

DZIECI

polskich imigrantów
w Norwegii



Stella Strzemecka

Stella Strzemecka

DZIECI

polskich imigrantów
w Norwegii

Adaptacja z perspektywy dzieci, młodych dorosłych,
ekspertów i państwa norweskiego
na przełomie XX i XXI wieku

Kraków 2023

Rada Wydawnicza Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego:
Klemens Budzowski, Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg, Jacek M. Majchrowski

Wydrukowano ze środków finansowych Departamentu Współpracy z Polonią i Polakami za Granicą
Ministerstwa Spraw Zagranicznych Al. J. Ch. Szucha 23, 00-580 Warszawa



Ministerstwo
Spraw Zagranicznych

Departament Współpracy
z Polonią i Polakami za Granicą

Recenzja:
dr hab. Magdalena Ślusarczyk

ISBN 978-83-67491-30-3
e-ISBN 978-83-67491-18-1
DOI: 10.48269/978-83-67491-18-1

Redakcja: Carmen Stachowicz

Korekta: Fillip Rekucki-Szczurek

Copyright© by Stella Strzemecka & Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
Kraków 2023

Wydano na licencji CC BY-NC-ND 3.0 PL

Żadna część tej publikacji nie może być powielana ani magazynowana
w sposób umożliwiający ponowne wykorzystanie,
ani też rozpowszechniana w jakiegokolwiek formie
za pomocą środków elektronicznych, mechanicznych, kopiujących,
nagrywających i innych, bez uprzedniej pisemnej zgody właściciela praw autorskich

Na zlecenie:



Krakowskiej Akademii
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
www.ka.edu.pl

Wydawca: Oficyna Wydawnicza KAAFM, Kraków 2023

Zdjęcie na okładce, projekt okładki i skład: Oleg Aleksejczuk

Spis treści

Słowniczek norwesko-polski	9
Wykaz skrótów	11
Wstęp	13

1. Adaptacja dzieci imigrantów: stan wiedzy z przełomu XX i XXI wieku

27

1.1. Era migracji dzieci: skala zjawiska, dylematy terminologiczne	28
1.2. Asymilacja, integracja, transnarodowość: wybrane koncepcje przystosowania społecznego	32
1.3. Adaptacja dzieci imigrantów w świetle wybranych badań światowych	39
1.3.1. Stany Zjednoczone Ameryki	39
1.3.2. Unia Europejska	45
1.3.3. Norwegia	51
1.4. Adaptacja dzieci polskich imigrantów na świecie	55

2. Norweskie państwo opiekuńcze i polityka integracyjna na przełomie XX i XXI wieku

69

2.1. Socjaldemokratyczny model państwa opiekuńczego w kontekście dziecka i rodziny	71
2.1.1. System świadczeń socjalnych	74
2.1.2. System edukacyjny	75
2.1.3. System opieki i ochrony dziecka	81
2.2. Norwegia jako kraj migracyjny	86
2.2.1. Trendy społeczno-demograficzne i migracyjne	87
2.2.2. Społeczność polska	94

2.3. Polityka integracyjna wobec imigrantów: charakterystyka ogólna	99
2.4. Polityka integracyjna wobec dzieci imigrantów.....	107
2.4.1. Integracja a system edukacyjny	107
2.4.2. Integracja a kształcenie uzupełniające: przypadek szkół polskich i społecznych	114
2.4.3. Integracja a system ochrony dziecka.....	120
 3. Metodologia badania: odkrywanie uwarunkowań adaptacji.....	 133
3.1. Cele badania.....	133
3.2. Podejście metodologiczne.....	134
3.2.1. Metodologia teorii ugruntowanej w wersji konstruktywistycznej	134
3.2.2. Od „bagażu” do „adaptacyjnego eksperta”	135
3.3. Dobór próby i charakterystyka uczestników	137
3.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze.....	141
3.4.1. Obserwacja etnograficzna społeczności polskiej w Norwegii.....	142
3.4.2. Wywiady z dziećmi połączone z obserwacją, rysunkiem i testem zdań niedokończonych	143
3.4.3. Wywiad grupowy z dziećmi	149
3.4.4. Wywiady z młodymi dorosłymi.....	150
3.4.5. Wywiady z ekspertami	151
3.5. Przebieg procesu badawczego	152
3.6. Etyczne aspekty badania.....	156
3.6.1. Rola badaczki i badanych	156
3.6.2. Miejsce i sytuacja badania	159
3.6.3. Relacje badaczki z badanymi	161
 4. Migracja widziana z perspektywy dzieci polskich imigrantów i młodych dorosłych w Norwegii	 167
4.1. Decyzje migracyjne.....	167
4.2. Pierwsze momenty w klasie integracyjnej i norweskiej szkole	175

5. Życie szkolne w ujęciu dzieci polskich imigrantów i młodych dorosłych w Norwegii	187
5.1. Szkolna różnorodność: między spójnością a konfliktem	187
5.2. Stereotypy narodowe: <i>polakk</i> vs <i>polsk</i>	191
5.3. Miejsce w grupie klasowej	196
5.4. Mobbing	200
6. Tożsamość dzieci polskich imigrantów i młodych dorosłych w Norwegii	211
6.1. W stronę hybrydalności	212
6.2. Znajomość dwóch (lub więcej) języków	
i dwu-/wielojęzyczność	216
6.2.1. Strategie edukacji dwu-/wielojęzycznej	216
6.2.2. Nauka w polskiej i społecznej szkole: obowiązek, przyjemność, przymus czy heroizm?	221
6.2.3. Kompetencje i preferencje językowe: <i>polnorsk</i> , <i>polnorgelsk</i> , <i>norengpolsk</i>	225
6.2.4. Język a autoidentyfikacja	232
6.3. Relacje rodzinne, przywiązanie do artefaktów fizycznych, tradycje kulinarne i preferencje żywieniowe	240
7. Adaptacja dzieci polskich imigrantów w Norwegii widziana z perspektywy ekspertów	249
7.1. Barnevernet: przyjaciel czy wróg?	250
7.2. Dzieci polskich imigrantów w norweskiej szkole	266
7.2.1. Specjalny tryb nauczania jako pierwsza pomoc	266
7.2.2. Między polskim <i>helicopter parenting</i> a norweską swobodą wychowania	279
7.3. Polskie i społeczne szkoły: sposób na osiągnięcie dwu-/wielokulturowości czy strata czasu?	291
8. Życie szkolne	297
8.1. Sprawczość i dialog jako droga do adaptacji	297
8.2. Harmonizacja społeczna: praca adaptacyjna i przekładalność perspektyw	300

8.3. Kierunki dalszych działań praktycznych	303
8.3.1. Rekomendacje dla polskich władz	303
8.3.2. Rekomendacje dla norweskich władz	304
8.3.3. Rekomendacje dla norweskich szkół	305
8.3.4. Rekomendacje dla polskich i społecznych szkół w Norwegii	305
8.3.5. Rekomendacje dla polskich rodzin migracyjnych w Norwegii	306
Podsumowanie.....	307
Podziękowania	315
Bibliografia	317
Aneks	369
Aneks 1. Społeczno-demograficzna charakterystyka dzieci imigrantów i młodych dorosłych	369
Aneks 2. Społeczno-demograficzna charakterystyka ekspertów	373
Spis tabel	375
Spis rysunków i wykresów	377

Słownik norwesko-polski

- barnehage* – edukacja przedszkolna
barneskole – szkoła podstawowa
barnetrygd – zasiłek rodzinny
barnevernloven – ustawa o ochronie praw dziecka
bekymringsmelding – zgłoszenie zaniepokojenia sytuacją dziecka
bokmål – jedna z dwóch oficjalnych odmian języka norweskiego,
dosłownie „język książek”
fagskole utdanning – szkoła policealna
folketrygden – system ubezpieczeń społecznych
grunnskole – nauczanie podstawowe
helsestasjoner – przychodnie matki i dziecka
helsesøster – szkolne pielęgniarki
høyere utdanning – szkoła wyższa
innføringsgruppe – nauka języka dla zagranicznych uczniów w grupach
innføringsklassen – nauka języka dla zagranicznych uczniów w klasach
kontantstøtte – zasiłek opiekuńczy
morsmåslærere – nauczyciele języka ojczystego
morsmålsopplæring – nauczanie języka ojczystego
mottaksskolen – nauka języka dla zagranicznych uczniów w szkołach
nynorsk – jedna z dwóch oficjalnych odmian języka norweskiego,
dosłownie „język nowonorweski”
overnatting – nocowanie (w kontekście książki: nocowanie dzieci
w domu znajomych)
polakk – słowo określające Polaków, które wykracza poza ramy narodowości, będące połączeniem stereotypowych, negatywnych cech nadawanych społeczności polskiej w Norwegii
polsk – słowo określające Polaków, będące połączeniem stereotypowych, pozytywnych cech nadawanych społeczności polskiej w Norwegii
russefeiring – święto abiturientów

skolehelsetjenesten – szkolna służba zdrowia

tospråklig fagopplæring – dwujęzyczne nauczanie innych przedmiotów

ungdomsskole – szkoła średnia I stopnia

velferdsstat – państwo opiekuńcze

videregående skole – szkoła średnia II stopnia

Wykaz skrótów

- Ap – Arbeiderpartiet (Partia Pracy)
- BFD – Barne- og familiedepartementet (Ministerstwo ds. Dzieci i Rodziny)
- BLD – Barne- og likestillingsdepartementet (Ministerstwo ds. Dzieci i Równouprawnienia)
- BLID – Barn, likestilling og inkluderingsdepartementet (Ministerstwo ds. Dzieci, Równości i Inkluzji Społecznej)
- Buudir – Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Dyrekcja ds. Dzieci, Młodzieży i Rodziny)
- Bufetat – Barne-, ungdoms- og familieetaten (Urząd ds. Dzieci, Młodzieży i Rodziny)
- BV – Barnevernet, inaczej BVT – Barneverntjeneste (Służba Ochrony Praw Dziecka lub Służba Opieki nad Dziećmi, tłumaczona również jako Urząd ds. Ochrony Praw Dziecka)
- EFTA – European Free Trade Association (Europejskie Stowarzyszenie Wolnego Handlu)
- EOG – Europejski Obszar Gospodarczy
- FGI – *focus group interview* (zogniskowany wywiad grupowy)
- Frp – Fremskrittspartiet (Partia Postępu)
- H – Høyre (Norweska Partia Konserwatywna)
- IMDi – Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (Urząd ds. Integracji i Wielokulturowości)
- KD – Kunnskapsdepartementet (Ministerstwo Edukacji)
- KIB – Kompetansenettverk for kvalitet i barnevern (organizacja parasolowa na rzecz poprawy jakości w systemie opieki i ochrony dzieci)
- KRLE – *kristendom, religion, livssyn og etik* (przedmiot szkolny: chrześcijaństwo, religia, filozofia i etyka)
- MTU – metodologia teorii ugruntowanej
- NAV – Arbeids- og velferdsforvaltningen (Urząd Pracy i Spraw Socjalnych)

- nkr – korona norweska, jednostka monetarna w Norwegii
NOU – *Norges offentlige utredninger* (Norweski Raport Publiczny)
ORPEG – Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą
PPT/PP-tjeneste – *pedagogisk-psykologisk tjeneste* (poradnia pedagogiczno-psychologiczna)
PSS – Polska Szkoła Sobotnia
SFO – *skolefritidsordning* (norweska świetlica szkolna, zajęcia pozalekcyjne)
SPK – Szkolny Punkt Konsultacyjny
SSB – Statistisk sentralbyrå (Centralny Urząd Statystyczny)
Transfam – akronim projektu badawczego: *Doing family in a transnational context. Demographic choices, welfare adaptations, school integration and every-day life of Polish families living in Polish-Norwegian transnationality*
TRF – *total fertility rate* (współczynnik dzietności)
UDI – Utlendingsdirektoratet (Urząd ds. Cudzoziemców)
Udir – Utdanningsdirektoratet (Urząd ds. Edukacji)
WK AMB RP w Oslo – Wydział Konsularny Ambasady Rzeczypospolitej Polskiej w Oslo

Wstęp

Ludzkość przemieszcza się od początku swego istnienia, jednak wiek XXI ma szansę zapisać się na kartach historii migracji jako stulecie międzynarodowej migracji dzieci. Skala zjawiska transgranicznej wędrówki osób niepełnoletnich przybrała bowiem niespotykaną dotąd skalę. Począwszy od lat 90. XX wieku obserwujemy znaczący wzrost i zróżnicowanie mobilności dzieci w związku z przemianami geopolitycznymi, przyspieszeniem procesów globalizacyjnych, rozwojem oraz umasowieniem nowych technologii komunikacyjnych i transportowych, a także zmianami prawnymi i instytucjonalnymi i społeczno-kulturowymi (Castles, Miller 2011; Thiollet 2017). Z szacunków Funduszu Narodów Zjednoczonych na Rzecz Dzieci wynika, że na przestrzeni 30 lat liczba migrantów międzynarodowych wzrosła ze 153 mln (w tym 25 mln dzieci) w 1990 roku do 281 mln (w tym 36 mln dzieci) w roku 2020 (UNICEF, *Child...*)¹. Nieustannie, na całym świecie, członkowie rodzin podejmują decyzję o migracji. Na to postanowienie ma wpływ szeroki wachlarz tzw. czynników wypychających i przyciągających, które dotyczą zarówno obecnej sytuacji prywatnej, społecznej, gospodarczej oraz politycznej, jak i przyszłych aspiracji rodzin (Lee 1966).

W naukowym namyśle nad współczesnymi transgranicznymi wędrówkami ludzi można wyróżnić, ze względu na podmiot badania, trzy fazy. W fazie pierwszej skupiano się na mężczyznach jako kluczowych aktorach migracji. Następnie – pod wpływem nasilania się fenomenu feminizacji przemieszczeń przestrzennych – podmiotem zainteresowania naukowego stały się kobiety, a kiedy wreszcie rodziny uczyniono istotnym obiektem analiz, w ich ramach dzieci stały się znaczącym *homo migrationes* (Bryceson, Vuorela 2002; Parreñas 2005; Urbańska 2015). W badaniach nad fenomenem masowej

¹ W 1990 roku populacja światowa liczyła blisko 5,3 mld, a w roku 2020 prawie 7,8 mld ludzi.

migracji dzieci dominuje podejście zorientowane na badanie dorosłych (*adult-centred approach*), jednakże od początku XXI wieku dostrzega się coraz więcej badań koncentrujących się na doświadczeniach dzieci. Wydarzenia o zasięgu globalnym z 2015 roku (m.in. tzw. kryzys migracyjny w Europie) uwrażliwiły teoretyków, badaczy, praktyków, rządy państw narodowych oraz wiodące organizacje i instytucje międzynarodowe na złożone kwestie związane zarówno z ogólnymi mechanizmami uruchamiającymi procesy migracyjne, jak i ze zjawiskiem uchodźstwa i migracji dzieci oraz ich szerszym umiejscowieniem w strukturach społecznych krajów przyjmujących². Mamy zatem do czynienia z gwałtownie rosnącym zainteresowaniem migrującymi dziećmi, a wraz z nim ze zwiększającymi się zasobami informacji i wiedzy na ich temat.

Społeczeństwo polskie od dekad przemieszcza się, jednak nigdy nie odbywało się to na taką skalę, jak po akcesji Polski do Unii Europejskiej³. Począwszy od 1 maja 2004 roku zauważalny jest masowy odpływ ludności z Polski, szczególnie ludzi młodych, co wpisuje współczesną polską emigrację w ogólnoświatowe trendy migracyjne, wynikające m.in. z pogłębiającego się zróżnicowania poziomu życia, zarówno między krajami, jak i kontynentami (Castles, Miller 2011;

² „Kryzys migracyjny” (inaczej „kryzys uchodźczy”) to zjawisko spowodowane przybywaniem uchodźców i imigrantów z Afryki Północnej i Bliskiego Wschodu z regionów ogarniętych konfliktami zbrojnymi do Europy Zachodniej (Thiollet 2017). Umownie za jego początek uznaje się rok 2015. Było to największe tego typu zjawisko od II wojny światowej (Crawley i in. 2018), które sprawiło, że zainteresowanie społeczności międzynarodowej skupiło się m.in. na dzieciach – uchodźcach i azylantach, które przemieszczały się samodzielnie lub z rodzicami/krewnymi niebezpieczną trasą prowadzącą przez Morze Śródziemne, nazywaną „drogą śmierci” (UNICEF 2017).

³ Od powstania listopadowego Polska uchodzi za jedno z najbardziej emigracyjogennych społeczeństw w Europie (Garapich 2017). Z danych szacunkowych Ministerstwa Spraw Zagranicznych (MSZ 2014b) zawartych w *Atlasie polskiej obecności za granicą* wynika, że w 2014 roku na świecie mieszkało ok. 20 mln Polaków i osób polskiego pochodzenia, a samą Polskę zamieszkiwało ponad 38 mln osób. Gdyby zsumować liczbę mieszkańców Polski oraz Polaków i osób polskiego pochodzenia mieszkających poza granicami kraju, można umownie przyjąć, że na początku drugiej dekady XXI wieku ogólna liczba Polaków żyjąca na świecie wynosiła blisko 60 mln.

White i in. 2018)⁴. Szacuje się (GUS 2021), że w latach 2004–2020 liczba polskich migrantów tymczasowych, przebywających co najmniej 2 lub 3 miesiące poza granicami kraju, wzrosła z 1 mln do ponad 2,2 mln⁵. Wzrasta również liczba rodzin migrujących z dziećmi i dzieci urodzonych za granicą w „nowych” krajach napływu (głównie w Europie Zachodniej i Północnej). Jednakże nieznana jest całkowita liczba dzieci polskich imigrantów przebywających poza granicami Polski (Slany, Ślusarczyk, Pustułka 2016). Mimo że dane statystyczne o dzieciach polskich imigrantów i ich rodzinach są ograniczone, z badań jakościowych wiadomo, że zjawisko migracji dzieci generuje całą gamę zagadnień odnoszących się do ich adaptacji na wszystkich poziomach społecznych (Ní Laoire i in. 2011)⁶.

Niniejsza praca wyrasta z zainteresowania fenomenem migracji dzieci i prowadzenia szczególnego rodzaju badań skupionych na uczestnictwie dzieci poprzez analizę ich perspektywy (*child participation through the research of children's perspective*). Przedmiotem badania uczyniłam adaptację dzieci polskich imigrantów w Królestwie Norwegii w – jak można ją nazwać – erze migracji dzieci (CHILD-UP)⁷. Adaptacja jest tu rozumiana jako przystosowanie do

⁴ Statystyki sugerują, że Polska staje się krajem masowej imigracji zarobkowej (Górny, Kaczmarczyk, Szulecka 2018). Od 2014 roku obserwuje się silny ruch migracyjny mieszkańców Europy Wschodniej (przede wszystkim z Ukrainy). Z kolei w latach 2017–2018 odnotowano znaczący wzrost napływu pracowników z Azji (m.in. z Nepalu, Indii i Bangladeszu) oraz kontynuację strumienia migracyjnego płynącego z Europy Wschodniej (m.in. z Ukrainy, Białorusi, Mołdawii i Gruzji).

⁵ Dane za lata 2004–2005 obejmują osoby przebywające czasowo za granicą powyżej 2 miesięcy, natomiast szacunki z okresu 2010–2020 odnoszą się do osób przebywających czasowo poza granicami Polski powyżej 3 miesięcy. W latach 2004–2005 uwzględniono 24 kraje, w latach 2010–2012 26 krajów, a w latach 2013–2019 27 krajów.

⁶ Terminy „adaptacja” i „przystosowanie” traktuję jako tożsame znaczeniowo, w związku z czym będę używać ich zamiennie. Problematykę dylematów odnoszących się do nazewnictwa i terminologii oraz paradygmatów teoretycznych związanych z przystosowaniem dzieci imigrantów rozwijam w rozdziale 1.

⁷ Mowa o projekcie CHILD-UP *Children Hybrid Integration: Learning Dialogue as a way of Upgrading Policies of Participation* w ramach programu Horizon 2019–2022.

szerszego społeczeństwa poprzez środowisko szkolne⁸ w ramach funkcjonującego w tym kraju modelu państwa opiekuńczego⁹ i polityki integracyjnej¹⁰. Środowisko szkolne jest interesującą empirycznie przestrzenią społeczną nie tylko ze względu na fakt, że współcześnie dzieci spędzają w niej relatywnie dużo czasu, ale także – jak twierdzi Ingunn Marie Eriksen (2012: 10) – z tego względu, że:

Szkoły są jednocześnie *osadzone* w społeczeństwie i *oddzielone* od społeczeństwa. Oznacza to, że mogą one odzwierciedlać, powiększać, pomniejszać lub zmieniać centralne elementy społeczności, której są częścią, równocześnie będąc półzamkniętymi społecznościami, które mają swoją własną logikę i rytym.

Celem mojego programu badawczego było zrekonstruowanie procesu przystosowania społecznego dzieci polskich imigrantów w Norwegii na przełomie XX i XXI wieku, a konkretniej poznanie uwarunkowań adaptacji do szerszego społeczeństwa poprzez środowisko szkolne, ze szczególnym uwzględnieniem znaczenia norweskiego modelu państwa opiekuńczego i polityki integracyjnej. Zasadniczym celem było włączenie w proces badawczy perspektywy najmłodszych aktorów migracji (tj. dzieci i młodych dorosłych), pokazanie wpływu doświadczenia migracyjnego na ich życie szkolne i społeczne oraz postrzeganie środowiska szkolnego, a także ukazanie roli, jaką pełnili oni we własnym procesie przystosowania.

Osią pracy jest twierdzenie, że norweska szkoła wielokulturowa – traktowana jako jeden z głównych filarów integracji – jest kluczowym środowiskiem adaptacyjnym w powiązaniu z warunkami zewnętrznymi, w ramach których dorastają dzieci (m.in. sytuacją materialną

⁸ Środowisko szkolne będę rozumieć za Agnieszką Ilendo-Milewską i Anną Wojtach (2013: 154) jako „wszystkie czynniki instytucjonalne, personalne i dydaktyczne, które występują w szkole”.

⁹ W powszechnym użyciu występują również terminy „państwo dobrobytu” oraz „państwo bezpieczeństwa socjalnego” (*welfare state*). Będę używać wyżej wymienionych terminów zamiennie.

¹⁰ W pracach poświęconych analizie polityki krajowej i międzynarodowej związanej z wędrownkami ludnościowymi rozróżnia się politykę odnoszącą się do kontroli napływu ludności (tzw. politykę imigracyjną) oraz politykę wobec przystosowania nowo przybyłych imigrantów do środowiska społecznego (tzw. politykę integracyjną). Będę przede wszystkim odwoływać się do zagadnień związanych z drugim rodzajem polityki.

rodziny i jej kapitałem społecznym, okresem społeczno-historycznym, kształtem polityki migracyjnej i integracyjnej kraju napływu, momentem cywilizacyjnym), oraz warunkami wewnętrznymi (tzn. charakterystyką indywidualną dziecka). Ponadto twierdzę, że całościowy wpływ zdarzeń i działań kształtujący proces adaptacji dzieci imigrantów pochodzący z różnych poziomów (tj. międzynarodowego, transnarodowego, społeczności, instytucjonalnego, wewnątrz-organizacyjnego, grupowo-indywidualnego, interakcyjnego oraz działania; por. Strauss, Corbin 1990) jest bardzo trudno dostrzegalny dla najbliższego otoczenia dziecka, a nawet uczonych zajmujących się tym zagadnieniem. Dlatego należy prowadzić badania z udziałem dzieci imigrantów, by lepiej zarówno rozumieć współczesne procesy przystosowawcze, jak i wpływać na ich dynamikę. Sprawczość dzieci (*children agency*) – czyli szczególną formę partycypacji (Wyness 2012) – będę postrzegać (obok dialogu międzygeneracyjnego i międzyinstytucjonalnego) jako jedno z najważniejszych uwarunkowań adaptacji i zarazem znaczący wymiar tego procesu, zaś szkołę jako kluczowe środowisko społeczne w toku nabywania i negocjowania sprawczości oraz konstruowania tożsamości hybrydowej w globalizującym się świecie.

Adaptację traktuję zarówno jako proces trójstronny na linii szkoła – dziecko – rodzina, jak i proces obejmujący szerszy kontekst społeczny, kulturowy, prawno-instytucjonalny oraz polityczny (por. McDermott 1987; Brizuela, García-Sellers 1999). Za Anną Gizą-Poleszczuk (2005: 102) przyjęłam, że adaptacja pełni funkcję celu, którego osiągnięcie stanowi korzyść. Zakładam, że cel ten może być inny dla dziecka, a inny dla społeczeństwa przyjmującego (kraju zamieszkania). Ostatecznym celem adaptacji z perspektywy dziecka imigrantów jest osiągnięcie poczucia zadowolenia z życia (innymi słowy – cały proces ostatecznie powinien prowadzić do redukcji dysonansu poznawczego powstałego na skutek napięcia psychicznego i osiągnięcia stanu harmonii poznawczej między potrzebami i dążeniami dziecka a wymogami i oczekiwaniami jego środowiska). Natomiast z perspektywy państwa przyjmującego celem przystosowania jest jak najszybsze i bezkonfliktowe włączenie dziecka do życia społecznego z mniejszą bądź większą swobodą zachowania, praktykowania dwukulturowości (od dziecka oczekuje się, że będzie

ono w przyszłości spełniało rolę obywatela i członka społeczności według wzorów ukonstytuowanych przez grupę dominującą), co w efekcie ma prowadzić do osiągnięcia stanu spójności społecznej danego społeczeństwa. Cele te mogą być ze sobą sprzeczne, ponieważ adaptujące się dzieci – szczególnie w początkowych fazach tego procesu – wierzą w egalitaryzm społeczny, brak dystansów społecznych, uprzedzeń klasowych i etnicznych. W związku z powyższym przyjmuję, że proces adaptacji z perspektywy dzieci ma dualny, bipolarny charakter: z jednej strony asymilacyjny (w sensie wchłonięcia), z drugiej transnarodowy (w sensie przywiązania i utrzymywania bliskich relacji z minimum dwoma krajami), i polega na konfrontowaniu się z oczekiwaniami „grupy «własnej», «odniesienia» oraz podmiotowym «ja»” (Winiecka 2015: 219).

Podzielam konstatację, że zdolność do sprawnego funkcjonowania w środowisku społecznym nie musi korespondować z dobrym samopoczuciem dziecka, które może odczuwać niechęć wobec tegoż środowiska i przyjmować strategię ukrytej maladaptacji, czyli ukrytego niedostosowania (Kwok-bun, Plüss 2013: 55; Winiecka 2015). Proces dostosowywania się dziecka z doświadczeniem migracyjnym do życia w przestrzeni transnarodowej i globalnej zachodzi w pełni wówczas, gdy jest ono zdolne do zredukowania poczucia niepewności, ambiwalencji i niepokoju, a w kontaktach z innymi nie odczuwa dyskomfortu, co jest jednym z warunków zgodnej społecznej egzystencji¹¹. Ponadto zakładam, że adaptacja jest wypadkową strategii przyjętej przez dziecko, polityki stosowanej przez nadrzędne wobec jednostki/grupy mniejszościowej władze, instytucje lub „znaczących innych” (Mead 1934) oraz ma charakter kultury społeczeństwa przyjmującego i wysyłającego. Nawiązując do konstatacji Grzegorza Babińskiego (1980: 79), przyjmuję, że proces adaptacji „jest w ostatniej instancji przede wszystkim procesem psychologicznym, jednakże uwarunkowań tego procesu należy poszukiwać w strukturze społecznej i w kulturze”.

¹¹ Wyróżniam dwa typy doświadczenia migracyjnego dzieci: bezpośrednie doświadczenie migracyjne (tzn. migracja dziecka, dziecko urodzone poza krajem osiedlenia) i pośrednie doświadczenie migracyjne (tzn. migracja rodziców/-ca, dziecko urodzone w kraju osiedlenia rodziców/-ca imigrantów/-a). Tę typologię rozwijam w rozdziale 4.

Uwarunkowania adaptacji rozumiem jako czynniki mające wpływ na proces przystosowania społecznego. Waga i natężenie danych czynników zmieniają się w czasie i oddziałują bezpośrednio i/lub pośrednio na dziecko, jego rodzinę oraz całą zbiorowość. Do głównych uwarunkowań zaliczam m.in.: (1) cechy społeczeństwa przyjmującego (typ kultury i tradycji, doświadczenie wielokulturowości, aktualny stopień zróżnicowania kulturowego i etnicznego, stan gospodarki i sytuację na rynku pracy, politykę imigracyjną i integracyjną, model państwa dobrobytu); (2) specyfikę społeczeństwa wysyłającego (podobieństwo kulturowe imigrantów do społeczeństwa przyjmującego, oddalenie geograficzne kraju ojczystego od nowego miejsca osiedlenia, doświadczenia wielokulturowości w społeczeństwie wysyłającym, tradycje emigracyjne w społeczeństwie pochodzenia, w tym sieci społeczne, stan gospodarki i sytuację na rynku pracy, model państwa opiekuńczego); (3) atrybuty osób emigrujących, czyli m.in. wielkość kohorty imigracyjnej, czynniki społeczno-demograficzne (wykształcenie, wiek, długość pobytu, wiek w momencie migracji, kraj urodzenia, płeć, status materialny, *habitus*¹² poszczególnych migrantów i całej grupy, rodzaj emigracji) oraz (4) status dziecka (w tym jego podmiotowość i sprawczość w aspekcie społecznym, prawnym, ontologicznym, poznawczym, wolicjonalnym, praktycznym, psychologicznym oraz religijnym) (por. Budyta-Budzyńska 2011: 56; Zhou 1997b: 984).

