszłą drogę rozwoju osobistego oraz zawodowego dzieci i młodzieży. Tutaj też rodzi się tożsamość dziecka – zarówno indywidualna, jak i społeczna. Z tego względu instytucje te budzą żywe zainteresowanie badawcze, przejawiające się w kierowaniu uwagi na ich pracę i wypełnianie deklarowanych zadań. Wśród tych zadań niebagatelną rolę odgrywają te związane z wychowaniem, co często prowadzi do powstawania wśród rodziców przekonania, iż szkoła jest instytucją, która może ich zastąpić w uciążliwym procesie wychowywania własnych dzieci. Przykładem takiego zjawiska może być sytuacja Marka, pozostawionego przez rodziców pod opieką babci staruszki, no i szkoły. Rezultat – brak promocji do następnej klasy. Jednakże przypadek Marka jest wyjątkowy, bowiem nawet Aneta nie zostaje pozostawiona sama sobie – ojciec wraca z Anglii w momencie otrzymania wiadomości, iż matka porzuciła ją i wyjechała z przyjacielem do Holandii. Pozostałe badane dzieci nie mają takich problemów. Czy zatem można powiedzieć z całą stanowczością, iż emigracja wahałowa rodziców prowadzi do obniżenia osiągnięć szkolnych ich dzieci?

Analiza losów pozostałej szóstki badanych dzieci pokazuje, iż dobre relacje emocjonalne, opieka ze strony rodzica pozostającego w kraju sprzyjają w dążeniu do dobrych osiągnięć szkolnych dzieci. Wyraż-

nie to widać na przykładzie Patrycji, Judyty czy Michała. Jak stwierdza nauczycielka Patrycji:

*To jest taka sumienna uczennica, która zawsze jest przygotowana do lekcji. Jest bardzo ambitna, mająca określony cel w życiu, wie, co chce osiągnąć, wie, że jest to bardzo często okraszone bardzo dużym wysiłkiem, dużą pracą, dużym nakładem, ale robi to naprawdę rewelacyjnie, przygotowuje się do wszystkich zajęć. Nie zawsze są to super rewelacyjne wyniki, czy może nie wszystkie ją zadowalają, bo ambicja jest dość duża to i poprzeczka jest dość wysoko – natomiast stara się za wszelką cenę; jest to wzorowa uczennica i pod względem zachowania i przygotowania do zajęć – nie sprawia najmniejszych kłopotów wychowawczych, nigdy.*

Podobną opinię wyraża nauczycielka Michała:

*To bardzo miły, bardzo sympatyczny chłopczyk, bardzo grzeczny. Szybko się zaaklimatyzował z innymi uczniami, nie sprawia żadnych problemów dydaktycznych i wychowawczych. [...] muszę tutaj zaznaczyć, że mama bardzo dba o dziecko. Nie zdarzyło się, żeby on nie był przygotowany do zajęć.*

W przypadku większości badanych dzieci wyjazdy jednego z rodziców za granicę nie wiążą się wcale z depresją, anarchiczną wolnością „od wszystkiego” czy ograniczeniem zainteresowań bądź aktywności pozalekcyjnej. Aktywna praca Justyny w szkole, wielość jej zainteresowań, m.in. Francją, czyli miejscem, gdzie przebywa ojciec, zdają się przeczyć obiegu opinii o negatywnych skutkach migracji. Tezę tę potwierdzają przypadki Patrycji, Michała, Aliny. Jak bowiem stwierdziła Patrycja, duża aktywność i wypełnienie dnia różnorodnymi zajęciami pozwala na łatwiejsze przyzwyczajenie się do nieobecności jednego z rodziców:

*Robi się smutno, że jeden członek rodziny wyjeżdża, ale można się przyzwyczaić – ja prowadzę bardzo aktywny styl życia, więc jakoś to było.*

*Mój dzień, taki typowy dzień w tygodniu [wygląda tak] – przychodzę ze szkoły około trzeciej. Przebiorę się, zjem coś, wychodzę o godzinie czwartej na lekcję śpiewu, mam ją do wpół do szóstej. O szóstej mam zajęcia taneczne. Przychodzę o ósmej wieczorem, po czym wykąpię się i zaczynam się uczyć – zjeździe nawet do dwunastej, ale to nie tak często (Patrycja).*

I dlatego jest przekonana, że:

*dzieci, które zostają w domu bez jednego opiekuna prawnego nie powinny czuć jakiegos ubytku, tylko żyć dalej. Może, na moim przykładzie, znaleźć sobie jakieś inne zajęcia i po prostu przystosować się do nowej sytuacji (Patrycja).*

Stanowisko takie przeczy obiegowym opiniom na temat sytuacji szkolnej dzieci migrujących rodziców. Zaskakuje, kiedy po takie potoczne argumenty sięga nauczyciel, co widoczne jest w przypadku nauczycielki Michała:

*Migracja bez dzieci wpływa niekorzystnie na osobowość dziecka – dziecko pozostaje bez opieki – bez pewnych wzorców mu przekazywanych, tak że to odbija się niekorzystnie na jego sferze dydaktycznej i wychowawczej.*

Po chwili ta sama osoba stwierdza, iż Michał jest uczniem zadbanym, spokojnym i grzecznym.

Wydaje się, iż ten przykład pokazuje, że szkoła w osobach jej nauczycieli często przekracza granicę związaną z podziałem obowiązków między rodziną i instytucją, czego rezultatem staje się „wszechwiedza” nauczycieli, wyrokujących ze swadą i łatwością o tym, co jest dobre dla dziecka i jego rodziny (oczywiście z punktu widzenia nauczycielskich wyobrażeń), a co nie.

Sytuacja powyższa tym bardziej budzi zdziwienie, że szkoła jako instytucja nie udziela żadnego instytucjonalnego wsparcia dzieciom emigrantów. Oczywiście, robią to pojedynczy nauczyciele, najczęściej wychowawcy, lecz jest to raczej kwestia ich wrażliwości społecznej, a nie instytucjonalnej powinności.

Uzasadnione jest zatem twierdzenie, że osiągnięcia szkolne dzieci migrantów wahadłowych są przede wszystkim rezultatami pracy samych badanych dzieci i ich rodzin. Wiąże się to ze wzmożonym wysiłkiem pozostałego w kraju rodzica oraz samych dzieci. Interesujące zjawisko uwidacznia się w takich sytuacjach tam, gdzie w domu pozostaje rodzeństwo. Tam naturalną kolejną losu starsze dzieci stają się „opiekunami” naukowymi młodszymi. Wprost mówiła o tym Patrycja:

*Mama ogólnie pracowała całe dni. Jak taty nie było, to mama miała tylko wtorki wolne. Cały weekend pracowała, więc zostałam z bratem w weekendy [...] i pomagałam mu [w nauce].*

Ta pomoc to nie było zastępowanie rodziców, lecz raczej *bycie dobrą siostrą* (Patrycja). Wsparcia takiego nie mieli ani Aneta, ani Marek. Ten ostatni, pozostawiony przez ojca u babci, która go odrzuciła, został sam (rodzeństwo było oddalone o kilkaset kilometrów). Bez pomocy i wsparcia nie podołał „próbie”, na jaką wystawili go rodzice. Kontakty telefoniczne z matką niewiele pomagały. Przeniesienie do nielubianego, ze względu na obcość i bezosobowość, dużego miasta, w którym mieszka starsze rodzeństwo, nie poprawiło jego sytuacji. Dlatego pytany o to, czego mu brakuje, stwierdził: *Z mojego punktu widzenia, czego mi brakuje? No to, że wszyscy są, ... no, że nikogo praktycznie nie ma wokół mnie* (Marek).

To poczucie „pustki” może nie przyjmuje takiej postaci u Anety, bo przecież jest z nią ojciec, a i matka pojawia się czasami, lecz przybiera ono charakter wręcz obsesyjnej obawy o utratę ojca. Pojawia się strach przejawiający się w dążeniu do jak najczęstszego bycia razem czy unikania sytuacji niebezpiecznych. Jak stwierdził ojciec Anety: *Ona się w ogóle boi o mnie. Że nie idź tam, uważaj tam, bo coś tam...*

Wydaje się, że w obu przypadkach możemy zauważyć zjawiska, które towarzyszyły emigracji rodziców, a które zburzyły poczucie bezpieczeństwa u ich dzieci. I być może ten brak bezpieczeństwa przełożył się na słabe osiągnięcia szkolne obu.

Wyjazdy migracyjne rodziców, jak również wizyty badanych dzieci w krajach ich pobytu stwarzały sytuacje, które mogły zaowocować zainteresowaniami dotyczącymi odwiedzanych krajów i ich kulturą. W większości przypadków tak się jednak nie stało. Jedynie Michał i Judyta, czyli dzieci, które we Włoszech i we Francji spędziły dużo czasu, przejawiają tego typu zainteresowania. Oboje czują się związani emocjonalnie z tymi krajami (Michał urodził się i pierwsze sześć lat życia spędził we Włoszech), mają tam przyjaciół, z którymi utrzymują kontakt, i chętnie tam wracają. Jak stwierdziła Judyta:

*Tam mi się strasznie podoba. Mogłabym wyjechać, mogłabym porzucić wszystko tutaj, bo tam mi się bardziej podoba niż tutaj. [...] nie wiem, [co mi się najbardziej podoba], no inaczej się czuję, tam się czuję tak swojsko – nie wiem, dlaczego – nie umiem tego określić (Judyta).*

Michałowi z kolei odpowiada włoski klimat i uwielbia włoską kuchnię. Lubi tamtejszych ludzi i swoich przyjaciół. Ponadto lubi baseny i morza.

Oboje są zainteresowani historią, zabytkami i kulturą Francji i Włoch. W tym kontekście możemy chyba powiedzieć, że zarówno Judyta, jak i Michał są bardzo dobrym przykładem dzieci transnarodowych, które żyją w kulturach wielu narodów i które można określić dziećmi stanu „pomiędzy” (*state of betweenness*) (Araujo, Piedra de la, 2013: 265).

Jak się wydaje, rozbudzenie zainteresowania krajem czasowej emigracji jednego z rodziców wiąże się z „personifikacją” tego kraju. Albo ma się tam znajomych, przyjaciół, z którymi bywa się w interesujących miejscach, i wówczas kraj staje się bliski i interesujący (by nie powiedzieć „oswojony”), albo nie. Ale nawet wtedy najbardziej ciekawe miejsce nie muszą być warte uwagi. Wyraźnie powiedziała o tym Patrycja, stwierdzając:

*Byłam tam na wakacjach, ale jeżeli miałabym wybierać Polskę i Norwegię, wybrałabym Polskę. Norwegia jest ładnym krajem. Jest tam dużo jezior, wód i lasów zielonych, i nic nie jest zanieczyszczone, ale mało młodzieży tam przebywa, bo dzieci tam chodzą do szkoły od poniedziałku do piątku, przebywają w internatach, czyli chodzą do szkoły, po czym wracają i uczą się tam, no a do rodziców przyjeżdżają na sobotę i niedzielę.*

W tym kontekście można powiedzieć, iż migracja jednego z rodziców nie przekłada się na „fascynację” krajem przyjmującym u ich dzieci. Zainteresowanie krajem pobytu migrującego rodzica bądź jego brak nie przełożyło się też u badanych dzieci na wyobrażaną drogę ich rozwoju życiowego lub zawodowego. Wszyscy (poza dwójką badanych) uważają, iż jako osoby dorosłe nie zdecydują się na wyjazd z kraju i pozostawienie tutaj swoich rodziców, a jeśli warunki zmuszą ich do podjęcia pracy poza granicami Polski, to wówczas będą emigrować wspólnie ze swoją rodziną (mając na myśli rodzinę nuklearną).

Inaczej zdaje się wyglądać sytuacja Judyty i Michała. Ich zainteresowania są mocno osadzone w kulturze kraju, z którym zetknęli się dzięki wizytom u pracujących tam rodziców (Judyta) lub w którym przebywały w pierwszych latach swego życia (Michał). Są przykładem dzieci transnarodowych, dla których życie toczy się w różnych miejscach na ziemi i które czerpią pełnymi garściami z dorobku kulturowego całego znanego im świata. Są również przykładem tworzenia własnej drogi edukacyjnej opartej na doświadczeniach migracyjnych rodziców, co nie jest zjawiskiem powszechnym wśród badanych dzieci. Alina, która była z wizytą u ojca w Anglii, stwierdza, że *jest tam fajnie – inne ceny są, taniej jest na przykład zrobić zakupy, to się opłaca bardziej niż w Polsce, ale nie chciałaby chodzić do szkoły w Anglii, bo tam jest gorszy poziom nauczania*. Natomiast *nie myślała jeszcze o tym, aby wyjechać po skończeniu szkoły*.

Wyobrażenia drogi edukacyjnej i zawodowej związane są raczej z aktualnymi zainteresowaniami badanych dzieci. Na przykład, Na-

dia, która zamierza w ramach zajęć pozalekcyjnych trenować siatkówkę i pragnie uprawiać jazdę konną, pytana o plany na przyszłość, stwierdza:

*Jak Pani mówiłam – chciałabym założyć stadninę koni i chciałabym w niej być księgową;*

*[Chciałabym pracować] z końmi, ale przy okazji mieć fach w rękę, żeby nie tylko sama przyjemność, ale żeby to móc jeszcze połączyć.*

Aneta z kolei żyje z dnia na dzień. Ma małego szczeniaka i nim się zajmuje. Nie robi planów na przyszłość. I nie wie, dlaczego tak jest.

Wydaje się, iż uzasadnione będzie stwierdzenie, że emigracja jednego z opiekunów – w przypadku badanych dzieci – nie miała znaczącego bezpośredniego wpływu na ich dokonania szkolne. Wpływ pośredni widoczny był w rodzinach, w których doszło do rozpadu małżeństwa, pojawiło się bowiem poczucie „pustki”, braku bezpieczeństwa, które wpłynęło na sytuację szkolną dzieci.

Migracja także nie miała wpływu na zainteresowanie krajem, w którym przebywa jedno z rodziców. Drogę rozwoju edukacyjnego i zawodowego dzieci wiążą z Polską i pobytem w niej, natomiast emigracja to dla nich konieczność.

## Zakończenie

Terminy „eurosierota” i „eurosieroctwo”, służące do opisu funkcjonowania dzieci migrantów zarobkowych w Polsce, są w błyskawiczny i jednoznaczny sposób kojarzone przez ludzi, także nauczycieli, z negatywnymi zjawiskami, np. drugorocznością, absencją w szkole, obniżonym nastrojem, agresją, próbami samobójczymi, uzależnieniem od substancji psychoaktywnych (Kozak, 2010). Ponadto piętno „eurosieroctwa” i związany z nim stereotyp „eurosieroty” pozwalają w wygodny sposób tłumaczyć niepowodzenia edukacyjne dzieci, pojawiające się na styku środowisk szkolnego i rodzinnego oraz instytucji pomocowych, np. opieki społecznej, sądu (Danilewicz, 2006, 2008; Trusz, Kwiecień, 2013). Podobnie, fenomen „eurosieroctwa” pozwala tłumaczyć indywidualne niepowodzenia szkolne dzieci, wiążąc je z migracją zarobkową rodziców (*Eurosieroctwo...*, 2008).