Jak nadmieniałam powyżej, w ostatnich dziesięcioleciach obserwuje się znaczną dywersyfikację kierunków napływu Polaków. Na teren moich badań wybrałam Norwegię, gdyż kraj ten stanowi egzemplifikację współczesnych trendów migracyjnych – jest popularnym kierunkiem migracji wśród polskich obywateli. Warto wspomnieć, że polska emigracja do Norwegii rozpoczęła się w XIX wieku po upadku powstania listopadowego (Bełza 1880). Zatem dzieje imigracji polskiej w tym północnoeuropejskim kraju liczą – w okresie 1830–2022 – 192 lata. Polacy wybierali Norwegię z rozmaitych powodów. Chcieli uzyskać ochronę przed prześladowaniami politycznymi,

¹² *Habitus* rozumiem za Pierre'em Bourdieu (2007: 197) jako „system trwałych i przekazywalnych dyspozycji”. Innymi słowy, *habitus* oznacza nabyte umiejętności i kompetencje jednostki, które przyjmują postać względnie trwałego, przekazywalnego zbioru reguł oraz praw (tj. sposobów postrzegania świata czy reguł działania i myślenia).

zawierać małżeństwa, łączyć rodziny, podejmować pracę najemną, studiować czy zakładać własne przedsiębiorstwa (Godzimirski, Stormowska, Dudzińska 2015). Królestwo Norwegii stało się szczególnie popularnym kierunkiem emigracji Polaków w pierwszej dekadzie XXI wieku po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej i w obliczu światowego kryzysu finansowego zapoczątkowanego w USA na przełomie 2007 i 2008 roku. Kryzysu, który nie pozostał bez wpływu na gospodarkę państw europejskich, przy czym Norwegia ucierpiała na nim relatywnie w mniejszym stopniu niż reszta Europy, przez co również stanowiła atrakcyjny kierunek migracji. Najczęstszymi powodami, dla których polscy obywatele osiedlali się w tym kraju, były kwestie rodzinne i zarobkowe, wynikające głównie ze znacznego różnicowania poziomu jakości życia między Polską a Norwegią (Iglicka, Gmaj, Wierzejski 2018). Według danych szacunkowych od 2007 roku Polacy stanowią największą grupę mniejszościową w Norwegii. Mimo że ponad pięćmilionowemu Królestwu Norwegii daleko do rekordów imigracyjnych Stanów Zjednoczonych Ameryki i krajów Europy Zachodniej, takich jak Wielka Brytania czy Niemcy, liczebność polskich imigrantów w tym kraju w latach 2004–2022 wzrosła prawie o 1300 proc.: z 7580 osób do blisko 105,5 tys. (SSB 2022). Zatem rozmiar polskiej imigracji w Norwegii zbliża się do rozmiarów polskiej imigracji w Irlandii czy Holandii (GUS 2021). Jeśli chodzi o dzieci polskich imigrantów, to jeszcze w pierwszej dekadzie XXI stulecia najwyższy odsetek stanowiła ta grupa, która dołączyła do rodzica w ramach procedury reunifikacji rodzin imigrantów zarobkowych. Obecnie intensyfikacja transgranicznej wędrówki młodych Polaków do Norwegii przyczynia się do znaczącego wzrostu odsetka dzieci par intraetnicznych oraz dzieci par interetnicznych urodzonych w kraju imigracji rodziców (Slany, Strzemecka 2017; SSB 2021)¹³.

Nad imigracją polską w Norwegii prowadzono dotychczas badania, które koncentrowały się głównie na analizie jej rozwoju od okresu II Rzeczypospolitej do okresu unijnego¹⁴, a dokładniej od czwartej

¹³ Zagadnienie liczebności dzieci polskich imigrantów w Norwegii kontynuuję w rozdziale 2.

¹⁴ Przyjęłam własną periodyzację procesu polskiej emigracji do Norwegii. Na podstawie najistotniejszych wydarzeń historycznych państwa polskiego wyróżniłam następujące okresy migracyjne: (1) postfeudalny: od upadku

dekady XX stulecia (tj. od udziału polskich żołnierzy w bitwie o Narwik w 1940 roku) do pierwszej dekady wieku XXI (Friberg 2013; Olszewski 2011). W pracach tych skupiano się przede wszystkim na takich zagadnieniach jak: historia uchodźstwa, migracje pracownicze, działalność organizacji polonijnych czy wkład społeczności polskiej w rozwój Kościoła katolickiego, polityki, edukacji, kultury i gospodarki w Norwegii oraz wpływ migracji na tożsamości pracowników fizycznych (Olszewski 2011; Pawlak 2018). Wraz z możliwością łączenia rodzin na mocy prawa oraz rosnącą skalą migracji rodzinnych od 2004 roku zainteresowanie naukowe polskimi rodzinami migracyjnymi z dziećmi w Norwegii – poczynając od drugiej dekady XXI stulecia – systematycznie wzrasta wraz z ich liczebnością i stopniem kompletności instytucjonalnej społeczności polskiej w Norwegii (Guribye 2018). Istnieje jednak niewiele badań, które próbują ukazać spektrum życia społecznego dzieci polskich imigrantów z ich własnej perspektywy.

W związku z powyższym można skonstatować, że podjęty przeze mnie problem był dotychczas w minimalnym stopniu przebadany. Odnosił się do innej rzeczywistości społecznej (nie był osadzony w aktualnych procesach cywilizacyjnych) i nie uwzględniał w procesie badawczym perspektywy najmłodszych aktorów migracji. Nie pokazywał również w wyczerpujący sposób roli, jaką pełnili oni we własnym procesie przystosowania. Stoję na stanowisku, że nie da się zrozumieć i wyjaśnić procesu adaptacji dzieci imigrantów, nie próbując dotrzeć do doświadczeń i wspomnień, w tym ukrytych znaczeń, związanych z ich społecznym życiem, dlatego moje badania wpisują się w prężnie rozwijający się nurt badań skoncentrowanych na dziecku. Kierunek ten powstał na kanwie paradygmatu współczesnych studiów dziecka i okresu dzieciństwa, który podkreśla, że dzieci były

powstania listopadowego do odzyskania przez Polskę suwerenności (1830–1918); (2) II Rzeczpospolita: od odzyskania niepodległości do wycofania uznania międzynarodowego dla rządu RP na uchodźstwie (1918–1945); (3) Polska Rzeczpospolita Ludowa: od komunizmu (tzw. demokracji ludowej) do obrad Okrągłego Stołu (1945–1989); (4) polska transformacja: od obrad Okrągłego Stołu, przez częściowo wolne wybory, przystąpienie Polski do Organizacji Traktatu Północnoatlantyckiego (NATO), do akcesji Polski do Unii Europejskiej (1989–2004); (5) unijny: od przystąpienia Polski do UE (2004–obecnie).

niegdyś społecznie widoczne, ale socjologicznie nieobecne i należy dążyć do zmiany tego stanu rzeczy poprzez prowadzenie badań nad partycypacją dzieci w obszarze adaptacji (Antony, Thomas 2018). Mimo że moim głównym celem było uwypuklenie i wzmocnienie – jak określają to badacze dzieciństwa (Morgan i in. 2002) – „głosu dzieci” poprzez prezentację doświadczeń najmłodszych aktorów migracji, podejmuję równocześnie próbę osiągnięcia balansu perspektyw, pokazując punkt widzenia dorosłych, m.in. ekspertów (Bushin 2009).

Badania nad procesem adaptacji dzieci polskich imigrantów w Norwegii miały miejsce przed wybuchem pandemii COVID-19 w marcu 2020 roku, tzn. w czasie, w którym prowadzenie badań bezpośrednich mogło odbywać się bez większych ograniczeń. Program badawczy opierał się na trzech projektach realizowanych w latach 2013–2016: (1) Transfam (zadanie nr 5 – *Children's experience of growing up transnationally*)¹⁵, (2) „Proces adaptacji dzieci polskich imigrantów. Badania terenowe w Norwegii”¹⁶ oraz (3) „Adaptacja

¹⁵ Zadanie nr 5 – *Children's experience of growing up transnationally* [Doświadczenia dzieci dorastających transnarodowo] było częścią projektu Transfam: *Doing family in a transnational context. Demographic choices, welfare adaptations, school integration and every-day life of Polish families living in Polish-Norwegian transnationality* [Rodzina ponad granicami. Decyzje demograficzne, strategie rynkowo-instytucjonalne, integracja ze środowiskiem szkolnym oraz życie codzienne polsko-norweskich rodzin transnarodowych]. Projekt był realizowany przez Instytut Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego (Kraków) we współpracy z Centrum Stosunków Międzynarodowych (Warszawa), Agder Research (Norwegia, Kristiansand) oraz NOVA (Norwegia, Oslo) w latach 2013–2016 i finansowany ze środków Funduszy Norweskich w ramach Polsko-Norweskiej Współpracy Badawczej realizowanej przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju w ramach Norweskiego Mechanizmu Finansowego 2009–2014 na mocy kontraktu projektowego Nr. Pol-Nor/197905/4/2013. Kierowniczką projektu była prof. zw. dr hab. Krystyna Slany. Zespół zadania nr 5 składał się z następujących osób: prof. Krystyny Slany – liderki zadania, autorki niniejszej książki – badaczki głównej, oraz Anny Bednarczyk, Ingi Hajdarowicz i dr Justyny Bell – badaczek asystujących (Transfam, *Główne...*).

¹⁶ Projekt był kierowany i realizowany przeze mnie na przełomie roku 2013 i 2014. Otrzymał finansowanie ze środków DSC na zadania służące rozwojowi młodej kadry naukowej oraz uczestników studiów doktoranckich na Wydziale Filozoficznym UJ. Nr grantu: K/DSC/001889 2013/2014.

dzieci polskich imigrantów w norweskiej szkole podstawowej”¹⁷. Kluczowym projektem był projekt pierwszy, ponieważ nakreślił on organizację i przebieg dalszych badań. Badania jakościowe, które stanowią integralną część książki, oparłam na procedurach metodologii właściwej dla teorii ugruntowanej (Charmaz 2009), podejściu społecznych studiów dziecka i okresu dzieciństwa (Leonard 2016) oraz założeniach etnografii transnarodowego świata przeżywanego, czyli własnej propozycji mariażu etnografii świata przeżywanego z paradygmatem transnarodowym (Faist 2000; Hitzler, Honer 1991; Luckmann 1970; Schütz 2012)¹⁸. Wykorzystuję dane pochodzące z obserwacji etnograficznej społeczności polskiej w Norwegii (53 notatki), wywiadu częściowo ustrukturyzowanego z dzieckiem polskich imigrantów w wieku 6–15 lat połączonego z obserwacją, rysunkiem i testem zdań niedokończonych (50 wywiadów i 24 testy), wywiadu zogniskowanego grupowego z dziećmi w wieku 10–15 lat (1 wywiad), wywiadu swobodnego i częściowo ustrukturyzowanego z młodym dorosłym w wieku 22–32 lata (4 wywiady) oraz wywiadu częściowo ustrukturyzowanego z ekspertem (9 wywiadów). Moja praca jest zakorzeniona nie tylko w źródłach wywołanych, ale także zastanych (m.in. w raportach, publikacjach naukowych, dokumentach rządowych, artykułach prasowych)¹⁹.

W prezentowanej monografii nie poddaję analizie wszystkich faz procesu emigracyjnego, gdyż moim celem nie jest pełna rekonstrukcja obrazu adaptacyjnego dzieci polskich imigrantów w Norwegii od XIX do XXI wieku. Zakres analizy obejmuje proces przystosowania społecznego dzieci polskich imigrantów pochodzących z rodzin polsko-polskich i polsko-norweskich urodzonych w latach 1984–2008 (tj. w okresie: PRL, polskiej transformacji oraz unijnym) głównie w Polsce i Norwegii. Skupiłam się na badaniu trzech ostatnich faz, poświęcając szczególną uwagę dzieciom dorastającym w okresie unijnym. Każda faza emigracji posiada swoją specyfikę. Tym, co wyróżnia

¹⁷ Projekt był kierowany i realizowany przeze mnie w roku 2016; otrzymał dofinansowanie ze środków DSC na zadania służące rozwojowi młodej kadry naukowej oraz uczestników studiów doktoranckich na Wydziale Filozoficznym UJ. Nr grantu: K/DSC/003343 2015/2016. Projekt był również finansowany ze środków własnych.

¹⁸ Do tego wątku wracam w rozdziale 3.

¹⁹ Opisuję to w rozdziałach 1 i 2.

wcześniejsze okresy emigracyjne od dwóch ostatnich (tj. okresu polskiej transformacji i okresu unijnego), jest płynność, w sensie jaki temu terminowi nadaje Zygmunt Bauman (2000)²⁰. Owa płynność jest traktowana jako immanentna cecha późnej, wysoko rozwiniętej nowoczesności (Giddens 2012: 52). W dobie globalizacji, tj. intensyfikacji ogólnoświatowych relacji społecznych i instytucjonalnych, najmłodszy aktorzy migracji są jednocześnie świadkami i uczestnikami gwałtownych fluktuacji, których na ogół nie można przewidzieć i oznaczyć zawczasu. Za sprawą procesów cywilizacyjnych – skutkujących przemianami społecznymi, kulturowymi, politycznymi, ekonomicznymi, demograficznymi i klimatycznymi – pojawiają się problemy, których wcześniej albo nie było, albo które ujawniają się w innej odsłonie.

W toku wielowymiarowej analizy przyjąłam jako dominującą perspektywę socjologiczną, ale sięgałam również po koncepcje i teorie etnograficzne, psychologiczne, pedagogiczne, socjolingwistyczne oraz ekonomiczne. Odwołując się do cech naukowych socjologii w kontekście moich projektów badawczych, podejmuję próbę odpowiedzi na pytania: Jak jest? Dlaczego tak właśnie jest? Jak będzie? Co zrobić, by zmienić obecny stan? Główną kategorią analityczną, która wyłoniła się z moich badań, była praca adaptacyjna. Proponuję rozumieć ją jako działania przystosowawcze podejmowane na rzecz dzieci imigrantów przez wszystkie zaangażowane w ten proces instytucje oraz jednostki z gradacją odpowiedzialności.

Ostateczna koncepcja monografii powstała *de actu et visu* jako wynik analizy wybranej literatury przedmiotu z zakresu adaptacji dzieci imigrantów do życia społecznego poprzez środowisko szkolne, badań własnych w Norwegii (w tym fascynacji otwartością, refleksyjnością i zasobem wiedzy podręcznej najmłodszych aktorów migracji), doświadczeń zawodowych w sferze oświaty uzupełniającej (zarówno oświaty polskiej za granicą, jak i polonijnej) oraz doświadczeń prywatnych w zakresie polskich migracji rodzinnych (wyniesionych głównie z USA, Kanady i wybranych krajów Europy

²⁰ „Płynna nowoczesność” to termin określający kompleks zjawisk, które charakteryzują społeczeństwa przełomu XX i XXI wieku. Życie w warunkach płynnej nowoczesności wyróżnia m.in. zmienność, względność oraz pluralizm.

Zachodniej oraz Królestwa Norwegii). Mimo że skupiam się przede wszystkim na adaptacji dzieci polskich imigrantów w Norwegii przez pryzmat środowiska szkolnego w ramach istniejącego modelu państwa dobrobytu i polityki integracyjnej, nawiązuję do gęstej siatki uwarunkowań tego procesu, gdyż badaną problematykę staram się ujmować jak najszerzej.

Książka składa się z ośmiu rozdziałów i podsumowania. W rozdziale 1 (*Adaptacja dzieci imigrantów: stan wiedzy z przełomu XX i XXI wieku*) prezentuję przegląd stanu światowej wiedzy z zakresu przystosowania społecznego dzieci imigrantów, skupiając się na wybranych pracach z zakresu adaptacji do szerszego społeczeństwa poprzez środowisko szkolne. Rozdział 2 (*Norweskie państwo opiekuńcze i polityka integracyjna na przełomie XX i XXI wieku*) ukazuje wybrane elementy norweskiego modelu polityki społecznej i integracyjnej wobec dzieci imigrantów z przełomu stuleci, które zrekonstruowałam, opierając się na wyselekcjonowanych danych zastanych. Analiza tego rodzaju polityki prowadzi do głębszego rozumienia procesu przystosowania społecznego dzieci polskich imigrantów w Norwegii, gdyż umożliwia wnikliwszą analizę i interpretację wiedzy podręcznej badanych, którą zawarłam w empirycznych częściach pracy (tj. w rozdziałach 4–7). W rozdziale 3 (*Metodologia badania: odkrywanie uwarunkowań adaptacji*) omawiam metodę jakościową opartą na kompilacji paradygmatycznej, będącej pochodną metodologii teorii ugruntowanej oraz współczesnych studiów dziecka i okresu dzieciństwa. Trzy kolejne rozdziały (*Migracja widziana z perspektywy dzieci polskich imigrantów i młodych dorosłych w Norwegii*, *Życie szkolne w ujęciu dzieci polskich imigrantów i młodych dorosłych w Norwegii* oraz *Tożsamość dzieci polskich imigrantów i młodych dorosłych w Norwegii*) stanowią jądro naukowe prezentowanej monografii. Pokazują bowiem pracę adaptacyjną z perspektywy najmłodszych aktorów migracji. W rozdziałach tych demonstruję kluczowe wymiary adaptacji w ramach środowiska szkolnego, w tym wysiłek wkładany w działania przystosowawcze, wyrażający się w narracji o przebiegu adaptacji, typach pracy adaptacyjnej i zadaniach wykonanych na rzecz przystosowania społecznego w ujęciu dzieci i młodych dorosłych. Rozdział 7 (*Adaptacja dzieci polskich imigrantów w Norwegii widziana z perspektywy ekspertów*) poświęcam przystosowaniu

społecznemu dzieci z punktu widzenia badanych dorosłych. Prezentuję w nim uwarunkowania i stan przystosowania społecznego oraz doświadczenia adaptacyjne dzieci imigrantów. Pokazuję również, jak norweska polityka społeczna i integracyjna wyraża się w refleksji ekspertów. Interesuje mnie głównie to, jak założenia norweskiej polityki społecznej i integracyjnej wobec dzieci imigrantów w Norwegii łączą się z zawodowymi i prywatnymi doświadczeniami, a także z dyskursami publicznymi i stereotypami narodowymi, oraz jak wpływają one na świat interwencji ekspertów wobec dzieci polskich imigrantów i ich rodzin. Zawartość rozdziału prowadzi nie tylko do poznania i zrozumienia wiedzy podręcznej ekspertów, ale również do lepszego odczytania perspektywy dzieci i młodych dorosłych. W rozdziale 8 (*Życie szkolne*) rekonstruuje życie szkolne na podstawie współczesnego modelu norweskiego państwa opiekuńczego, modelu polityki integracyjnej wobec dzieci imigrantów, a także punktu widzenia najmłodszych aktorów migracji oraz ekspertów. Ukazuję w nim adaptację dzieci imigrantów poprzez sprawczość dzieci oraz dialog międzygeneracyjny i międzyinstytucjonalny. Sugeruję, że uwarunkowania te mogą prowadzić do harmonizacji społecznej w obrębie szkoły dzięki usprawnieniu pracy adaptacyjnej i przekładalności perspektyw. Rozdział kończę propozycjami działań praktycznych w odniesieniu do wyzwań przystosowawczych dzieci polskich imigrantów w kontekście norweskim, polskim oraz międzynarodowym. W *Podsumowaniu* przedstawiam najważniejsze wnioski i kierunki dalszych poczynań badawczych, które wyłoniły się z przeprowadzonych badań. W aneksach zamieściłam społeczno-demograficzną charakterystykę dzieci imigrantów i młodych dorosłych (aneks 1) oraz społeczno-demograficzną charakterystykę ekspertów (aneks 2).

Książka powstała na podstawie rozprawy doktorskiej pt. *Uwarunkowania procesu adaptacji dzieci polskich imigrantów. Na przykładzie badań w Norwegii* obronionej w 2020 roku w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Istotnych modyfikacji książki dokonano, opierając się na recenzji wydawniczej oraz dyskusji nad pierwotnym tekstem w dniu obrony. Analiza głównego problemu obejmuje lata 2013–2019, a wybrane informacje zostały uaktualnione również do 2022 roku.

1. Adaptacja dzieci imigrantów: stan wiedzy z przełomu XX i XXI wieku

W rozdziale dokonuję przeglądu wybranych paradygmatów oraz stanu badań z zakresu adaptacji dzieci imigrantów prowadzonych w głównych krajach napływu migracji zamorskiej i kontynentalnej. Rozdział składa się z czterech podrozdziałów. W pierwszym zarysowuję problematykę migracji dzieci, w tym skalę, formy i kierunki zjawiska. W podrozdziale drugim charakteryzuję wybrane paradygmaty odnoszące się do adaptacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym, a w trzecim omawiam wyniki badań nad adaptacją dzieci imigrantów poprzez system edukacyjny i środowisko szkolne w świetle analiz pochodzących z regionów północnoamerykańskiego i europejskiego. W ramach tego podrozdziału skupiam się na nakreśleniu problematyki związanej z polityką integracyjną wobec dzieci imigrantów w Stanach Zjednoczonych Ameryki (w mniejszym stopniu) i Europie (w większym stopniu), szczególnie na roli systemu edukacyjnego i środowiska szkolnego w realizowaniu tejże polityki oraz wpływie modelu integracyjnego i najbliższego otoczenia na proces przystosowania dzieci imigrantów. Podrozdział rozpoczynam od omówienia wybranych ustaleń empirycznych pochodzących z USA, ze względu na długie dzieje migracyjne tego kraju, który bazuje na wypracowanej przez dziesięciolecia koncepcji pluralizmu kulturowego. Następnie przechodzę do przybliżenia ustaleń europejskich w zakresie adaptacji dzieci imigrantów za pośrednictwem systemu edukacyjnego i środowiska szkolnego, w pierwszej kolejności w ramach Unii Europejskiej, a następnie krajów europejskich nienależących do wspólnoty, koncentrując się na Norwegii¹. Rozdział kończę przeglądem wybranych badań światowych traktujących o dzieciach polskich imigrantów.

¹ Omawiany temat dotyczy okresu sprzed wystąpienia Wielkiej Brytanii z Unii Europejskiej.

1.1. Era migracji dzieci: skala zjawiska, dylematy terminologiczne

Szacuje się, że w 2017 roku ok. 258 mln ludzi, czyli o 49 proc. więcej niż w roku 2000, żyło w miejscu innym niż kraj swego urodzenia (United Nations DESA 2017). W 2020 roku na całym świecie 1 na 66 dzieci było migrantem. W 2015 roku na 31 mln dzieci mieszkających poza krajem urodzenia odnotowano 11 mln dzieci uchodźców i azylantów oraz 17 mln dzieci wysiedlonych w wyniku przemocy i konfliktu. Od 1990 roku udział dzieci migrantów w ogólnej populacji dzieci utrzymuje się na poziomie nieco ponad 1 proc., ale rosnąca populacja światowa oznacza, że liczba dzieci migrantów znacząco wzrosła do 2020 roku. Podobnie jak dorośli większość dzieci migruje w obrębie swojego własnego regionu geograficznego (UNICEF, *Child...*). W 2015 roku 1 na 5 dzieci migrantów żyło w Afryce, 1 na 5 w Ameryce, 2 na 5 w Azji, 1 na 6 w Europie, 1 na 50 w Oceanii, przy czym liczba chłopców i dziewcząt przekraczających granice międzynarodowe była zbliżona (UNICEF 2016: 7, 51).

Jak podaje Organizacja Narodów Zjednoczonych (United Nations DESA 2017), w 2017 roku 2/3 migrantów mieszkało w 29 krajach świata. Liderem rankingu o największym odsetku cudzoziemców były Stany Zjednoczone Ameryki, w których zamieszkiwało ok. 49,8 mln migrantów, stanowiących 19 proc. wszystkich mieszkańców USA (por. UNICEF, *Child...*). Szybki wzrost liczby dzieci imigrantów w USA jest jednym z najważniejszych trendów i zarazem wyzwań demograficznych, społecznych oraz edukacyjnych stojących przed tym społeczeństwem (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco i Teranishi 2016). Nasilające się zjawisko migracji dzieci to również jedno z najważniejszych wyzwań dla Europy w XXI wieku (Thiollet 2017). W 2015 roku kontynent europejski zamieszkiwało 5,4 mln dzieci migrantów, czyli 7 proc. dzieci migrantów wszystkich regionów (UNICEF 2016: 90).

Typologia ruchliwości przestrzennej jednostek zakłada podział na migracje: (1) dobrowolne (tzw. swobodnie poruszających się migrantów – *free movers*) i przymusowe (tzw. przymusowych migrantów; *forced migrants*); (2) legalne i nielegalne; (3) okresowe/krótkotrwale, stałe i wahadłowe; (4) wewnętrzne (w obrębie danego kraju) i zewnętrzne (w tym wewnątrzkontynentalne/międzypaństwowe

i międzykontynentalne) (Crawley i in. 2018; Kubiak, Slany 1999; Fehler, Cebul, Podgórska 2017). Współczesne zjawisko migracji dzieci wiąże się przede wszystkim z globalizacją, a co za tym idzie nie tylko z przemianami ekonomicznymi, kulturowymi i obyczajowymi, ale również z poszerzającymi się obszarami biedy, konfliktami międzynarodowymi oraz etnicznymi itd. W dwóch pierwszych dekadach XXI wieku procesy migracyjne w regionie europejskim były głównie pokłosiem: (1) postępującej integracji europejskiej w ramach UE (m.in. swobodnego – zgodnie z założeniami – przepływu osób, kapitału, towarów i usług); (2) globalnej integracji; (3) kryzysu gospodarczego w USA, który wpłynął na kondycję gospodarek państw europejskich oraz (4) tzw. kryzysu migracyjnego. Współczesne ruchy wędrownicze są zatem odbiciem zachodzących na całym świecie przemian wpływających na funkcjonowanie jednostek, grup, państw narodowych i wspólnot międzynarodowych (Castles, Miller 2011; Pasamonik 2013).

W światowych mediach i pracach naukowych traktujących o migracji i migrantach coraz częściej eksponowane są takie dychotomiczne określenia jak: ludność / grupa / jednostka pochodzenia migracyjnego *versus* ludność / grupa / jednostka pochodzenia autochtonicznego. Na przykład w Norwegii, jak wskazuje Marie Louise Seeberg (2016), jeszcze w latach 60. XX wieku posiadanie zagranicznego rodzica było raczej sprawą indywidualną niż polityczną. Nie było konkretnej, upolitycznionej kategorii dorosłych i dzieci, którzy przybyli do innego kraju (z wyjątkiem „cudzoziemiec”) lub dzieci urodzonych w kraju przybycia rodziców (z wyjątkiem „pół-cudzoziemiec”). Termin „imigranci” nie został podówczas upowszechniony. Sytuacja uległa diametralnej zmianie wraz z globalną tendencją upolityczniania migracji (zob. Castles, Miller 2011: 28–29). Od 1997 roku „populacja imigrantów” stała się osobną kategorią w norweskim roczniku statystycznym. Zatem rodząc się pod koniec ostatniej dekady XX stulecia, było się już osobą „wywodzącą się ze środowiska imigranckiego” – w najszerszej definicji tej kategorii – a więc osobą, która miała jednego rodzica urodzonego za granicą, a w szkole było się „uczniem ze środowiska migracyjnego”. Przykład norweski ilustruje zmianę, która ma miejsce na całym świecie (Seeberg 2016). Zmiana ta została zamknięta w ogólnych kategoriach takich

jak globalizacja i nowy paradygmat mobilności (Castles, Miller 2011; Kubat, Hoffman-Nowotny 1981; Urry 2009).

W nawiązaniu do globalnego trendu związanego z procesami globalizacyjnymi i zmianą paradygmatyczną wobec mobilności wysuwa się konstatację, że rośnie liczba dzieci będących migrantami nie tylko w wymiarze statystycznym, ale także w przestrzeni społecznej². Przestrzeni, którą Marie Louise Seeberg i Elżbieta Goździak (2016) nazywają *migrancy*. Uważają one, że *migrancy* nie jest „stanem lub warunkiem bycia imigrantem”. Przeciwnie, za Leną Näre (2013: 605, cyt. za Seeberg, Goździak 2016: 8), autorki postrzegają tę przestrzeń jako „społecznie skonstruowaną subiektywność” tworzoną głównie za pośrednictwem aktów prawnych. Rosnąca liczba dzieci na świecie socjalizuje się w tej przestrzeni społecznej, nawet jeśli nie są one migrantami *sensu stricto*, ale dlatego że kiedyś migrantami byli ich rodzice i/lub dziadkowie³. Innymi słowy, *migrancy* jest przypisaną cechą dzieci oraz ich rodzin, niezależnie od tego, czy migrowały same dzieci (zob. Seeberg, Goździak 2016: 9).

Aby uniknąć chaosu pojęciowego, przyjmuję kategoryzację dzieci w procesie migracji za UNICEF (2016): (1) dzieci imigrantów; (2) dzieci uchodźców; (3) dzieci osób wewnątrznie przesiedlonych. W literaturze przedmiotu wyróżnia się także kategorię nieletnich migrantów bez opieki zwanych *unaccompanied migrant children* (UMC). Z uwagi na podjętą problematykę badawczą interesuje mnie pierwsza z wymienionych kategorii. Warto zaznaczyć, że na poziomie

² Przełom XX i XXI wieku cechuje się trendami teoretycznymi, które zarysowały się pod wpływem przemian społecznych i wyłaniającego się meta-paradygmatu mobilności zamiast osiadłości (Kubat, Hoffman-Nowotny 1981; Urry 2009). Stopniowemu osłabieniu ulegały bowiem bariery, które wcześniej krępowały jednostki zatrzymując je w miejscu. Instytucjonalizacja migracji sprawiła, że mobilność jednostek i grup zaczęła być kulturowo uprawomocnionym wzorem zachowania, a dla naukowców stanowiła impuls do analizy mobilności w ramach tzw. perspektywy społeczno-prawnej (Kubat 2012; Kubat, Hoffman-Nowotny 1981).

³ Przyjmuję szerokie ujęcie socjalizacji. Proces ten będę rozumieć „[...] jako całokształt wzajemnych oddziaływań jednostki i jej środowiska społeczno-kulturowego, trwających przez całe jej życie i obejmujących zarówno przyswajanie sobie wymogów tego środowiska i przystosowywanie się do [n]ich, jak i przekształcanie go w wyniku własnych działań” (Przygoda 2011: 110; por. Park, Burgess 1969; Znaniecki 2001).

międzynarodowym nie istnieje jednolita prawna definicja terminu „dziecko imigrantów”. Wielu badaczy, np. Min Zhou (1997a) czy Alejandro Portes i Alejandro Rivas (2011), dzieli kategorię „dzieci imigrantów” na dwie grupy: dzieci imigranci i dzieci imigrantów⁴, podczas gdy inni badacze, np. Colleen K. Vesely i Mark R. Ginsberg (2011), używają jednego określenia – dzieci imigrantów (por. UNICEF, *Child...*). W książce posługuję się określeniem „dzieci imigrantów”, mając na myśli tę grupę, która posiada co najmniej jednego rodzica urodzonego w obcym kraju⁵.

Zarówno w życiu codziennym, jak i w pracach naukowych do opisu funkcjonowania dzieci imigrantów w społeczeństwie przyjmującym używa się rozmaitych określeń. Dostrzegalna jest różnorodność i zmienność terminologii w odniesieniu do przystosowania na przestrzeni wieków. Różnorodność i zmienność niosą za sobą szereg dylematów terminologicznych związanych z polem semantycznym przystosowania społecznego⁶. Obecnie szczególnie widoczne są czte-

⁴ Definicja Zhou czy Portesa i Rivas, dzieląca kategorię dzieci imigrantów na dwie grupy, posiada pewne ograniczenia. Na przykład w kontekście polskim są one związane z ruchem wędrownym po II wojnie światowej, w tym korektą granic ze Związkiem Socjalistycznych Republik Radzieckich, z Czechosłowacją i Niemiecką Republiką Demokratyczną. Sytuacja powojenna wygenerowała masowe przemieszczenia ludności. Podówczas polskie dzieci były uwikłane w migracje z powodów politycznych. Używając opisowo-oceniającego terminu – przeanalizowanego m.in. przez Krystynę Romaniszyn (2015) – nazywane były „wypędzonymi”. W wymiarze statystycznym i demograficznym mieliśmy i w pewnym sensie nadal mamy do czynienia z olbrzymią populacją dzieci imigrantów, dlatego warto stosować narzędzia analizy socjologicznej dotyczące procesów adaptacji także wobec tej grupy (np. metodę historyczno-porównawczą czy analizę dokumentów osobistych).

⁵ Ze względu na wiodący temat monografii w ograniczonym zakresie odwołuję się do badań skoncentrowanych wokół sytuacji dzieci pozostawionych w kraju pochodzenia (tj. dzieci z rodzin rozłączonych przestrzennie podczas migracji rodzica/-ów), na ogół w związku z jego/ich pracą poza granicami kraju (tzw. *left-behind children*) i dzieci (re)emigrantów (tj. dzieci powracających z emigracji / migrujących do kraju pochodzenia rodziców). Więcej na temat sytuacji dzieci z rodzin rozłączonych przestrzennie i dzieci (re)emigrantów w kontekście polskich transgranicznych migracji rodzinnych można znaleźć odpowiednio w pracy Wiolety Danilewicz (2010) oraz Haliny Grzymały-Moszczyńskiej i in. (2015).

⁶ Przykładowo, do pola semantycznego przystosowania społecznego można zaliczyć (w kolejności alfabetycznej) pojęcia: „adaptacja” (Spencer 1872),

ry tendencje w odniesieniu do używanych terminów przystosowania. Pierwsza tendencja opiera się na traktowaniu adaptacji i integracji jako przeciwieństw asymilacji (np. asymilacja w kontekście poprawności politycznej i idei multikulturalizmu ma pejoratywny wydźwięk w porównaniu z integracyjnym czy strukturalno-podmiotowym podejściem do procesu przystosowania)⁷. Druga tendencja polega na traktowaniu tych pojęć jako synonimów (w obrębie jednego tekstu naukowego stosuje się parę terminów, m.in. „adaptacja” i „asymilacja” [Portes, Rivas 2011], „adaptacja” i integracja” [Kwok-bun, Plüss 2013] lub „adaptacja” i „akulturacja” [Sam, Berry 1995]). Trzecia tendencja odnosi się do traktowania adaptacji jako drugiego stopnia (po separacji a przed integracją i asymilacją) „wchodzenia” imigrantów w społeczeństwo przyjmujące (Budyta-Budzyńska 2011). Natomiast czwarta tendencja opiera się na identyfikowaniu zachowań (czy też strategii) adaptacyjnych, takich jak: integracja, asymilacja, separacja i marginalizacja (Berry 1997).

1.2. Asymilacja, integracja, transnarodowość: wybrane koncepcje przystosowania społecznego

Istnieje wiele koncepcji przebiegu procesu przystosowania społecznego, które – począwszy od lat 20. XX wieku – nieustannie ewoluują. Zintensyfikowane badania nad adaptacją dzieci imigrantów z perspektywy socjologicznej obecne są więc w socjologii od blisko wieku.

„akomodacja” (lub inaczej „dopasowanie”; Piaget 2005), „akulturacja” (Bourhis i in. 1997), „asymilacja” (Park, Burgess 1969), „inkluzyja” / „włączanie” / „inkorporacja” (Fangen, Fossan, Mohn 2010), „integracja” (Penninx 2003), „wchodzenie” (Budyta-Budzyńska 2011) czy „zakotwiczenie” (Grzymała-Kazłowska 2016). Natomiast do pola semantycznego antonimu przystosowania społecznego zalicza się m.in. pojęcia „niedostosowanie” (lub inaczej „maladaptacja”; Kwok-bun, Plüss 2013) i „niedopasowanie” (Dubiel 2014).

⁷ Pojęcie asymilacji, podobnie jak jej koncept, nasiąknęło pejoratywnym znaczeniem w latach 70. XX wieku, przez co zaczęto go unikać zarówno na gruncie europejskim, jak i kanadyjskim oraz amerykańskim (Brubaker 2001; Glazer 1993; Zhou 1997a). W asymilacji doszukiwano się etnocentryzmu i ideologii, a co za tym idzie utożsamiano ją z nietolerancją (Alba, Nee 1997; por. Kubiak 2005).

Współcześnie kwestia adaptacji pokoleń imigrantów jest podnoszona w ramach różnych dyscyplin naukowych, takich jak: socjologia, antropologia, historia, filozofia, prawo, politologia, psychologia, pedagogika, demografia czy ekonomia. Coraz częściej naukowy namysł nad procesem przystosowania dzieci imigrantów jest realizowany na styku tych, oraz innych, dyscyplin, nabierając charakteru interdyscyplinarnego.

Badania nad adaptacją dzieci imigrantów na przełomie XX i XXI stulecia były zdominowane przez amerykańskich uczonych, reprezentujących jedno z najbardziej wieloetnicznych i zróżnicowanych społeczeństw na Ziemi. W konsekwencji międzynarodowa debata o adaptacji imigrantów i powstałe na jej kanwie teoretyczne modele wykorzystywane do wyjaśnienia procesów przystosowawczych mają swoje źródło głównie w kontekście północnoamerykańskim. Co więcej, modele te zostały ówczesnie uznane za uniwersalne pod względem międzykulturowym (Quirke, Potter, Conway 2009).

Na gruncie amerykańskich nauk społecznych przez stosunkowo długi czas obserwowano dominację paradygmatu asymilacyjnego, natomiast na gruncie europejskim i kanadyjskim – integracyjnego⁸.

⁸ Nie ma konsensusu wśród naukowców w kontekście jednej, powszechnie uznanej definicji, teorii lub modelu integracji imigrantów. Koncepcja nadal jest kontrowersyjna i gorąco dyskutowana (Pasamonik 2013). Jak przekonuje Rinus Penninx (2003): „Integracja to proces, w którym imigranci stają się akceptowani przez społeczeństwo, zarówno jako jednostki, jak i grupy. Ta definicja integracji jest celowo pozostawiona otwarta, ponieważ szczególne wymagania dotyczące akceptacji przez społeczeństwo przyjmujące różnią się znacznie w zależności od kraju. Otwartość tej definicji odzwierciedla również fakt, że odpowiedzialność za integrację nie spoczywa na jednej konkretnej grupie, lecz na wielu podmiotach – samych imigrantach, rządach [krajów – przyp. autorki] przyjmujących, instytucjach i społecznościach, jeśli wymienić tylko kilka”. Integracja jest na ogół związana z uczestnictwem migrantów w różnych obszarach życia społeczeństwa przyjmującego (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, Teranishi 2016). Aleksandra Grzymała-Kazłowska (2008a) wymienia cztery podejścia do analizy procesów integracyjnych: (1) deskryptywno-badawcze (opisuje mechanizmy włączania imigrantów w społeczeństwo przyjmujące); (2) normatywno-ideologiczne (zaleca jak być powinno, jaki jest stan oczekiwany); (3) prawno-instytucjonalne (analizuje normy prawne i politykę migracyjną); (4) polityczne (pokazuje, jak wspomniane określenia przystosowania społecznego funkcjonują w dyskursie publicznym i czemu służą). Pierwsze

Dominacja ta zauważalna jest również współcześnie (Alba, Reitz, Simon 2012). Analizując literaturę pod kątem paradygmatów teoretycznych z przełomu XX i XXI wieku, można wskazać, że większość badań została przeprowadzona głównie na podstawie dwóch ram teoretycznych: asymilacji i integracji (Farley, Alba 2002; Kasinitz, Mollenkopf, Waters 2002; Thomson, Crul 2007). Jednocześnie (szczególnie od drugiej dekady XXI stulecia) w związku z rozwojem i rosnącą popularnością paradygmatu transnarodowego nastąpiła – „eksplozyjna” wręcz – implementacja tego podejścia do badań dzieci imigrantów (Ní Laoire i in. 2011; Tyrrell i in. 2013).

podejście jest opisem, diagnozą stanu, zaś trzy kolejne stanowią raczej wizję i/lub propozycję rozwiązania problemów włączania imigrantów w główny nurt społeczny. Trzonem perspektywy integracyjnej jest konstatacja, że włączanie się w życie nowego społeczeństwa zakłada z jednej strony związki imigrantów z państwem przyjmującym (m.in. odpowiedni poziom kompetencji kulturowych oraz poszanowanie kluczowych norm, wartości i instytucji), z drugiej zaś zachowanie (w większym bądź mniejszym stopniu) swojej tożsamości kulturowej (Grzymała-Kazłowska 2008b). W sytuacji, w której odrębność migrantów zanika, przyjmuje się, że pojęcie integracji traci znaczenie (Grzymała-Kazłowska 2008a). Twierdzi się, że integracja tożsamościowa (rozumiana jako poczucie przynależności do nowego społeczeństwa) to „najbardziej zaawansowany i pożądaný wymiar integracji, uwarunkowany postępami w integracji strukturalnej, społecznej, kulturowej, ekonomicznej i przestrzennej” (Pasamonik 2013: 187). Krytyka pojęcia i koncepcji integracji odnosi się, generalnie ujmując, do następujących aspektów: (1) w teorii „dwukierunkowość” przystosowania migrantów (uwaga pada zarówno na migrantów, jak i państwo przyjmujące), w praktyce nacisk na „jednokierunkowość” przystosowania („ukryta” forma asymilacji w klasycznym rozumieniu); (2) niedostateczne uwzględnienie mobilności migrantów („statyczność” integracji); (3) określone oczekiwania normatywne państw przy jednoczesnym niedostatku politycznych instrumentów do ich wdrażania (Łodziński, Grzymała-Kazłowska 2011). W tym kontekście na dodatkową uwagę zasługuje Interaktywny Model Akulturacji (*Interactive Model of Acculturation*). Podkreśla się w nim znaczenie kontekstu prawnospołecznego adaptacji, m.in. polityki migracyjnej, sytuacji ekonomicznej oraz postaw przedstawicieli społeczeństwa przyjmującego wobec migrantów (postawa „do imigrantów”, która ułatwia, i „od imigrantów”, która utrudnia wejście do społeczeństwa). Z uwagi na obszerność książki zainteresowanych odsyłam do oryginalnego źródła, w którym wyłożono Interaktywny Model Akulturacji (Bourhis i in. 1997).

W odpowiedzi na nasilające się procesy globalizacyjne, rozwój technologiczny, wzmożoną i zróżnicowaną mobilność jednostek oraz wzrost sceptycyzmu wobec polityki wielokulturowości łączonej z podejściem integracyjnym w drugiej połowie XX wieku zaczęto rozwijać koncepcję transnarodową (Castles, Miller 2011; Glick Schiller, Basch, Szanton Blanc 1995). Od lat 60. badacze zaczęli zwracać szczególną uwagę na rozwijane i podtrzymywane przez migrantów wielopłaszczyznowe relacje, które łączą ludzi i instytucje ponad granicami państw narodowych (Bryceson, Vuorela 2002; Vertovec 2012). Ta specyfika życia społecznego dotyczy również tzw. rodziny transnarodowej, czyli utrwalonej sieci członków rodziny zespolonej więzami istniejącymi ponad granicami państw (zob. Ribbens McCarthy, Edwards 2011). Przyjmuje się, że członkowie rodzin transnarodowych mogą tworzyć swoiste pomosty między społecznością wysyłającą a przyjmującą i mogą funkcjonować w tzw. transnarodowych przestrzeniach społecznych (Bryceson, Vuorela 2002). Zatem bycie imigrantem lub potomkiem imigranta oznacza posiadanie więcej niż jednego kontekstu odniesienia. W uproszczeniu można powiedzieć, że na perspektywę transnarodową składa się „triada życiowa”, a więc wzajemnie warunkujące się elementy: migrant, społeczeństwo przyjmujące i społeczeństwo wysyłające (por. Anthias 2002).

Transnarodowość wywołuje ożywioną debatę. Dla jednych naukowców jest nowym sposobem rozumienia współczesnych migracji, z kolei inni twierdzą, że istnieje od wieków (Glick Schiller, Basch, Szanton Blanc 1995; Quirke, Potter, Conway 2009). W kontekście bipolarnego sporu: transnarodowość jest zjawiskiem nowym *versus* transnarodowość jest zjawiskiem starym, stoję na stanowisku, że chociaż transnarodowe relacje migrantów i ich rodzin z przełomu XIX i XX wieku istniały („stara” transnarodowość; Thomas, Znaniecki 1976), to nie były one tak intensywne jak w globalizującym się świecie („nowa” transnarodowość; Vertovec 2012). Pojawienie się nowych technologii transportowych i łącznościowych oraz ich nieprzerwany rozwój pozwala na bardziej regularne i trwałe formy transnarodowości. Zatem skala oraz zakres nowej transnarodowości jest odmienny od transnarodowości starej.

Rozważając znaczenie transnarodowości w doświadczeniach poszczególnych generacji migrantów, niektórzy uczeni twierdzą, że jest

ona zjawiskiem przejściowym, które zanika w drugim pokoleniu, podczas gdy inni sugerują, że trwa ono przez kilka pokoleń (Glick Schiller, Basch, Szanton Blanc 1995); większość badań popiera drugą tezę (Levitt, Waters 2002). Należy jednak wskazać, że jedne osoby z danej generacji wykazują więcej praktyk ponadnarodowych, podczas gdy inne mniej. Przyjmuje się, że istnieje szereg czynników wpływających na stopień utransnarodowania przedstawicieli poszczególnych generacji. Zalicza się do nich m.in.: (1) etniczność/rasę; (2) płeć; (3) tryb życia; (4) status społeczno-ekonomiczny rodziny; (5) powiązania prywatne i zawodowe z krajem wysyłającym; (6) znaczenie nadane przodkom i stałym kontaktom z rodziną rodzica migranta oraz (7) doświadczenia danego pokolenia w szerszym społeczeństwie (Quirke, Potter, Conway 2009). Jak sugerują Peggy Levitt i Mary C. Waters (2002), transnarodowość i działania ponadnarodowe nie pozostają niezmiennie w całym cyklu życiowym, lecz zmieniają się wraz z wiekiem i doświadczeniem. Mogą zatem słabnąć albo przybierać na sile. Tym niemniej wskazuje się, że transnarodowa przestrzeń społeczna jest wskaźnikiem tożsamości i poczucia przynależności oraz migracyjnego kapitału, generującego dostęp członków rodzin migranckich do różnych zasobów (Faist 2000).

W mojej opinii podejście transnarodowe daje większe możliwości (w porównaniu chociażby z podejściem asymilacyjnym czy integracyjnym) wzbogacenia analizy i interpretacji procesu adaptacji dzieci imigrantów, jeśli idzie o uwzględnienie faktu, że w zglobalizowanym i „płynnym” świecie jednostki są połączone wysoce złożonymi powiązaniami i relacjami, a tym samym podlegają one równoczesnemu wpływowi wielorakich systemów: politycznych, ekonomicznych, społecznych i kulturowych (Bauman 2000; Glick Schiller 2003)⁹. Perspektywa transnarodowa podkreśla również

⁹ Nina Glick Schiller (2003) podnosi istotną kwestię, a mianowicie podkreśla różnice między procesami transnarodowymi a globalnymi. Jak przekonuje, procesy globalne mają wpływ na ludzi niezależnie od miejsca, w którym żyją, i jak wskazuje Grzymała-Kazłowska (2013: 34–35), za tokiem myślenia Glick Schiller (2003): „[...] nie mogą być zawężone do określonych przestrzeni transnarodowych (jak na przykład procesy tożsamościowe wśród ludzi rozsianych w różnych zakątkach globu, którzy, choć wyobrażają sobie siebie jako rozproszonych członków wspólnoty historycznej, nie podtrzymują relacji społecznych i innych związków z ojczyzną pochodzenia)”.

znaczenie nowoczesnych technologii transportowych i łącznościowych w utrzymywaniu kontaktów rodzin migranckich z krewnymi z kraju pochodzenia oraz znaczenie migracyjnych przekazów materialnych i niematerialnych (Levitt 1998). Mimo szeregu korzyści, które wnosi do nauki paradygmat transnarodowy, postrzegam go jako „komplementarne podejście w studiach migracyjnych, a nie całkowicie nowy, «rewolucyjny» paradygmat przekreślający klasyczne teorie migracyjne” (Grzymała-Kazłowska 2013: 37). W związku z otwartymi dylematami dotyczącymi tego, w jakim stopniu można „unaradawiać” rodziny transnarodowe i reprodukować społeczeństwo narodowe w sytuacji zróżnicowania kulturowego, w literaturze coraz częściej pojawiają się wzmianki o modelu przystosowania migrantów jako adaptacji do transnarodowych przestrzeni społecznych (Faist 2000; Grzymała-Kazłowska 2013).

W epoce masowej migracji dzieci oraz jakościowych badań społecznych użyteczną soczewką teoretyczną może okazać się etnografia transnarodowego świata przeżywanego. Wysoce interesujące zdaje się to, jaką wiedzę podręczną na temat życia szkolnego i społecznego doświadczenia innych ludzi oraz doświadczenia samego siebie (samointerpretacji) w rzeczywistości transnarodowej posiadają dzieci imigrantów. Dlatego też koncepcję świata przeżywanego w ujęciu Alfreda Schütza (2012) i mikroświatów społecznych Benity Luckmann (1970) – rozwiniętą m.in. przez Ronalda Hitzlera i Anne Honer (1991) – proponuję osadzić w paradygmacie transnarodowym (Glick Schiller, Basch, Szanton Blanc 1995). Świat przeżywany to kompleks rzeczywistości społecznych konstruowanych przez jednostkę w jej świadomości w toku międzyludzkiej interakcji (Luckmann 1970). Zakładam, że świat przeżywany dziecka imigrantów stanowi zbiór subiektywnych sensów wytwarzanych przez dziecko w sytuacji migracyjnej. Punktem wyjścia do mojej analizy jest twierdzenie fenomenologii społecznej, mówiące, że świat ludzki jest światem intersubiektywnym. Składa się on ze znaczeń i interpretacji, które powstają w procesie interakcji, czyli na styku relacji międzyosobniczych. Istotą jest zrozumienie doświadczenia zawartego we wspomnieniach oraz działaniach poprzez odtworzenie myślowych konstruktów (motywów, relewancji oraz typizacji), jakie dzieci przejawiają w szkolnym działaniu. Za Schützem (2006)

przyjmuję, że sens zyskują te doświadczenia, wobec których dziecko zwraca się refleksyjnie i poddaje je interpretacji. W celu zwiększenia szansy rozumienia świata przeżywanego badanych wykorzystuję postulat „subiektywnej interpretacji sensu” (Schütz 2006: 880). Opiera się on na poszukiwaniu znaczeń, które nadaje swym działaniom sam aktor społeczny. Podmiot dokonuje preselekcji i preinterpretacji świata społecznego, traktując go jako rzeczywistość znaczącą (Schütz 2012). Toteż badanie świata życia codziennego jest w istocie badaniem świata zinterpretowanego. Z kolei rezultaty naukowe (tzw. konstrukty drugiego stopnia) tworzone są przez naukowców na podstawie szczególnej postaci wiedzy przedsocjologicznej, a mianowicie konstruktów potocznych, nazywanych też konstruktami pierwszego stopnia.

W drugiej dekadzie XXI wieku powstały również takie paradygmaty adaptacji migrantów i ich potomków, które mają ambicje wyjść poza wiodące koncepcje (np. perspektywa transgraniczna [Waldinger 2017]) oraz takie, które próbują połączyć wypracowane na przestrzeni dekad modele przystosowania społecznego z ogólniejszymi teoriami socjologicznymi i psychologicznymi (np. typologia zachowań imigrantów wobec przystosowania społecznego [Kwok-bun, Plüss 2013]). Analizując teoretyczną historię namysłu nad adaptacją dzieci imigrantów, można wysunąć wniosek (mający w istocie znamiona truizmu, ale pomimo tego warty zaakcentowania), że początkowo myślenie o przystosowaniu społecznym zdominowały modele jedno-, następnie dwu-, a wreszcie wielowymiarowe.

Adaptację rozumiem jako wielowymiarowy proces przystosowania dzieci z doświadczeniem migracyjnym do warunków życia w szerszej społeczności, na którego przebieg mają wpływ wzajemnie się warunkujące relacje zachodzące na poziomie mikro-, mezo- i makrospołecznym. Proces ten będę traktować całościowo, a nie wycinkowo. To znaczy nie jako jeden z etapów czy poziomów wchodzenia dzieci polskich imigrantów (obok separacji/marginalizacji, integracji i asymilacji) w życie społeczne, ale jako szerszy proces obejmujący swym zasięgiem różne wymiary ich funkcjonowania, składający się z sekwencji zdarzeń włączania się dziecka do społeczeństwa (por. Budyta-Budzyńska 2011: 48–49). Proces przystosowania społecznego polega na nieustannej interakcji zachodzącej między dzieckiem

a środowiskiem, w wyniku której dochodzi do przekształcania własnej struktury podmiotu pod wpływem otoczenia, a także do przekształcania otoczenia i dopasowywania go do struktury wewnętrznej podmiotu. Stoję również na stanowisku mówiącym, że chociaż adaptacja dotyczy konkretnych ludzi w trakcie trwania ich życia, to w warunkach późnej nowoczesności (Giddens 2012) jest ona procesem międzypokoleniowym, w którym kapitał kulturowy migrantów zostaje (re)produkowany i przekazywany generacyjnie na drodze relacji transnarodowych i historii rodzinnych (Erel 2010).

1.3. Adaptacja dzieci imigrantów w świetle wybranych badań światowych

Wzrastająca po II wojnie światowej różnorodność etniczna i kulturowa społeczeństw zachodnich, nazywanych nierzadko państwami imigranckimi, niejako wymusiła na rządach tychże państw wypracowanie strategii i programów integracyjnych, zwanych powszechnie polityką integracyjną wobec imigrantów (Castles, Miller 2011). W erze szkolnictwa powszechnego edukacja szkolna jawi się jako stosunkowo najprostszy i najskuteczniejszy sposób na włączenie dzieci imigrantów do społeczeństwa zamieszkania (Alba, Holdaway 2013); nie jest on jednak zupełnie wolny od dylematów i ograniczeń (Fangen, Fossan, Mohn 2010; Jasikowska 2018)¹⁰. Z tego powodu od początku XXI wieku można zaobserwować nienotowany dotąd wzrost liczby publikacji podejmujących kwestię wpływu programów integracyjnych i środowiska szkolnego na proces adaptacji dzieci do nowego społeczeństwa (Alba, Holdaway 2013).

1.3.1. Stany Zjednoczone Ameryki

W literaturze istnieje wiele paradygmatów, które wyjaśniają, dlaczego niektóre dzieci lepiej dostosowują się do głównego nurtu społecznego za pośrednictwem środowiska szkolnego oraz dlaczego niektóre z nich przechodzą cały proces lepiej od pozostałych (Zhou 1997a).

¹⁰ Chodzi tu m.in. o zagadnienia związane z tzw. cichym kryzysem edukacji, czyli edukacji nastawionej na wzrost gospodarczy, a nie na demokratyczne obywatelstwo (Nussbaum 2016: 17, 26, 30).

Na przestrzeni lat naukowcy społeczni zaoferowali również szereg perspektyw odnoszących się do teraźniejszości i przyszłości potomków imigrantów, z których każda ma swoje implikacje zarówno dla danego pokolenia imigrantów, jak i całego społeczeństwa.

Dane, na których opierały się wiodące modele teoretyczne, pochodziły głównie z badań ilościowych (m.in. regionalnych badań ankietowych i spisów powszechnych, np. Potochnick 2014), rzadziej, choć z roku na rok coraz częściej, z badań jakościowych (m.in. badań etnograficznych i porównawczych wybranych grup imigrantów, np. Phuntsog 2012). Z przeglądu literatury, który poczyniłam w latach 2013–2019, wynika, że amerykańskie badania koncentrowały się przede wszystkim na doświadczeniach pierwszej i drugiej generacji meksykańskich i latynoskich oraz karaibskich i afrykańskich imigrantów (Kasinitz, Mollenkopf, Waters 2002; Levitt, Waters 2002; McCarthy 1998). Zauważalny był również nurt badań nad azjatyckimi dziećmi i ich rodzinami (Skeldon 1994; Tsong, Liu 2008; Zhou 1997a)¹¹.