Sytuacje rodzin migrantów cyrkulacyjnych nie są jednak czarno-białe (Brzezińska, Matejczyk, 2011). Omówione w niniejszej pracy wyniki badań również podważają stereotypowy negatywny obraz życia dzieci euromigrantów zarobkowych. Z przeprowadzonych analiz wynika, że nazywanie ich „eurosierotami” jest zazwyczaj krzywdzące, zarówno dla dzieci, jak i ich opiekunów (rodziców i nauczycieli), i z całą pewnością nie zawsze adekwatne.

Zwykle dzieci te mają dwoje rodziców, choć jeden (zazwyczaj ojciec) przebywa czasowo poza granicami Polski. W związku z tym bardziej uzasadnionym terminem, za pomocą którego można opisywać sytuację społeczno-emocjonalną dzieci cyrkularnych migrantów, wydaje się „euroosamotnienie”, podkreślające odczuwany często przez dzieci brak rodzica.



Wspomniane osamotnienie nie przeszkadzało większości badanych dzieci sprawnie funkcjonować w środowisku szkolnym, rodzinnym i rówieśniczym. Co więcej, w niektórych przypadkach czasowa absencja rodzica, pracującego poza granicami kraju, wpływała regulująco na jakość relacji, a nawet wzmacniała więź między nim a dzieckiem. Istotną rolę w kształtowaniu silnych relacji odgrywały nowoczesne technologie telekomunikacyjne, umożliwiające częsty kontakt, a w jego ramach rozmowę, wzajemne widzenie się, przekazywanie gestów, emocji itd.

W dwu przypadkach (Aneta i Marek) sytuacja dzieci i ich rodzin była bardzo trudna. Biorąc pod uwagę historię Marka, można stwierdzić, że długotrwała rozłąka rodziców doprowadziła do rozluźnienia więzi małżeńskich, a w konsekwencji – do rozpadu rodziny. Marek trafił pod opiekę babci, która nie radząc sobie z nowymi obowiązkami, po pewnym czasie zrezygnowała z roli opiekuna zastępczego. Z kolei w przypadku Anety rozpad więzi rodzinnych rozpoczął się jeszcze przed wyjazdem ojca dziewczynki do Wielkiej Brytanii. W przeciwieństwie jednak do babci Marka, babcia Anety z sukcesem opiekuje się wnuczką. Jednocześnie mama dziewczynki jest zaangażowana w budowanie związku z nowym partnerem.

Skala zjawiska migracji zarobkowych rodziców, a tym samym pozostawiania w kraju dzieci pod opieką drugiego rodzica lub innych członków rodziny, do tej pory nie jest znana. Oceny ekspertów i władz edukacyjnych są bardzo zróżnicowane, czego przyczyną jest – z jednej strony – niejednoznaczna definicja terminu „eurosierota”/„eurosieroctwo” (Trusz, Kwiecień, 2013b; Kawecki, Kwatera, Majerek, Trusz, 2012), z drugiej – „ukryta” liczba dzieci, pozostawionych bez należytej opieki zastępczej przez migrujących rodziców (Kozak, 2010, Walczak, 2008c, 2009). O fakcie migracji wie wówczas jedynie bardzo wąski krąg osób z rodziny, zaś trudna sytuacja dziecka często jest ujawniana nauczycielom lub pracownikom instytucji pomocy społecznej dopiero w momencie wystąpienia trudności wychowawczych lub dydaktycz-

nych u dziecka (np. w przypadku drugoroczności, zachowań opozycyjno-buntowniczych) (*Eurosieroctwo...*, 2008).

Analiza zebranego materiału empirycznego pozwala przyjąć, że potencjalne skutki czasowej migracji w kontekście sytuacji społeczno-edukacyjnej dzieci w momencie podejmowania decyzji o wyjeździe za granicę są traktowane przez opiekunów dziecka jako drugorzędne, w porównaniu z uwarunkowaniami ekonomicznymi. Motyw ekonomiczny, deklarowany we wszystkich rodzinach, nie jest jedynym, który skłania ludzi do wyjazdu za granicę. Towarzyszą mu inne, np. związane z indywidualnymi zamierzeniami i aspiracjami, których realizacja w kraju wydaje się lub rzeczywiście jest niemożliwa. W takiej sytuacji wyjazd jawi się rodzinom najlepszą drogą do urzeczywistnienia planów.

Kolejny dostrzegalny mechanizm, wyłaniający się z zebranego materiału, dotyczy niezamierzonych skutków wyjazdów. Mechanizm ten Boudon (2008) nazywa „efektem odwrócenia”. W dwu przypadkach, tj. Marka i Anety, był to niezamierzony rozwód rodziców.

W kontekście motywów wyjazdów można postawić tezę, że decyzję o wyjeździe za granicę biorą pod uwagę te osoby, które czują się na siłach sprostać nowej sytuacji życiowej. Osoby te nie godzą się na deficyty dostrzegane we własnym funkcjonowaniu oraz są gotowe na radykalne zmiany, mając nierzadko na uwadze ewentualne obszary ryzyka, związane z migracją cyrkularną.

Decyzja, czy dziecko w sytuacji migracji zostanie zabrane czy zostawione w Polsce, jest w znacznym stopniu procesem indywidualnym i wynika z sytuacji, w jakiej znajduje się rodzina, a zatem: sytuacji szkolnej dziecka, struktury rodziny, spójności rodziny. Co ciekawe, udział dzieci w procesie podejmowania decyzji o wyjeździe wydaje się nieco łagodzić sprzeciw wobec migracji rodziców.

Z najtrudniejszymi sytuacjami mamy do czynienia wówczas, gdy rodzice w trakcie przekazywania dziecku informacji o podjętej decyzji o wyjeździe wymagają od nich absolutnego zrozumienia, akceptacji,

a nawet zadowolenia. Dzieci, nie chcąc sprawiać im trudności/przykrości, ukrywają emocje i sprawiają wrażenie pogodzonych z nową sytuacją. Jednocześnie można odnieść wrażenie, że z czasem zaprzestają prowadzenia rozmów na temat migracji, dystansując się również wobec rodzica, który pozostaje z nimi w domu.

Pozostający w kraju rodzic nie zawsze radzi sobie z nadmiarem obowiązków oraz narastającymi problemami dziecka. W takiej, trudnej dla wszystkich, sytuacji nieliczne rodziny podejmują kolejną ważną decyzję o powrocie i połączeniu rodziny.

Biorąc pod uwagę środowisko szkolne, najistotniejszym czynnikiem, współwystępującym z korzystną sytuacją życiową badanych dzieci, był pozytywny klimat emocjonalny panujący w klasie szkolnej. Tworzenie sprzyjających warunków do prezentowania wiedzy i umiejętności w trakcie zajęć łączyło się ze specyficznym dla dzieci euromigrantów czynnikiem, mianowicie – wykorzystywaniem na zajęciach przez nauczycieli wiedzy i doświadczeń zdobytych przez dziecko za granicą podczas wizyt u rodzica-migranta.

Jednocześnie cechy środowiska szkolnego związane z niekorzystną sytuacją dzieci euromigrantów dotyczyły przede wszystkim braku zaangażowania nauczyciela w sprawy dzieci oraz braku adekwatnego wsparcia rodziny ze strony szkoły, np. organizowania zajęć wyrównawczych, opieki pozalekcyjnej dla dzieci, gdy rodzic pozostaje w pracy.

W odniesieniu do środowiska rówieśniczego, najistotniejszym czynnikiem, związanym z korzystną sytuacją dzieci euromigrantów, były przyjazne relacje z kolegami z klasy szkolnej. Wsparcie społeczne pomagało dzieciom euromigrantów przezwyciężać trudne dla nich sytuacje, np. związane z tęsknotą, wynikającą z przedłużającej się rozłąki z rodzicem. Ponadto pozytywne relacje z rówieśnikami powodowały, że szkoła, w ocenie dzieci, była miejscem, do którego warto przychodzić, choćby po to, by spotkać się z przyjaciółmi, porozmawiać, po przebywać z nimi.

Kolejna korzystna cecha środowiska rówieśniczego dotyczyła angażowania się dzieci euromigrantów w pracę na rzecz społeczności szkolnej, odwzajemnianego przez rówieśników (i nauczycieli) sympatią i respektem. Na koniec, uczucie „euroosamotnienia” i wyobcowania było łagodzone doświadczeniem powszechności występowania zjawiska wyjazdów zarobkowych rodziców w środowisku rówieśniczym. Wspólnota doświadczeń sprawia, że wyjazdy rodziców nie są spostrzegane jako sytuacja nietypowa, „nienormalna”, ale raczej jako typowy, akceptowany stan rzeczy.

Omówione cechy udało się skonstrastować z listą czynników, tkwiących w środowisku rówieśniczym, współwystępujących z niekorzystną sytuacją życiową dzieci euromigrantów. W tym świetle bardzo istotny był brak akceptacji i zrozumienia ze strony rówieśników. Negatywne postawy były prezentowane przede wszystkim wobec dzieci euromigrantów, które dbały o wysokie standardy własnej edukacji, oraz dzieci prezentujących dojrzsalsze zachowania, w porównaniu do reszty rówieśników.

Wyjazdy migracyjne rodziców, jak również wizyty badanych dzieci w krajach ich pobytu, mogły owocować wzrostem zainteresowania odwiedzanymi krajami ich kulturą czy językiem. W większości przypadków tak się jednak nie stało. Jedynie dwoje dzieci (Michał i Judyta), wyjeżdżających często do Włoch i Francji, przejawiało tego typu zainteresowania. Biorąc pod uwagę ich doświadczenia, uzasadnione wydaje się stwierdzenie, że Michał i Judyta to dzieci transnarodowe – obywatele Europy, żyjący w wielu kulturach i odnajdujący się w nich bez większego trudu (Arauno, Piedra de la, 2013). Dla odmiany, biorąc pod uwagę doświadczenia Marka i Anety, można powiedzieć, że dzieci te stanowią przykład „eurosierot” – ofiar migracji zarobkowych rodziców.

Podsumowując, zebrany materiał nie pozwala udzielić jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o to, w jakim stopniu euromigracje zarobkowe rodziców wywołują u dzieci stan „eurosieroctwa” lub

„euroosamotnienia”, w jakim zaś stanowią bodziec do kształtowania tożsamości transnarodowej. Kierunek ścieżek rozwoju dzieci euromigrantów zależy od wielu czynników i okoliczności.

Jedną z nich jest poziom zaangażowania szkół i placówek oświatowych w realizację zaleceń zawartych w rezolucji Komisji Europejskiej na temat europejskiego wymiaru edukacji

by pomóc uczniom w zdobywaniu nowego spojrzenia na Europę, jako wielokulturową i wielojęzyczną społeczność, przez uświadamianie im różnorodności i złożoności historii, uwarunkowań geograficznych i okoliczności wydarzeń oraz przygotowanie do późniejszego rozumienia wspólnych ideałów europejskich z jednoczesnym rozwijaniem świadomości współzależności pomiędzy Europą i resztą świata. Wszystko po to, by pomóc uczniom w nabywaniu umiejętności i wiedzy, które umożliwią im wygodne, ale nie bezkrytyczne życie i pracę w Europie, oraz by przygotować ich do odgrywania ról w ekonomicznym i społecznym rozwoju społeczności europejskiej (za: Tulasiewicz, 1999: 52).

Kwestia ta staje się niezmiernie istotna, jeśli weźmiemy od uwagę rolę edukacji w kształtowaniu tożsamości współczesnego człowieka, która, jak ją ujmuje Nikitorowicz (2005: 205), jest wysiłkiem podmiotu pozwalającym integrować i łagodzić

napięcia i sprzeczności pomiędzy elementami stałymi, odziedziczonymi, wynikającymi z zakotwiczenia społecznego w rodzinie, w społeczności lokalnej, identyfikacji z osobami i grupami społecznymi, symbolami i wartościami rdzennymi a elementami zmiennymi, nabywanymi, wynikającymi z interakcji i doświadczeń uczestnictwa w kulturze i strukturach społecznych, przyswajanych i uznawanych norm, wartości oraz zachowań.

Na otrzymane wyniki badań można także spojrzeć z perspektywy wyzwań współczesności, której ruchy migracyjne stanowią nieodłączny element o charakterze dynamicznie rozwijającego się procesu,

warunkowanego w dużej mierze możliwościami korzystania z cywilizacyjnych i społecznych rozwiązań, w zakresie nieskrępowanego przemieszczania się, zarobkowania i osiedlania (przynajmniej na obszarze UE). Te translokacje, stanowiące w dużej mierze efekt dążenia do podniesienia ekonomicznego standardu życia rodziny, wynikają z jednej strony z możliwości strukturalnych i formalnoprawnych stwarzanych przez państwa unijne obywatelom społeczności unijnej, a z drugiej – ze świadomie konstruowanych potrzeb i projektowanych w tym zakresie oczekiwań osób, które się na nie decydują. Należy dostrzec tu fakt, że ruchy migracyjne, specyficzne dla współczesnych społeczeństw, określanych za ich przyczyną multikulturowymi czy wielokulturowymi, będą stanowiły zjawisko nasilające się, wyznaczone także postrzeganiem i możliwościami kształtowania przez obywateli warunków do godnego życia, stwarzanych przez rządy poszczególnych państw, oraz intensyfikacją procesów globalizacyjnych.

Wzięcie pod uwagę tych tendencji, zarówno na poziomie działań Komisji Europejskiej, tworzącej dyrektywy ogólnounijne, jak i rozstrzygnięć polityki społecznej i edukacyjnej rządów państw członkowskich, pozwala na konstruowanie projektów i programów edukacji wielokulturowej. Koncentrują się one na edukacji zorientowanej na przygotowanie jej uczestników do życia w wielokulturowym społeczeństwie poprzez wyposażenie ich w specyficzne ku temu kompetencje. Korzystanie z nich to podstawa bezkonfliktowego funkcjonowania multikulturowego, które implikuje przemieszanie, wzajemne przenikanie i wspólnotę, afirmując tym samym różnorodność (Barska, Korzeniowski, 2007).