Przedstawiając szereg wyzwań, przed którymi stają uczniowie w początkowej fazie adaptacji do obcego kraju (np. nauka nowego języka, opuszczenie domu, życie w dwóch światach, konfrontacja ze stereotypami, radzenie sobie ze stresem wynikającym z odmiennych oczekiwań formułowanych przez środowisko rodzinne i szkolne, doświadczanie szoku kulturowego, dyskryminacja w środowisku szkolnym i rówieśniczym oraz dylematy identyfikacyjne), naukowcy zazwyczaj mówią o dzieciach imigrantów jak o dzieciach ze specjalnymi potrzebami. W toku przeglądu literatury zidentyfikowałam główne nurty badawcze w obrębie adaptacji społecznej dzieci imigrantów poprzez środowisko szkolne w USA. W rezultacie kwerendy

¹¹ Prowadzono szeroko zakrojone badania nad „dziećmi spadochroniarzami” (*parachute kids, air-dropped children, child dumping, parental dumping, unaccompanied minors*) oraz „rodzinami astronautów”, w tym „dziećmi satelitami”. Badania te były odpowiedzią na trend migracyjny rodzin azjatyckich (m.in. tajwańskich, chińskich i koreańskich), w których dzieci spadochroniarze coraz częściej emigrowały samodzielnie, by mieszkać i studiować w kraju goszczącym. Po migracji mieszkaly one zazwyczaj samotnie, z krewnym, przyjacielem rodziny lub płatnym opiekunem. Z tym trendem wiąże się zjawisko rodziny astronautów, czyli rodziny, w której jeden rodzic emigruje z dziećmi do kraju przyjmującego, podczas gdy drugi przebywa w kraju pochodzenia (Skeldon 1994; Tsong, Liu 2008).

wyodrębniam dwie grupy tematyczne prac naukowych: (1) oczekiwania, aspiracje i osiągnięcia edukacyjne a mobilność społeczno-ekonomiczna dzieci imigrantów oraz (2) rola programów integracyjnych, szkoły i rodziny w procesie adaptacji dzieci imigrantów. Pokróćce zaprezentuję najważniejsze ustalenia koncentrujące się wokół wyróżnionych obszarów.

***Oczekiwania, aspiracje i osiągnięcia edukacyjne
a mobilność społeczno-ekonomiczna dzieci imigrantów***

Badania w zakresie oczekiwań, aspiracji i osiągnięć edukacyjnych a mobilności społeczno-ekonomicznej dzieci imigrantów pokazują trzy kluczowe ustalenia. Pierwsze z nich odnosi się do konceptów „optymizmu imigrantów” Grace Kao i Marty Tiendy (1995) oraz „pogoni imigrantów” Alejandro Portesa i Rubéna G. Rumbauta (2001; por. Portes, Rivas 2011), według których pierwsze i drugie pokolenie posiada zazwyczaj większe ambicje niż osoby kolejnych generacji. Drugie ustalenie wskazuje, że imigranci dokonują postępu zarówno kulturowego, jak i społeczno-ekonomicznego na ogół od pierwszego do drugiego pokolenia (Portes, Rivas 2011), co potwierdza hipotezę korzyści drugiej generacji (Kasinitz, Mollenkopf, Waters 2002). Trzecie ustalenie opiera się na konstatacji, że imigranci o różnych narodowych pochodzeniach różnią się znacząco zarówno pod względem ambicji, jak i osiągnięć. Migranci o wysokim kapitale ludzkim i społecznym (np. grupy pochodzenia azjatyckiego w USA) mają zazwyczaj wyższe oczekiwania oraz osiągają lepsze wyniki w szkole, podczas gdy migranci o niskim kapitale ludzkim (np. Meksykańskie, Hiszpanie i inne grupy pochodzenia łańcińskiego oraz karaibskiego w USA) posiadają niższe oczekiwania i osiągają gorsze wyniki w nauce. Znaczne różnice zarówno w poziomie kapitału ludzkiego, jak i w sposobie przyjmowania imigrantów w kraju zamieszkania wpływają na dostępność zasobów dla rodzin i wspólnot etnicznych, które wychowują dzieci na emigracji (Portes, Rivas 2011). Powyższe wnioski potwierdzają tezę o asymilacji segmentowej i tzw. generacji wykluczonej (Portes, Zhou 1993; Rumbaut 1994; Telles, Ortiz 2008). Badacze mówią niemal jednym głosem, że z punktu widzenia państwa przyjmującego, w tym polityki integracyjnej i edukacyjnej, dzieci imigrantów o niższym kapitale ludzkim i społecznym

z danych regionów geograficznych muszą być otoczone największą opieką, ponieważ są najmniej uprzywilejowane społecznie (Portes, Rivas 2011; por. Phuntsog 2012), mimo że na ogół posiadają najwyższe aspiracje będące efektem „okna możliwości” (Portes, Rumbaut 2001). Takie rozumowanie i teoretyzowanie ma, w mojej ocenie, dalekosiężne konsekwencje. Otóż z przeglądu badań na temat adaptacji do społeczeństwa poprzez środowisko szkolne wyłaniają się dwie grupy dzieci imigrantów. Pierwsza to grupa „widoczna” i na pozór „ważniejsza” (w domyśle bardziej problematyczna, np. Afrykańczycy i Latynosi w publicznych szkołach w USA; Portes, Rivas 2011), druga „niewidoczna” i na pozór „mniej istotna” (w domyśle mniej problematyczna, np. Tybetańczycy w publicznych szkołach w USA; Phuntsog 2012). W drugiej grupie jakaś jej część może przyjmować strategię ukrytej maladaptacji (Kwok-bun, Plüss 2013: 55).

Rola programów integracyjnych, szkoły i rodziny w procesie adaptacji dzieci imigrantów

W ujęciu tradycyjnym adaptacja społeczna w ramach środowiska szkolnego była rozumiana jako proces linearny. Jeśli pojawiały się pewne trudności w trakcie przystosowania dzieci imigrantów do tego środowiska społecznego, obwiniano za nie na ogół rodziny i dzieci (Brizuela, García-Sellers 1999; McDermott 1987). Podejście to spotkało się z głośnie krytyką. Na przykład Bárbara M. Brizuela i Martha J. García-Sellers (1999) wypunktowały wady tradycyjnego ujęcia, wzywając do szerszej konceptualizacji procesu adaptacji szkolnej. Ich zdaniem proces ten obejmuje zmienne związane z dzieckiem, rodziną i szkołą. Współcześnie, wraz z rosnącą rolą społeczną szkoły i pozycji społecznej dziecka, winą za problemy z przystosowaniem obarcza się na ogół rodzinę i szkołę, a czasami również państwo. Szkoła jest zobowiązana do ponoszenia znacznej odpowiedzialności za zapewnienie przyszłości dzieciom imigrantów: ma być gwarantem sukcesu edukacyjnego, a w dłuższej perspektywie czasu sukcesu społecznego w odniesieniu do ich statusu. Jednak owo podejście również spotkało się z krytyką. Już w latach 80. ubiegłego wieku Ray P. McDermott (1987) twierdził, że adaptacja obejmuje także społeczne, polityczne, kulturowe, afektywne i poznawcze czynniki, które są równie ważnymi aspektami tego procesu. W związku z powyższym

adaptację do szerszego społeczeństwa poprzez środowisko szkolne, jak nadmieniałam we wstępie, będę traktować zarówno jako proces trójstronny, tj. szkoła – dzieci – rodzina, jak i proces obejmujący kontekst społeczny, kulturowy, polityczny itd. (Brizuela, García-Sellers 1999; McDermott 1987).

Różnorakie praktyki opisane w książkach, artykułach czy raportach pokazują, jak wesprzeć dzieci i ich rodziny, by przezwyciężyły szeroki wachlarz wyzwań, przed którymi stoją (Alba, Holdaway 2013; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, Teranishi 2016). Praktyki te są obecnie wdrażane w różnych kontekstach. Wykazano, że mają one pozytywny i długofalowy wpływ na młodych ludzi, ich rodziny, a także na społeczeństwo przyjmujące. Stanowią również źródło inspiracji w toku formułowania innowacyjnych podejść wobec rodzin imigranckich (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, Teranishi 2016). W kontekście roli, jaką odgrywają programy integracyjne, szkoły oraz rodziny w procesie adaptacji dzieci imigrantów, na szersze omówienie zasługują dwie pozycje: książka *The children of immigrants at school: a comparative look at integration in the United States and Western Europe* pod redakcją Richarda Alby i Jennifer Holdaway (2013) oraz raport Caroli Suárez-Orozco, Marcela Suárez-Orozco i Roberta Teranishiego (2016) *Pathways to opportunities: promising practices for immigrant children, youth & their families*.

Alba i Holdaway (2013) skupili się na analizie sytuacji dzieci imigrantów o niskim statusie społecznym w USA i pięciu krajach Europy Zachodniej (Francji, Wielkiej Brytanii, Holandii, Hiszpanii oraz Szwecji). Głównym wnioskiem z książki bazującej na transkontynentalnych badaniach ilościowych i jakościowych jest to, że system edukacyjny każdego kraju posiada cechy utrudniające młodym imigrantom równy start i odniesienie sukcesu szkolnego (por. UNICEF 2018). Rosnący poziom motywacji względem wyrównywania szans edukacyjnych doprowadził w wielu przypadkach władze oświatowe do zmiany kierunku prowadzenia polityki edukacyjnej, tak aby osiągnąć jak najlepsze efekty w ramach integracji społecznej dzieci imigrantów i wspomagać tendencję przechodzenia od wielokulturowości do międzykulturowości (Alba, Holdaway 2013).

Inspirując się istniejącą wiedzą na temat adaptacji dzieci imigrantów w ramach systemu edukacyjnego, Suárez-Orozco, Suárez-Orozco

i Teranishi (2016) zidentyfikowali główne wyzwania rozwojowe i wychowawcze dzieci imigrantów oraz zaprezentowali przegląd skutecznych strategii na rzecz integracji młodych imigrantów i ich rodzin w USA oraz Europie. Do najważniejszych wyzwań rozwojowych i wychowawczych dzieci imigrantów autorzy zaliczyli: (1) kontekst społeczny, prawno-instytucjonalny i polityczny kraju napływu (m.in. sytuacja gospodarcza, polityka migracyjna, polityka integracyjna); (2) sytuację rodzinną (tj. ubóstwo, nieudokumentowany status, edukacyjne i zawodowe zaplecze rodziców); (3) problemy na poziomie ucznia (tj. wyzwania społeczno-emocjonalne i językowe); (4) kontekst szkolny (m.in. segregacja, nabywanie języka większościowego kraju osiedlenia [por. Portes, Rivas 2011: 225; Vesely, Ginsberg 2011: 7–9]). Natomiast „obietujące”, jak określają je sami autorzy, praktyki pogrupowano w następujące kategorie: (1) orientacja na nowe społeczeństwo (m.in. informacje przedmigracyjne, mentoring dla dorosłych, informacje o ścieżkach edukacyjnych, informacje o procedurze nadania obywatelstwa, informacje o rynku pracy oraz możliwościach zatrudnienia, warunkach pracy i procedurze awansu, informacje o usługach zdrowotnych, dostęp do tanich mieszkań); (2) działania edukacyjne ukierunkowane na rodziców (m.in. nauka nowego języka i kształcenie zawodowe); (3) działania edukacyjne zorientowane na dzieci (m.in. programy dla nowo przybyłych, pomoc dla uczniów z przerwana edukacją formalną, nacisk na rozwój nowego języka, rozwój języka kraju pochodzenia/języka rodziców, rozwój zawodowy kadry szkolnej, wiedza na temat ścieżki edukacyjnej, wzbogacanie czasu wolnego poza zajęciami szkolnymi, aktywizowanie rodziców, grupy doradcze, pomoc pedagogiczna po ukończeniu szkoły, usługi mentorskie i zdrowotne); (4) zajęcia pozalekcyjne dla dzieci (m.in. zajęcia wyrównawcze, zajęcia na temat tożsamości kulturowej, młodzieżowy mentoring) oraz (5) wysiłki społeczeństwa goszczącego na rzecz poprawy postrzegania imigrantów w nowym społeczeństwie (m.in. edukowanie lokalnych usługodawców, przeciwdziałanie negatywnym stereotypom i uprzedzeniom, ułatwianie kontaktu kulturowego i zawodowego między autochtonami a przybyszami).

Większość badań światowych w dziedzinie migracji i edukacji (zarówno tych z udziałem dzieci, jak i dorosłych) pokazuje, że

to właśnie język jest kluczowym czynnikiem w procesie adaptacji społecznej imigrantów. Główne ustalenia na temat adaptacji lingwistycznej dzieci imigrantów opierają się na truizmie mówiącym, że poznanie języka społeczeństwa przyjmującego jest najważniejszym warunkiem wstępnym na drodze ku adaptacji do społeczeństwa. Kwestionowana jest z kolei wartość i rola języka kraju pochodzenia rodziców (Portes, Rivas 2011), choć coraz częściej badania wskazują na znaczenie zachowania języka ojczystego dla ogólnego rozwoju osobistego i edukacyjnego dzieci imigrantów (Baker 2006). Z przeglądu literatury wyłaniają się trzy podstawowe ustalenia. Według pierwszego płynna, zbalansowana dwujęzyczność wiąże się z większym rozwojem poznawczym. Drugie opiera się na konstatacji, że płynna dwujęzyczność wiąże się z wyższym poczuciem własnej wartości w okresie dojrzewania. Trzecie stwierdzenie brzmi następująco: płynność w dominującym języku społeczeństwa przyjmującego jest niemal powszechna wśród drugiej generacji, natomiast płynność języków rodzicielskich jest znacznie mniej powszechna (Portes, Rivas 2011).

1.3.2. Unia Europejska

W związku z aktualnymi procesami cywilizacyjnymi oraz zdarzeniami społeczno-politycznymi szkoły w całej Europie odnotowują wzrost liczby dzieci urodzonych i wychowywanych w innych krajach (Eurydice 2009; Janta, Harte 2016). Zatem wielokulturowość w europejskich szkołach jest faktem społecznym. Obecność dzieci imigrantów w szkołach skłania nie tylko „klasyczne kraje imigracyjne”, ale także kraje regionu europejskiego z krótszymi dziejami imigracyjnymi do podejmowania działań na rzecz integracji, a tym samym ewolucji systemu edukacyjnego i polityki integracyjnej (Castles, Miller 2011: 24; Eurydice 2012). Zarys stanu wiedzy i inicjatyw podejmowanych na rzecz dzieci imigrantów w ramach wspólnoty europejskiej prezentuję w dwóch sekcjach tematycznych: w pierwszej podnoszę prawne i metodyczne aspekty wspierania dzieci imigrantów w ramach systemu edukacyjnego, natomiast w drugiej przybliżam modele wspierania dzieci imigrantów w wybranych systemach edukacyjnych państw członkowskich.

Prawne i metodyczne aspekty wspierania dzieci imigrantów w ramach systemu edukacyjnego

Kwestie realizacji prawa do nauki oraz społecznej adaptacji imigrantów i uchodźców zalicza się obecnie do priorytetowych obszarów polityki społecznej w zakresie integracji, traktując politykę edukacyjną (oświatową) jako kluczowy czynnik integracji społecznej dzieci imigrantów (Janta, Harte 2016). Integracja dzieci o pochodzeniu migracyjnym i ich prawo do edukacji (w tym możliwość kształcenia i prawo do bycia kształconym zgodnie z zasadami równości) mieszczą się w problematyce dobrostanu dzieci. Począwszy od pierwszej dekady XXI wieku, zagadnienie integracji dzieci imigrantów znajduje się zarówno na szczycie agend politycznych poszczególnych krajów i społeczności międzynarodowej, jak i Unii Europejskiej (Januszewska 2017). W tabeli 1 przedstawiam pięć najważniejszych (w porządku chronologicznym) dokumentów wspólnoty europejskiej, traktujących o prawie do kształcenia dzieci imigrantów i roli edukacji w dobie wielokulturowych państw UE.

Tabela 1. Kluczowe dokumenty Unii Europejskiej dotyczące prawa do kształcenia dzieci imigrantów i roli edukacji w dobie wielokulturowości na przełomie XX i XXI wieku

Nazwa dokumentu	Skrócony opis
Dyrektywa Rady z dnia 25 lipca 1977 r. w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących (1977), Dz. Urz. UE L 199, 6 sierpnia	Państwa UE są zobowiązane do zapewnienia dzieciom pracowników migrujących nieodpłatnego nauczania języka większościowego kraju zamieszkania oraz umożliwienia nauczania języka ojczystego i wiedzy o kulturze kraju pochodzenia.
Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej (2007), Dz. Urz. UE C 303, 14 grudnia	Zgodnie z art. 14 KPP UE: „1. Każdy ma prawo do nauki i dostępu do kształcenia zawodowego i ustawicznego. 2. Prawo to obejmuje możliwość korzystania z bezpłatnej nauki obowiązkowej. 3. Wolność tworzenia placówek edukacyjnych z właściwym poszanowaniem zasad demokratycznych i prawo rodziców do zapewnienia wychowania i nauczania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami religijnymi, filozoficznymi i pedagogicznymi są szanowane, zgodnie z ustawami krajowymi regulującymi korzystanie z tej wolności i tego prawa”.

Nazwa dokumentu	Skrócony opis
Komisja Europejska (2008), Zielona Księga „Migracja i mobilność: wyzwania i szanse dla wspólnotowych systemów edukacyjnych UE”, Bruksela COM(2008) 423 wersja ostateczna, 3 lipca	Szkoły mają do odegrania kluczową rolę w procesie tworzenia „społeczeństwa integracyjnego” zarówno w ramach środowiska szkolnego, jak i w całym społeczeństwie.
Rezolucja Parlamentu Europejskiego z 2 kwietnia 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci imigrantów (2008/2328 (INI)) (2010), Dz. Urz. UE C 137 E/01, 27 maja	Dzieci migranci powinny mieć zapewnioną naukę języka kraju zamieszkania oraz możliwość pobierania nauki języka kraju pochodzenia, a także zaznajamiania się z jego kulturą, by zmaksymalizować szansę na pozytywną integrację ze społeczeństwem przyjmującym. Ponadto dzieci migranci powinni posiadać możliwość partycypacji w zajęciach dodatkowych (pozaekcyjnych), gdyż udział w nich sprzyja integracji społecznej oraz nauce języka większościowego.
Konkluzje Rady z dnia 26 listopada 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk migracyjnych (2009), Dz. Urz. UE 2009/C 301/07, 11 grudnia	„Edukacja ma do odegrania kluczową rolę nie tylko w zapewnianiu dzieciom ze środowisk migracyjnych możliwości, dzięki którym mogą w pełni wykorzystać swój potencjał, by stać się zintegrowanymi ze społeczeństwem i odnoszącymi sukcesy obywatelami, ale i w tworzeniu społeczeństwa sprawiedliwego, sprzyjającego integracji i szanującego różnorodność” (punkt 2 strona 2).

Źródło: oprac. własne na podstawie: Januszewska (2017: 132-133) i ww. dokumentów.

Modele wspierania dzieci imigrantów w wybranych systemach edukacyjnych państw członkowskich

Modele wspierania dzieci imigrantów w ramach systemów edukacyjnych państw Unii Europejskiej oraz innych państw europejskich należących do jej struktur są niejednorodne. Niemniej jednak istnieje zgodne stanowisko co do tego, że szkolnictwo jest fundamentem, który scala społeczeństwa (Banaś 2010). Ostatecznie skala i charakter działań integracyjnych wobec uczniów z doświadczeniem migracyjnym (np. zapewnienie wsparcia zarówno w opanowaniu języka kraju przybycia, jak i języka ojczystego oraz prawa do kształtowania tożsamości zgodnie z własną wolą) zależą od decyzji konkretnych państw, w tym od konstrukcji systemów szkolnych oraz stopnia decentralizacji szkół (zob. Slany, Ślusarczyk, Pustułka 2016: 38-40).

W tabeli 2 przedstawiam trzy, różniące się od siebie mniej lub bardziej, europejskie rozwiązania wspierające adaptację społeczną dzieci z doświadczeniem migracyjnym w systemach szkolnych, tj. modele: angielski, francuski oraz niemiecki¹². Wybrałam te modele, by pokazać fragment mozaiki krajowych podejść do przystosowania społecznego dzieci imigrantów w Europie na przykładzie krajów, które posiadają długą historię migracji „w związku z przeszłością kolonialną, charakterem gospodarki lub obydwoma tymi czynnikami” (Eurydice 2009: 29), oraz to, jak globalna i krajowa sytuacja społeczna, ekonomiczna oraz polityczna wpływa na ich kształt. Charakteryzując integracyjne rozwiązania danych państw, korzystam z pięciu kryteriów, którymi są: (1) model polityki migracyjnej i integracyjnej; (2) model systemu edukacyjnego; (3) model integracji uczniów z doświadczeniem migracyjnym; (4) formy wsparcia oferowane uczniom i ich rodzinom oraz personelowi szkolnemu i pracownikom socjalnym, a także (5) forma nauczania języka ojczystego lub języka kraju pochodzenia rodziców.

Tabela 2. Modele wspierania dzieci imigrantów w wybranych systemach edukacyjnych państw Unii Europejskiej na przełomie XX i XXI wieku

Kryterium	Model angielski	Model francuski	Model niemiecki
Model polityki migracyjnej i integracyjnej	Wielokulturowy (podejście asymilacyjne połączone z tolerancją i pluralizmem kulturowym)	Tendencja do przechodzenia od modelu kolonialno-humanitarnego do modelu polityki migracyjnej zorientowanej na rynek pracy (od XIX wieku do lat 70. XX wieku orientacja na przyjmowanie imigrantów, od lat 80. tzw. integracja republikańska i model wielokulturowy)	Do lat 80. XX wieku orientacja na reemigrację ludności napływowej, od lat 90. model wielokulturowy
Model systemu edukacyjnego	Raczej selekcyjny, zdecentralizowany	Selekcyjny, zdecentralizowany	Selekcyjny, zdecentralizowany

¹² Zagadnienie programów integracyjnych w kontekście norweskim poddaję szczegółowej analizie w rozdziale 2.

Kryterium	Model angielski	Model francuski	Model niemiecki
Model integracji uczniów z doświadczeniem migracyjnym	Integracyjny	Integracyjny	Mieszany, częściowo separacyjny
Formy wsparcia oferowane uczniom i ich rodzinom oraz personelowi szkolnemu i pracownikom socjalnym	Różnorodne, m.in.: – diagnoza wiedzy szkolnej, – diagnoza znajomości języka angielskiego: praca z dziećmi uczącymi się angielskiego jako języka dodatkowego oraz koordynacja indywidualnego wsparcia dla dzieci, – współpraca z rodzicami i opiekunami, – wspomaganie pracy kadry pedagogicznej, – centra doradztwa i materiały informacyjne, – materiały dydaktyczne.	Wykorzystywane są: – pisemne informacje dla rodziców w kilku językach na temat systemu szkolnictwa i usług edukacyjnych, – lokalne jednostki (centra) udzielające rodzinom imigranckim informacji i porad na temat edukacji ich dzieci, – nauczyciele wspomagający, obcojęzyczny personel szkolny.	Niezunifikowane, zależą od strategii przyjętej przez dany kraj związkowy (niem. <i>land</i>), m.in. istnieją tzw. klasy przejściowe dla dzieci imigrantów, w których prowadzone są intensywne kursy języka niemieckiego.
Forma nauczania języka ojczystego lub języka kraju pochodzenia rodziców	Brak nauczania organizowanego w obrębie systemu edukacji. Tendencja do większej zgodności między zapewnianą nauką języka obcego a językami ojczystymi dzieci imigrantów. Rozwinięty system szkolnictwa uzupełniającego. Język mniejszościowy może stanowić gratyfikację (m.in. w trakcie rekrutacji na studia).	Nauczanie organizowane na podstawie porozumień dwustronnych z krajami ojczystymi uczniów imigrantów, któremu towarzyszy polityka stopniowego zastępowania lekcji kultury i języka ojczystego opracowywanych z myślą o uczniach imigrantach lekcjami języków obcych dla wszystkich uczniów. Minimum liczebności grupy uczniów imigrantów konieczne do rozpoczęcia takiego nauczania określa państwo goszczące. Oceny uzyskiwane przez uczniów uczących się swojego języka ojczystego są umieszczane na oficjalnych świadectwach.	Nauczanie uczniów imigrantów organizowane w ramach porozumień dwustronnych. Minimum liczebności grupy uczniów imigrantów konieczne do rozpoczęcia takiego nauczania, określa państwo goszczące.

Źródło: oprac. własne na podstawie: Banaś (2010), Eurydice (2009), Grzymała-Moszczyńska i in. (2015), Plewko (2010), Schnapper (2008), Slany, Ślusarczyk, Pustułka (2016), Zubrzycka-Czarnecka (2014).

Badając systemy edukacyjne oraz wpływ polityki integracyjnej na życie szkolne i społeczne funkcjonowanie dzieci z doświadczeniem migracyjnym, analizie poddaje się na ogół dwie kategorie uczniów: „dzieci migranci” (dzieci nowo przybyłe), czyli uczniowie, którzy wyjechali z kraju urodzenia wraz z rodzicami, oraz „dzieci o pochodzeniu migracyjnym”, czyli uczniowie, których rodzice są migrantami w pierwszym pokoleniu, ale oni sami urodzili się już w kraju przybycia rodziców. Dzieci, których rodziny przebywają od co najmniej dwóch generacji na emigracji, nie są na ogół przedmiotem badań dotyczących integracji dzieci w ramach europejskich systemów szkolnych (Eurydice 2009). Rezultaty projektów badawczych pokazują, że narodowy paradygmat integracji jest jednym z wielu – m.in. obok jednostkowych i rodzinnych zasobów – czynników integracji (Pasamonik 2013). Analizy porównawcze modeli integracji imigrantów dowiodły, że „narodowy paradygmat różnicy” ma wpływ na scenariusze integracji dzieci i młodzieży pochodzenia imigracyjnego (Pasamonik 2013: 38)¹³.

Na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat Rada Europejska i Komisja Europejska podjęły szereg inicjatyw na rzecz wdrażania adekwatnej i spójnej polityki integracyjnej w odniesieniu do migracji i edukacji na obszarze całej Unii Europejskiej (Janta, Harte 2016). W dokumentach unijnych podkreśla się palącą potrzebę zredefiniowania oraz nie tyle uwspólnotowienia dotychczasowych rozwiązań kształtujących i promujących równość, spójność społeczną oraz aktywne obywatelstwo na poziomie UE, a raczej określenia „warunków brzegowych”¹⁴. Wyzwaniem dla wspólnoty europejskiej jest opracowanie adekwatnych mechanizmów i narzędzi monitorowania oraz

¹³ Mowa o badaniach EFFNATIS (*Effectiveness of National Integration Strategies Towards Second Generation Migrant Youth in Comparative European Perspective*). Integracja została tam zoperacjonalizowana jako proces inkluzyj imigrantów do istniejących struktur społeczeństwa przyjmującego. Badania objęły cztery wymiary integracji: społeczny, kulturowy, strukturalny i tożsamościowy (Pasamonik 2013).

¹⁴ Między innymi: 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) – New priorities for European cooperation in education and training (2015) czy EENEE Analytical Report No. 27 – *Education as a tool for the economic integration of migrants?* (De Paola, Brunello 2016).

ewaluacji oceny statusu partycypacji dzieci imigrantów w danym kraju (Jeđud Borić i in., *Respect...*).

W konkluzji tej części rozważań warto zaznaczyć, że na przełomie XX i XXI wieku polityka integracyjna wobec dzieci imigrantów w państwach UE uległa wyraźnemu przeobrażeniu. Ewoluuowała od modelu edukacji zakładającego zupełną asymilację do modelu edukacji międzykulturowej. Jednak w dobie rosnących wyzwań integracyjnych zmiany w polityce edukacyjnej i integracyjnej krajów europejskich, które można aktualnie obserwować, zmierzają do ponownego zwiększenia restrykcyjności (Zubrzycka-Czarnecka 2014).

1.3.3. Norwegia

Na podstawie przeglądu literatury na temat adaptacji dzieci imigrantów w Norwegii do społeczeństwa poprzez środowisko szkolne wyodrębniłam następujące obszary tematyczne: (1) relacje rówieśnicze (relacje władzy w grupie rówieśniczej, społeczna ekskluzja i inkluzja, dyskryminacja, w tym mobbing szkolny [Fandrem, Strohmeier, Roland 2009; Kalkman, Hopperstad, Valenta 2017]); (2) tożsamość i przynależność (Bivand Erdal, Strømsø 2018; Prieur 2002); (3) rola państwa, szkoły i nauczyciela (Kovač, Jortveit 2011), w tym wyzwania związane z instytucjami systemu ochrony praw dziecka¹⁵ (Skivenes i in. 2014), wyzwania związane z programem nauczania w kontekście globalizmu, lokalizmu oraz norweskiej heterogeniczności społecznej i kulturowej (rozważania na temat „glokalnej” roli nauczyciela i potrzeb dzieci imigrantów w oczach praktyków [Ødegaard 2015] oraz wizja idealnego dzieciństwa norweskiego w kontekście migracji [Kalkman, Haugen, Valenta 2017]); (4) rola i postawa rodziców (Rabehanitriniony 2012; Tevlina 2015); (5) dwu- i wielojęzyczność (Bubíková-Moan 2017; Dewilde 2019)¹⁶.

¹⁵ W kontekście analiz systemu praw i dobra dziecka działalność naukowa Marit Skivenes nie może przejść niezauważona. Dorobek naukowy Skivenes (począwszy od 1996 roku) wnosi znaczący wkład w rozumienie narodowych modeli systemów ochrony praw dziecka z perspektywy państwa, pracowników socjalnych oraz rodzin – niemigranckich i migranckich – z dziećmi (Skivenes i in. 2014; Burns, Pösö, Skivenes 2016; Križ, Skivenes 2017). Ze względu na obszerność monografii odwołuję się do wybranych prac autorstwa lub współautorstwa tej uczoney.

¹⁶ Analizując kontekst norweski, należy wspomnieć o żywym i niegasnącym od ponad pięciu dekad zainteresowaniu naukowców tematyką norweskie-

Z przeglądu badań wynika, że dominuje punkt widzenia imigrantów (rodziców i dzieci) nad percepcją autochtonów (rodziców i dzieci bez doświadczenia migracyjnego), choć zauważalna jest tendencja do zestawiania punktów widzenia miejscowych i nowo przybyłych (Fandrem, Strohmeier, Roland 2009). Analiza literatury pod kątem rodzaju badań pokazuje, że prowadzono zarówno badania ilościowe (m.in. kwestionariusze ankiety [Fandrem, Strohmeier, Roland 2009; Lauglo 2017]), jak i jakościowe (m.in. obserwacja bezpośrednia, obserwacja zapośredniczona przez nowe technologie, wywiad, rysunki, analiza treści [Fangen 2007; Tevlina 2015]). Łączono również badania ilościowe z jakościowymi (Fangen 2010; Liland 2015).

Gdy chodzi o nazewnictwo i terminologię stosowaną w odniesieniu do przystosowania społecznego, najczęściej można się spotkać z następującymi określeniami: „integracja”, „adaptacja”, „asymilacja”, „akulturacja” (w tym społeczna, psychologiczna, językowa, ekonomiczna, mieszkaniowa). Do interpretacji wyników badań używano rozmaitych ram teoretycznych. Łączono perspektywy strukturalne i społeczno-konstruktywistyczne (Kalkman, Hopperstad, Valenta 2017), stosowano analizę dyskursu (Bubíková-Moan 2017), rekomendowano zaimplementowanie teorii postkolonialnej w połączeniu z konceptami *third places* („trzeciego miejsca”) i *shifting selves* („przesuwania siebie”) w ramach przyszłych badań (Rysst 2017), pośilkowano się perspektywą asymilacyjną i integracyjną (Rabehanitriniony 2012) oraz perspektywą akulturacyjną (Sam, Berry 1995). Dominujące typy publikacji naukowych to artykuły i książki (Kalkman, Hopperstad, Valenta 2017; Kovač, Jortveit 2011). Istnieje również wiele wartościowych prac dyplomowych, szczególnie prac magisterskich (Liland 2015; Rabehanitriniony 2012) i rozpraw doktorskich (Bubíková-Moan 2017; Eriksen 2012).

Uczestnikami badań były na ogół dzieci na poziomie edukacji przedszkolnej, gimnazjalnej, licealnej oraz młodzi dorośli (spora-dycznie dzieci na etapie szkoły podstawowej) pochodzący z Azji

go dziecka i dzieciństwa (m.in. prawami dziecka, *child welfare*, dzieckiem i dzieciństwem jako narodowymi symbolami, podmiotowością i partycypacją dzieci; Gullestad 1997; Kjørholt 2002; Seeberg 2011). Nazwałam go tematem zero, gdyż na stałe wpisał się w krajobraz analiz egalitarnej Norwegii. Do problematyki norweskiego dziecka i okresu dzieciństwa wracam w rozdziale 2.

i Afryki (Eriksen 2012; Sam, Berry 1995), głównie z Pakistanu, Somalii, Turcji, Iraku, Iranu, Wietnamu, Maroka, Indii, Sri Lanki czy Afganistanu, rzadziej z Europy. Badano najczęściej pierwszą generację (Fandrem, Strohmeier, Roland 2009; Kalkman, Hopperstad, Valenta 2017), mało kiedy drugą (Rysst 2017), jeszcze rzadziej dzieci par mieszanych (Liland 2015). Zainteresowanie naukowców skupiło się na dzieciach imigrantów zamieszkujących regiony Norwegii różnorodne pod względem etnicznym, o stosunkowo dużym odsetku dzieci imigrantów, tj. Østlandet (Norwegia południowo-wschodnia), rzadziej Vestlandet (Norwegia południowo-zachodnia), Sørlandet (Norwegia południowa), Trøndelag (Norwegia środkowa), Nord-Norge (Norwegia północna). W ostatnich latach zainteresowanie badaczy koncentrowało się wokół Norwegii wschodniej (głównie okręgu Oslo, Akershus i Buskerud). Jeśli chodzi o dzieci polskich imigrantów, to były one postrzegane jako „niewidzialne”/„niewidoczne” w środowisku szkolnym z uwagi na podobny do autochtonów wygląd fizyczny (Ślusarczyk, Wærdahl, Strzemecka 2018; Wærdahl 2016). Badania prowadzono z dorosłymi (zarówno rodzicami, jak i ekspertami) lub analizowano szkolne programy nauczania (Mańkowska 2014; Ślusarczyk, Nikielska-Sekuła 2014)¹⁷.

Nawiązując do wyodrębnionych przeze mnie obszarów tematycznych na początku podrozdziału poświęconego Norwegii, temat pierwszy, czyli relacje rówieśnicze, jest obecnie tematem wiodącym. To zagadnienie jest również istotne w kontekście moich projektów badawczych, dlatego zostanie szczegółowo omówione. Stan badań obejmujący problematykę środowiska rówieśniczego na przestrzeni lat (2014–2020) zmienił się diametralnie. Do pierwszej dekady XXI wieku dominowały analizy dyskursu narodowego na temat dziecka i dzieciństwa (Gullestad 1997; Kjørholt 2002), jednakże prace te na ogół nie obejmowały dzieci z mniejszości etnicznych (Seeberg 2011). Jak wykazała Seeberg, żaden tekst do 2011 roku nie opisywał dyskryminacji z punktu widzenia dzieci imigrantów. Temat dyskryminacji etnicznej był jak „słoń w pokoju” (*elephant in the room*), czyli stanowił powszechnie znany, ale ignorowany problem.

¹⁷ Szczegółowe wnioski płynące z badań nad dziećmi polskich imigrantów w Norwegii pokazują i konfrontują z wynikami moich badań w rozdziałach 4–7.

Bagatelizowanie kwestii dyskryminacji, zdaniem Seeberg (2011), nie wynikało z braku wiedzy o niej, ale raczej z trudności zmierzenia się z nią przez norweskich naukowców. Problem ten postrzegano jako temat kontrowersyjny, trudny, a jego poruszanie nie było mile widziane, w związku z czym stał się on tematem tabu. Wraz z rosnącą różnorodnością etniczną Norwegii, intensyfikacją mobilności międzynarodowej naukowców oraz formującymi się priorytetami polityki edukacyjnej wobec imigrantów i uchodźców (m.in. tzw. strategii antymobbingowej) problematykę dyskryminacji i mobbingu w środowisku szkolnym i rówieśniczym podejmują obecnie norwescy i/lub afiliowani przy norweskich instytucjach naukowych badacze¹⁸. Warto nadmienić, że od lat 60. XX wieku Norwegię uważa się za pioniera w zakresie prowadzenia badań nad bullyingiem oraz projektowania i wdrażania programów antydyskryminacyjnych. Do kluczowych norweskich programów mających na celu ograniczenie problemu dręczenia w szkołach i zarazem wprowadzenie dobrych praktyk integracyjnych, zalicza się program Olweus (*Olweus Bullying Prevention Program*, OBPP), Program ZERO i Program RESPECT (Eriksen i in. 2014; Olweus, Limber 2010). Mimo że programy przeciwdziałające dręczeniu są od dziesięcioleci integralnym elementem norweskiej polityki edukacyjnej i integracyjnej oraz przynoszą wymierne rezultaty, badania norweskiego Urzędu ds. Edukacji (Utdanningsdirektoratet, Udir) z 2013 roku wykazały, że zjawisko nękania w szkołach wciąż jest znaczące. Szacuje się, że ok. 63 tys. osób jest regularnie zastraszanych od 2 do 3 razy w miesiącu lub częściej. Stanowi to 10 proc. populacji kraju w wieku szkolnym (Aarø 2015; por. Olweus, Breivik 2017).

¹⁸ W języku polskim nie funkcjonuje adekwatny odpowiednik pojęcia mobbingu szkolnego (*mob* – tłum, motłoch, zbiorowisko, napastowanie, obleganie itd.). Niegdyś mobbing był utożsamiany z dręczeniem, przemocą i/lub molestowaniem w miejscu pracy. Z czasem zaczęto go wykorzystywać w kontekście interakcji dzieci w szkole (Olweus 2007). Twierdzi się, że pojęcie mobbingu szkolnego i bullyingu nakładają się na siebie, podkreślając, iż „jedyna różnica polega na tym, że pojęcie bullyingu jest powszechnie używane w krajach anglojęzycznych, natomiast pojęcie mobbingu przyjęło się między innymi w Szwecji, Finlandii, Norwegii, Niemczech oraz w Polsce” (Szkatuła 2011: 327). W związku z powyższym będę używać terminów „mobbing szkolny” i „bullying” zamiennie.

1.4. Adaptacja dzieci polskich imigrantów na świecie

Z uwagi na aktorów migracji – dzieci polskich imigrantów, którym poświęcam moją książkę, dokonam prezentacji stanu wiedzy na ich temat w kontekście wszystkich regionów geograficznych, ze szczególnym uwzględnieniem Europy. Mimo że, jak nadmieniałam we wstępie, Polacy są narodem bardzo mobilnym, trudno o obszerny przegląd literatury socjologicznej na temat adaptacji dzieci polskich imigrantów ze wszystkich regionów świata. Wyłania się bowiem wyraźna dysproporcja między poszczególnymi regionami geograficznymi. Przeważają doświadczenia dzieci z Europy (Horolets, Lesińska, Okólski 2018), natomiast literatura podejmująca sytuację dzieci polskich imigrantów w pozostałych regionach, tj. w Ameryce (Alba, Waters 2011)¹⁹, Afryce (Żukowski 2009), Azji (Kaminski 2012) i Oceanii (Lipińska 2013) jest uboga (jak w Ameryce i Oceanii). Takiego stanu rzeczy, czyli stosunkowo dobrego rozpoznania doświadczeń dzieci polskich imigrantów na kontynencie europejskim, można upatrywać m.in. w zwiększonej aktywności naukowców, będącej wynikiem masowej migracji Polaków po akcesji Polski do Unii Europejskiej (Slany, Solga 2014; White 2011).

Na podstawie przeglądu refleksji teoretycznych i badań empirycznych można stwierdzić, że zainteresowanie polskimi rodzinami z dziećmi gwałtownie rośnie. W zagranicznych i polskich interdyscyplinarnych studiach migracyjnych podejmuje się głównie tematy skupione wokół tożsamości, dwujęzyczności, adaptacji do środowiska szkolnego kraju przyjmującego oraz szkolnictwa polonijnego (Lipińska, Seretny 2012; Prasałowicz 2012). Zainteresowanie to skupia się przede wszystkim na polskich rodzinach z dziećmi w Europie, głównie w Wielkiej Brytanii, Skandynawii, Irlandii, Niemczech oraz we Włoszech (por. Horolets, Lesińska, Okólski 2018). Orientacja geograficzna badań pokrywa się więc ze stosunkowo dużym odsetkiem Polaków zamieszkujących wyżej wymienione obszary (GUS 2021).

¹⁹ Na polskim rynku wydawniczym są dostępne prace z zakresu analizy życia tzw. dzieci trzeciej kultury (*Third Culture Kids*, TCK's), jednakże prezentowana monografia tej kategorii dzieci nie obejmuje. Więcej na temat polskich TCK's w pracy Agnieszki Trąbki (2014).

Głos dzieci polskich imigrantów jest coraz bardziej słyszalny w przestrzeni badań społecznych. Naukowcy – m.in. Caitríona Ní Laoire i in. (2011), Marta Moskal (2014, 2015), Daniela Sime i Rachel Fox (2015a, 2015b) oraz Beata Sokolowska (2016) – dostrzegli wyraźniej walor badań z dziećmi polskich imigrantów dopiero na przełomie pierwszej i drugiej dekady XXI wieku. Podówczas zainteresowanie badaczy ogniskowało się wokół grupy dzieci, która wyemigrowała (Ní Laoire i in. 2011; Sime, Fox 2015a; Sokolowska 2016), rzadziej na grupie posiadającej dwóch rodziców z Polski, która urodziła się w nowym kraju ich zamieszkania (Slany, Strzemecka 2018), a w jeszcze mniejszym stopniu na potomkach par mieszanych (Slany, Strzemecka 2017). Podmiotem badań były na ogół dzieci na poziomie edukacji gimnazjalnej i licealnej, rzadziej szkoły podstawowej. Zidentyfikowałam wyraźną lukę w badaniach z udziałem dzieci przedszkolnych i młodych dorosłych.

Literatura socjologiczna na temat dzieci polskich imigrantów powstała na gruncie europejskim jest bardzo bogata. Podzieliłam ją – za UNICEF (2016) – na cztery podregiony, tj. Europę Północną, Południową, Wschodnią i Zachodnią. Zdecydowana większość badań pochodzi z Europy Północnej, szczególnie z Wielkiej Brytanii, w tym z Anglii i Szkocji (Moskal, Tyrrell 2016; Sime i in. 2017), Irlandii (Ní Laoire i in. 2011; Sokolowska 2016) oraz z Norwegii (Slany, Strzemecka 2018; Ślusarczyk, Wærdahl, Strzemecka 2018). Rzadziej publikowane są badania z Europy Południowej – Hiszpanii (Mirgos 2016) i Grecji (Rerak-Zampou 2014). Jednocześnie zidentyfikowałam lukę w badaniach na obszarze Europy Wschodniej i Zachodniej.

W obrębie współczesnych badań traktujących o dzieciach polskich imigrantów w zagranicznej i polskiej socjologii wyróżniłam trzy dominujące nurty. Dostępne są przede wszystkim prace z zakresu analizy: (1) życia rodzinnego (Moskal, Tyrrell 2016; Slany, Strzemecka 2016a); (2) tożsamości i przynależności narodowej (Ní Laoire i in. 2011; Sokolowska 2016); (3) życia szkolnego i rówieśniczego (Rerak-Zampou 2014; Sime, Fox 2015a), w tym znajomości dwóch lub więcej języków i dwu- lub wielojęzyczności (Moskal, Sime 2016; Sokolowska 2016) oraz dyskryminacji (Sime i in. 2017; Sokolowska 2016). Do analizy i interpretacji wyników badań z udziałem dzieci polskich imigrantów wykorzystywano przede wszystkim

paradygmaty integracyjny i/lub transnarodowy (Ní Laoire i in. 2011; Slany, Strzemecka 2018), rzadziej paradygmat akulturacyjny (Sokolowska 2016). Opierano się także na konceptach kapitału społecznego (np. Moskal 2014) i/lub sieci społecznych (Sime, Fox 2015a, 2015b). Łączono również koncept kapitału społecznego z paradygmatem transnarodowym (Slany, Strzemecka 2016a). Z kolei do określania procesu przystosowania społecznego dzieci polskich imigrantów używano głównie dwóch terminów: „integracja” i/lub „adaptacja” (Moskal, Sime 2016; Ślusarczyk, Wærdahl, Strzemecka 2018), rzadziej „akulturacja” (Sokolowska 2016), dystansując się raczej od terminu „asymilacja” (Krasnodębska 2016; Moskal, Sime 2016).

Z uwagi na wiodącą tematykę książki skupię się na omówieniu najważniejszych wniosków płynących z najnowszych analiz życia szkolnego i rówieśniczego z perspektywy dzieci. Analiza prac socjologicznych z zakresu funkcjonowania dzieci polskich imigrantów w środowisku szkolnym i rówieśniczym (najczęściej w szkole głównej, rzadziej w uzupełniającej) wskazuje na trzy kluczowe kierunki badawcze. Są to – od najbardziej do najmniej popularnego: (1) wsparcie dzieci ze strony szkoły i rodziny; (2) znajomość dwóch lub więcej języków i dwu- lub wielojęzyczność; (3) sieci i relacje rówieśnicze. Z przeglądu badań widać wyraźnie, że zidentyfikowane obszary tematyczne zachodzą na siebie (np. analizy dwujęzyczności obejmują kwestie poczucia tożsamości i przynależności, kontaktów rówieśniczych i/lub wsparcia ze strony szkoły i rodziny) i nie jest możliwe ich zupełne wyizolowanie od siebie. Mimo to, w celu uprządkowania obszarów tematycznych, podejmuję próbę prezentacji głównych wniosków w obrębie wyróżnionych obszarów analizy.

Wsparcie dzieci ze strony szkoły i rodziny

Ní Laoire i in. (2011) poddali analizie sytuację dzieci imigrantów z różnych grup etnicznych w Irlandii (w tym polskich dzieci). Zespół badawczy skupił się na życiu codziennym dzieci (tj. na relacjach z rówieśnikami, nauczycielami, rodzicami i członkami rodzin, doświadczeniach związanych z nauką języka ojczystego i angielskiego, poczuciu „inności” w życiu szkolnym i rówieśniczym, strategiach adaptacyjnych oraz wpływie globalnej kultury na życie dzieci), ze szczególnym uwzględnieniem procesu rozwijania poczucia

przynależności i tożsamości. Na podstawie tych badań można stwierdzić, że teza o stosunkowo szybkiej adaptacji dzieci do nowego środowiska społecznego, przytaczana niegdyś przez wielu naukowców, jest wątpliwa (Ní Laoire i in. 2011: 74). Z badań koncentrujących się wokół problematyki tożsamości polskich rodzin migranckich w Europie wynika, że choć poczucie tożsamości i przynależności rodziców na migracji jest względnie stałe (Sokolowska 2016), dzieci przechodzą przez intensywny okres definiowania siebie (Ní Laoire i in. 2011; Slany, Strzemecka 2016b, 2017), okreśłany w literaturze jako „burzliwe przejście” (Callender 2012: 227)²⁰.

Z kolei Sokolowska (2016), w pracy traktującej o polskich nastolatkach i młodych dorosłych w Irlandii, zaprezentowała wyniki swoich badań, które nazwała *Longitudinal Acculturation Study with Polish Immigrant Teenagers* (LASPIT). Osadzając kwestię przebiegu procesu akulturacji (a szczególnie okresu przejścia; *transition period*) w kontekście współczesnych masowych migracji ekonomicznych, poddała ona analizie trajektorie migracyjne osób od 12 do 20 roku życia. Skupiła się na doświadczeniach nastolatków i młodych dorosłych od momentu separacji z rodzicami, przez decyzję o reunifikacji rodziny, aż po przybycie do Irlandii. Autorka, poświęcając obszerną

²⁰ Istnieje szereg badań potwierdzających konstatację, że miejsce urodzenia i długość pobytu w społeczeństwie przyjmującym są silnymi determinantami identyfikacji (Rumbaut 1994, 1997, 2004). Znacznie bardziej prawdopodobne jest, że drugie i kolejne pokolenie (w porównaniu z pierwszym) będzie identyfikować się z krajem zamieszkania, a nie z krajem pochodzenia swoich rodziców. Wnioski te wspierają badania prowadzone zarówno w USA, jak i w wybranych krajach europejskich (Portes, Rivas 2011; Sokolowska 2016), choć nie potwierdzają wniosków płynących z badań dzieci i młodzieży pochodzenia muzułmańskiego w Europie (Pasamonik 2013). Badania europejskich muzułmanów pokazują, że „życie na pograniczu dwóch kultur generuje poważne perturbacje tożsamościowe” (Pasamonik 2013: 27; por. Slany, Strzemecka 2016b, 2017). Co szczególnie interesujące (Pasamonik 2013: 187): „Dylematy tożsamościowe są udziałem zarówno pierwszej generacji imigrantów, narażonych na największy stres i szok kulturowy, jak i dzieci urodzonych już w nowych ojczyznach i posiadających ich obywatelstwo”. Ciekawym procesem jest ewolucja tożsamości „nowych Europejczyków” na przestrzeni trzech pokoleń i strategii tożsamościowe przez nie stosowane. Pierwsze pokolenie charakteryzuje się konformizmem (asymilacją), drugie buntem (integracją), zaś trzecie powrotem do korzeni (Pasamonik 2013: 19).

część swojej pracy doświadczeniom szkolnym i rówieśniczym, prezentuje wgląd w dynamikę i mechanizmy inkluzji oraz ekskluzji społecznej w kontaktach z rówieśnikami, doświadczenia związane ze szkolnym prześladowaniem (w tym także cyberbullyingiem) czy w obierane przez nastolatków strategie akulturacyjne. Badania Sokolowskiej pokazały, że emigracja do Irlandii została uznana przez dzieci za najbardziej stresujące wydarzenie w ich życiu. W wypowiedziach uwidaczniają się ostre podziały na „przed”, „po” oraz „teraz” i „potem” (Saldana 2003, cyt. za: Sokolowska 2016: 3). Ze szczególnie wysokim poziomem stresu akulturacyjnego zmagali się ci nastolatki, którzy w momencie migracji nie posiadali rodzeństwa. Rodzeństwo stanowi potencjalne dodatkowe (oprócz rodziców, dziadków czy nauczycieli) źródło wsparcia społecznego w nowym otoczeniu, a szczególnie w środowisku szkolnym i rówieśniczym (Sokolowska 2016: 16). Z racji tego, że dzieci często czują się, jak gdyby znajdowały się w „pułapce” dwóch kultur, na ogół chcą być postrzegane przez społeczność szkolną jako „podobne” lub „takie same” (Ní Laoire i in. 2011: 7, 161).

Już na początku XXI wieku dowiedziono, że zainteresowanie i zaangażowanie rodziców edukacją dzieci pozytywnie koreluje z rozwojem społecznym dzieci, a ostatecznie wpływa na ich dalsze szanse życiowe (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco 2001). Badania Sokolowskiej (2016) nie potwierdzają tezy Suárez-Orozco i Suárez-Orozco (2001) mówiącej, że wykształceni rodzice imigranci są lepiej przygotowani do wspierania swoich dzieci w procesie edukacji na migracji. Sokolowska pokazuje, że rodzice polskich nastolatków w Irlandii to nietypowa grupa, która pomimo wyższego wykształcenia nie była w stanie efektywnie pomagać swoim dzieciom w realizacji obowiązków szkolnych. Taki stan rzeczy był rezultatem nie tylko niskiego poziomu znajomości języka angielskiego czy nagromadzenia obowiązków domowych, ale także obowiązków zawodowych, które wiązały się z częstą nieobecnością rodziców w domu (por. Slany, Strzemecka 2015). Wskazane czynniki miały ogromny wpływ nie tylko na proces akulturacji dzieci, lecz również na jego dynamikę w kontekście całej rodziny. Co interesujące, mimo że rodzice byli świadomi swojej „niemocy” związanej ze słabą znajomością języka angielskiego, obowiązkami domowymi oraz godzinami pracy, i mieli wobec zaistniałej

sytuacji „wyrzuty sumienia”, paradoksalnie, wraz z dłuższym pobytem w Irlandii, polegali oni coraz częściej na swoich dzieciach. Dzieci, które pełnią w rodzinie migracyjnej rolę *cultural brokers*, stają się symbolicznymi ogniwami łączącymi polską i irlandzką kulturę (Sokolowska 2016: 17). Badania potwierdzają zatem istnienie „akulturacyjnej luki” pomiędzy rodzicami a dziećmi (Alam 2012, cyt. za: Sokolowska 2016: 125). W przeciwieństwie do swoich rodziców nastolatki są względnie dobrze zakulturowani: nabyli język i zapoznali się z kulturą kraju przyjmującego. Mimo że dorastanie na emigracji skutkuje lingwistycznym *bricolage*, bycie dwujęzycznym dzieckiem nie zawsze oznacza równe proporcje pomiędzy kulturą kraju wysyłającego i przyjmującego (Sokolowska 2016: 127). Co więcej, proces akulturacji dzieci nie odbywa się bezwysiłkowo. W opinii dzieci muszą one pracować dwa razy ciężiej, by móc najpierw przetrwać, a potem sprawnie funkcjonować w nowym społeczeństwie (Sokolowska 2016: 90). Analiza strategii akulturacyjnych polskiej młodzieży migracyjnej w Irlandii pokazała, że gdy dana strategia obrana przez dzieci nie działała (Sokolowska 2016: 88), starają się one przeformułować ją tak, by przyniosła oczekiwany przez nie rezultat.

Moskal i Sime (2016), zastanawiając się, w jaki sposób mobilność wpływa na szanse edukacyjne i życiowe polskich uczniów, poddały analizie zależność między migracją a edukacją w kontekście europejskich migracji zarobkowych. Opierając się na danych jakościowych pochodzących z wywiadów pogłębionych z dziećmi, rodzicami i nauczycielami, a także z obserwacji w kontekście szkolnym i domowym, przeanalizowały sposób, w jaki dzieci polskich imigrantów w Wielkiej Brytanii doświadczają zmiany języka i kapitału kulturowego poprzez edukację. Wsparcie rodziny, płynność językowa, sukces edukacyjny i umiejętność kompensacji poczucia straty wywołanej migracją były głównymi czynnikami wspomagającymi adaptację. Wśród badanych poziom motywacji do nauki i awansu społecznego był wysoki (Moskal, Sime 2016), co pokazują również inne badania (Kao, Tienda 1995; Portes, Rumbaut 2001). Bariera językowa i brak znajomości systemu edukacji skutkowały licznymi komunikacyjnymi nieporozumieniami wśród uczniów migrantów i ich rodziców. Ponadto obie grupy wyrażały opinię, że szkoła w kraju przyjmującym posiada mniejsze oczekiwania wobec uczniów w porównaniu ze

szkołą w Polsce. Był to jeden z powodów, dla których znaczna liczba uczestników badania uznała szkołę w społeczeństwie przyjmującym za „łatwiejszą” i „gorszą” od tej w kraju pochodzenia (Moskal, Sime 2016; zob. Ślusarczyk, Wærdahl, Strzemecka 2018). Co poznawczo istotne, wyniki tego badania pokazały, że szkoły skupiały się niemal wyłącznie na deficytach umiejętności językowych uczniów imigrantów, a w toku oceniania nie zawsze uwzględniały inne ich umiejętności (Moskal 2016, Sime). Dlatego podkreśla się potrzebę holistycznego podejścia do wsparcia edukacyjnego dzieci imigrantów.

Znajomość dwóch lub więcej języków i dwu- lub wielojęzyczność

Z badań wynika, że niski poziom znajomości języka kraju przyjmującego wpływa negatywnie na relacje polskich nastolatków z rówieśnikami, utrudniając rozwój sieci społecznych (Sime, Fox 2015a, 2015b). Ponadto osoby mające niższe kompetencje językowe były bardziej narażone na wykluczenie społeczne i prześladowania, zwłaszcza w kontekście edukacyjnym (Sokolowska 2016: 130). Badania Ní Laoire i in. (2011) pokazują, że wśród dzieci polskich imigrantów w Irlandii przeważają kontakty intraetniczne: dzieci wolą posługiwać się językiem ojczystym i spędzać wolny czas z polskimi przyjaciółmi.

Z kolei Moskal i Sime (2016), koncentrując się na relacjach w środowisku rodzinnym i szkolnym, przeanalizowały rolę, jaką odgrywa język w procesie kształtowania wielowarstwowej tożsamości i poczucia przynależności dzieci polskich imigrantów zarobkowych, które urodziły się w Polsce i wyemigrowały do Szkocji. Okazuje się, że mówienie w danym języku w różnych kontekstach społecznych (np. po polsku w domu, po angielsku w szkole) może skłaniać dziecko do definiowania siebie jako Szkota/Szkotki lub Brytyjczyka/Brytyjki w szkole i Polki/Polaka w domu. Z kolei postrzeganie siebie jako outsidera w szkole angielskiej i równoczesne budowanie pozycji „eksperta kulturowego” w domu, wiąże się z doświadczaniem presji środowiskowych. Różne oczekiwania domu i szkoły stoją na ogół w sprzeczności z utartymi rolami dziecka i jego dotychczasową pozycją w społeczeństwie. Taka sytuacja prowadzi do „podwójnej świadomości” (Agnew 2005, cyt. za: Moskal, Sime 2016: 36) kształtowanej na przecięciu kulturowych ram, w których funkcjonują

dzieci imigrantów (Pustułka, Ślusarczyk, Strzemecka 2016; Ślusarczyk, Wærdahl, Strzemecka 2018). Konflikty międzygeneracyjne często pojawiają się, jak wskazują Moskal i Sime (2016), gdy dzieci starają się sprostać wymaganiom nauczycieli, aby nadać priorytet językowi angielskiemu w szkole, i naciskom rodziców, aby zachować i rozwijać język ojczysty, co – z perspektywy dzieci – może wydawać się zbyt czasochłonne lub nawet nieistotne. Autorki podkreślają, że wiedza nauczycieli i rodziców o kluczowej roli języka ojczystego w procesie nabywania języka kraju przyjmującego jest niezbędna. Badania nad dwujęzycznością sugerują, że strategia polegająca na „zbalansowanej dwujęzyczności”, czyli podtrzymywaniu języka ojczystego w trakcie nauki drugiego języka, skutkuje lepszymi osiągnięciami szkolnymi na dalszych etapach edukacyjnych niż skupienie się wyłącznie na podnoszeniu kompetencji językowych kosztem języka ojczystego (Suárez-Orozco, Bang, Kim 2011). Moskal i Sime (2016) przekonują, że zadanie utrzymania języka ojczystego u dzieci imigrantów zbyt często spada wyłącznie na rodziny. Okazuje się, że szkocka polityka oświatowa jest niewydolna w integrowaniu różnorodności językowej w środowisku szkolnym. W opinii autorek współczesne wielokulturowe szkoły potrzebują lepszych mechanizmów promowania wielojęzyczności i włączania języków ojczystych do programu nauczania dzieci migrantów. Innymi słowy, europejskie szkoły w kontekście „superróżnorodności” (Vertovec 2007) potrzebują „refleksyjnej edukacji międzykulturowej” (Jackson 2004, cyt. za: Sokolowska 2016: 133). Język powinien zatem stanowić centralne miejsce w debatach o globalnych migracjach transnarodowych, ponieważ – jak twierdzą Moskal i Sime – działania na rzecz aktywnej promocji języka rodzimego przyniosłyby korzyści zarówno dzieciom imigrantów i rodzicom (zwiększając ich poczucie tożsamości i przynależności), jak i szerszej społeczności (oswajając ją z różnorodnością kulturową). Kolejną fazą programów edukacyjnych powinna być nauka języka ojczystego. Edukacja włączająca nie może ograniczać się do socjalizacji i wychowania młodych ludzi w kulturze jednego kraju (Moskal, Sime 2016). Ma umożliwić każdej osobie zachowanie i rozwijanie hybrydalnej tożsamości kulturowej, uznając przy tym ład aksjonormatywny istniejący w szerszym społeczeństwie (Cummins 2000).