Wydaje się zasadne, aby programy edukacyjne, choćby na szczeblu lokalnym, zwłaszcza tych regionów, w których notuje się najbardziej intensywne ruchy migracyjne, zostały wzbogacone o te elementy, które przygotowują do społecznego i emocjonalnego funkcjonowania w obliczu możliwości, jakie daje wolność i brak ograniczeń w podejmowaniu decyzji migracyjnych. Mowa tu między innymi

---

o programach profilaktycznych, nastawionych na przygotowanie dziecka do rozłąki, a także interwencyjnych, gdy nieobecność rodzica przekłada się na występowanie problemów w rozwoju i funkcjonowaniu dziecka (Walczak, 2009b: 203).

Szczególnie istotną kwestią będzie tu także (wyprzedzające) budzenie poczucia odpowiedzialności za skutki podejmowanych decyzji i działań, ponoszone przez wszystkich członków rodziny migracyjnej, zarówno te pozytywne, jak i negatywne, co można wprowadzić jako stały element pedagogizacji rodziców realizowanej w szkołach i przedszkolach. Niezbędna staje się tu rola określenia czasu rozłąki i sposobów komunikacji, pozwalających pielęgnować więzi, poprzez okazywanie troski i zainteresowania wzajemnymi potrzebami, osiągnięciami, problemami czy planami. Jest to istotne nie tylko dla dorosłych, ale przede wszystkim dla dzieci, które nawet jeśli akceptują rozłąkę, potrzebują stałego stymulowania w zakresie zaspokojenia ich potrzeby bezpieczeństwa czy niwelowania skutków uczucia tęsknoty.

Rodzice podejmujący decyzję o czasowym wyjeździe za granicę powinni wiedzieć, jakich działań przedwyjazdowych należy dopełnić, aby w przypadku pojawienia się jakichkolwiek problemów, np. wychowawczych czy edukacyjnych, uzyskać adekwatną pomoc od osób bądź instytucji wspierających, do których należą też instytucje oświatowe. Podstawową kwestią staje się tu nie tylko poinformowanie szkoły czy przedszkola o zmianie sytuacji rodzinnej dziecka oraz o pełnomocnictwie w zakresie opieki nad nim, ale także ustalenie reguł współpracy ze szkołą/przedszkolem oraz sposobu i częstotliwości komunikowania się w przypadku zaistniałych problemów. Ważne jest także zwracanie uwagi i kształtowanie wiedzy potencjalnych migrantów na temat problemów readaptacyjnych rodziny, jakie mogą wyniknąć z trudności w ponownym przystosowaniu się jej do wspólnego życia po powrocie z emigracji i, być może, konieczności przełamywania poczucia oddalenia i odbudowywania bliskości (Walczak, 2009b: 211).



Specyfika zindywidualizowanych oddziaływań edukacyjnych w odniesieniu do dzieci i ich rodziców w tak specyficznych sytuacjach społecznych, jak migracje cyrkulacyjne, powinna być uwzględniana już na etapie profesjonalizacji zawodowej nauczycieli, przysposabianych także do roli podmiotów katalizujących wyznaczniki multikulturowego współlistnienia. Trafnie rzecz ujmuje Tulasiewicz (1999), dowodząc, że istotne jest przygotowanie nauczycieli nie tylko w kierunku edukacji 'w' wielokulturowym społeczeństwie, ale i 'dla' takiego społeczeństwa, zwłaszcza w zakresie kompetencji kulturowych i językowych. Dodać by tu można także: interwencyjno-wspierających, z nastawieniem na specyfikę współczesnych (w tym migracyjnych) potrzeb społecznych. Dostrzega się tu istotne znaczenie wiedzy pedagogicznej i psychologicznej nauczycieli, pozwalającej wstępnie diagnozować potrzeby dzieci na podstawie obserwowanych, a nie werbalizowanych przejawów zachowania (Kwaterna, 2014).

Otwarcie na problemy społecznego funkcjonowania znajduje się nie tylko w gestii polityki społecznej, edukacyjnej i opiekuńczej państwa czy instytucji pozarządowych, ale także instytucji religijnych, których działanie, zwłaszcza na poziomie lokalnym (parafialnym), może stanowić istotną rolę wspierającą. Szczególnie zaangażowanie w młodzieżowe grupy czy wspólnoty religijne może tworzyć ważny obszar uczestnictwa dla kształtującej się społecznej osobowości młodego człowieka, pozwalając zaspokoić z jednej strony potrzebę autonomii, z drugiej zaś – potrzebę przynależności, uznania czy akceptacji. Punkty odniesienia religijno-egzystencjalnego, prorodzinno-etycznego, kulturalnego, społecznego, resocjalizacyjnego czy psychologicznego, zlokalizowane w religijnej grupie rówieśniczej, mogą stanowić pozytywną alternatywę dla dzieci i młodzieży, także tych zagubionych w potencjalnie trudnej dla nich sytuacji życia w kontekście rodzinnych migracji. Ma to znaczenie szczególnie w odniesieniu do małych miejscowości, w których nierzadko przyparafialna grupa młodzieżowa stanowi jedyną możliwość zaangażowania się w jakąkolwiek pozaszkolną



---

działalność o charakterze wspólnotowym. Dlatego też otoczenie przez liderów formatywnych szczególną troską i uwagą zwłaszcza tych środowisk lokalnych, które cechują się znaczną liczbą rodzin rozłączonych z powodu wyjazdów za granicę, wydaje się właściwym wykorzystaniem potencjału tkwiącego w tego typu formacjach. Ma on charakter nie tylko rozwijania i ugruntowania zasad życia opartego na wartościach, ale także wspierania w radzeniu sobie z trudnymi dla młodego człowieka sytuacjami.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że brak należytego wsparcia ze strony trzech środowisk socjalizacyjnych, tj. rodziny, szkoły i grupy rówieśniczej, może prowadzić do rozwoju tożsamości dewiacyjnej, podporządkowanej piętnu „eurosieroctwa” (Walczak, 2008a,b,c; Kozak, 2010; Trusz, Kwiecień, 2013). Dla odmiany, właściwe wsparcie ze strony wskazanych środowisk socjalizacyjnych, powiązane z poprawą warunków życia rodzin dzieci, spowodowaną migracjami zarobkowymi rodziców, to czynniki ułatwiające kształtowanie się pozytywnych tożsamości dzieci transnarodowych – rzeczywistych obywateli Europy.

## Bibliografia

- Araujo, B., de la Piedra, M.T. (2013). Violence on the US–Mexico Border and the Capital Students Use in Response. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26, 263–278.
- Babad, E. (1993). Teachers' Differential Behavior. *Educational Psychology Review*, 5, 347–376.
- Babad, E. (1995). The „Teacher's Pet” Phenomenon, Students' Perceptions of Teachers' Differential Behavior, and Students' Morale. *Journal of Educational Psychology*, 87, 361–374.
- Babad, E. (2009). *The Social Psychology of the Classroom*. New York–London: Routledge.
- Bargh, J.A., Chen, M., Burrows, L. (1996). Automaticity of Social Behavior: Direct Effects of Trait Construct and Stereotype Activation on Action, *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 230–244.
- Barska, A., Korzeniowski, M. (red.) (2007). *Wielokulturowość, międzykulturowość, transkulturowość w perspektywie europejskiej i pozaeuropejskiej*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zyski S-ka.
- Berger, P.L., Luckmann, T. (2010). *Společne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: WN PWN.
- Blumer, H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Boćwińska-Kiluk, B., Bielecka, E. (2008). Migracja a psychospołeczny rozwój dziecka. *Pedagogika Społeczna*, 29, 46–60.
- Boudon, R. (2008). *Efekt odwrócenia*. Warszawa: Scholar.
- Brophy, J. (1983). Research on the Self-Fulfilling Prophecy and Teacher Expectation. *Journal of Educational Psychology*, 75, 631–661.

- Brzezińska, A.I., Matejczyk, J. (2011). Psychologiczne konsekwencje eurosieroctwa: funkcjonowanie rodziny, diagnoza i pomoc. *Studia Edukacyjne*, 17, 71–87.
- Bugalska, N. (2008). Eurosieroty. *Cogito*, 11, 6–9.
- Burke, J.P., Stets, J.E. (2009). *Identity Theory*, New York: Oxford University Press.
- Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Warszawa: WN PWN.
- Danilewicz, W. (2006). *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach migracyjnych*. Białystok: Trans Humana.
- Danilewicz, W. (2008). Migracje zagraniczne jako obszar zainteresowań pedagogiki społecznej. *Pedagogika Społeczna*, 29, 9–22.
- Dembo, M.H. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: WSiP.
- Denzin, N.K. (1989). *The Research Act*. Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice-Hall.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (red.) (2009). *Metody badań jakościowych. Tom 1*. Warszawa: WN PWN.
- Dragos, R. (2008). Social Interactions in Economic Models of Migration: Review and Appraisal. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34, 4, 531–548.
- Druchal, H. (2007). Cena dobrobytu. *Głos Nauczycielski*, 38.
- Dunn, J. (2008). *Przyjaźnie dzieci*. Kraków: WN UJ.
- Duszczyk, M., Wiśniewski, J. (2007). *Analiza społeczno-demograficzna migracji zarobkowej Polaków do państw EOG po 1 maja 2004*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Dweck, C.S. (2002). Messages That Motivate: How Praise Molds Students' Beliefs, Motivation, and Performance (in Surprising Ways). W: J. Aronson (red.), *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education* (25–36). San Diego: Academic Press.

- Dweck, C.S., Master, A. (2008). Self-Theories Motivate Self-Regulated Learning. W: D.H. Schunk, B.J. Zimmerman (red.), *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research, and Applications* (31–51). New York: Routledge. London: Taylor and Francis Group.
- Dweck, C., Master, A. (2009). Self-Theories and Motivation: Students' Beliefs About Intelligence. W: K.R. Wentzel, A. Wigfield (red.), *Handbook of Motivation at School* (123–140). New York: Routledge.
- Eurosieroctwo. *Materiał sygnałny (zapowiedź raportu)* (2008). Warszawa: Fundacja Prawo Europejskie.
- Fiske, S.T., Taylor, S.E. (2007). *Social Cognition, from Brain to Culture*. Boston: McGraw Hill Higher Education.
- Flick, U. (2011). *Jakość w badaniach jakościowych*. Warszawa: WN PWN.
- Fojcik, M. (2007). Dziecko a emigracja zarobkowa rodziców. *Życie Szkoły*, 7, 12–15.
- Frelek, J., Łada, K., Schwarz, K., Parkes, R. (red.) (2009). *Polska migracja zarobkowa do Niemiec – fakty i mity. Polnische Arbeitsmigration nach Deutschland – Fakten Und Mythen*. Warszawa: Fundacja Instytutu Spraw Publicznych.
- Gabryś, A. (2009). Rodzice od święta. *Style i Charaktery*, 1, 56–59.
- Glaser, B.G., Strauss, A.L. (2009). *Odkrywanie teorii ugruntowanej*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Good, T. (1987). Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions. *Journal of Teacher Education*, 38, 32–47.
- Good, T., Brophy, J. (2000). *Looking in Classrooms*. New York: Longman.
- Górny, A., Kaczmarczyk, P. (2003). Uwarunkowania i mechanizmy migracji zarobkowych w świetle wybranych koncepcji teoretycznych, *Prace Migracyjne*, 49, 1–92.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Kwiatkowska, A., Roszak, J. (2010). *Drogi i rozdroża. Migracje Polaków w Unii Europejskiej po 1 maja 2004 roku*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Hałas, E. (2005). Jaźń jako interakcja symboliczna a konstrukcjonistyczne koncepcje człowieka późnej nowoczesności. W: E. Hałas, K.T. Ko-

- necki (red.). *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego*. Warszawa: Scholar.
- Hammersley, M. (1990). Herbert Blumer and Qualitative Method. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3, 31–36.
- Harris, M.J., Milich, R., Corbitt, E.M., Hoover, D.W., Brady, M. (1992). Self-Fulfilling Effects of Stigmatizing Information on Children's Social Interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 41–50.
- Harris, M.J., Rosenthal, R. (1985). Mediation of Interpersonal Expectancy Effects: 31 Meta-Analyses. *Psychological Bulletin*, 97, 363–386.
- Janicki, W. (2007). Przegląd teorii migracji ludności. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*; vol. LXII/14, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Jaźwińska, E., Okólski, M. (red). (2001). *Ludzie na huśtawce: migracje między peryferiami Polski i Zachodu*. Warszawa: Scholar.
- Jussim, L. (1986). Self-Fulfilling Prophecies: A Theoretical and Integrative Review. *Psychological Review*, 93, 429–445.
- Jussim, L., Eccles, J.S. (1992). Teacher Expectations II: Construction and Reflection of Students Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 947–961.
- Jussim, L., Eccles, J.S., Madon, S. (1996). Social Perception, Social Stereotypes, and Teacher Expectations: Accuracy and the Quest For the Powerful Self-Fulfilling Prophecy. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 281–388.
- Jussim, L., Robustelli, S.L., Cain, T.R. (2009). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies. W: K.R. Wentzel, A. Wigfield (red.), *Handbook of Motivation at School* (349–380). New York: Routledge.
- Kalisz, P. *W Polsce trwa liczenie eurosierot* <http://goncec.com/abc-emigranta/dom/4236-w-polsce-trwa-liczenie-eurosierot> (dostęp: 7.08.2011).
- Kaczmarczyk, P. (2002). Mobilność cyrkulacyjna jako kategoria badawcza w naukach społecznych. *Studia Socjologiczne*, 167, 37–66.
- Kaczmarczyk, P. (2008). Współczesne migracje z Polski – statystyczna ocena zjawiska. W: P. Kaczmarczyk (red.), *Współczesne migracje zagra-*

- niczne Polaków. Aspekty lokalne i regionalne* (13–47). Warszawa: OBM WNE UW.
- Konarzewski, K. (1979). Karanie jako metoda wychowawcza. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 38–51.
- Konecki, K.T. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: WN PWN.
- Kozak, S. (2010). *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*. Warszawa: Difin.
- Kozarowska, M., *Eurosieroty*, <http://wyborcza.pl/1/82709.5233172,EUrosieroty.html> (dostęp: 7.09.1011).
- Krupa B. (2006). Praca rodzica za granicą. *Edukacja i Dialog*, 4, 67–68;
- Kukulowicz, T. (1999). Sytuacja wychowawcza w nowych kategoriach rodzin w okresie transformacji ustrojowej. W: M. Ziemska (red.), *Rodzina współczesna* (58–70). Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Kvale, S. (2004). *Interviews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Białystok: Trans Humana.
- Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa: WN PWN.
- Lee, E.S. (1972). Teoria migracji, *Przegląd Zagranicznej Literatury Geograficznej*, 3–4, 9–28.
- Levesque, M.J., Lowe, C.A. (1992). The Importance of Attributions and Expectancies in Understanding Academic Behaviour. W: F.J. Medway, T.P. Cafferty (red.), *School Psychology: A Social Psychological Perspective* (47–81). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lofland, J., Snow, D.A., Anderson, L., Lofland, L.H. (2009). *Analiza układów społecznych*. Warszawa: Scholar.
- Łukowski, W. (2001). Społeczny sens mobilności niepełnej (biwalentnej). W: E. Jaźwinska, M. Sokółski (red.), *Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski a peryferiami Zachodu*. Warszawa: Scholar.
- Maass, A., Arcuri, L. (1999). Język a stereotypizacja. W: C.N. Macrae, C. Stangor, M. Hewstone (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie* (161–188). Gdańsk: GWP.

- Maccoby, E.E., Maccoby, N. (1954). The Interview: a tool of social science. W: G. Lindzey (red.), *Handbook of Social Psychology*. Vol. 1. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Mansoor, A., Quillin, B. (red.). (2006). *Migration and Remittances. Eastern Europe and the Former Soviet Union*. Washington: World Bank.
- Markowski, M. (2008). MEN: Eurosieroctwo? Taki sam problem mają dzieci marynarzy, *Gazeta Wyborcza*, e-wydanie z 6 listopada 2008.
- Markus, H. (1977). Self-Schemata and Processing Information About the Self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63–78.
- Mikuła, J. (red.) (2008). *Eurosieroctwo. Raport Fundacji Prawa Europejskiego. Studium Prawa Europejskiego*. Warszawa: Fundacja Prawa Europejskiego.
- Moskowitz, B.M. (2009). *Zrozumieć siebie i innych. Psychologia poznania społecznego*. Gdańsk: GWP.
- Nelson, T.D. (2003). *Psychologia uprzedzeń*. Gdańsk: GWP.
- Niedźwiedzki, D. (2010). *Migracje i tożsamość. Od teorii do analizy przypadku*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Nikitorowicz, J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: GWP.
- Olearczyk, T.E. (2007). *Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*. Kraków: WAM.
- Pervin, L.A., John, O.P. (2002). *Osobowość. Teoria i badania*. Kraków: WN UJ.
- Piątkowska, A. (2007). Migracje zarobkowe – temat do dialogu. *Dialog*, 2, 2–8.
- Płopa, M. (2004). *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Elbląg: Wydawnictwo EUH-E.
- Plummer, K. (2000). Symbolic Interactionism in the Twentieth Century. W: B. Turner (red.), *Blackwell Companion to Social Theory* (193–222). Oxford: Blackwell.

- Rist, R. (1970). Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review*, 40, 411–451.
- Rosenthal, R. (1989). *Experimenter Expectancy, Covert Communication, and Meta-Analytic Methods*. Referat wygłoszony podczas Annual Meeting of the American Psychological Association (97th, New Orleans, LA, 11–15 sierpnia).
- Rosenthal, R. (2002a). Covert Communication in Classrooms, Clinics, Courtrooms, and Cubicles. *American Psychologist*, 57, 839–849.
- Rosenthal, R. (2002b). The Pygmalion Effect and Its Mediating Mechanisms. W: J. Aronson (red.), *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education* (25–36). San Diego: Academic Press.
- Seligman, M., Walker, E.F., Rosenhan, D.L. (2003). *Psychopatologia*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Smolińska, B. (2008). Tata na emigracji. *Charaktery*, 7, 76–77.
- Sokal, U. (2001). Czynniki wpływające na kształtowanie się więzi w rodzinie. W: Z. Tyszka (red.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian* (195–201). Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Spionek, H. (1985). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: PWN.
- Stake, R. E. (2009). Jakościowe studium przypadku. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych. Tom 1*. Warszawa: WN PWN.
- Szpunar, O. (2008). Małopolska – 4358 eurosierot pod opieką, *Gazeta Wyborcza – Kraków*, e-wydanie z 12 sierpnia.
- Tomaszewska, H. (2008). Uczestnicy forów internetowych o migracji zarobkowej rodziców i jej konsekwencjach dla dzieci. *Pedagogika Społeczna*, 29, 105–142.
- Trusz, S. (2008). Wpływ informacji o inteligencji i statusie społecznym uczniów na oczekiwania i oddziaływania wychowawcze nauczycieli. *Edukacja*, 3, 36–60.



- 
- Trusz, S. (2010). *Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji*. Kraków: WN UP.
- Trusz, S. (2013). *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*. Warszawa: Scholar.
- Trusz, S., Kwiecień, M. (2012). *Společne piętno eurosieroctwa*. Warszawa: Difin.
- Trusz, S., Kwiecińska, R. (2012). Edukacyjne i społeczno-emocjonalne konsekwencje zjawiska „eurosieroctwa”. *Kultura i Edukacja*, 1, 107–134.
- Trusz, S., Kwiecień, M. (2013). Společne piętno eurosieroctwa. *Psychologia Społeczna*, 27, 408–421.
- Tulasiewicz W. (1999). Przygotowanie nauczyciela do pracy w wielokulturowym społeczeństwie. W: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Białystok: Trans Humana.
- Tyszka, Z. (1974). *Socjologia rodziny*. Warszawa: WN PWN.
- Tyszka, Z. (2002). *Rodzina we współczesnym świecie*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Vargas, J.S. (2009). *Behavior Analysis for Effective Teaching*. New York–London: Routledge.
- Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S. (1995). *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Walczak, B. (2008a). *Migracje poakcesyjne z perspektywy ucznia*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej Pedagogium.
- Walczak, B. (2008b). Migracje rodzicielskie – skala zjawiska oraz jego wychowawcze i edukacyjne implikacje. *Pedagogika Społeczna*, 29, 143–162.
- Walczak, B. (2008c). *Společne, edukacyjne i wychowawcze konsekwencje migracji rodziców i opiekunów prawnych uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej Pedagogium.

- Walczak, B. (2008d). Wychowawcze i edukacyjne konsekwencje „euro-migracji” rodziców i opiekunów. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 5, 21–26.
- Walczak, B. (2009). Dziecko w sytuacji rozłąki migracyjnej. W: M. Duszczyk, M. Lesińska (red.), *Współczesne migracje: dylematy Europy i Polski* (149–173). Warszawa: Ośrodek Badań nad Migracjami, Uniwersytet Warszawski.
- Walczak, B., Kozdrowicz, E., Bielecka, E. (2009). Społeczne i pedagogiczne skutki migracji poakcesyjnych. W: J. Nikitorowicz, D. Misiejuk (red.), *Procesy migracji w społeczeństwie otwartym. Perspektywa edukacji międzykulturowej* (200–212). Białystok: Trans Humana.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92, 548–573.
- Wentzel, K., Miele, D. (2009). *Handbook of Motivation at School*. London: Routledge.
- Winnicka, E. (2007). Eurosieroty, *Polityka*, 46, 34–40.
- Wojciszke, B. (2009). *Psychologia miłości. Intymność – Namietność – Zobowiązanie*. Gdańsk: GWP.
- Wpływ emigracji zarobkowej na gospodarkę Polski* (2007). Warszawa: Ministerstwo Gospodarki.
- Zielińska, A. (2008). Pedagogiczno-prawne aspekty opieki nad dzieckiem w sytuacji wyjazdu rodziców do pracy za granicą. *Pedagogika Społeczna*, 29, 87–104.
- Ziemska, M. (1986). Wpływ przemian funkcji rodziny na socjalizację dzieci. W: M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko* (227–254). Warszawa: PWN.
- Żytnicki, P. (2008). Kuratorium w końcu policzyło eurosieroty, *Gazeta Wyborcza – Gorzów*, e-wydanie z 5 listopada.

[http://www.cogito.com.pl/PrezentacjaPisma/92/Temat\\_Numeru\\_Eurosieroty.html](http://www.cogito.com.pl/PrezentacjaPisma/92/Temat_Numeru_Eurosieroty.html), pobrano 5.03.2010.

## Aneks

### Załącznik 1. Transkrypcja wywiadu z Judytą

1. W<sup>\*</sup>: czy mogłabyś się przedstawić na samym początku?
2. R<sup>\*\*</sup>: mam na imię Judyta, mam dwanaście lat
3. W: aha-
4. R: yy mam dwójkę rodzeństwa brata i siostrę
5. W: aha- i chodzisz do
6. R: chodzę do szkoły podstawowej imienia Jana Pawła II
7. tutaj do szóstej klasy-
8. W: mhm- w porządku- powiedz mi czy mogłabyś coś powiedzieć
9. na temat wyjazdów twojego taty? jak to się stało że tato wyjeżdża
10. za granicę?
11. R: yyyym wszystko się dzieje bo tam do dobrą pracę-
12. W: aha-
13. R: ymmm no tyle do pracy tam wyjeżdża
14. W: i jeździ gdzie?
15. R: yyy yy w Paryżu yy trudno jest to określić bo różnie ma pracę-
16. W: aha- ale wyjeżdża do Paryża?
17. R: tak tak w Paryżu- czasami na delegacje to gdzieś za Paryż albo
18. ostatnio był w Bordo [Bordeaux] na południu
19. W: aha- a ja słyszałem że ty od czasu do czasu jeździsz również
20. do Paryża-
21. R: tak tak
22. W: aha-
23. R: we ferie i w wakacje jeszcze

---

\* W: osoba prowadząca wywiad.

\*\* R: respondent.

24. W: jak ci się tam yy przebywa?
25. R: tam mi się strasznie podoba mogłabym wyjechać mogłabym
26. porzucić wszystko tutaj bo tam mi się bardziej podoba niż tutaj-
27. W: co ci się tam najbardziej podoba?
28. R: nie wiem tam tak inaczej się czuje- tam czuję się tak
29. swojsko- nie wiem dlaczego- nie umiem tego określić-
30. W: aha-
31. R: po prostu tam jak wyjeżdżam to wiem że tam jest cywilizacja
32. że tam jest życie- podoba mi się taki ruch na mieście i sklepy-
33. W: aha- ymm powiedz mi dobrze mówisz po francusku?
34. R: tak uczę się-
35. W: masz tam kolegów?
36. R: to znaczy tam mam tylko kolegę Polaka ale tam umie też
37. bardzo dobrze po francusku chodzi tam do szkoły, kuzyna
38. no i jedną koleżankę-
39. W: aha-
40. R: yy z przedszkola-
41. W: w momencie kiedy jedziesz tam do Francji co robisz
42. najczęściej?
43. R: no najczęściej no to chodzimy na zakupy- kupujemy ciuchy
44. z kuzynkami
45. W: aha-
46. R: bo tam po prostu są takie przeceny gdzie można kupić fajne
47. ciuchy niedrogo i
48. W: mhm- a chodzisz po Paryżu? zwiedzasz Paryż?
49. R: znaczy zwie zwiedzamy z kuzynkamiiii no
50. W: które miejsca ci się najbardziej podobają?
51. R: wieża Ajfla [Eiffła] najbardziej Sakra Ker [Sacré-Cœur], Notre
52. Dam [Notre-Dame] no i muzeum Luwr.
53. W: jak jesteś tutaj w Polsce to dowiadujesz się coś na temat
54. Francji żeby czy raczej nie?
55. R: raczej nie- czasami ale to bardzo rzadko mamusia włącza
56. telewizję fraancuską i no i jak tatuś jest tam we Francji to też się
57. dowiadujemy też rzeczy które się dzieją tam

58. W: ale to od taty się dowiadujecie czy?  
59. R: taa to znaczy tak też z kanału z kanałów z telewizji od tatusia  
60. od rodziny ogólnie tak  
61. W: aha- a powiedz mi w jaki sposób tato kontaktuje się z tobą  
62. gdy wyjeżdża?  
63. R: zaczęliśmy teraz yy odkąd ma tatuś internet no to na skejpie  
64. rozmawiamy przez telefon-  
65. W: aha- i jak to wygląda kiedy dochodzi do kontaktu to?  
66. R: no to tak no to jak, jak rodzeństwo znaczy problem jest trochę  
67. z Danusią bo jak tatuś wyjeżdża to jest już zamknięta w sobie  
68. jak się dowiaduje że za niedługo tatuś przyjeżdża to już rozmawia  
69. wesola jest na skejpie rozmawia bo tak to niezbyt chce-  
70. W: mhm- i to są te rozmowy na skejpie albo telefoniczne to  
71. w stałym czasie czy to różnie bywa? czy jest jakaś stała godzina?  
72. R: aa różnie najczęściej to jest wieczorem-  
73. W: mhm-  
74. R: ymm odkąd ym na skejpie no to też tak yy czasami po południu  
75. różnie-  
76. W: mhm- i ile trwają rozmowy zazwyczaj?  
77. R: y godzinę, dwie godziny-  
78. W: mhm-  
79. R: czasami chwilę- różnie-  
80. W: i to codziennie czy?  
81. R: najczęściej to tak codziennie-  
82. W: aha- ym w momencie kiedy rodzice czy tato yy decyduje się  
83. wyjechać to rozmawia z tobą? przygotowuje cię do tego  
84. że wyjeżdża czy raczej to się odbywa- jak w ogóle wyglądają  
85. takie wyjazdy- powiedz  
86. R: to znaczy ymm mm (-) to znaczy ja to tak nie odczuwam  
87. to żee bo wiem że tatuś tam jedzie do pracy jakoś ja już to  
88. rozumiem- gorzej jest z maluchami bo ciągle pytają mamusię  
89. kiedy przyjedzie taatus bo tak too (-) ja czasami się też popłaczę  
90. ale tak to się wie że tatuś tam jest i wiadomo po co pojechał -  
91. do pracy-

92. W: a pomagasz tacie w przygotowaniach do wyjazdu?  
93. R: najczęściej to mamusia pomaga  
94. W: a to maama pomaga- rozumiem- czy przed wyjazdem  
95. rozmawiasz z tatą na temat tego że wyjeżdża?  
96. R: ym nie-  
97. W: raczej nie bardzo- rozumiem- yy czy masz czas na pożegnanie  
98. się z tatą?  
99. R: tak mam czas- mhm-  
100. W: jak wyglądają zazwyczaj takie pożegnania?  
101. R: no żegnamy się- najczęściej mówi tata żebym pomagała  
102. mamusi słuchałaaa ją bawiła się często z rodzeństwem- noo-  
103. W: gdybyś miała opisać uczucia związane z wyjazdem taty  
104. to jakie byłyby to uczucia?  
105. R: no najczęściej jest tęsknota- ale później to już jest tak dobrze-  
106. no i smutek bo smutno tak samemu no bo moim zdaniem to jest  
107. lepiej jak jest rodzina razem a nie osobno że ktoś wyjeżdża  
108. za granicę i widzimy się trzy razy w roku mm dlatego to jest takie  
109. beznadziejne można powiedzieć-  
110. W: a jak wiesz że tato przyjeżdża to jakie to są uczucia?  
111. R: no jest fajnie czuje się że że no radośnie jestem wesoła-  
112. W: aha- a powiedz mi w momencie kiedy ym rodzice wyjeżdżają  
113. to co robisz w domu?  
114. R: ymm ale jak rodzice?  
115. W: kiedy tato wyjeżdża-  
116. R: ach kiedy tato wyjeżdża  
117. W: tak-  
118. R: wyjeżdża co robię  
119. W: aha- masz jakieś dodatkowe obowiązki czy nie?  
120. R: to znaczy zawsze mam takie obowiązki że pomagam mamusi-  
121. to też jak tatuś jest to pomaagam to nie ma że dodatkowo-  
122. W: aha-  
123. R: zawsze mam takie same choć tatusia nie ma jak jest to mam  
124. takie same  
125. W: czyli to nie jest tak że jak tato wyjeżdża to masz więcej