Co istotne, badania pokazują, że cechą wyróżniającą Polaków – na tle pozostałych grup mniejszościowych – jest rozwinięta sieć szkół polonijnych (Ní Laoire i in. 2011). Z irlandzkich badań wynika, że większość rodziców decyduje się na zapisanie swoich dzieci do szkół sobotnich lub niedzielnych z obawy, że po ewentualnym powrocie do Polski napotkają one na trudności związane z realizacją lokalnego programu nauczania (Ní Laoire i in. 2011; Sokołowska 2016). Świadczy to również o silnej motywacji i dużej zdolności do samoorganizacji, a tym samym realizacji potrzeby utrzymywania kontaktów transnarodowych i przekazania dziedzictwa kulturowego dzieciom za pośrednictwem nauki w społecznych szkołach polonijnych. Według badań nauka w społecznej szkole w Irlandii była na ogół aktywnością krótkoterminową, porzucaną z inicjatywy dzieci na rzecz innych celów edukacyjnych, np. irlandzkiego testu językowego (Sokołowska 2016: 128).

Sieci i relacje rówieśnicze

Sime i Fox (2015a) postawiły sobie za cel zbadanie sieci społecznych dzieci z Europy Wschodniej, które niedawno przybyły do Szkocji. Badania te ilustrują prostą konstatację, że zdarzenie migracyjne prowadzi do dywersyfikacji sieci społecznych dzieci (Sime, Fox 2015a: 391). Co ważne, sieci te są konstytuowane nie tylko przez sam fakt funkcjonowania dzieci w nowych kontekstach społecznych, ale również przez mechanizmy relacyjne. Mimo że migracja skutkuje wprowadzeniem dzieci we wspomniane konteksty, które stwarzają dla nich duże obciążenie psychofizyczne, dzieci wykazują się stosunkowo dużą podmiotowością i sprawczością. Sprawnie i szybko identyfikują strategie, które umożliwiają im jednocześnie utrzymywanie znaczących relacji transnarodowych (choć wiele z nich tracą) i rozwijanie nowych sieci społecznych. Sieci społeczne dzieci rozwijają się najefektywniej w sytuacji, gdy taki czynnik jak status społeczny (w domyśle stosunkowo wysoki w kontekście kraju przyjmującego), wspiera ich możliwości tworzenia i utrzymania różnorodnych relacji. Sime i Fox (2015b) przebadaly również dostęp migrantów do usług publicznych (tj. zajęć pozalekcyjnych i kół zainteresowań, nieodpłatnych lekcji językowych, zajęć na pływalni itp.) w Szkocji, ujawniając wpływ kluczowych czynników (etniczności, klasy społecznej oraz

miejsca zamieszkania) na rozwój sieci społecznych i pozycjonowanie dzieci migrantów w nowym społeczeństwie. Autorki zidentyfikowały szereg barier, które ograniczają dostęp dzieci migrantów do oferowanych usług, a tym samym utrudniają rozwijanie zdywersyfikowanych – m.in. pod względem etniczności – sieci społecznych i budowanie społecznego „kapitału pomostowego” (Putnam 2000; zob. Slany, Strzemecka 2016a: 261–263). Sime i Fox (2015b) do takich barier zaliczyły: (1) niższą pozycję klasową rodziny po migracji i ograniczone zasoby finansowe; (2) brak dostępu do informacji o oferowanych usługach i przysługujących uprawnieniach; (3) barierę językową; (4) barierę kulturową i niski poziom zaufania do instytucji oferujących usługi; (5) brak sieci wsparcia oraz (6) stereotypy i uprzedzenia.

Rezultaty uzyskane w toku badań Sime i Fox (2015a, 2015b) bliskie są wynikom Moniki Rerak-Zampou (2014), która poddała analizie integrację społeczną polskich nastolatków z greckich i polskich szkół średnich w Atenach. Uczestnikami badania byli uczniowie ostatniej klasy szkoły średniej – zarówno osoby, które wyemigrowały do Grecji, jak i te w niej urodzone. Wszyscy respondenci posiadali wyłącznie polskie obywatelstwo. Rerak-Zampou wykorzystała koncepcję Catherine Lasso i Nelsona Soto (2005), która sugeruje, że integracja społeczna może być mierzona liczbą i typem więzi oraz częstotliwością kontaktów. Rerak-Zampou (2014) twierdzi, że wnioski wyciągnięte z przeprowadzonych przez nią badań wskazują na większą integrację polskiej młodzieży ze szkoły greckiej w porównaniu z respondentami ze szkoły polskiej. Szkoła polska w Grecji, ze względu na swój wyjątkowy charakter, w pewnym sensie doprowadziła do nierówności. Osadziła wychowanków w polskiej rzeczywistości językowej i kontekście towarzyskim, mimo że w jej statucie znalazło się inicjowanie różnych działań mających na celu wzmocnienie stosunków polsko-greckich. Status społeczno-ekonomiczny rodziców okazał się również istotny w procesie integracji społecznej polskiej młodzieży w Atenach. Rodzice o wyższym kapitale ekonomicznym mogli pozwolić sobie na udział dziecka w zajęciach pozalekcyjnych. Szczególnie kluby sportowe stanowią ważną przestrzeń społeczną, przyczyniającą się do aktywnego uczestnictwa dzieci w kulturze greckiej. Jednocześnie polska młodzież uczęszczająca do szkół greckich wykazała, że jest zaangażowana w nowe społeczeństwo, zachowując

przy tym dziedzictwo etniczne. Młodzi ludzie z rodzin o większym kapitale społeczno-ekonomicznym, uczęszczający do greckich szkół, biegle posługiwali się dwoma językami, posiadali zdywersyfikowaną pod względem etnicznym siatkę rówieśniczą i ogólnie opisywali swoje życie w Grecji w pozytywnym kontekście. Natomiast uczniowie z polskiego gimnazjum charakteryzowali się dobrą znajomością języka polskiego i słabą znajomością języka greckiego. Ponadto przeważały u nich kontakty intraetniczne.

Z kolei z kwerendy badań nad dyskryminacją i mobbingiem szkolnym w odniesieniu do dzieci polskich imigrantów wynika, że te negatywne zjawiska są wciąż niedostatecznie wyeksplorowane. Bazując na skąpych analizach jakościowych i ilościowych, z trudem można wnioskować o skali, kierunkach i natężeniu zjawiska bullingu. Z racji tego, że dyskryminacja jest obszarem słabo zbadanym, główne wnioski płynące z wybranych badań irlandzkich i brytyjskich, które zaprezentuję poniżej, stanowią zaledwie próbę naszkicowania pola wartego dalszej eksploracji. Wskazuje się, że chociaż polskie dzieci w Irlandii generalnie nie wyróżniają się na tle większości, odnotowano wiele przykładów działań dyskryminacyjnych wobec nich (Ní Laoire i in. 2011; Sokolowska 2016). Dzieci przyznały, że przyjęta przez irlandzkie szkoły strategia przyjmowania dzieci imigrantów (m.in. tworzenia tzw. *welcoming supportive climate*; Sokolowska 2016: 85) w praktyce rzadko funkcjonowała. Dzieci stwierdzały, że nie zawsze były „mile witane”, a często – w najlepszym przypadku – były „mile ignorowane” (Sokolowska 2016: 129). Z kolei Sime i in. (2017) w raporcie *Eastern European Young People in Brexit Britain: Racism, Anxiety and a Precarious Future*, poddali analizie doświadczenia nastolatków, którzy przybyli do Wielkiej Brytanii jako dzieci imigrantów z Europy Środkowej i Wschodniej po rozszerzeniu Unii Europejskiej. Przeanalizowali oni sposób, w jaki migracja i zmieniająca się polityka migracyjna – będąca ówczynie pod wpływem wizji opuszczenia przez Wielką Brytanię UE – oddziałuje na młodych Europejczyków żyjących w tym kraju (m.in. na ich zadowolenie z lokalnych usług, relacje rówieśnicze, poczucie tożsamości i przynależności)²¹. Referendum w sprawie Brexitu spolaryzowało brytyjskie

²¹ Badania przeprowadzono w okresie od października 2016 do kwietnia 2017 roku. Ankietę łącznie wypełniło 1120 młodych osób w wieku 12–18 lat.

społeczeństwo, co znalazło swoje odbicie w badaniach. Pokazały one (Sime i in. 2017), że doświadczenie rasizmu jest obecnie immanentną cechą życia wielu młodych imigrantów z Europy Wschodniej. Młodzi Europejczycy doświadczają dyskryminacji ze względu na pochodzenie narodowe w takich miejscach publicznych jak: szkoły, transport publiczny, parki, sklepy itp. Zdaniem respondentów atmosfera po referendum przesądzającym o Brexicie sprawiła, że byli oni częściej świadkami lub sami doświadczali zachowań ksenofobicznych. Co więcej, ksenofobia jest postrzegana jako znormalizowane zachowanie, a młodzi ludzie na ogół nie zgłaszają dyskryminujących incydentów, ponieważ uważają, że nauczyciele i policja nie będą nimi zainteresowani. Takie incydenty (m.in. ze względu na pochodzenie narodowe, akcent i/lub wygląd fizyczny) wahały się od „codziennego rasizmu” (przezywanie, „żarty”), przez ataki fizyczne, po niszczenie mienia. Retoryka antyimigracyjna i decyzja Wielkiej Brytanii o opuszczeniu UE sprawiła, że wielu młodych ludzi z Europy Wschodniej było niepewnych co do swojego statusu. Mimo iż większość badanych stwierdziła, że prawdopodobnie nie wyemigruje z Wielkiej Brytanii do 2020 roku, antyimigracyjna retoryka i polityka kontrolowania migracji sprawiły, że wielu z nich zastanawiało się nad powrotem do kraju pochodzenia lub migracją do innego kraju w ciągu najbliższych lat. Byli oni bowiem bardziej narażeni na problemy dotyczące zdrowia psychicznego i wykluczenia szkolnego.

Kończąc przegląd wybranej literatury naukowej na temat procesu adaptacji dzieci polskich imigrantów do społeczeństwa poprzez środowisko szkolne i rówieśnicze, warto zwrócić uwagę na jedno ze szczególnych źródeł wiedzy przedsocjologicznej, a mianowicie na wrażliwość artystyczną. Mam tu szczególnie na myśli twórczość literacką skoncentrowaną wokół doświadczeń dzieci i młodych dorosłych, którzy dorastają na emigracji. Autorami prac (najczęściej powieści) ukazujących doświadczenia emigracji oczyma polskiego dziecka są na ogół kobiety. Zarówno te zainteresowane życiem najmłodszych aktorów migracji (Crossan 2015), jak i te, które bezpośrednio na emigracji dorastały (Dominczyk 2014; Maksimowska

Ponad połowa z nich była Polakami (56 proc.), w dalszej kolejności Rumunami (10 proc.) i Litwinami (9 proc.). Pozostałe 25 proc. respondentów urodziło się w 30 innych krajach – w Unii Europejskiej i poza nią.

2012; Waclawiak 2012). W szczególnie silny nurt literatury migracyjnej i etnicznej, tworzonej w USA oraz Kanadzie przez dorosłe dzieci imigrantów, wpisuje się prozę polsko-amerykańską i polsko-kanadyjską, publikowaną zarówno po angielsku, jak i po polsku. Twórczość m.in. Dagmary Dominczyk (2014), Agi Maksimowskiej (2012) czy Karoliny Waclawiak (2012) spotkała się z zainteresowaniem historyków literatury amerykańskiej i kanadyjskiej, którzy poddali analizie ich prace (Kozaczka 2019). Stoję na stanowisku, że publikacje te są, z punktu widzenia pisarzy, wyraźnym sygnałem zaspakajania potrzeby mówienia o istotnym zagadnieniu i zadaniu społecznym, jakim jest przystosowanie do nowych warunków na emigracji. Z kolei z punktu widzenia naukowców stanowią cenny materiał do socjologicznych analiz, znakomicie uzupełniający dotychczasowy stan wiedzy na temat dzieci polskich imigrantów.

Podsumowując północnoamerykańskie i europejskie ustalenia na temat adaptacji dzieci imigrantów do społeczeństwa przyjmującego poprzez środowisko szkolne, można pokusić się o ogólne stwierdzenie, że wyniki najnowszych badań pokazują zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki migracji dla dzieci. Generalnie dzieci, które osiągają dobre wyniki w szkole i są odporne psychicznie oraz fizycznie, posiadają dobrze funkcjonującą sieć społeczną złożoną z rodziców, przyjaciół i nauczycieli, lepiej radzą sobie z równoważeniem dyskomfortu przeszłych, teraźniejszych i przyszłych wydarzeń życiowych związanych z migracją bezpośrednią czy migracyjnym pochodzeniem. Badania pokazują, że kapitał kulturowy kraju pochodzenia rodziców stanowi znaczący dobytek. Może wzmacniać aspiracje dzieci i mobilizować je w pracy w szkole. Kapitał ten utrzymuje się dzięki selektywnej akulturacji. Odrzucenie kultury kraju pochodzenia rodziców może ułatwić wejście do głównego nurtu społecznego, ale nierzadko kosztem tych społecznych i psychologicznych zasobów, które pomagają w mobilności strukturalnej. Badania potwierdzają paradoks, że utrzymanie dziedzictwa kulturowego (w tym językowego) kraju pochodzenia nierzadko pomaga imigrantom poruszać się w nowym społeczeństwie. Literatura naukowa zaczyna coraz śmielej sugerować, by badać także „niewidoczne grupy mniejszościowe” i rozwijać intensywniej kulturowo odpowiedzialne środowisko uczenia się.

Z kolei na potrzeby rekapitulacji przeglądu literatury polskiej i obcej na temat procesu adaptacji społecznej dzieci polskich imigrantów sformułowałam dwie podstawowe konstatacje. Po pierwsze, rosnące zainteresowanie badaniem, opisywaniem, wyjaśnianiem i prezentowaniem ich doświadczeń pokazuje, że przystosowanie tej grupy do szerszej społeczności jest ważnym tematem i zadaniem społecznym, zajmującym z roku na rok coraz większą rzeszę osób – zarówno przedstawicieli nauki, jak i literatury etnicznej. Po drugie, przeprowadzone dotychczas badania nad dziećmi polskich imigrantów dostarczają cennych, ale jednak wciąż wycinkowych opisów życia młodych ludzi na emigracji.

Niezależnie od regionu geograficznego, który obejmują badania, i dziedziny, w ramach której są one prowadzone, uniwersalne zdaje się twierdzenie, że adaptacja dzieci imigrantów do szerszego społeczeństwa – w tym zagadnienie roli, jaką pełni ta potencjalnie „wrażliwa grupa” (Jeđud Borić i in., *Respec...*) w toku procesu przystosowania – stanowi jedno z najważniejszych wyzwań wszystkich współczesnych wieloetnicznych społeczeństw, do których zalicza się obecnie Królestwo Norwegii.

2. Norweskie państwo opiekuńcze i polityka integracyjna na przełomie XX i XXI wieku

Rozdział ukazuje poszczególne aspekty norweskiego modelu polityki społecznej i integracyjnej (oraz związków pomiędzy nimi), które zrekonstruowałam na podstawie analizy wybranych danych zastanych w latach 2013–2019¹. Na potrzeby monografii wybrane

¹ Norweską politykę społeczną i integracyjną wobec dzieci imigrantów odtworzyłam, opierając się na analizie wybranych źródeł wtórnych (ilościowych oraz jakościowych, zarówno tych opracowanych, jak i surowych). Podstawę analizy stanowiły treści oficjalnych dokumentów, m.in.: dane statystyczne, dokumenty urzędowe, bazy danych, dane rozproszone i trudno dostępne (tzn. wymagające kontaktu z podmiotami i instytucjami będącymi ich posiadaczami), wyniki badań społecznych, publikacje książkowe, artykuły naukowe, raporty badawcze i ekspertyzy oraz inne materiały dostępne on-line (m.in. artykuły internetowe i wypowiedzi ekspertów). W ramach analizy danych zastanych wykorzystałam zarówno źródła elektroniczne (w większym stopniu), jak i papierowe. Badanie obejmowało w szczególności analizę dokumentów i raportów badawczych następujących organizacji i urzędów (w porządku alfabetycznym): Arbeids- og velferdsetaten (NAV, Urząd Pracy i Spraw Socjalnych), Barne- og familiedepartementet (BFD, Ministerstwo ds. Dzieci i Rodziny), Barne-, ungdoms- og familie-etaten (Bufetat, Urząd ds. Dzieci, Młodzieży i Rodziny), Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir, Dyrekcja ds. Dzieci, Młodzieży i Rodziny), Barnevernet (BV, Urząd ds. Ochrony Praw Dziecka), Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi, Urząd ds. Integracji i Wielokulturowości), Kunnskapsdepartementet (KD, Ministerstwo Edukacji), Komisja Europejska, polskie Ministerstwo Edukacji Narodowej, polskie Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Organizacja Narodów Zjednoczonych, Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą, polskie szkoły sobotnie w Norwegii, Statistisk sentralbyrå (SSB, Centralny Urząd Statystyczny), Szkolny Punkt Konsultacyjny przy Ambasadzie Rzeczypospolitej Polskiej w Oslo, Utlendingsdirektoratet (UDI, Urząd ds. Cudzoziemców), Utdanningsdirektoratet (Udir, Urząd ds. Edukacji), Wydział Konsularny Ambasady RP w Oslo (w tym ośrodki, które prowadziły badania na zamówienie tychże instytucji), oraz literatury naukowej. Zakres analizy odnosił się do dwóch głównych obsza-

dane statystyczne zostały zaktualizowane. W celu wydobycia kluczowych elementów polityki społecznej w wersji norweskiej w pierwszej części rozdziału wychodzę od charakterystyki ogólnej państwa norweskiego jako kraju napływu, skupiając się na odtworzeniu socjaldemokratycznego modelu państwa opiekuńczego w kontekście dziecka i rodziny. Następnie omawiam trendy społeczno-demograficzne i migracyjne Norwegii, w tym poziom zróżnicowania etnicznego, kulturowego i majątkowego społeczeństwa norweskiego, a kolejno – na ich kanwie – imigrację polską. W trzeciej części rozdziału przechodzę do ogólnej charakterystyki polityki integracyjnej wobec imigrantów, by na tym tle, w części czwartej, przeanalizować politykę integracyjną wobec dzieci imigrantów. Przegląd polityki społecznej i integracyjnej prowadzi do lepszego rozumienia procesu przystosowania społecznego dzieci polskich imigrantów, gdyż umożliwia wnikliwszą analizę i interpretację wiedzy podręcznej badanych (dzieci, młodych dorosłych oraz ekspertów), którą zawarłam w kolejnych rozdziałach. Interesuje mnie szczególnie to, w jaki sposób socjaldemokratyczny porządek państwa opiekuńczego w wersji norweskiej (*velferdsstat*) oraz zmieniające się nastroje społeczno-polityczne w kontekście międzynarodowym i narodowym, organizują politykę integracyjną Norwegii wobec dzieci imigrantów, wpływając na ich życie szkolne i pozostałe mikroświaty społeczne. Podstawowa teza rozdziału to: Norwegia (począwszy od lat 80. XX wieku, a szczególnie od drugiej połowy drugiej dekady XXI wieku) odchodzi od pluralistycznego modelu integracji na rzecz miękkiego modelu

rów pozyskiwania informacji: aktów prawnych i programów centralnych stanowiących podstawę norweskiego modelu polityki integracyjnej wobec dzieci imigrantów oraz funkcjonujących rozwiązań na rzecz integracji dzieci imigrantów i ich rodzin, ze szczególnym uwzględnieniem warunków przyczynowych wpływających na stan i zmianę polityki integracyjnej Norwegii. Proces pozyskiwania i eksploracji danych składał się z trzech etapów: (1) stworzenia listy kluczowych instytucji oraz rodzaju materiałów; (2) gromadzenia i poddawania wstępnej analizie wybranych materiałów pod kątem użyteczności zawartych w nich treści; ponadto włączałam do analizy dodatkowe źródła zastane (na ogół te, które były cytowane w badanych dokumentach); (3) porządkowania i strukturyzowania uprzednio zebranego i wstępnie przeanalizowanego materiału, a następnie jego szczegółowej analizy.

asymilacyjnego jako głównego elementu polityki integracyjnej wobec dzieci imigrantów (por. Kulbrandstad 2017).

2.1. Socjaldemokratyczny model państwa opiekuńczego w kontekście dziecka i rodziny

Królestwo Norwegii jest obecnie silnym gospodarczo i zasobnym w bogactwa naturalne państwem europejskim². Krajem z największym dobrobytem na świecie (Legatum Institute Foundation 2018), angażującym się we współpracę z Unią Europejską (głównie w ramach własnej strategii narodowej i Rady Nordyckiej³), ale nienależącym do jej struktur⁴. Tło historyczne Norwegii, dążenia do zachowania niezależności i neutralności, a także względna odrębność kulturowa, społeczna oraz gospodarcza, składają się na współczesny model norweskiej organizacji państwa i społeczeństwa, w którym

² Nazwa Norwegia (*Norge*; nazwa oficjalna: *Kongeriget Norge* – Królestwo Norwegii) wywodzi się ze staronordyckiego *nord vegen* (droga na północ). Ze społeczno-ekonomicznego punktu widzenia historię Królestwa Norwegii można podzielić na dwie epoki: przed ropą i gazem oraz po ropie i gazie (por. Witoszek 2017: 28). Standard życia mieszkańców Norwegii podniósł się znacząco po 1969 roku, m.in. za sprawą odkrycia ogromnych złóż ropy naftowej i gazu ziemnego pod dnem Morza Północnego. Prawdziwie wysokie dochody z węglowodorów państwo zaczęło uzyskiwać na początku XXI wieku wraz ze znaczącym wzrostem cen surowców (Cleary 2016; Godzimirski, Nowak 2016). Norwegia jest obecnie jednym z najbogatszych i najlepiej rozwiniętych krajów świata (World Bank 2016). Posiada nie tylko węglowodorowy kapitał, ale także ogromne bogactwo morskich wód w postaci znacznego ekonomicznego obszaru mil morskich. Dzięki pertraktacjom Jensa Evensena, przedstawiciela Norwegii w ONZ, który prowadził rokowania na temat podziału granic morskich na Morzu Północnym, Norwegia, na mocy traktatu z 1994 roku, uzyskała ekonomiczny obszar 200 mil morskich, mając wcześniej w posiadaniu zaledwie 2 mile morskie (Kjeldgaard-Pedersen 2017).

³ W skład Rady Nordyckiej wchodzi trzy kraje skandynawskie: Dania, Norwegia i Szwecja oraz Islandia i Finlandia. Z Radą związane są również trzy obszary autonomiczne: Grenlandia, Wyspy Owcze oraz Wyspy Alandzkie.

⁴ Norwegowie dwukrotnie (w 1972 i 1994 roku) głosowali przeciw akcesji do UE. Natomiast od 1994 roku Norwegia należy do Europejskiego Obszaru Gospodarczego (EOG), a od 2001 roku do strefy Schengen (Zyzak 2014).

kluczowe znaczenie przypisuje się narodowej wersji kapitalistycznego państwa opiekuńczego.

W analizach porównawczych europejskich modeli państwa opiekuńczego rozwinęto jego rozmaite typologie (Esping-Andersen 2010; Sapir 2006; Titmuss 1974). Charakteryzując norweski świat kapitalistycznego państwa dobrobytu, odwołuję się do jednej z najbardziej wpływowych typologii – porządków państwa bezpieczeństwa socjalnego autorstwa Gøsty Espinga-Andersena (2010). W toku badań porównawczych wyróżnił on trzy wersje instytucjonalnego ładu państwa bezpieczeństwa socjalnego, tj. łady: konserwatywny, liberalny oraz socjaldemokratyczny. Norwegię charakteryzuje wysokie natężenie socjaldemokratycznych cech porządku państwa opiekuńczego (por. Sapir 2006; Titmuss 1974). Wskazuje się (Cleary 2016), że to głównie dzięki konsensualnemu modelowi prowadzenia polityki udało się zbudować *velferdsstat*, opierające się na roztropnej strategii eksploatacji i redystrybucji węglowodorów oraz solidaryzmie społecznym (Bjørnson 2001: 222–223). Począwszy od zakończenia II wojny światowej bezpieczeństwo socjalne jest w Norwegii traktowane jako kluczowy element budowy stabilności państwa oraz sprawiedliwości i spójności społecznej (Bjørnson 2001; Hilson 2008; Piotrowski 2015). Norwegię, podobnie jak pozostałe kraje nordyckie, charakteryzuje znaczne zaangażowanie państwa w sferę polityki społecznej⁵. Symptomatyczną cechą przypisaną do socjaldemokratycznego porządku państwa dobrobytu jest założenie, że to głównie państwo jest odpowiedzialne za bezpieczeństwo socjalne jednostek i jest ono jego najlepszym gwarantem (Esping-Andersen 2010).

Społeczeństwa nordyckie uchodzą za najbardziej otwarte i egalitarne na świecie. Wysokie transfery socjalne mają niwelować różnice dochodowe pomiędzy klasami oraz wyrównywać możliwości konsumpcyjne i położenie rynkowe pomiędzy warstwami społecznymi, tym samym redukując rozbieżność czynników stratyfikacji wywołującą poczucie niesprawiedliwości społecznej. W krajach nordyckich

⁵ Termin „kraje nordyckie” to określenie wiążące się z terminami „kraje skandynawskie” i „Skandynawia”, ale posiadające szersze znaczenie. Obejmuje ono kraje członkowskie Rady Nordyckiej. Pisząc o krajach nordyckich, będę miała na myśli szerokie rozumienie tego regionu Europy Północnej, które obejmuje pięć krajów: Danię, Norwegię, Szwecję, Islandię oraz Finlandię.

w dużej mierze występuje powszechny i bezpłatny system oświaty oraz ochrony zdrowia. W wariancie socjaldemokratycznym stopień uniwersalności i dekomodyfikacji licznych programów socjalnych oraz solidarności społecznej jest najwyższy. Oznacza to, że każdy obywatel jest objęty programem ubezpieczeniowym na poziomie zapewniającym mu podstawowe warunki życia. Jednocześnie obywatel ma przyczyniać się do współtworzenia narodowego dobrobytu poprzez legalną pracę (Esping-Andersen 2010). *Conditio sine qua non* funkcjonowania uniwersalistycznego, solidarystycznego i dekomodyfikującego państwa opiekuńczego w wersji nordyckiej jest prowadzenie polityki pełnego zatrudnienia, by jak najmniejsza część mieszkańców kraju utrzymywała się ze świadczeń socjalnych (Bjørnson 2001; Hilson 2008). Stopień redystrybucji dochodu narodowego uzależniony jest od wysokości podatków i ich ściągalności w myśl zasady: minimalizacja problemów społecznych i maksymalizacja dochodów podatkowych państwa (zob. Esping-Andersen 2010: 46)⁶. Celem takiej emancypacyjnej polityki społecznej jest nie tylko rozwiązywanie problemów obywateli stwarzanych m.in. przez rynek pracy, ale również promowanie równości płci w sferze rodzinnej i zawodowej (Bjørnson 2001; por. Kivisto, Wahlbeck 2013). Zasadą modelu socjaldemokratycznego w tym kontekście:

nie jest zwlekanie dopóty, dopóki rodzina okaże się niewydolna w swych funkcjach socjalnych, lecz uspołecznienie kosztów jej funkcjonowania. Idealem jest nie tyle uzależnienie indywidualnej pomyślności od pomyślności całej rodziny, lecz wspieranie niezależności jednostek. W tym sensie jest to taki porządek państwa opiekuńczego, który stanowi szczególne połączenie idei liberalnych i socjalistycznych. To państwo opiekuńcze, które adresuje transfery socjalne bezpośrednio do dzieci i bierze bezpośrednią odpowiedzialność za ich pomyślność. [...] Jest ono skłonne do ponoszenia ciężaru wysokich wydatków socjalnych nie tylko po to, aby zaspokajać potrzeby rodziny, lecz także po to, aby ułatwić podejmowanie

⁶ W przeliczeniu na polską walutę w krajach nordyckich można uzyskać najwyższe wynagrodzenie. Równocześnie Norwegia jest krajem posiadającym najwyższe ceny w Europie. W 2016 roku poziom cen produktów i usług użytku osobistego wyniósł 40 proc. powyżej unijnej średniej (Nowicjusz w Norwegii 2018: 113). Podatki stanowią blisko połowę PKB kraju, jednakże duży udział dochodów budżetowych mają dochody państwowych firm wydobywczych (*Forbes* 2016).

pracy kobietom, nie zaś po to, aby zachęcić je do pozostawiania w domu (Esping-Andersen 2010: 46).