- 
126. na głowie?  
127. R: nie nie  
128. W: nie bardzo-  
129. R: mhm-  
130. W: możesz się zajmować własnymi rzeczami-  
131. R: taak (śmiech)-  
132. W: aha- rozumiem- powiedz ymm ty masz jakiś swój pokój  
133. w domu?  
134. R: tak tak mam swój pokój  
135. W: a ja słyszałem że od czasu do czasu burę od mamy dostajesz  
136. że warto posprzątać-  
137. R: tak tak- no to czasami nie chce mi się sprzątać ale czasami mam  
138. dosyć bałaganu i muszę sobie posprzątać... to tak różnie bywa-  
139. W: gdybyś mogła tak decydować pstryknięciem palcami pewne  
140. rzeczy zmieniać to co byś chciała zmienić w domu?  
141. R: w domu no nie wiem nic bym nie zmieniła tylko to żebym  
142. miała większy pokój trochę (-) ale tak to nic bym nie zmieniła bo  
143. jest wszystko dobrze-  
144. W: yy czy wiesz co tato robi we Francji czym się zajmuje?  
145. R: ymm to znaczy ymm maluje tam yy pracuje chyba z elektryką  
146. no najwięcej to wiem że maluje malarz jako  
147. W: aha- powiedz mi jak rozmawiasz o czym rozmawiacie  
148. w momencie gdy dochodzi do rozmów jak on jest tam we Francji?  
149. R: no to jak się czuje czy jest zdrowy co robił w pracy yy tak  
150. ogólnie o zdrowie no i o szkole też opowiadał mu jak było-  
151. o ocenach  
152. W: chwalisz się mu swoimi sukcesami?  
153. R: tak tak  
154. W: a swoimi nie sukcesami?  
155. R: też tak-  
156. W: też?  
157. R: mhm- nie wytrzymałabym długo gdybym nie powiedziała  
158. mamusi że dostałam tróję bo tak to najgorsza ocena to trója ale  
159. to rzadko.

160. W: a tacie też mówisz o swoich porażkach?  
161. R: mhm- też mówię  
162. W: o gorszych, gorszych dniach bo to głupio mówić o porażkach-  
163. R: tak mówię bo jakoś nie umiem tego zachować- nie wiem  
164. czemu może by też mamusia zobaczyła... po zachowaniu jak się  
165. denerwuję bo też jakoś emocje to od razu muszę... po prostu...  
166. muszę się wyżyć na czymś najczęściej biorę kartkę i targam ją  
167. albo piję melisę chociaż też już na mnie nie działa  
168. W: // aha  
169. R: nie wiem no ale też często mówię mamusi-  
170. W: mhm- o tych o tych gorszych chwilach-  
171. R: tak tak-  
172. W: rozumiem- a jak masz gorsze chwile to masz yy z kim  
173. pogadać jeżeli chodzi o kolegów i koleżanki z klasy?  
174. R: taak rozmawiam z przyjaciółką z kuzynkami bo mam starsze  
175. one też dużo doradzają- no (-) no tak to też z mamą też mówię  
176. rozmawiam-  
177. W: dużo masz kolegów w klasie takich dobrych kolegów czy  
178. raczej nie bardzo?  
179. R: to znaczy dobrych  
180. W: aha-  
181. R: czasami się posprzeczamy ale to jest normalnee jak dla nas  
182. W: aha-  
183. R: ale tak to nie ma że nienawidzimy się no  
184. W: aha- a takich dobrych przyjaciół no bo jest różnica pomiędzy  
185. kolegami a przyjaciółmi  
186. R: // tak tak-  
187. W: czy masz jakichś przyjaciół takich od serca?  
188. R: // to znaczy tak- yy może szczerze mówiąc to są przyjaciółki  
189. tylko że do czasu bo czasami można się dowiedzieć o nich  
190. no różnych rzeczy i to może być prawda i one są fałszywe-  
191. W: aha-  
192. R: boo naprawdę podejdzie się do innej koleżanki to one się  
193. obrażaaają yy wygadują głupstwa bo powiem coś im to one od



- 
194. razu wszystko wypalają ymm przyjaciółki takie oo  
195. W: mhm  
196. R: można powiedzieć  
197. W: w cudzysłowie  
198. R: tak tak-  
199. W: rozumiem- a powiedz mi co najbardziej lubisz robić yy  
200. z kolegami?  
201. R: spotykać się z nimi nie wiem wyjść gdzieś na pizzeee, jeździć  
202. na roweraach- no  
203. W: aha- i to są przede wszystkim koledzy ze szkoły czy również  
204. masz kolegów spoza szkoły?  
205. R: yy to znaczy spoza szkoły też mam-  
206. W: mhm-  
207. R: ale najczęściej to jest tak że ze szkoły  
208. W: mhm- mówisz o tym że to na rowerach  
209. R: tak tak na rowery jak są wakacjeee czasami idziemy jak jest  
210. zima no to na saankii  
211. W: aha-  
212. R: nn różnie to jest-  
213. W: czy w momencie kiedy tato wyjeżdża tak samo często się  
214. kontaktujesz z koleżankami i kolegami?  
215. R: tak tak-  
216. W: tak samo często  
217. R: mhm-  
218. W: nie ma tak że jesteś smutna i nie masz ochoty albo?  
219. R: nie, nie, nie -  
220. W: nie ma tak- jak sądzisz co twoi koledzy myślą o tobie? (-)  
221. koledzy i koleżanki-  
222. R: nie wieem- staram się być dla nich miła tylko że czasami  
223. no trzeba im zwrócić uwagę (śmiej) za swoje zachowanie no bo,  
224. bo czasami trzeba im powiedzieć no bo nie wiem ja jestem osobą  
225. która nie wiem po prostu nie lubi takich cwaniaków którzy myślą  
226. że są fajni że się postawią mówię im to żeby przestali być takimi-  
227. ale nie że znowu upominam ich jak nauczycielka- nie tylko po

228. prostuu ymm może powiedzieć że oni yyy jak im się powie takie  
229. coś prosto i mówią że dobrze będzie już dobry i w ogóle jakoś  
230. myślę że mają dobre zdanie o mnie-  
231. W: aha- rozumiem- powiedz mi ym czy lubisz chodzić do szkoły?  
232. R: lubię- lubię-  
233. W: aha-  
234. R: no- zależy no bo czasami się zdenerwuję no to mówię że  
235. nie lubię a znowu jak mam dobry dzień no to lubię-  
236. W: a dlaczego lubisz chodzić do szkoły?  
237. R: nie wiem bo może dlatego że się spotykam z kolegami bo lubię  
238. towarzystwo nie lubię być sama i (-) nie wiem (-) tym bardziej  
239. że jak mam fajne lekcje to też lubię chodzić  
240. W: a jakie najbardziej lubisz lekcje?  
241. R: wuef godzinę wychowawczą bo możemy dużo ustalić- yy  
242. muzykę  
243. W: można dużo ustalić?  
244. R: to znaczy na temat klasy dekoracja sprawy klasowe problemy  
245. różne takie rzeczy  
246. W: aha-  
247. R: yy no to wuef yy muzyka matematyka  
248. W: aha- a słyszałem że chodzisz na kółko matematyczne  
249. R: yy nie- chodzę kółko angielskiego-  
250. W: na kółko angielskiego- aha  
251. R: no i angielski też lubię-  
252. W: aha- yyy gdybyś miała wymienić te przedmioty które  
253. najbardziej lubisz to jakie by to były?  
254. R: yy no to myślę że wuef i i godzina wychowawcza-  
255. W: aha-  
256. R: te dwie lekcje-  
257. W: a te które najmniej się wydają sympatyczne?  
258. R: // najmniej lubię- to znaczy tak- histo historię to yyy czasami  
259. mam dobre czasami to jest tak że zdenerwuję się nie lubię historii  
260. nienawidzę- czasami jest fajnie no to lubię ale tak to historia  
261. to niezbyt lubię- przyrodę no to troszkę- tak najbardziej to chyba

262. tą historię
263. W: yy czy zdarza ci się czasami że masz kłopoty z jakimś
264. przedmiotem? że ci nie idzie w nauce?
265. R: to znaczy tak to też jest to od tego że ja ja się uczę przychodzę
266. do domu i nie mogę mieć złej oceny bo choćbym ja jestem po
267. prostu już sama od siebie że nie mogę mieć złych ocen- u mnie
268. koledzy się śmieją z tego a że dostaniesz tróję i jesteś
269. smutna- ja mówię że ja nie umiem mieć tróji nie lubię mieć tej
270. tróji wolę mieć piątki już jak dostanę tą czwórę to już mam to na
271. sumieniu że daczego mam tą czwórę a nie mam piątki i zwalam
272. wszystko na siebie że przyłożę się do nauki i się uczę-
273. W: mhm-
274. R: i że no po prostu może to jest różnie no bo czasami mam
275. y dostanę piątki yn yn dostanę piątkę z danego przedmiotu
276. a później czwórę nie że mam kłopoty tylko po prostu może
277. dlatego że się źle pouczę też trochę od tego-
278. W: mhm- czy ktoś ci y pomaga w nauce w momencie kiedy
279. masz kłopoty?
280. R: mm taak najczęściej chodzę do kuzynek- które mi
281. pomagają- mamusia też
282. W: aha-
283. R: ym to tak do nich najczęściej-
284. W: możesz liczyć na pomoc?
285. R: tak tak- mogę-
286. W: rozumiem- yy powiedz mi co robisz po szkole?
287. R: y po szkole no too yy najczęściej no to (-) wchodzę do domu
288. no to się rozbioreę najczęściej robię od razu zadania i się pouczę
289. żeby mieć z głowy- czasami wejdę na komputer najpierw albo
290. oglądnę telewizor- ale nigdy nie odkładam nigdy że nie mam
291. takiego dnia kiedy się nie pouczę albo nie zrobię zadania
292. bo muszę mieć to zrobione nawet sama od siebie
293. W: mhm-
294. R: każę sobie-
295. W: sumienie ci podpowiada?

296. R: tak, tak sumienie bo u mnie to z sumieniem później... nie  
297. pouczę się na kartkówkę to mam to na sumieniu i masakra jest  
298. W: aha-  
299. R: masakra jest-  
300. W: aha- aha- aha- a powiedz mi czasem dajesz w kość w szkole?  
301. R: hmm czyli?  
302. W: czyli teraz mówiliśmy o nauce o ocenach a teraz  
303. o sprawowaniu-  
304. R: aha- nie, nie- ja uwag nigdy nie miałam zachowanie mam  
305. zawsze wzorowe mmm nigdy tak żebym upomną mnie czasami  
306. jak coś powiem koledze albo koleżance to tylko wtedy ale to  
307. bardzo rzadko się zdarza-  
308. W: czyli z nauczycielami nie masz kłopotów?  
309. R: nie, nie z nauczycielami to nie mam-  
310. W: a z rówieśnikami?  
311. R: to zależy (śmiech) czasami to oni prowokują kogoś y w piątej  
312. klasie przeżywały z domu też i to nie tylko mnie ale i moją ko  
313. przyjaciółkę i to naprawdę było  
314. W: a czemu przeżywały?  
315. R: właśnie to nie to był powód niezrozumiały może dlatego  
316. że były zazdrosne o coś no po prostu- nie jestem biedna mam  
317. wszystko co chcę i może dlatego i to było troszkę smutne bo  
318. gdybym wiedziała jaki był powód że mam dobre ciuchy fajne  
319. rzeczy to bym mogła im wytłumaczyć że to przecież mnie nie  
320. uszczęśliwia- no przecież człowiek nie staje się fajniejszy  
321. przez ciuchy przez pieniądze-  
322. W: sądzisz że mogłyby ci zazdrościć?  
323. R: tak, tak- bo innego powodu nie byłoby  
324. W: zazdrościć z tego powodu że tato jest yyy we Francji?  
325. R: tak i że jeżdżę przecież tam do Paryża one nie jeżdżą-  
326. może to dlatego-  
327. W: mhm- a rozmawiasz czasem jak wracasz yy z Paryża o tym  
328. że byłaś tam?  
329. R: to znaczy często opowiadam bo czasami one się mnie pytają

330. nauczycielki to opowiadam no bo przecież to nie jest źle  
331. opowiadać i nie wiem (-) no (-) tylko nie mówię że tam jak  
332. jakieś są sekrety to nie mówię nic tylko tylko to że ogólnie  
333. że było fajnie co robiłam no takie rzeczy-  
334. W: mhm- czyli jest są takie sytuacje w których możesz powiedzieć  
335. o twoich doświadczeniach?  
336. R: tak, tak -  
337. W: i chętnie się dzielisz tymi doświadczeniami?  
338. R: mhm- no bo czasami to się pytam czy chce jechać- była okazja  
339. koleżanka no niestety nie pojechała bo rodzice jej nie pomogli-  
340. no bo tam no bo najczęściej to tylko kuzynki są starsze one biorą  
341. zawsze koleżanki no to się zdenerwowałam też chciałam wziąć  
342. koleżankę jakąś żeby nie być sama taka można powiedzieć  
343. że najmłodsza bo nie mówiąc o rodzeństwie-  
344. W: aha rozumiem- powiedz mi czy twoi nauczyciele wiedzą  
345. że tato wyjeżdża za granicę?  
346. R: nie wiem czy wszyscy wiedzą bo tak to się nie chwale  
347. zbyt tym-  
348. W: aha-  
349. R: że nie wiem nie mam pojęcia czy wszyscy wiedzą-  
350. W: a w momencie kiedy y twój tato wyjeżdża to robisz się yy  
351. smutniejsza?  
352. R: nie-  
353. W: raczej nie-  
354. R: nie nie nie-  
355. W: czyli nauczyciele nie zauważają jakoś u ciebie zmiany  
356. w zachowaniu że  
357. R: // nie, nie, nie zmieniam się  
358. W: tato wyjeżdża a ty struta i trzeba ci pomóc  
359. R: (śmiech) nie nie nie to tak jest z moją młodszą siostrą Dianą  
360. że ona taka smutniejsza się robi-  
361. W: aha- aha- rozumiem- czyli nauczyciele nie muszą ci jakoś  
362. pomagać specjalnie  
363. R: nie nie-

364. W: w momencie kiedy tato wyjeżdża- rozumiem- powiedz mi  
365. czy po lekcjach od razu wracasz do domu czy zostajesz w szkole?  
366. R: mmm to znaczy najczęściej mówię mamusi żeby się nie  
367. martwiła yy gdzie idę bo jak yy nie mówię jej nic to jak mam  
368. komórkę to zadzwonię a jak nie noszę komórki to idę prosto  
369. do domu żeby się nie martwiła-  
370. W: aha- a masz jakieś jakieś zajęcia pozaszkolne?  
371. R: yyy to znaczy yy co miesiąc mam język angielski to jest projekt  
372. yy diament taki dla uczniów zdolnych i język francuski yyy raz  
373. w tygodniu mam-  
374. W: czy mogłabyś coś więcej powiedzieć na temat tego projektu  
375. diament?  
376. R: yyy jest to projekt dla uczniów zdolnych i to robimy różne  
377. rzeczy bo to akurat nie tylko bo akurat ja mam angielski ym  
378. mam koleżankę na informatyce na jedną na matematyce no i to  
379. nie jest że uczymy się nowych rzeczy tylko to jest takie  
380. uzupełniające na przykład takie proste są rzeczy nie są  
381. trudne- różne tłumaczenie tekstu po pols na polski, ymm  
382. projekty różne  
383. W: z angielskiego?  
384. R: z angielskiego ja mam akurat i nie wiem bo dla mnie język  
385. angielski jest prosty nigdy mi się nie wydawał trudny ym oceny  
386. mam dobre z kartkówek piątki ogólnie piątki mam tak  
387. W: aha-  
388. R: no-  
389. W: w porządku- a powiedz mi czy chodzisz na jakieś dodatkowe  
390. zajęcia prócz tych języków francuskiego i angielskiego?  
391. R: yy yy nie chodzę-  
392. W: nie masz żadnych dodatkowych zajęć?  
393. R: to znaczy ze szkoły to nie mam-  
394. W: bo był basen to jeździłam na każde zajęcia bo lubię sport-  
395. no w ogóle lubię takie yy fitness aerobik pływanie lubię takie  
396. coś lubię śpiewać różne rzeczy- tylko po prostu tutaj jest trudno  
jest się zapisać na takie rzeczy

397. R: aha- trudno- nie ma tak wielu możliwości?
398. W: tak-
399. R: powiedz mi gdybyś mogła opisać taki twój zwyczajny dzień yy
400. po szkole to jak to wygląda?
401. W: y no to przychodzę do domu rozbieram się z kurtki i zjem
402. obiad czasami idę do góry robić zadania albo idę yy oglądać
403. telewizor zazwyczaj też tak robię gdy mam po wuefie jestem
404. jestem trochę zmęczona- i yy jak pogadam telewizję zrobię
405. zadania pouczę się i później no to gram na komputerze ymm (-)
406. i jak kładę później jak kładę się wieczorem już tak późno trochę
407. to yymm mam różne seriale na przykład we wtorki oglądam
408. trochę późno bo o wpół do jedenastej pamiętnik wampirów
409. i później idę spać- no i tak to wygląda-
410. W: jak masz jakieś kłopoty takie różne yy kiedy chcesz się pożalić
411. to z kim najczęściej o takich swoich smutkach rozmawiasz?
412. R: z kuzynkami-
413. W: z kuzynkami-
414. R: tak-
415. W: a czy czasem rozmawiasz również z nimi na temat tego że
416. twojego taty nie ma?
417. R: yy czasami tak- czasami rozmawiamy ale to rzadko-
418. W: rzadko kiedy-
419. R: mhm-
420. W: rozumiem- ym powiedz mi twój tato jeździ do Francji
421. od ilu lat?
422. R: yy nie jestem pewna ale chyba od dziesięciu ale chyba tak-
423. W: czy ty pamiętasz te pierwsze wyjazdy?
424. R: nie, nie pamiętam-
425. W: nie pamiętam-
426. R: byłam mała wtedy-
427. W: aha- powiedz mi moment w którym pamiętasz już te wyjazdy
428. bo pewnie jesteś w stanie sobie przypomnieć te wyjazdy kiedy
429. pierwszy raz pamiętasz yy czy akceptowałaś te wyjazdy czy raczej
430. wzbudzało to w tobie taki opór?

431. R: nie bo byłam do tego przyzwyczajona już-  
432. W: aha-  
433. R: to już nie było już problemów że się nie zgadza i tak zdania  
434. na ten temat nie miałam- ale nie, nie było problemów- bo już  
435. wiedziałam że od małego że tam tatuś pracuje yy mieszkał  
436. mieszkaliśmy tam chodziłam tam do przedszkola to jakoś  
437. już to rozumiałam że jedzie że tatuś tam jedzie do pracy-  
438. W: no właśnie ja słyszałem że ty chodziłaś do przedszkola  
439. we Francji-  
440. R: tak-  
441. W: ty pamiętasz coś z tego okresu?  
442. R: noo trochę pamiętam- wiem że podobało mi się tam dużo  
443. rzeczy robiliśmy dużo koleżanek miałam kolegów y (-) podobało  
444. mi się mogłabym tam wrócić mogłabym cofnąć czas i mogłabym  
445. tam wrócić  
446. W: aha- ile tam byłaś?  
447. R: yy do przedszkola poszłam w wieku trzech lat i ii tutaj do Polski  
448. poszłam do zerówki czyli trzy lata tam chodziłam do przedszkola-  
449. W: mhh-  
450. R: ii ale nie jestem pewna ale chyba sześć lat tam mieszkaliśmy-  
451. od małego jak byłam-  
452. W: to ty musisz dobrze yy znać język francuski?  
453. R: tak dobrze no bo dogadam się tam we Francji-  
454. W: mhm- rozumiem- powiedz mi jak sądzisz co twoi rodzice  
455. o tobie myślą?  
456. R: nie wiem no  
457. W: ale gdybyś miała tak puścić wodze fantazji to jak sądzisz?  
458. R: no myślę że rodzice nie mają ze mną problemów bo znowu nie  
459. jestem jakaś rozrabiara (śmiech) nie wiem myślę że mają dobre  
460. zdanie o mnie-  
461. W: i myślisz że są dumni z ciebie?  
462. R: mhm- tak myślę-  
463. W: aha- a rozmawiać lubisz się no nie chwalić tylko mówić



- 
464. o swoich sukcesach?  
465. R: mhm- lubię  
466. W: i jak oni wtedy reagują?  
467. R: no są szczęśliwi strasznie i najczęściej to się przytulamy  
468. ze szczęścia no  
469. W: aha- rozumiem- a jak sądzisz gdyby o czym oni myślą gdyby  
470. mieli planować twoją przyszłość?  
471. R: no najbardziej myślą żebym była zdolna żebym się uczyła yy  
472. żebym miała dobrą pracę a najbardziej im zależy żebym była  
473. tłumaczem języka francuskiego chociaż ja niezbyt chcę bo  
474. najbardziej mi się podoba model z modelingiem coś może nie  
475. że modelka tylko stylistka coś w tym stylu  
476. W: aha w taki sposób- powiedz mi czy kiedy przyjeżdża tato  
477. to opowiada o Francji?  
478. R: noo czasami ale to rzadko-  
479. W: rzadko kiedy opowiada- aha-  
480. R: ale opowiada-  
481. W: mhm- powiedz mi czy y yy wśród twoich przyjaciół yy  
482. kolegów koleżanek z klasy albo spoza klasy są takie których  
483. rodzice również wyjeżdżają za granicę?  
484. R: tak są-  
485. W: dużo takich dzieci jest?  
486. R: z mojej klasy to jest ymm jedna koleżanka Natalia która tutaj  
487. też była no a tak too wyjeżdżali rodzice tylko teraz nie wiem czy  
488. wyjeżdżają- yy najczęściej to do Niemiec też mam koleżankę też  
489. [ ... ] taką drugą i jej tata jeździ do Niemiec  
490. W: fajni koledzy?  
491. R: noo fajni na ile z takich osób które wyjeżdżają ojcowie jeżdżą  
492. to najbardziej najfajniejsza jest taka Natalia, która tutaj była bo  
493. ta druga Natalia jest trochę fałszywa- no ale trudno-  
494. W: no tak czasem bywa- yy powiedz mi w momencie kiedy masz  
495. jakieś yy kłopoty problemy yy to w jaki sposób sobie z nimi  
496. radzisz?

497. R: to znaczy pytamyyy pytam się kuzynek albo koleżanek co mam  
498. zrobić yy bo czasami to już wymyślam coś yy myślę cały czas co  
zrobić- no czasami też sama muszę sobie radzić z nimi- ale też  
499. idę do innych i się pytam co mam zrobić- jak już sobie sama  
500. nie poradzę z nimi-
501. W: aha- rozumiem- ci inni to najczęściej  
502. R: najczęściej to są kuzynki i koledzy też ale to rzadko  
503. W: bo ty masz rodzinę za miedzą tak- za płotem?  
504. R: tak, tak, tak -  
505. W: twoja twojej mamy siostra czyli twoja ciocia?  
506. R: tak, tak, tak -  
507. W: yy rozumiem- powiedz mi kim byś chciała zostać  
508. w przyszłości?  
509. R: yy no to tak yy stylistka (-) tak yy jak bym była wyższa  
510. i urosła trochę bo na razie stoję w miejscu przynajmniej mnie się  
511. tak wydaje no to modelka- podoba mi się takie coś- mogłabym  
512. nic nie jeść bo po prostu podoba mi się takie to- no i nie  
513. wiem- ymm piosenkarka coś w tym stylu-
514. W: mhm- a ja słyszałam że jeździłaś na rysunek przez pewien  
515. czas- że rysowałaś-
516. R: a to jak byłam mała- a teraz to mi się nie podoba w ogóle [ ... ]  
517. no po prostu nie lubię- lubię rysować ale lubię (-) można  
518. powiedzieć takie różne głupoty pisać różne takie rzeczy yyy  
519. pisaliśmy rysowaliśmy swoje logo też to fajnie mi się to  
520. robiło- różne litery można przekształcać to mi się takie coś  
521. podoba i robiliśmy grafiki i też mi się to strasznie spodobało  
522. więc teraz mam takie różne rysunki z grafiki
523. W: mhm- powiedz mi ty chciałaś zostać architektem?  
524. R: (śmiej) raczej jak byłam mała- to mi się to podobało-  
525. ale teraz jakoś to jest związane też z matematyką i takie różne  
526. to mi niezbyt
527. W: nie bardzo  
528. R: nie bardzo-
529. W: mhm- przeszło ci?

530. R: przeszło mi-
531. W: tak rozumiem- a jak sądzisz czy twoim rodzicom przeszło y
532. przeszła myśl o tym że yy że chciałabyś zostać architektem ?
533. R: no oni byliby naprawdę zadowoleni (śmiech)
534. W: tak
535. R: tak, tak-
536. W: aha- rozumiem- powiedz mi czy chciałabyś tak jak yy twój tato
537. yy wyjeżdżać tak do różnych krajów do pracy?
538. R: to znaczy ja już sobie tak zaplanowałam że yy jak bym miała
539. swoją rodzinę to bym tylko chciałabym żeby ym żeby że ja muszę
540. wyjeżdżać albo mój przyszły mąż i (-) to jest dla mnie
541. beznadziejnie więc wołałabym albo mieć tą rodzinę i być
542. w tym jednym miejscu mieszkać razem albo w ogóle jej
543. nie zakładać-
544. W: mhm-
545. R: bo to jest bez sensu tak rozłąka taka-
546. W: mhm- czy gdybyś miała wybór yy to wołałabyś żeby twój
547. żebyś mogła tam pojechać od razu z tatą czy wołałabyś zostawać
548. tutaj?
549. R: nie tam wołałabym-
550. W: tam wołałabyś- a nie szkoda by ci było przyjaciół tutaj
551. w Polsce?
552. R: niezbyt bo trudno mi to opowiedzieć mam dużo kolegów
553. koleżanek ale trudno mi powiedzieć że to są moi najlepsi
554. przyjaciele bo też dużo przykrości mi narobili ja nie wiem
555. dlaczego za za co bo ja jestem dla nich miła- ja po prostu
556. nie lubię krzywdzić ludzi bo bo to jest dla mnie nienormalne żeby
557. tak yy czasami jak to było w piątej klasie i ja zadaje sobie czasem
558. pytanie skąd takie skąd tacy ludzie się biorą tacy mściwi którzy
559. naprawdę- nie wiem czy czy sami sobie tego yy myślę czy oni
560. sobie nic z tego nie robią że ja to bym miała przecież na sumieniu
561. jakbym takie coś robiła aa nie wiem nie lubię takiego czegoś-
562. W: powiedz mi ty byłaś we Francji dość długo teraz jeździsz
563. systematycznie do taty- mówiłaś o rzeczach które ci się podobają

564. a y czy coś ci się nie podobało we Francji?  
565. R: nie wiem- mi się tam wszystko podoba-  
566. W: wszystko ci się podoba-  
567. R: tak tak wszystko mi się podoba-  
568. W: mhm- rozumiem- yyy powiedz mi czy spotkałaś się  
569. kiedykolwiek ze słowem eurosierota?  
570. R: yy proszę?  
571. W: spotkałaś się kiedykolwiek ze słowem eurosierota?  
572. R: aaa nie-  
573. W: nie nie spotkałaś się- rozumiem- to w takim razie bardzo  
574. serdecznie ci dziękuję za rozmowę yy mam nadzieję że spełnią  
575. się wszystkie twoje życzenia i że zostaniesz nie tylko modelką  
576. ale również i architektem- tak-  
577. R: (śmiech)  
578. W: i że będziesz mogła we Francji spotkać lepszych przyjaciół  
579. no i że bo twoi rodzice chcą jechać do Francji?  
580. R: tak, tak-  
581. W: i co będą jechać już w następnym roku nie wiesz  
582. R: yy od września mama  
583. W: już mówiła mama o tym?  
584. R: tak tak że we wrześniu już tam do szkoły-  
585. W: i co stresujesz się? jak sądzisz jak będzie?  
586. R: noo troszkę się stresuje ale wiem że mam taką nadzieję że  
587. przyzwyczaję się do tego środowiska nom bo to był- bo ja wiem że  
588. tam mam kuzynkę starszą wiem że mama mam mmm mam  
589. pomoc jakby też i nie że  
590. W: a ta kuzynka starsza to w jakim jest wieku starsza jest  
591. od ciebie dużo?  
592. R: trzy lata jest starsza-  
593. W: trzy lata- i ona tam chodzi do szkoły normalnie?  
594. R: tak tak  
595. W: i jak sądzisz poradzisz sobie z tymi wszystkimi przedmiotami?  
596. R: no wiadomo że początki może będą trudne ale wiem że (-)  
597. wiem że się przyzwyczaję do tego-

- 
598. W: aha- no i mieszkać w Paryżu-  
599. R: no no to już satysfakcja jest (delikatny śmiech)  
600. W: no to bardzo się cieszę yyy jeszcze raz ci dziękuję za rozmowę  
601. i w takim razie no życzę powodzenia-  
602. R: dziękuję bardzo-

## Załącznik 2. Transkrypcja wywiadu z Markiem

1. W1<sup>†</sup>: czyli nagrywamy rozmowę trzecią- Marek lat szesnaście
2. skończone- tak?
3. R<sup>\*\*</sup>: tak-
4. W1: oboje rodzice są za granicą- tak?
5. R: tak-
6. W2: Marek yy jak wyglądała sytuacja podejmowania decyzji
7. o wyjeździe rodzica- bo rozumiem że pierwsza wyjechała mama
8. R: tak mama no
9. W2: // za granicę
10. R: jak miałem sześć miesięcy czy tam ileś no to mama wyjechała
11. to mnie się chyba nikt nie pytał
12. W2: no to poczekaj no to jak miałeś sześć miesięcy czyli mama
13. jest już szesnaście lat w sumie-
14. R: ponad- siedemnaście osiemnaście gdzieś (-) zanim się
15. urodziłem to jeszcze mama jeździła chyba dwa lata-
16. W2: mhm-
17. R: tato już czwarty chyba rok albo piąty jest za granicą (-) no
18. i tato mi powiedział że jest trudna sytuacja finansowa i trzeba
19. wyjechać-
20. W2: mh- ii
21. R: no ja to
22. W2: miałeś jakieś takie obawy obiekcje że yy że może jednak
23. yy lepiej gdyby tato został- że sobie jakoś poradzicie tutaj?
24. R: yyy chyba nie za bardzo boo (5) no było mało pieniędzy
25. i trzeba było wyjechać-

---

\* W1, W2: osoby prowadzące wywiad.