Ponadto Norwegia posiada największy Państwowy Fundusz Emerytalny na świecie (*Statens pensjonsfond*). Przykładowo, w 2017 roku każdy obywatel Norwegii rodził się z kwotą 350 tys. koron norweskich na koncie (czyli z ok. 170 tys. zł), a w 2022 roku 2,17 mln koron (czyli ok. 1,035 mln zł) dzięki państwowemu Funduszowi Naftowemu (Nowicjusz w Norwegii 2018: 114; Misztal 2022).

Podsumowując powyższe rozważania, za główne filary norweskiego państwa opiekuńczego w kontekście dziecka i rodziny uznaję: (1) system świadczeń socjalnych związanych z wychowaniem dziecka; (2) system edukacyjny oraz (3) system opieki i ochrony dziecka.

2.1.1. System świadczeń socjalnych

W Norwegii głównym wymogiem uprawniającym do korzystania ze świadczeń socjalnych jest członkostwo w norweskim systemie ubezpieczeń społecznych (*folketrygden*). Dotyczy ono świadczeń służby zdrowia oraz Urzędu Pracy i Spraw Socjalnych (Arbeids- og velferdsetaten, NAV). Z racji tego, że współczesna Norwegia jest socjaldemokratycznym państwem opiekuńczym, w którym polityka społeczna jest mocno skoncentrowana na dziecku, rodzicom przysługują liczne świadczenia (NAV, *Family*...). Do najpopularniejszych zasiłków i zapomóg związanych z wychowaniem dziecka zalicza się: (1) zasiłek ciążowy (*svangerskapspeng*); (2) zasiłek chorobowy (*sykepeng*); (3) świadczenie w czasie urlopu rodzicielskiego (*foreldrepen*); (4) zapomoga z tytułu urodzenia dziecka lub adopcji (*engangstønad ved fødsel og adopsjon*); (5) zasiłek opiekuńczy (*kontantstøtte*) oraz (6) zasiłek rodzinny (*barnetrygd*) (Nowicjusz w Norwegii 2018: 52–53, 64–71). W ramach przykładu finansowego wspierania rodzin z dziećmi omówię dwa ostatnie z wymienionych zasiłków, które, w streszczonym przeze mnie kształcie, można było otrzymać jeszcze w roku 2019 (NAV, *Family*...; por. Dahl, Flatabø 2018). Są to świadczenia wypłacane co miesiąc, nieopodatkowane i uniwersalne, w których stan majątkowy i dochody rodziców nie mają znaczenia.

Zasiłek rodzinny ma na celu przyczynienie się do częściowego pokrycia wydatków rodzinnych związanych z posiadaniem dziecka.

Świadczenie można otrzymywać od miesiąca po urodzeniu dziecka na terenie Norwegii lub od miesiąca po imigracji rodzica i dziecka do Norwegii, aż do osiągnięcia przez dziecko pełnoletności (tj. do miesiąca przed ukończeniem przez nie 18 roku życia). Od 1 marca 2019 roku wysokość zasiłku na każde dziecko wynosiła 1054 nkr, czyli ok. 470 zł. Jeśli jest się obywatelem innego kraju Unii Europejskiej / Europejskiego Obszaru Gospodarczego i pracuje się w Norwegii, a rodzina z dziećmi mieszka w kraju pochodzenia, można być uprawnionym do otrzymywania *barnetrygd* na podstawie odrębnych przepisów. Z kolei zasiłek opiekuńczy można otrzymać na dziecko w wieku 1–2 lata. Świadczenie zostało wprowadzone w 1998 roku i ma na celu umożliwienie rodzinie wyboru w organizacji opieki nad małym dzieckiem. Prawo do zasiłku posiadają opiekunowie, gdy dziecko skończy rok i nie korzysta w pełnym wymiarze z miejsca w całodniowym przedszkolu finansowanym z budżetu publicznego. *Kontantstøtte* wypłaca się przez okres nieprzekraczający 11 miesięcy. W sytuacji gdy dziecko w ogóle nie uczęszcza do przedszkola, można otrzymać 100 proc. zasiłku (7500 nkr miesięcznie, czyli ok. 3300 zł w 2019 roku), a gdy dziecko posiada częściowe miejsce w placówce, świadczenie jest odpowiednio, procentowo zredukowane. Rodzic ubiegający się o *kontantstøtte* musi posiadać przynajmniej 5-letnie członkostwo w *folketrygden* lub analogiczne członkostwo w systemie zabezpieczenia społecznego w kraju ojczystym należącym do UE/EOG. Aby otrzymywać zasiłek opiekuńczy, zarówno rodzic, jak i dziecko muszą mieszkać w Norwegii w okresie pobierania *kontantstøtte* (NAV, *Family...*).

2.1.2. System edukacyjny

W Królestwie Norwegii edukacja opiera się na określonym łańdź aksjonormatywnym. Przyjmuje się, że kwestia równości ludzi i ich szans jest jedną z głównych norweskich wartości (obok harmonijnego współistnienia z przyrodą, współpracy, partnerstwa oraz uczynności i samodzielności), a zarazem wzorem idealnym i realnym kultury oraz hasłem przewodnim narodowej orientacji pedagogicznej (Hellevik, Hellevik 2016; por. Aase 2005; Frønes 1997; Gullestad 1997). Zanim przejdę do charakterystyki struktury norweskiego

systemu edukacyjnego, omówię kluczowe elementy norweskiego ładu aksjonormatywnego w kontekście edukacji.

Ze względu na niefeudalną historię i kulturę kraju segregacyjny system edukacji nie ma w Norwegii głębokich korzeni. Wyraźnie dominująca religia protestancka, z silnymi elementami petyzmu, w połączeniu ze specyficznymi warunkami geograficzno-demograficznymi (m.in. dużą powierzchnią kraju i jego niewielkim zaludnieniem), wpłynęła na upowszechnienie się szkolnictwa we wszystkich warstwach społecznych od czasów reformacji. Już w 1739 roku ustanowiono pierwsze prawo o szkole z przedmiotami takimi jak: chrześcijaństwo, czytanie, pisanie i rachunki. Obowiązek szkolny wprowadzono od 7 roku życia i miał on obowiązywać przynajmniej do 10 lub 12 roku życia. Przez cały XIX wiek ustawodawstwo kładło nacisk na upowszechnienie edukacji, regulując dostępność i wymagania stawiane nauczycielom (Aase 2005; Hansen 2005; Fasting 2010).

W XX-wiecznej Norwegii przyjęło się nieformalne Prawo Jante (*Janteloven*), które zakłada, że społecznie cenionymi wartościami są skromność, równość oraz niewywyższanie się⁷. *Janteloven* dotyczy wszystkich jednostek, niezależnie od wieku, płci czy pozycji społecznej (Sandemose 1933). Współcześnie wiele procesów (m.in. wzbogacanie się społeczeństwa norweskiego, kapitalizm, konsumpcjonizm, globalizacja oraz imigracja) przekształciło narodowy system i hierarchię wartości oraz norm, doprowadzając do znacznego osłabienia się tego stereotypu w Norwegii i pozostałych społeczeństwach nordyckich (Hellevik, Hellevik 2016). Jednak wciąż przekłada się on na relacje społeczne budowane w życiu zawodowym czy szkolnym.

We współczesnym społeczeństwie norweskim natura wciąż stanowi integralny element życia codziennego. Dla Norwegów istotny jest *kos*, czyli mentalny błogostan. Poczucie rozluźnienia, rozprężenia,

⁷ Ten sposób myślenia przyjął nazwę od noweli norweskiego pisarza duńskiego pochodzenia Aksela Sandemosea (1933) zatytułowanej *Uciekinier przecina swój ślad. Opowieść o dzieciństwie mordercy* (*En flyktning krysser sitt spor. Fortelling om en morders barndom*). Sandemose nie akceptował nordyckiej „jednakowości”, braku ambicji, wewnętrznej zawiści oraz niechęci do holistycznego postrzegania świata społecznego. Opisał on fikcyjne duńskie miasteczko Jante, którego mieszkańców obowiązuje 11 zasad, m.in.: nikt nie jest kimś specjalnym; nie próbuj wyróżniać się ani udawać, że jesteś pod jakimkolwiek względem lepszy od innych.

błogości czy bezpieczeństwa jest określane jako *koselig*. Elementarną cechą norweskiego stylu życia, koncepcją ściśle powiązaną z mentalnym błogostanem jest równowaga pomiędzy sferą zawodową a prywatną (*work-life balance*)⁸. Nieformalne stanowisko mówi, że w Norwegii nie żyje się po to, aby pracować, ale pracuje się po to, by żyć. Tradycyjny styl życia realizowany w ramach czasu wolnego od pracy i szkoły koncentruje się wokół życia towarzyskiego, sportu, odpoczynku na powietrzu oraz ciągłego ulepszania i renowacji własnego domu lub mieszkania (Nowicjusz w Norwegii 2018). Istnieje stosunkowo duży kulturowy nacisk na podtrzymywanie sprawności fizycznej i zdrowia, a co za tym idzie wysoki poziom kapitału odnoszącego się do kultury fizycznej⁹. Inną cechą charakteryzującą kapitał społeczny jest kulturowy i pragmatyczny wymóg współpracy w społeczności lokalnej, spółdzielni mieszkaniowej, klubie sportowym, wśród rodziców danej szkoły czy przedszkola. Norweskie zjawisko kumulatywnej współpracy nosi nazwę *dugnad*, co można przetłumaczyć jako czyn społeczny, dobrowolną pracę społeczną, wolontariat lub pomoc sąsiedzką. Innymi słowy, *dugnad* to każde działanie wykonywane wspólnie na rzecz danego celu społecznego (np. *loppemarked* organizowany na terenie szkoły¹⁰). Równocześnie we współczesnym społeczeństwie norweskim coraz wyżej ceniony jest indywidualizm (Nafstad i in. 2013). Omówione przeze mnie uwarunkowania znacząco wpływają na strukturę norweskiego systemu edukacyjnego.

Podstawowymi dokumentami regulującymi działanie szkolnictwa w Norwegii są: ustawa o edukacji oraz program szkolny (*core*

⁸ W związku z wejściem w dorosłość odmiennie podchodzących do życia pokoleń (m.in. milenialsów i pokolenia Z) coraz częściej mówi się o koncepcji *work-life blending* i *work-life integrity* (lub *work-life integration*). *Work-life integrity* nie jest koncepcją osiągania równowagi między sferą zawodową a prywatną, ale raczej umiejętnego przenikania się tych dwóch sfer (Ashkenas 2012).

⁹ Najpopularniejszymi dyscyplinami sportu w Norwegii (które są jednocześnie podstawowymi elementami wchodzącymi w skład współczesnego norweskiego stylu życia i tożsamości narodowej) są sporty zimowe (szczególnie narty biegowe, biathlon i skoki narciarskie) oraz bieganie (Green 2016).

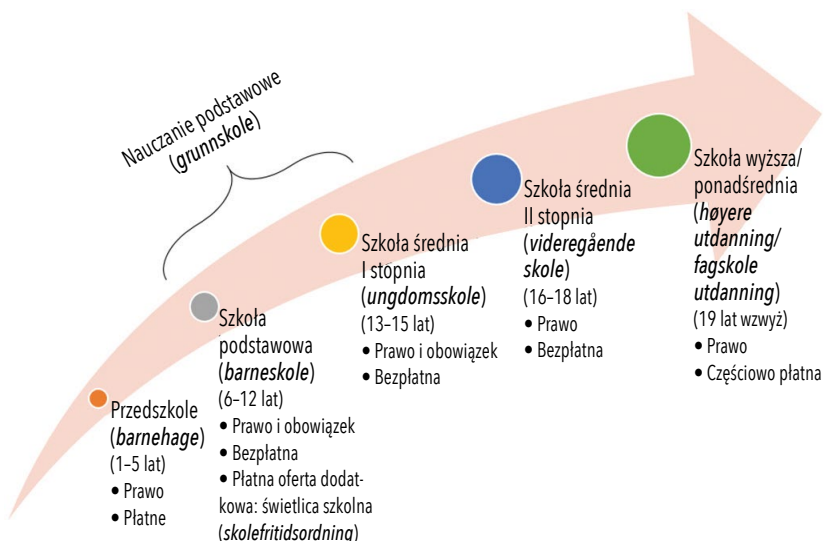
¹⁰ *Loppemarked* to rodzaj bazaru, na którym można nabyć rozmaite używane towary po niskich cenach. Uzyskane środki są przekazywane np. na orkiestrę szkolną lub klub sportowy.

curriculum), czyli dokument zawierający cele i opisy przedmiotów (Norwegian Ministries 2018; Udir, *PP-tjenesten*)¹¹. Treści programowe odzwierciedlają ideał społeczny Norwegii, a tym samym model pożądanego członka społeczeństwa (Hellevik, Hellevik 2016; Norwegian Ministry of Justice and Public Security 2016; por. Frønes 1997; Gullestad 1997). W trakcie procesu edukacji, wychowania i socjalizacji – posługując się terminologią wypracowaną przez Floriana Znanieckiego, tj. „urabiania osoby wychowanka” – kładzie się szczególny nacisk na edukację przyrodniczą i ekologiczną oraz wychowanie fizyczne, w tym higieniczne, geneonomiczne, obyczajowo-etyczne, hedonistyczne, fizyczno-uitytarne, sportowe, a także na kształtowanie umiejętności społecznych (Znaniecki 2001b: 462). Zadaniem społecznym procesu edukacji w Norwegii, oprócz nabywania zestawu wiedzy faktologicznej niezbędnej do funkcjonowania na rynku pracy, jest jednocześnie poznanie kanonu kultury narodowej oraz zdobycie kompetencji społecznych niezbędnych do życia we współczesnym, pluralistycznym społeczeństwie norweskim i globalizującym się świecie (Udir, *PP-tjenesten*).

Edukację w Norwegii można podzielić na dwa typy: obowiązkową i nieobowiązkową. Do pierwszego typu zalicza się nauczanie podstawowe (*grunnskole*), które dzieli się na szkołę podstawową (*barneskole*) oraz szkołę średnią I stopnia (*ungdomsskole*), natomiast do drugiego typu należy edukacja przedszkolna (*barnehage*), szkoła średnia II stopnia (*videregående skole*) oraz szkoła wyższa (*høyere utdanning*) i szkoła policealna (*fagskole utdanning*) (rysunek 1). Na potrzeby kolejnych rozdziałów omówię najważniejsze elementy charakteryzujące edukację przedszkolną oraz nauczanie podstawowe.

¹¹ Za formułowanie ogólnych celów edukacyjnych i struktury systemu edukacji odpowiada parlament i rząd. Organem administracyjnym zajmującym się realizacją polityki edukacyjnej jest Ministerstwo Edukacji. Głównym organem wykonawczym KD jest Udir. Gminy zarządzają kształceniem podstawowym oraz średnim I stopnia, natomiast władze okręgowe szkolnictwem średnim II stopnia. Uczelniami wyższymi zarządza KD, a instytucją zajmującą się oceną jakości kształcenia w szkołach średnich i wyższych oraz uznawalnością wykształcenia zagranicznego jest Narodowa Agencja ds. Jakości Kształcenia (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen, NOKUT).

Rysunek 1. Struktura norweskiego systemu edukacyjnego



Źródło: oprac. własne.

Edukacja przedszkolna jest ofertą dobrowolną i płatną (Nowicjusz w Norwegii 2018: 54). Prawo do miejsca w przedszkolu ma dziecko od 1. roku życia. Przydzielaniem miejsc do przedszkoli publicznych i prywatnych zajmuje się gmina. Rokrocznie Parlament ustala maksymalną opłatę za jedno dziecko. Przykładowo, od 1 stycznia do 31 lipca 2019 roku opłata wynosiła 2990 nkr, a od 1 sierpnia 3040 nkr, czyli ok. 1300 zł za miesiąc, ale gminy mogą oferować niższe opłaty. Obowiązują również różnego rodzaju zniżki dla rodzin wielodzietnych i o niskich dochodach (Udir, *Barnehage*...). Ten typ edukacji dzieli się na centra opieki dziennej oraz przedszkola, które przyjmują odpowiednio dzieci do lat 3 i dzieci od 3 do 5 lat. Mimo że ten etap edukacji jest wolny od nauczania typowych przedmiotów szkolnych, rozpoczyna się w ramach niego proces socjalizacji wtórnej i kulturalizacji. Główną inspirację stanowi natura, co wyraża się w postaci zajęć prowadzonych „poza drzwiami szkolnymi” (*outdoor education*)¹². W Norwegii dużą popularnością cieszą się również „leśne przedszkola” (*skog*

¹² Jest to specyficzny element programu nordyckiej edukacji, który z roku na rok zyskuje popularność w innych regionach Europy i świata.

barnehagen), w których dzieci spędzają niemal cały dzień na zewnątrz, kultywując tym samym norweską tradycję „życia na świeżym powietrzu”, czyli *friluftsliv* (Gurholt, Broch 2019).

Edukacja obowiązkowa obejmuje uczniów w wieku 6–15 lat. Wszystkie dzieci w tym przedziale wiekowym, które przebywają na terenie Norwegii dłużej niż 3 miesiące, mają prawo i obowiązek nauczania podstawowego. Składa się ono w sumie z 10 klas. *Grunnskole* jest podzielone na dwa etapy: *barneskole*, która składa się z 7 klas i obowiązuje dzieci w wieku 6–12 lat oraz *ungdomsskole*, która składa się z 3 klas i obejmuje młodzież w wieku 13–15 lat. Rok szkolny rozpoczyna się w drugiej połowie sierpnia i trwa do pierwszej połowy czerwca. Tydzień szkolny obejmuje pięć pierwszych dni tygodnia. Nauczyciele posiadają stosunkowo dużą swobodę w organizacji pracy własnej z wychowankami. Program kształcenia i wychowania w Norwegii na tym etapie opiera się na idei *learning by doing*. Kontynuowana jest również wspomniana już edukacja poza drzwiami szkolnymi. Uczniowie klas 1–4 mają prawo do pomocy w nauce (*leksehjelp*) i zagwarantowany bezpłatny transport do i ze szkoły oraz dostęp do wszelkich materiałów dydaktycznych i przyborów szkolnych; dodatkowo mogą korzystać ze świetlicy szkolnej przed i po zajęciach lekcyjnych. Świetlica (*skolefritidsordning*, SFO) jest ofertą dobrowolną i płatną, której celem jest organizowanie zajęć kulturalno-sportowych w formie zabawy (Nowicjusz w Norwegii 2018). W *barneskole* każdy uczeń otrzymuje ocenę opisową lub, w przypadku testów, ocenę wyrażoną w procentach. Natomiast w *ungdomsskole* funkcjonuje ocena osiągnięć uczniów na 6-stopniowej skali, na której 6 jest notą najwyższą. W ramach edukacji obowiązkowej uczniowie są poddawani obserwacjom pedagogicznym, psychologicznym oraz medycznym. Norweska orientacja pedagogiczna (w tym idea równych szans) wiąże się z częstymi kontrolami postępów w nauczaniu (m.in. testami diagnostycznymi – *obligatorisk kartleggingsprøve*, oraz testami narodowymi – *nasjonale prøver*). Testy te nie pełnią funkcji selekcyjnej, bowiem szkoła w Norwegii formalnie nie dzieli uczniów na zdolnych i niezdolnych, a co za tym idzie nie tworzy odrębnych programów dla uczniów uzdolnionych. Promocja do następnej klasy w *barneskole* i *ungdomsskole* jest automatyczna. Na koniec *ungdomsskole* uczniowie otrzymują certyfikat stanowiący podstawę do kontynuowania nauki na dalszych etapach

w ramach edukacji nieobowiązkowej, tj. *videregående skole, høyere utdanning i fagskole utdanning* (Udir, *PP-tjenesten*). To m.in. dzięki wysokiemu poziomowi rozwoju systemu kształcenia i systemu gospodarczego Norwegia, w porównaniu z innymi krajami czy nawet kontynentami, ma zagwarantowane wysokie miejsce w rankingu poziomu jakości życia (UNDP 2019: 300).

2.1.3. System opieki i ochrony dziecka

Na przełomie XX i XXI wieku wspieranie obywateli w opiece rodzicielskiej stało się priorytetem wielu państw. Począwszy od okresu powojennego zalicza się do nich m.in. Norwegię i pozostałe kraje nordyckie (Bjørnson 2001; Hilson 2008). Prawom dziecka przyznaje się w krajach tego regionu Europy priorytet, choć jest to obecnie tendencja międzynarodowa. Rosnące zainteresowanie dziećmi i ich dobrostanem (przejawiające się m.in. we wsparciu prawnym, materialnym oraz instytucjonalnym) jest równocześnie wskaźnikiem ich upodmiotowienia i inwestycją społeczną, gdyż zakłada długotrwałe korzyści zarówno dla samego dziecka, jak i państwa (Frønes 1997)¹³.

¹³ Na przestrzeni ostatnich dziewięciu dekad prawa człowieka stały się szczególnie istotnym zagadnieniem filozoficznym, pedagogicznym, społecznym, jurystycznym, politycznym i moralnym, a współcześnie mogą one wręcz nosić miano wartości samej w sobie, która zmieniała i wciąż zmienia globalny oraz lokalne łady aksjonormatywne. Twierdzi się, że międzynarodowe i wewnętrzne wysiłki polityczne oraz jurystyczne wielu państw i organizacji są dowodem na to, że prawa człowieka można uznać za jedną z „najbardziej ważkich idei współczesnego świata”. Idei, która jest zarazem źródłem i fundamentem „[...] ochrony przyznawanej najbardziej wrażliwym grupom społecznym, do których zaliczono także dzieci. [...] Prawa dziecka stały się typem praw człowieka, podobnie jak prawa kobiet czy osób starszych” (Michalak, Jaros 2014: 12). Wyraźnie obserwowalny wzrost liczby praw i powszechnych regulacji wobec dzieci nastąpił w XX wieku. W tym okresie dziejowym poczyniono liczne wysiłki prawne na rzecz uregulowania pracy dziecka i ograniczenia jego wyzysku. Wówczas szeroko rozumiana sfera opieki nad dzieckiem zaczęła również ulegać zintensyfikowanym procesom profesjonalizacyjnym i instytucjonalizacyjnym. Nastąpiło m.in. uregulowanie procesu przysposobienia, ustanowienie obowiązku szkolnego, a także ustanowienie procedur odnoszących się do opieki nad dzieckiem z niepełnosprawnością (Kosher, Ben-Arieh, Hendelsman 2016: 10–14). W najważniejszych międzynarodowych dokumentach traktujących o prawach dziecka (w tym o prawie do partycypacji jako celu strategicznym)

Norwegia posiada rozwinięty system wsparcia społecznego w zakresie opieki nad dziećmi i ochrony ich praw. Do najważniejszych instytucji publicznych specjalizujących się we wsparciu rodziny i szkoły w procesie wychowania i socjalizacji oraz w bezpośrednim wspieraniu dzieci można m.in. zaliczyć: (1) *helsestasjoner* (tzw. przychodnie matki i dziecka); (2) *skolehelsetjenesten* (tzw. szkolna służba zdrowia), w tym *helsesøster* (szkolne pielęgniarki¹⁴); (3) *pedagogisk-psykologisk tjeneste* (poradnia pedagogiczno-psychologiczna, PPT lub PP-*tjeneste*); (4) *familievern* lub inaczej *familievernkontor* (poradnie rodzinne); (5) *barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk* (jednostki służby zdrowia, BUP); (6) *krisesenter* (ośrodki kryzysowe) oraz (7) *Barneverntjeneste* lub krócej – *Barnevernet* (Służba Ochrony Praw Dziecka lub Służba Opieki nad Dziećmi, tłumaczona również jako

akcentuje się, że każdemu dziecku przysługują fundamentalne godności i prawa (zob. Kosher, Ben-Arieh, Hendelsman 2016: 15–17; Jedud Borić i in., *Respect...*: 9). Do katalogu fundamentalnych praw i godności dziecka – stanowiącego element tzw. międzynarodowej ochrony praw człowieka – zalicza się m.in. prawo do życia i tożsamości, prawo do wychowania w rodzinie, prawo do wyrażania własnych poglądów, prawo do prywatności, prawo do odpoczynku, dobro dziecka jako cel najwyższy, prawo do ochrony przed przemocą, prawo do godziwych warunków socjalnych, prawo do edukacji, prawo do informacji, prawo do ochrony przed konfliktem zbrojnym oraz prawo do znajomości swoich praw i powoływania się na nie. Za kluczowe międzynarodowe dokumenty – stanowiące punkt wyjścia do najnowszych debat i badań nt. praw i usytuowania dzieci w strukturze społecznej – uznaje się (w porządku chronologicznym) m.in.: Annex: Declaration of Geneva adopted by the Assembly of the League of Nations on 26 September 1924, Deklarację praw dziecka uchwaloną przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w dniu 20 listopada 1959 roku, Międzynarodowy pakt praw obywatelskich i politycznych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r. (1977), Międzynarodowy pakt praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r. (1977), Powszechną deklarację praw człowieka (1989), Konwencję o prawach dziecka, przyjętą przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (1991) oraz dokument Rady Europy (2016), którym jest *Strategia Rady Europy na rzecz praw dziecka (2016–2021)*.

¹⁴ Rola pielęgniarki szkolnej w Norwegii znacząco różni się od jej roli w Polsce. Norweska pielęgniarka pomaga nie tylko przy skaleczeniach czy bólach głowy, ale również udziela porad dotyczących rozwoju fizycznego i emocjonalnego. Ponadto ma prawo wydawać nastolatkom tabletki antykoncepcyjne i prezerwatywy.

Urząd ds. Ochrony Praw Dziecka, BVT lub BV)¹⁵. Poniżej skupię się na scharakteryzowaniu ostatniej z wyżej wymienionych instytucji, gdyż jest ona obecnie uznawana za główną służbę w zakresie norweskiego systemu ochrony praw dziecka i zarazem za najbardziej kontrowersyjną, ponieważ posiada ustawowe prawo do ingerowania w prawa i obowiązki rodziców wobec dzieci (Hagen 2001)¹⁶.

Służba Ochrony Praw Dziecka powstała wraz z norweskim państwem opiekuńczym jako jego integralna część. Zaczątki BVT można odnaleźć już u schyłku XIX stulecia, gdy w 1896 roku norweski parlament przyjął ustawę o odbieraniu dzieci rodzinom dysfunkcyjnym, po to aby zapobiec socjalizacji kolejnych generacji przestępców (Hagen 2001)¹⁷. W myśl współcześnie dominującego w Norwegii modelu odpowiedzialności rodzicielskiej (który zastąpił miejsce modelu władzy rodzicielskiej) głównym zadaniem BVT jest przyjsięcie z bezpłatną pomocą dzieciom żyjącym w warunkach, które mogą stanowić zagrożenie dla ich zdrowia i rozwoju. Pomoc polega na udzieleniu adekwatnego wsparcia oraz zapewnieniu ochrony w stosownym czasie, jeśli rodzina zostanie uznana za niewydolną w opiece rodzicielskiej (tj. mającą trudności w zapewnieniu dzieciom prawidłowego rozwoju biologicznego i psychofizycznego). Ochrona jest udzielana dziecku nie tylko w obliczu trudnej sytuacji rodzinnej czy przemocy, ale również wtedy, gdy dziecko sprawia problemy wychowawcze – przejawia zaburzenia zachowania w postaci narkomanii, alkoholizmu, przestępczości itd. (Bufdir, *Urząd...*; Dinutvei 2020).

Obowiązki i zadania Barnevernetu określa Lov om barneverntjenester (barnevernloven) (1992) [Ustawa o ochronie praw dziecka z dn. 17 lipca 1992 r.] oraz Lov om behandlingsmåten i forvaltningsaker (forvaltningsloven) (1967) [Ustawa o postępowaniu administracyjnym i administracji publicznej z dn. 10 lutego 1967 r.]. Ustawami są objęte wszystkie dzieci zamieszkujące Norwegię, niezależnie

¹⁵ Nazw Barneverntjeneste, Barnevernet i ich tłumaczeń oraz skrótów będę używać zamiennie.