\*\* R: respondent.

26. W2: aha- czyli mama nie pomagała wam finansowo?
27. R: nie no pomagała oczywiście tylko żee
28. W2: aha tato nie pracował w kraju czy pracował?
29. R: pracował-
30. W1: mhm- a powiedz mi jak często spotykałeś się z mamą?
31. R: to zależy (-) mama przyjeżdżała przynajmniej raz w miesiącu
32. czasami się zdarzało że dwa razy że dwa razy w miesiącu (-) no
33. zależy (-) czasami na święta na dwa tygodnie przyjeżdżała
34. czasami na tydzień (5) normalnie tak
35. W2: a jeżeli chodzi o oo rozmowy telefoniczne o kontakt
36. telefoniczny?
37. R: praktycznie codziennie albo co drugi dzień mama dzwoni-
38. W2: mhm- jeżeli tato wyjechał- ile zaczął wyjeżdżać pięć sześć lat
39. temu?
40. R: cztery pięć-
41. W2: cztery pięć- tak- no to miałeś wtedy jedenaście dwanaście lat
42. R: mhm
43. W2: i pamiętasz ten moment kiedy kiedy tata wyjeżdżał?
44. R: tak (-) wszystko
45. W2: yy omawialiście jakieś zasady między sobą że w kwestii
46. wiesz kontaktów yy czasu pobytu taty
47. R: no tato mówił że jak będzie tam to będzie dzwonił cały czas
48. no postara się no przyjeżdżać często (-) jak będzie mógł
49. oczywiście iii (5) ja wiem (-) i tylee (-) co co dzwonił co jakiś czas
50. W2: a jakoś ustalaliście wtedy yy czy na przykład będę tam rok
51. dwa tato mówił- prawda- czy były takie takie rozmowy na temat
52. yy długości pobytu za granicą?
53. R: no nie- mówił żee (-) postara się żeby jakoś zarobić dom
54. wyremontować i przyjechać-
55. W2: aha-
56. W1: czyli terminal powrotu taty był jakby remont w domu- tak?
57. R: no coś w tym stylu
58. W2: a kto miał się zająć yy remontem tego domu skoro mama
59. yy w Niemczech- tato gdzie?

60. R: mama jest w Wiedniu a tato w Holandii-
61. W2: aha tata jest w Holandii a mama jest w Wiedniu- no właśnie
62. to kto miał się zająć yy tobą tobą przede wszystkim tobą?
63. R: no too rok byłem z baabcią
64. W2: ze strony mamy taty?
65. R: taty-
66. W2: taty- mhm- i tam u niej mieszkałeś tak?
67. R: tak- z babcią mieszkałem-
68. W2: no ale tylko rok?
69. W1: a potem?
70. R: rok (-) później że mi się nie powiodło w szkolee- nie zdałem
71. no to przyjechałem tutaj do Krakowa-
72. W2: a czyja to była decyzja że przyjeżdżasz do Krakowa?
73. babci czy
74. R: mamy no babcia mnie się praktycznie tak jakby zrzekła
75. nie chciała nade mną opieki
76. W1: sprawować opieki
77. W2: aha czyli czyli jednak stwarzałeś jakieś kłopoty- tak?
78. R: noo ja myślałem że nie no (-) co babcia mówiła no to robiłem
79. to iiii no starałem się jakoś tam pomóc-
80. W2: no i przyjechałeś do Krakowa- i kto miał się w Krakowie
81. no bo
82. R: siostra z bratem-
83. W2: brat jest w jakim wieku?
84. R: dwadzieścia dwa albo dwadzieścia trzy już nie pamiętam-
85. W1: a siostra?
86. W2: a siostra?
87. R: rok starsza od brata-
88. W2: od brata czyli czyli iii yy
89. W1: oni mieszkają w Krakowie w waszym domu rodzinnym?
90. R: no tak razem z nimi mieszkam-
91. W1: ale oni mieszkają w mieszkaniu które miało
92. być remontowane- tak?
93. R: nie nie nie



94. W2: nie bo  
95. W1: aha  
96. R: bo ja nie pochodzę z Krakowa tylkooo  
97. W1: wiem wiem  
98. R: z okolic Tomaszowa, Zamościa-  
99. W1: rozumiem i ten dom o którym mówisz że tata chciał  
100. zarobić na remont to był w tamtej okolicy- tak?  
101. R: tak-  
102. W1: okej- a tu w Krakowie mieszkanie jest wynajmowane?  
103. R: tak-  
104. W1, W2: mhm-  
105. W1: i tutaj w tym momencie mieszkasz z siostrą i z bratem?  
106. R: mhm  
107. W2: czy była dyskusja w ogóle wtedy no bo to jest taka dosyć yy  
108. specyficzna sytuacja yyy czy była dyskusja yy co dalej (S) po tym  
109. roku kiedy nie przeszedłeś czy yy zostałeś postawiony przed  
110. przed faktem że że no yy u babci mieszkać nie możesz?  
111. R: no byłem przedstawiony wszystko no zrozumiałem to  
112. i musiałem wyjechać no to wyjechałem-  
113. W1: i kto ci to powiedział?  
114. R: noo (S) tato się trochę tak ymm nie za bardzo się na to zgadzał  
115. ale no babcia mnie nie chciała no to musiałem się przeprowadzić  
116. W1: W2: (z powodu nakładania się głosów nie jest możliwe  
117. poprawne zarejestrowanie fragmentu wypowiedzi)  
118. W2: a powiedz jakie tato miał propozycje przepraszam skoro nie  
119. nie nie chciał się zgadzać na to żebyś yyy no jechał do Krakowa?  
120. R: no żeby jeszcze tam zostać- spróbować jeszcze rok ten zaliczyć  
121. tam (-) ii w ogóle (-) ja wiem (-) tak ogólnie to chyba nie było  
122. tak propozycji bo już to trochę lat było już tak nie pamiętam  
123. za bardzo-  
124. W1: a jaką ty miałeś opcję? co ty chciałeś? żeby co się stało?  
125. R: no chciałem tam zostać ale (-) [...] co się dowiedziałem  
126. że babcia mnie nie chce no too juszsz opuściłem-  
127. W2: // to było niezręcznie?

128. R: mhm  
129. W1, w2: mhm  
130. W2: a czy w ogóle któreś z rodziców sugerowało wtedy dobra  
131. to ty zjeżdżaj na przykład i zajmij się dziećmi?  
132. R: (S) nooo hmm  
133. W2: czy były takie rozmowy czy czy zetknęłeś czy po prostu (-)  
134. taka alternatywa  
135. R: yymm z tego co wiem to chyba ym nie było takiej rozmowy  
136. nie jestem pewien-  
137. W2: mhm-  
138. W1: z tobą nikt nie rozmawiał  
139. W2: // ale nie pytałeś nie pytałeś czy któreś ty osobiście mamó  
140. czy możesz yy wrócić i zostać ze mną?  
141. R: mamy się nie pytałem na pewno booo kto by miał- no kto by  
142. utrzymywał w ogóle tutaj dom i w ogóle-  
143. W2: no tato-  
144. R: ale tato tak nie za bardzo funduszami chce się dzielić-  
145. W2: aha czyli w ten sposób czyli mama yy właściwie  
146. nie szczególnie ma wybór  
147. R: mhm  
148. W2: mhm- czyli wy też nie mieliście specjalnie wyboru?  
149. R: mhm-  
150. W2: co na to twoje rodzeństwo?  
151. R: no siostra tutaj zaczęła studiować no brat już drugą szkołę  
152. kończy  
153. W1: ale pracują czy tylko się uczą?  
154. R: siostra pracuje no ii tam zaocznie się uczy ale też już niedługo  
155. (-) nie wiem tak jakby chciała szukać nowej pracy bo chyba jej  
156. coś tam nie pasuje- a brat na dziennych się uczy (-) i nie bardzo  
157. teraz [...]  
158. W1: mhm czyli brat i ty utrzymujecie się w tym momencie z yyy  
159. z zarobków mamy  
160. W2: // znaczy mama utrzymuje  
161. W1: // mama- mama utrzymuje tak?

162. R: mhm
163. W1: a jakie masz teraz kontakty z mamą?
164. R: no dobre jak coś potrzebuje noo too dzwonię albo puszczam
165. sygnała no to mama oddzwoni
166. W2: a u mamy byłeś?
167. R: taak-
168. W2: czy zastanawiałeś się nad tym bo jesteś już dużym chłopcem
169. i samodzielnym- yy czy by na przykład nie wyjechać do Wiednia
170. do mamy? tam też są szkoły polskie
171. R: no nie bo nie lubię no nie lubię dużych miast-
172. po prostuu
173. W2: // byłeś w Wiedniu?
174. R: tak-
175. W2: yy czym się różni yy Wiedeń od Krakowa?
176. R: Kraków od Wiednia różni się (5) techniką i ja wiem (-)
177. zachowaniem ludzi tam jest całkiem inaczej (5) tam na przykład
178. ludzie zobaczą kogoś no i nic i idą i patrzą się tylko przed siebie
179. (-) jakby ich nic nie interesowało a w Krakowie no to zaraz
180. popatrzą i obgadują i takie tam-
181. W1: to znaczy gdzie jest lepiej tutaj czy tam?
182. R: noo (-) w Krakowie jest lepiej bo znam język ale tam jak bym
183. mieszkał no to tam by było lepiej pewnie- jak bym znał język-
184. W2: jak byś znał język to tam by było lepiej
185. R: mhm
186. W1: a powiedz mi jeśli chodzi o kwestię mieszkania z rodzicami
187. yyy przyzwyczałeś się do tego że mieszkasz z rodzeństwem czy
188. wolałbyś jednak mieszkać z mamą albo z tatą?
189. R: ja już się przyzwyczailem już dawno- przyzwyczailem się do
190. tego że mieszkam z rodzeństwem a nie z rodzicami
191. W1: a chciałbyś mieszkać- wyobrażasz sobie taką sytuację że teraz
192. nie wiem zamieszkujesz z mamą albo z tatą?
193. R: mmm chyba nie-
194. W1: nawet jakby wrócili tutaj?
195. R: nie no jakby wrócili do Polski no to z pewnością-

196. W1: to wtedy okej- tak?  
197. R: mhm  
198. W1: natomiast nie wyobrażasz sobie za bardzo sytuacji  
199. że wyjeżdżasz  
200. R: // za granicą  
201. W1: i mieszkasz u któregoś z nich- tak?  
202. R: // tak-  
203. W2: a powiedz mi co się zmieniło w twojej sytuacji domowej yy  
204. w momencie wyjazdu rodziców obojga rodziców za granicę?  
205. R: no to musiałem tak jakby dorosnąć do niektórych  
206. obowiązków-  
207. W1: mhm  
208. R: no musiałem bardziej na siebie jakby yyy (-) jak to powiedzieć  
209. W2: troszczyć się o siebie?  
210. R: o no właśnie- troszczyć się o siebie i w ogóle-  
211. W2: mhm- czy w związku z tym masz osobę z którą możesz  
212. na przykład porozmawiać ymm na jakieś takie bardzo osobiste  
213. tematy?  
214. R: no mam niektórych kolegów którym mogę się wygadać  
215. i takie różne-  
216. W2: a w domu?  
217. R: w domu też-  
218. W2: w domu też- czyli nie jest nie jest tak że zostajesz ze swoimi  
219. problemami sam?  
220. R: no tak- nie jest-  
221. W2: nie jest w ten sposób- mhm  
222. R: no zależy jak chcę żebyym nooo chcę z kimś porozmawiać  
223. o tym no to rozmawiam a jeśli chcę to zachować dla siebie  
224. no to zachowuję dla siebie-  
225. W2: mhm-  
226. W1: a powiedz mi kto jest dla ciebie w tym momencie w twoim  
227. odczuciu yyy największym autorytetem w sensie opieki nad  
228. tobą- kogo uznajesz za swojego opiekuna tutaj jakby osobę  
229. która jest za ciebie odpowiedzialna?

230. R: noo no siostra-
231. W1: siostra- mhm- godzisz się z tym że siostra jako
232. twój opiekun prawny w tym momencie podejmuje jakieś decyzje?
233. R: no nie mam innego wyboru no i muszę się zgodzić-
234. W1: mhm-
235. W2: ale czy masz świadomość tego że dla siostry to to może być
236. też trudna sytuacja?
237. R: no taak wiem (5) noo siostra się zgodziła nade mną opiekę
238. no to
239. W2: a gdyby się nie zgodziła?
240. R: no to mama by musiała jakieś inne no wybrać yy opiekunaa
241. W2: // a jakie jakie jakie mhm a jakie rozwiązanie byś widział
242. na przykład gdy siostra?
243. R: nie zgodziłaby się?
244. W2: mhm-
245. R: no to jest jeszcze brat (-) jakby brat się nie zgodził to bym
246. pewnie musiał wyjechać tam do Wiednia czy tam do Holandii-
247. W2: mhm- a tego nie chcesz?
248. R: nie-
249. W2: przynajmniej nie teraz?
250. R: mhm-
251. W2: a w przyszłości?
252. R: możliwe że za pracę
253. W2: możliwe że za pracę- mhm- czyli nie zaprzeczasz- nie byłoby
254. to idealnym rozwiązaniem ale tak- czyli yyy Marek czyli
255. powinienesz szanować yy przede wszystkim siostrę -
256. R: no taak bo ja przecież noo szanuję ją ale też i (-) nie wiem
257. jak to nazwać
258. W1: ale też cię to denerwuje że ona jest twoją siostrą
259. a jednocześnie może ci rozkazywać-
260. W2: no jest siostrą ale jednocześnie jest również mamą musi
261. być tą mamą-
262. W1: pełni te dwie funkcje-
263. W2: masz świadomość że ona odpowiada za ciebie?

264. R: no tak-
265. W2: a co to znaczy odpowiadać za kogoś?
266. R: no jak bym na przykład coś zrobił no too (-) yyy jakby
267. cała wina jakby idzie na siostrę-
268. W2: no- a masz świadomość yy tego że powinienes być
269. odpowiedzialny za nią również?
270. R: no tak-
271. W2: no czyli na przykład yy starać się robić wszystko tak żeby
272. na przykład yyy siostra niee siostra niee była w jakiś sposób yy yy
273. W1: nie miała kłopotów po prostu-
274. W2: nie miała kłopotów z tego tytułu- a jakim- przepraszam-
275. jakim jesteś uczniem Marek według siebie?
276. R: noo (-) jak mogę, to się staram, ale nie zawsze to wychodzi
277. a jakim jestem uczniem (-) nie za dobrym
278. W1, W2: mhm
279. R: (-) no jak trzeba no to (-) uczyć się-
280. W2: jak trzeba-
281. R: jak trzeba-
282. W1: a kiedy trzeba?
283. W2: a doprecyzuj mi co to znaczy jak trzeba co?
284. R: no bo czasami mi wystarczy że z lekcji zrozumie materiał
285. zapamiętam a czasami muszę się nauczyć-
286. W2: mhm- jak trzeba- dalej mi to brakuje tego wykończenia (-)
287. jak trzeba co to co to jest ta ta
288. W1: kiedy trzeba się uczyć?
289. W2: kiedy trzeba się uczyć? jakie muszą być warunki spełnione
290. żeby było trzeba?
291. R: jeżeli na przykład nauczyciel już mówi mi że to muszę
292. poprawić a tego na przykład nie umiem (-) no to siadam
293. i się uczę no i staram się poprawić (-) jeżeli grozi jedynka
294. na semestr
295. W2: mhm- jeżeli ci grozi na przykład jedynka- tak?
296. R: tak-
297. W2: mhm-

298. R: pojedyncza jedynka (-) jeszcze nie nie robi wrażenia inaczej  
299. jak są dwie albo trzy i nie ma jakichś ocen pozytywnych-  
300. W2: mhm- a wyobraźmy sobie sytuację że nie ma siostry tylko  
301. wraca mama i tata- czy takie sytuacje jakie pojawiają się w szkole  
302. to znaczy trochę leniuchujemy przez dłuższy czas a potem nagle  
303. yy zaczynamy pewne rzeczy nadrabiać to by w ogóle wchodziło  
304. w grę czy nie?  
305. R: ymm  
306. W2: co by się zmieniło gdyby oni nagle wrócili?  
307. R: noo z pewnością byy mama napiera naciskała abym się uczył  
308. i takie tam- pewnie byłyby dyscyplina  
309. W2: dyscyplina?  
310. R: noo pewnie tak-  
311. W2: to by było dobre czy złe dla ciebie?  
312. R: no dla mnie by było dobre a ale też i w drugą stronę tego bym  
tego nie chciał-  
313. W2: no nie chciałbyś ale miałbyś bardziej to uporządkowane-  
314. to co powoduje że burzysz się przeciwko pewnym granicom które  
315. ustala siostra? bo jest twoją mamą w tej chwili- w podwójnej roli  
316. R: no taak yymm no czasami wybucham agresją albo złością  
317. i a no (-) nie wiem  
318. W2: no i traktujesz ją jak koleżankę- tak?  
319. R: noo no czasami tak a czasami (-) nie do końca-  
320. W2: a jak jak jest w stosunku do mamy czy zdarzało ci się czy  
321. zdarza ci się (-) na przykład wiesz być agresywnym mieć  
322. preetensjje?  
323. R: że wyjechała?  
324. W2: no na przykład że ciebie tutaj nie ma to nie wiesz  
325. na przykład?  
326. R: czasami są pretensje a czasami nie ma w ogóle-  
327. W2: a w jakich sytuacjach te pretensje się pojawiają?  
328. R: noo jak mama coś osądza a na przykład tego nie widziała-  
329. W1, W2: mhm  
330. R: noo i jakby to zganiali na mnie to muszę jakoś sobie

331. z tym poradzić-
332. W2: mhm- czyli jak mama by była to jest to co to wtedy łatwiej
333. byłoby się porozumieć
334. R: // dogadać
335. W2: // dogadać-
336. W2: bo wtedy byłaby świadkiem byłaby również mogłaby
337. uczestniczyć w wyjaśnianiu tak?
338. R: tak-
339. W2: czyli są takie chwile gdzie jesteś zły chyba nie?
340. R: no tak (-) każdy człowiek tak ma-
341. W2: no nie godzisz się z tą sytuacją czy godzisz- pogodziłeś się
342. z tą sytuacją?
343. R: no ja już się dawno z tym pogodziłem zee no rodzice są
344. za granicą-
345. W2: a jak obserwujesz swych rówieśników kolegów?
346. R: nooo (5) ale w sensie?
347. W1: czy rozmowy powiedzmy z rówieśnikami czy porównujesz
348. się czasami do takich sytuacji że ktoś ma oboje rodziców
349. na miejscu?
350. R: a nie nie przejmuję się tym-
351. W1: znaczy nie nie czy rozmawiałeś czy się kiedykolwiek
352. porównywałeś do takich sytuacji?
353. R: nie-
354. W1: a rówieśnicy cię nigdy nie pytają znajomi koledzy koleżanki?
355. R: gdy pytali się gdzie są moi rodzice- powiedziałem że pracują
356. za granicą i tyle-
357. W1: i tyle?
358. R: i tyle-
359. W1: a czy miałeś jakieś takie rozmowy które nie były dla ciebie
360. przyjemne właśnie z rówieśnikami z tego powodu?
361. R: nie- nie miałem -
362. W1: a ktoś inny się interesował- nie wiem w szkole poprzedniej?
363. R: (5) no pytali się na przykład jak ktoś znał mojego tatę czy tam
364. (-) na ile wyjechał kiedy przyjedzie i takie tam



365. W1: takie towarzyskie bardziej były rozmowy nie że ktoś  
366. nie wiem chciał wam jakoś pomóc coś ci proponowano?  
367. R: mhm-  
368. W2: a u nas w szkole?  
369. R: u nas no too  
370. W2: czy z racji sytuacji yy że rodzice pracują za granicą czy coś  
371. robiliśmy czy nie robiliśmy jako jako szkoła w twoim odczuciu?  
372. R: noo z pewnością pani jakaś no wychowawczyni (-) starała się  
373. mi pomóc w tamtym roku z ocenami poprawić i ogólnie-  
374. W2: czyli w nauce?  
375. R: tak-  
376. W2: mhm mhm- (5) a myślisz że gdyby nie to że rodzice są  
377. za granicą to by pani pomogła?  
378. R: pewnie tak-  
379. W2: myślę że tak że bez względu na na na sytuację rodzinną-  
380. R: tak-  
381. W2: mhm- Marek ja mam takie- nie wiem czy pani ma jeszcze  
382. pytanie jakieś- ja mam takie ostatnie pytanie-  
383. R: mhm-  
384. W2: mianowicie yyy zbliża się czas yy świąt  
385. R: mhm-  
386. W2: yyy (-) i gdybyś się zastanowił i odpowiedział mi na pytanie  
387. yy no bo powiedzmy że marzenia się spełniają- prawda? jak jakie  
388. marzenie chciałbyś yyy aby się spełniło? a jeśli to jest za trudne-  
389. to jak wyobrażasz sobie yyy swoją rodzinę w przeszłości?  
390. R: ymm (5)  
391. W2: pierwsze to jest to yy że masz jedno życzenie tak  
392. jak mówię- gdybyś miał jedno życzenie które może się spełnić  
393. to byłoby ono- dotyczyłoby ono czego?  
394. R: ymmm rodziców-  
395. W2: rodziców- to znaczy?  
396. R: noo żeeby na przykład zjechali do Polski i pracowali tutaj-  
397. na przykład-  
398. W2: a jest to możliwe?

399. R: jednak to chyba nie jest za bardzo możliwe bo w Polsce jest (-) trudno oo dobrą pracę (-)
400. W1: // czyli powiedzmy tak- nie w tym momencie
401. powiedzmy- tak?
402. R: mhm-
403. W1: że w tym momencie zdajesz sobie sprawę że to nie bardzo
404. jest możliwe ale chciałbyś aby oni zjechali jednak?
405. R: no tak-
406. W2: mhm-
407. W1: a powiedz mi czy masz takie poczucie że w czymkolwiek
408. twoja sytuacja y jest lepsza w związku z tym że rodzice są
409. za granicą?
410. R: ymmm (5) ym (5) no wydaje mi się (5) no może i lepsza
411. może ii (-) nie wiem-
412. W1: a lepsza w czym?
413. R: yyyy że musiałem stać się bardziej (-) odpowiedzialny(-)
414. szybciej dorosnąć
415. W1: może szybciej dorosłość
416. R: tak-
417. W1: przez to że rodzice wyjechali- tak?
418. R: mhm-
419. W1: aa czego ci najbardziej brakuje jakby w związku z tym
420. że rodzice są za granicą?
421. R: (5) hmm (5)
422. W1: tak z twojego punktu widzenia-
423. R: z mojego punktu widzenia czego mi brakuje (-) no tego
424. że wszyscy są- no że nikogo praktycznie nie ma wokół mnie
425. W1: mhm-
426. R: że chciałbym żeby wszyscy byli (5) no
427. W1: żeby wszyscy byli razem- tak- prawda?
428. R: mhm-
429. W1: i to jest taki cel myślę do którego pewnie wszyscy dążycie
430. tylko różnymi drogami- bo rodzicom też zależy na tym żeby
431. ten kontakt mieć- prawda? bo jakoś się jednak z tobą kontaktują

- 
432. R: no z nami tak-
433. W: no utrzymują kontakt z wami i myślę że tak naprawdę to
434. jest taki cel do którego cała rodzina dąży i który pewnie kiedyś
435. się uda zrealizować
436. R: mhm
437. W1: natomiast no drogi nasze układają się różnie w związku
438. z czym czasami ta realizacja troszkę więcej czasu zajmuje-
439. R: no tak-
440. W2: znaczy że już masz bliżej niż dalej- masz tego świadomość?
441. R: no tak-
442. W2: że przyjdzie taki moment kiedy będziesz musiał też
443. podejmować decyzje ty jako człowiek dorosły- masz do wyboru
444. Holandię masz do wyboru Austrię
445. R: yhm
446. W2: no i Polskę-
447. R: no wiem-
448. W2: no-
449. R: no jak bym no jak chodzi o pracę na przykład no to tam
450. gdzie by było noo
451. W1: lepszy zarobek- tak?
452. R: tak-
453. W2: mhm-
454. R: większy zarobek (-) tak
455. W1: a masz pomysł na zawód w którym chciałbyś zarabiać?
456. R: ymm spawacz (-) po tacie-
457. W1: aa to trzeba zrobić w Polsce uprawnienia najpierw
458. (z powodu nakładania się głosów osób prowadzących wywiad
459. nie jest możliwe poprawne zarejestrowanie fragmentu
460. wypowiedzi)-
461. W2: a ty mając rodzinę
462. R: mhm-
463. W2: brałbyś pod uwagę wyjazd za pracą?
464. R: (-) jakby było to konieczne-
465. W2: to nie miałbyś nic przeciw temu?

466. R: yhy-
467. W2: wiedząc że na przykład zostawiasz w domu yy żonę dziecko-
468. R: yy no jakby żona się zgodziła dzieci to z pewnością
469. bym wyjechał-
470. W2: a jeśli by yy mieli wątpliwości?
471. R: to hmm postarałbym się znaleźć jakąś lepszą pracę w Polsce-
472. W2: mhm- czyli można jednak pracować niekoniecznie
473. na terenie Polski?
474. R: noo można-
475. W2: noo można (5) mhm można i tak jakby nie można-
476. W2: zależy czego się chce tak?
477. R: tak-
478. W2: jak chce się więcej to trzeba z czegoś zrezygnować czy
479. R: // mhm
480. W2: czy można nie zrezygnować?
481. R: no jak ma się dobrą sytuację no to
482. W1: to nie trzeba wyjeżdżać- tak?
483. R: to nie trzeba- a jak ludzie tak nie za bardzo dobrze tak no
484. finansowo no to (-) zazwyczaj trzeba wyjeżdżać
485. W1: okej- Marek myślę że dziękujemy dzisiaj za rozmowę-



Autorzy podjęli próbę wielostronnego oglądu przede wszystkim rodzinnej i edukacyjnej sytuacji dzieci, których rodzice (ojciec, matka albo ojciec i matka) przebywają czasowo – w celach zarobkowych – poza granicami Polski. Wyniki badań przeprowadzonych za pomocą swobodnego wywiadu przynoszą co najmniej kilka ważnych spostrzeżeń. Okazuje się, że niezbyt uzasadnione są potoczne opinie, iż eurosieroty mają kłopoty w nauce, że czasowa rozłąka powoduje rozpad rodziny, a wyjazdy rodziców spowodowane są tylko względami ekonomicznymi. Poznanie sytuacji badanych dzieci i ich rodzin prowadzi do wniosku, że obraz tej sytuacji jest o wiele bardziej korzystny, niż się uważa we wspomnianych opiniach.

*prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki*

Podjęta w niniejszej pracy problematyka jest szczególnie wartościowa w kontekście kształtujących się społeczeństw wielokulturowych. Migracja to nie tylko problem demograficzny, socjologiczny czy ekonomiczny. Autorzy analizują edukacyjne i społeczno-emocjonalne konsekwencje euromigracji zarobkowych rodziców w kontekście jakości funkcjonowania dzieci w rodzinie, w szkole i grupie rówieśniczej. Praca zasługuje na wysoką ocenę i należy się spodziewać, że wzbudzi zainteresowanie szerokiego grona odbiorców, nie tylko pedagogów, ale także przedstawicieli innych nauk społecznych i humanistycznych.

*prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz*

Uniwersytet Pedagogiczny  
im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie  
Prace Monograficzne 718

ISSN 0239-6025

ISBN 978-83-7271-914-0