¹⁶ Odpowiedniki Barneverntjeneste funkcjonują również w innych krajach, np. w Szwecji (Barnens Rätt I Samhället, BRIS), Danii (Børn og Unge-udvalget), Holandii (Raad voor de Kinderbescherming), Niemczech (Jugendamt), Anglii (Social Service) czy na Islandii (Barnavernd).

¹⁷ Historia Barnevernetu (od czasów powojennych do schyłku XX wieku) została obszernie opisana w książce Gerda Hagera (2001).

od pochodzenia, posiadanego obywatelstwa, długości oraz statusu pobytu czy województwa, które zamieszkują (Bufdir, *Urząd...*). Ochrona praw dziecka w Norwegii jest realizowana przez samorządowe oddziały BVT. Ich działania koordynuje Ministerstwo ds. Dzieci i Rodziny (Barne- og familiedepartementet, BFD¹⁸) oraz Urząd ds. Dzieci, Młodzieży i Rodziny (Barne, ungdoms, og familieetaten, Bufetat), który posiada kilka agencji regionalnych i instytucję centralną – Dyрекcję ds. Dzieci, Młodzieży i Rodzin (Barne, ungdoms, og familiedirektoratet, Bufdir). Działania BV, Bufetatu oraz Bufdiru są względem siebie komplementarne. BV odpowiada za ochronę praw dziecka, podczas gdy Bufetat i Bufdir realizują działania w zakresie: (1) poradnictwa; (2) pogotowia opiekuńczego i rodzin zastępczych oraz (3) ośrodków opieki. Do zadań BFD należy projektowanie i wdrażanie przepisów prawa, natomiast w zakresie obowiązków gminnych oddziałów BV leży ich realizacja. Nadzór administracyjny nad działaniami BVT sprawują wojewodowie (*fylkesmann*), podczas gdy o nadzorze sądowym decyduje wojewódzka komisja ds. społecznych i ochrony praw dziecka – tzw. fylkesnemnda (Regjeringen, *Fylkesnemndene...*)¹⁹.

Barnevernet stosuje i rozwija rozmaite formy pomocy (zob. Dinutvei 2020). Do kluczowych form wsparcia i ochrony należą: (1) porady rodzinne (np. udzielane przez doradcę rodzinnego – *familieveileder*); (2) kursy rodzicielskie (np. *International Child Development Programme*, ICDP); (3) mediacje rodzinne; (4) pomoc finansowa; (5) wsparcie mieszkaniowe; (6) pomoc w organizacji zajęć dodatkowych (pozaszkolnych); (7) pośrednictwo w znalezieniu tymczasowej pieczy zastępczej na weekendy (tzw. *avlastnigshjem*), jeśli rodzice

¹⁸ Do 2015 roku funkcjonowało pod nazwą Ministerstwo ds. Dzieci, Równości i Inkluzji Społecznej (Barn, likestilling og inkluderingsdepartementet, BLID), a do 2019 roku pod nazwą Ministerstwo ds. Dzieci i Równouprawnienia (Barne- og likestillingsdepartementet, BLD).

¹⁹ Fylkesnemnda to administracyjny organ wojewódzki, który nie jest sądem w rozumieniu ustawy o sądach powszechnych. Organ ten wydaje orzeczenia, jednak osoby w nim orzekające nie posiadają statusu sędziego (mimo że są to: jeden sędzia zawodowy oraz dwóch ławników, w tym jeden zawodowo zajmujący się dziećmi). Od decyzji fylkesnemndy przysługuje odwołanie do sądów powszechnych. Skargi na BVT za naruszenia zasad postępowania administracyjnego można także wysyłać do komisji nadzoru zdrowotnego (*helsetilsynet*).

potrzebują wyjechać i nie mają z kim zostawić potomka (§ 4-4 barnevernloven – dotyczy dobrowolnego umieszczenia w pieczy zastępczej) oraz (8) obligatoryjne przeniesienie dzieci z domu rodzinnego do domu zastępczego lub instytucji opiekuńczej (§ 4-6 – piecza zastępcza jako środek tymczasowy do 6 tygodni; § 4-12 – umieszczenie długotrwałe w pieczy zastępczej), kończące lub niekończące się (w zależności od przypadku) pozbawieniem praw rodzicielskich.

Sprawa w Barneverntjeneste rozpoczyna się na ogół od wystosowania meldunku o zaniepokojeniu sytuacją dziecka (*bekymringsmelding*). Zawiadomień o niewłaściwych zachowaniach rodziców i/lub dalszych krewnych względem dzieci (np. o podejrzeniach zaniedbywania i/lub krzywdzenia psychicznego i/lub fizycznego) oraz zgłoszeń z prośbą o pomoc w unormowaniu relacji rodzinnych mogą (a wręcz zgodnie z norweskim prawem mają obowiązek) dokonywać sami rodzice, pracownicy służb publicznych (pracownicy przedszkoli i szkół, personel medyczny itd.), a także inne osoby (np. krewni, znajomi, sąsiedzi). Prywatne osoby mają możliwość przekazania *bekymringsmelding* zarówno imiennie, jak i anonimowo, natomiast służby publiczne wyłącznie jawnie. Do uruchomienia działań formalnych mogą posłużyć również zeznania samego dziecka (MSZ, *Opieka...*). Po otrzymaniu zawiadomienia o zaniepokojeniu Barnevernet ma 3 miesiące na przeprowadzenie dochodzenia. Dobro dziecka, jak czytamy w materiałach Norweskiego Centrum Badań nad Przemocą i Stresem Traumatycznym (Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, NKVTS), ma kluczowe znaczenie w działalności Barnevernetu, przy czym:

Czasami działania te mogą być sprzeczne z życzeniami rodziców. Urząd ds. Ochrony Praw Dziecka zaoferuje pomoc i wsparcie rodzicom, aby umożliwić im właściwą opiekę nad dziećmi, które, w miarę możliwości, powinny mieszkać w swoim domu rodzinnym. W określonych poważnych przypadkach pozostanie dziecka w domu rodzinnym jest sprzeczne z jego najlepszymi interesami. W takiej sytuacji Urząd ds. Ochrony Praw Dziecka przejmuje odpowiedzialność za opiekę nad dzieckiem. Może to nastąpić za zgodą rodziny lub bez jej zgody. Wyłącznie lokalna komisja, która jest organem sądowym, może podejmować decyzje w sprawie przejścia opieki nad dzieckiem, jeżeli takie działanie jest niezgodne z życzeniami rodziców (Dinutvei 2020).

Zgodnie z norweską ustawą o ochronie praw dziecka w sytuacji gdy, według Barnevernetu, zagrożone jest jego zdrowie i życie, postępowanie obejmuje najczęściej następujące czynności: (1) przejęcie opieki (*omsorgsovertakelse*); (2) doraźną decyzję o przejęciu pieczy / umieszczeniu w instytucji zastępczej (*akuttvedtak / plassering på institusjon*) oraz (3) przywrócenie (*tilbakeføring*) (Jensen 2017). W związku z powyższym można skonstatować, że norweska polityka społeczna wobec dzieci pełni dwie główne funkcje. Pierwsza to funkcja pomocowa, czyli reagowanie na widoczne dowody niewłaściwych postaw rodziców względem dzieci, a druga to zapobieganie krzywdzeniu dzieci na podstawie obserwacji (lub wszelkich innych form domniemań) wyprzedzających sam fakt czynnego maltretowania i/lub zaniedbywania – funkcja interwencyjna. W ramach tych funkcji wyodrębnia się dwie kluczowe role Służby Ochrony Praw Dziecka: „niania” oraz „policjant” (Czarnecki 2016: 103)²⁰.

2.2. Norwegia jako kraj imigracyjny

Począwszy od XXI wieku Norwegia zajmuje czołowe miejsca w światowych rankingach krajów: najzamożniejszych (World Bank 2016), najszcześniejszych (Helliwell, Layard, Sachs 2016), najbardziej demokratycznych (*Democracy Index 2016. Revenge of the „deplorables”* 2017), najlepszych do życia (UNDP 2019), najlepiej prosperujących (Legatum Institute Foundation 2018), najlepszych dla matek i dzieci (Save the Children 2015) oraz ludzi starszych (*Global AgeWatch Index 2015: Insight report* 2015) itd. Wysokie pozycje w międzynarodowych zestawieniach utrwalają mit o skandynawskim raj, kreując norweski odpowiednik *American Dream*, czyli norweski sen (Booth 2015; Witoszek 2017). Ten egalitarny, „opiekuńczy”, „dzieciocentryczny” i z roku na rok coraz bardziej wieloetniczny oraz wielokulturowy kraj przyciąga bardzo wysokim poziomem jakości życia (m.in. stadium rozwoju gospodarczego, systemu kształcenia i systemu świadczeń socjalnych) czy jakością środowiska. Równocześnie, coraz częściej, może odpychać wybranymi aspektami związanymi

²⁰ Temat Służby Ochrony Praw Dziecka kontynuuje w podrozdziale 2.4.3.

z funkcjonowaniem systemu ochrony praw dziecka, a szczególnie działalnością Barnevernetu (Bufdir 2017; Ipsos 2018).

2.2.1. Trendy społeczno-demograficzne i migracyjne

Norwegia pod względem terytorialnym jest dużym, lecz jednym z najsłabiej zaludnionych krajów w Europie. Łączna powierzchnia kraju, który w 2020 roku zamieszkiwało blisko 5,4 mln mieszkańców, obejmuje 385 199 km². Ludność Norwegii jest skupiona głównie w jej południowo-wschodniej części. Na początku 2020 roku imigranci stanowili 14,7 proc. norweskiej populacji, podczas gdy dzieci obojga rodziców imigrantów urodzone w Norwegii 3,5 proc. (SSB 2021). W kontekście transgranicznych wędrówek ludności Norwegię zalicza się do grupy „nowych” krajów migracyjnych (Andreassen, Dzamarija, Slaastad 2013; por. Pasamonik 2013: 22). Jej dzieje migracyjne (w porównaniu z niektórymi państwami europejskimi) są krótkie, ale intensywne, co wykażę poniżej.

Norwegia z najbardziej homogenicznego kraju w Europie pod względem etniczności, religijności czy rozwarstwienia – nie licząc niewielkiej populacji Samów (Lapończyków) na północy kraju – w ciągu niespełna 40 lat przekształciła się w multietniczne, religijne i obyczajowe społeczeństwo (Małłek 2019; Tvedt 2017). W związku z restrykcyjnymi uregulowaniami prawnymi dotyczącymi migracji przez długi czas więcej osób emigrowało z Norwegii, niż do niej imigrowało. Zmiana nastąpiła dopiero na przełomie lat 60. i 70. XX wieku. Wskutek zmian uregulowań prawnych, polepszającej się koniunktury gospodarczej i polepszających się warunków życia do Norwegii zaczęły (po raz pierwszy w historii) emigrować osoby z państw pozaeuropejskich (m.in. Turcji, Maroka, Indii i Pakistanu) (Brochmann 2003). Na kanwie intensywnych ruchów wędrówkowych migracja wpłynęła na skład populacji Norwegii, przyczyniając się do jej szybkiego zróżnicowania i wzrostu liczby ludności (zob. Norwegian Ministry of Children, Equality and Social Inclusion 2013: 8). Szacuje się, że w 1989 roku udział imigrantów w norweskiej populacji wynosił ok. 3 proc. Sześć lat później już ok. 5 proc. osób zamieszkujących Norwegię miało pochodzenie imigranckie. W 1995 roku największe grupy imigrantów (poza Europą Zachodnią i Ameryką Północną) pochodziły z Pakistanu,

Wietnamu, Sri Lanki, Iranu, byłej Jugosławii, Turcji oraz Chile (Brochmann 2003). Zdecydowanie największe zmiany w liczebności i składzie tej grupy nastąpiły w wyniku rozszerzenia Unii Europejskiej (Dzamarija 2016). W okresie 2003–2013 liczba imigrantów zarobkowych uległa podwojeniu. Wówczas największymi grupami byli pracownicy z Polski, Litwy i Szwecji (Andreassen, Dzamarija, Slaastad 2013). Największe fale emigracji do Norwegii miały do tychczas miejsce w latach 2004–2016: od 2004 roku (a szczególnie od 2007 roku) za sprawą imigrantów zarobkowych, a od 2015 roku przy udziale uchodźców (tabela 3).

Tabela 3. Migracja obcokrajowców i Norwegów zarejestrowana w latach 2007–2016

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Imigracja:	61 800	66 900	65 200	73 900	79 500	78 600	75 800	70 000	67 300	66 800
obcokrajowcy	53 500	58 800	56 700	65 100	70 800	70 000	66 900	61 400	59 100	58 500
Norwegowie	8300	8100	8500	8800	8700	8600	8900	8600	8200	8300
Emigracja:	22 100	23 600	26 600	31 500	32 500	31 200	35 700	31 900	37 500	40 700
obcokrajowcy	13 300	15 200	18 400	22 500	22 900	21 300	25 000	23 300	27 400	30 700
Norwegowie	8800	8400	8200	9000	9600	9900	10 700	8600	10 100	10 000
Migracja netto:	39 700	43 300	38 600	42 350	47 000	47 350	40 100	38 150	29 800	26 100
obcokrajowcy	40 200	43 600	38 300	42 550	47 900	48 700	41 900	38 100	31 700	27 800
Norwegowie	-500	-300	300	-200	-900	-1350	-1800	50	-1900	-1700

Źródło: Statistics Norway za: Norwegian Ministries (2018: 16).

W latach 60. XX wieku imigranci stanowili 1,5 proc., a w 2004 roku niecałe 8 proc. norweskiej populacji. Dekadę później Norwegię zamieszkiwało 5,12 mln osób: imigranci i dzieci obojga rodziców imigrantów urodzone w Norwegii stanowili 14,9 proc. ludności kraju (tj. 759 tys. osób, w tym 633 tys. pochodzenia imigranckiego i 126 tys. urodzonych w Norwegii z dwóch rodziców imigrantów, czyli ok. 2,5 proc. populacji). We wspomnianym roku Norwegię zamieszkiwały osoby z ponad 220 krajów i regionów autonomicznych. Większość imigrantów pochodziła z Polski, Szwecji oraz Litwy. Licznymi imigrantami spoza Europy byli przede wszystkim obywatele Pakistanu, Iraku, Somalii, Wietnamu

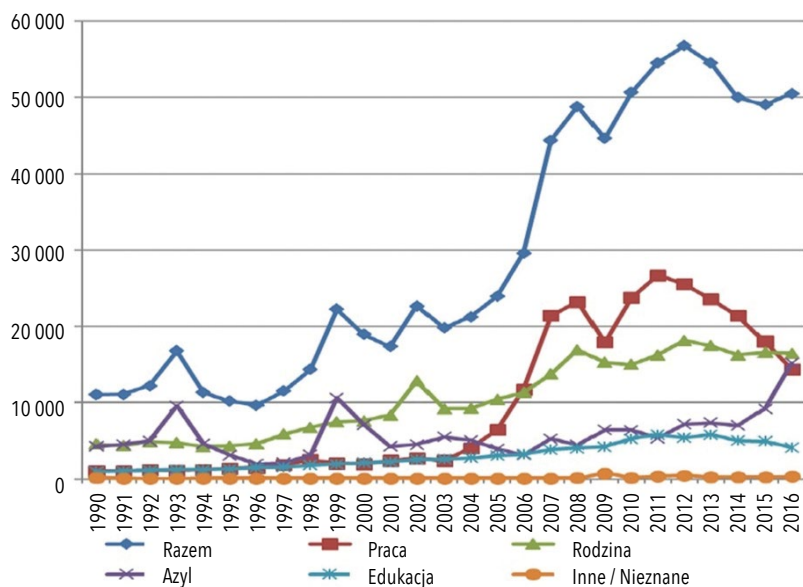
oraz Iranu. W najludniejszym mieście kraju – Oslo, zamieszkiwało 198 tys. imigrantów, co stanowiło ok. 30 proc. mieszkańców miasta (SSB 2014b).

Z uwagi na fakt, że norweskie społeczeństwo jest integralną częścią „globalnego obrazu migracyjnego” (Norwegian Ministry of Children, Equality and Social Inclusion 2013: 8), począwszy od 2013 roku migracja zarobkowa netto spadała, a napływ uchodźców wzrastał (Norwegian Ministries 2018). Jesienią 2015 roku obraz migracyjny Norwegii uległ diametralnej zmianie, po tym jak w Europie pojawiła się rekordowa liczba uchodźców i imigrantów, będąca rezultatem konfliktów na Bliskim Wschodzie (Norwegian Ministry of Justice and Public Security 2016). Od lipca 2015 roku liczba osób ubiegających się o azyl w Norwegii znacznie wzrosła – do końca listopada zarejestrowano ponad 30 tys. wniosków azylowych (głównie obywatele Syrii). Było to prawie trzy razy więcej niż w tym samym okresie w roku 2014. Z kolei w 2016 roku o azyl ubiegało się mniej niż 3,5 tys. osób, co stanowiło spadek o prawie 89 proc. w porównaniu z rokiem 2015. Był on wynikiem zaostrzających się przepisów wobec potencjalnych azylantów chcących osiedlić się w Norwegii (Norwegian Ministries 2018).

Migracyjny obraz norweskiego społeczeństwa można zamknąć w następujących wielkościach (SSB 2017): na początku 2017 roku 1 na 6 Norwegów miał migracyjne pochodzenie, co oznacza, że ok. 16,8 proc. osób mieszkających w Norwegii ma pochodzenie inne niż norweskie. W tej grupie 46 proc. osób pochodzi z Afryki lub Azji, a 43 proc. z Europy. W międzyczasie nastąpił wzrost migracji netto z Afryki (głównie z Erytrei) oraz spadek migracji netto z krajów Europy Wschodniej (w tym z Polski). Migracja netto Polaków w 2016 roku wyniosła 1,2 tys., w porównaniu z 4,7 tys. w roku 2015. Imigranci, niezmiennie od 2007 roku, przybyli do Norwegii głównie z powodu pracy, łączenia rodzin, jako uchodźcy chcący uzyskać ochronę, lub w celach edukacyjnych²¹ (wykres 1).

²¹ Szerzej na temat polityki reunifikacji rodziny w raporcie Andreii Grønningssæte Gustafsson i Jana-Paula Brekkera (2017).

Wykres 1. Powody emigracji do Norwegii w latach 1990–2016



Źródło: Statistics Norway za: Norwegian Ministries (2018: 17).

Z uwagi na wiodącą tematykę książki w tabeli 4 przedstawiam (popularną na gruncie norweskim) imigrację rodzinną spoza krajów nordyckich z podziałem na główne kraje pochodzenia w odniesieniu do nowych zezwoleń i rejestracji UE/EFTA w latach 2007–2016. W tego rodzaju migracji, w ujętym przedziale czasowym, największy udział mieli polscy obywatele.

Tabela 4. Imigracja rodzinna spoza krajów nordyckich. Nowe zezwolenia i rejestracje UE/ EFTA w latach 2007–2016

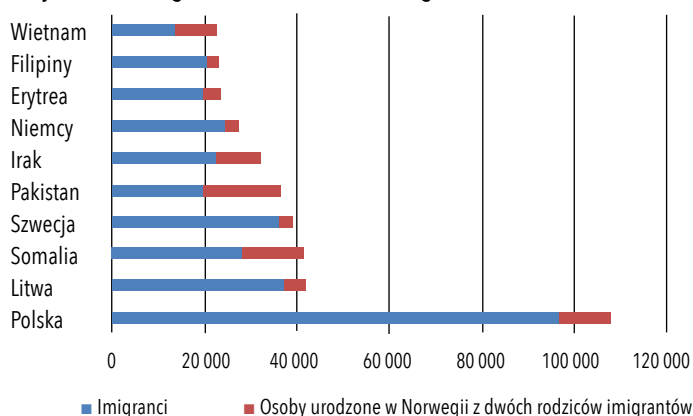
Kraje pochodzenia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Razem, w tym:	17 913	20 766	18 112	21 530	25 750	24 333	24 136	22 238	21 962	22 761
Polska	3292	4423	2773	4670	4376	4556	4687	4291	3655	2775
Syria	42	43	47	40	51	33	109	209	647	2059
Erytrea	78	142	237	430	874	728	880	664	916	1534
Tajlandia	1073	1214	1248	989	1256	1227	1027	517	973	1342

Kraje pochodzenia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Filipiny	618	580	703	766	1203	1007	972	992	1157	1171
Litwa	643	749	655	2154	2356	2411	2228	1780	1294	1118
Somalia	1003	1179	1027	685	1331	1210	1305	1847	1386	956
Indie	496	478	431	361	632	641	766	909	875	937
Rumunia	162	361	333	610	691	757	873	893	806	461
Bezpaństwowcy	206	534	539	317	245	146	127	152	307	446
USA	453	528	459	410	471	584	494	379	470	417
Serbia	183	264	181	109	191	247	303	339	384	401
Niemcy	1456	1630	835	1163	1194	941	881	614	443	387
Rosja	658	607	620	506	644	627	506	364	415	367
Pakistan	435	438	500	344	490	492	386	313	326	356
Pozostałe kraje	7115	7596	7524	7976	9745	8726	8592	7975	7908	8034

Źródło: UDI za: Norwegian Ministries (2018: 22).

W 2016 roku większość imigrantów stanowili ludzie młodzi, tj. w wieku 20–40 lat; tylko 8 proc. to osoby powyżej 60 lat. Ponad połowa dzieci i młodych dorosłych, którzy wyemigrowali do Norwegii, miała mniej niż 10 lat, a 80 proc. mniej niż 20 lat. Tylko 1,6 proc. stanowili ludzie powyżej 40 roku życia (SSB 2017; por. SSB 2014b). Jeśli chodzi o współczynnik określający liczbę urodzonych dzieci przypadających na jedną kobietę w wieku rozrodczym (*total fertility rate*, TFR), to w 2016 roku przeciętna kobieta z pochodzeniem imigracyjnym miała więcej dzieci (1,92 TRF) niż statystyczna kobieta w Norwegii (1,71 TRF). Są to wartości, które nie zapewniają prostej zastępowalności pokoleń (zob. SSB 2019a). W 2018 roku na jedną kobietę w wieku rozrodczym przypadło 1,56 dziecka, a na kobietę imigrantkę 1,87. Współczynnik ten był najniższym odnotowanym do tej pory w Norwegii (SSB 2019a). Według norweskich statystyk (SSB 2016b) co piąte dziecko urodzone w Norwegii w 2016 roku, czyli ok. 11 tys., posiadało obojga rodziców imigrantów (wykres 2). Podobnie sytuacja wyglądała w 2017 roku – 20 proc., czyli ok. 11,2 tys. dzieci miało obojga rodziców urodzonych za granicą (SSB 2018a).

Wykres 2. Główne kraje pochodzenia imigrantów będących rezydentami i urodzonych w Norwegii z dwóch rodziców imigrantów (1.01.2017)



Źródło: Statistics Norway za: Norwegian Ministries (2018: 50).

Norweskie statystyki demograficzne pokazują, że dzieci i młodzi dorośli z migracyjnym pochodzeniem są grupą bardzo różnorodną i stanowią coraz większą część populacji kraju. W 2009 roku grupa ta stanowiła 11 proc. populacji w wieku 0–24 lata, a sześć lat później (tj. na początku 2015 roku) już 15,5 proc. Bez imigrantów i dzieci imigrantów urodzonych w Norwegii liczebność grupy poniżej 25 lat uległaby znacznemu zmniejszeniu (Dzamarija 2016: 4). Polacy (15,1 tys.), Somalijszczycy (9,8 tys.) i Litwini (7,9 tys.) tworzą trzy największe grupy młodych imigrantów w Norwegii (Dzamarija 2016: 15–16), podczas gdy na trzy największe grupy wśród urodzonych w Norwegii imigrantów składają się osoby pochodzenia pakistańskiego (16 tys.), somalijskiego (10,3 tys.) oraz irackiego (8,7 tys.) (Dzamarija 2016: 20–23). Z powodu migracji zarobkowej i coraz większej liczby osób ubiegających się o azyl w ciągu ostatniej dekady Królestwo Norwegii miało jedną z najszybciej rosnących populacji w Europie. W 2016 roku (SSB 2016b) ponad 16 proc. osób miało imigranckie korzenie i pochodziło głównie z Polski, Litwy, Szwecji, Pakistanu, Iraku oraz Somalii (por. SSB 2018b). W Norwegii wraz ze znaczącymi falami migracji rośnie nie tylko zróżnicowanie etniczne, ale także kulturowe (w tym religijne i obyczajowe) oraz zróżnicowanie związane ze stanem majątkowym (Dzamarija 2016; SSB 2017).

W Królestwie Norwegii obowiązuje wolność wyznaniowa. Większość typowych społeczności religijnych oraz związków

wyznaniowych jest reprezentowana. Najwyższy odsetek w populacji Norwegii stanowią obecnie protestanci – 76 proc. (w tym: luteranie – 74 proc.; zielonoświątkowcy, baptyści, metodyści, adwentyści oraz inni – 2 proc.), a następnie bezwyznaniowcy – 17 proc., wyznawcy islamu – 2,8 proc., katolicy – 2,8 proc., prawosławni – 0,4 proc., buddyści – 0,4 proc., świadkowie Jehowy – 0,2 proc., hinduiści – 0,2 proc., a także wyznawcy innych religii – 0,2 proc. (SSB 2017). W ostatnich dekadach zaszły ogromne przemiany religijne (m.in. postępująca sekularyzacja ludności miejscowej i duże fale migracji z różnych kontynentów). Z perspektywy religii największymi grupami imigranckimi są muzułmanie i katolicy. W 1980 roku w Norwegii było ok. 10 tys. muzułmańskich imigrantów, w 1990 – ok. 40 tys., w 2000 – ok. 80 tys., w 2012 – ok. 200 tys. Na przestrzeni ostatnich dekad znacząco zwiększyła się również liczba katolików – wzrosła ona z 14 tys. w 1980 roku do 103 tys. w roku 2012 (Puczyldowski 2013). Polscy imigranci stanowią najszybciej rosnącą grupę wśród katolików w Norwegii: w 2018 roku liczyła ona 65 261 osób²².

Jeśli idzie o zróżnicowanie materialne, oficjalny raport pokazuje (zob. Dzamarija 2016: 90–113), że imigranci i dzieci imigrantów urodzone w Norwegii osiągają statystycznie niższy poziom dochodów niż reszta populacji. Dzieci imigrantów (zarówno te, które wyemigrowały, jak i te, które urodziły się w Norwegii z dwóch rodziców imigrantów, szczególnie dzieci pochodzące z Afryki i Azji) są znacznie częściej reprezentowane w grupie o niskich dochodach. Ekonomiczna niezależność imigranckich gospodarstw domowych jest na ogół osiągnięta wraz z ich dłuższym pobytem w Norwegii, jednak liczby te różnią się znacznie w zależności od kraju pochodzenia. Badania pokazują, że norweskie dzielnice na terenie okręgu Oslo i Akershus ulegają znaczącym przemianom (Łobodzińska 2015). Mówi się, że współczesne Oslo jest „wielokulturową wieżą Babel” (Witoszek 2017: 166), w której XIX-wieczny podział na dwie części – Østkanten (część wschodnia – imigrancka, robotnicza, biedniejsza, tańsza) i Vestkanten (część zachodnia – zamożniejsza, względnie jednolita etnicznie) – ulega coraz większej polaryzacji społecznej (Łobodzińska 2015).

²² Dane uzyskałam od Marty Tomczyk-Maryon, dziennikarki katolickiej diecezji w Oslo (*Oslo katolske bispedømme*), w dn. 28 maja 2019 roku.

Terje Tvedt (2017), norweski uczony specjalizujący się w historii globalnej i historii norweskiej, przekonuje, że przemiany, jakim podlega współczesna Norwegia, można zrozumieć wyłącznie z uwzględnieniem perspektywy globalnej i historycznej. Tvedt (2016, 2017) zestawia utopijny obraz Norwegii, który funkcjonuje na arenie międzynarodowej („humanitarna potęga”), z norweską dystopią (przywództwo publiczne i polityczne, któremu brakuje klarownego, adekwatnego planu zarządzania masową imigracją, i które nie radzi sobie z obroną demokracji, utrzymaniem państwa opiekuńczego czy z takimi zjawiskami jak islamizm czy terroryzm). W Norwegii, jak twierdzi ten historyk, krytyczna autorefleksja wobec działań państwowych, podejmowanych zarówno na gruncie krajowym, jak i międzynarodowym, należy do rzadkości, a analiza długofalowych konsekwencji norweskiej dystopii cechuje się stosunkowo niską trafnością i rzetelnością. Tvedt sugeruje (2016; por. Witoszek 2017), że realizowanie norweskiej etyki i poprawności politycznej jest w istocie praktykowaniem obojętności. Emigranci zarobkowi z krajów UE/EOG wypełniają lukę na norweskim rynku pracy, nie generując przy tym większych wyzwań integracyjnych, podczas gdy uchodźcy z Afryki czy Azji znacząco odbiegają od nich poziomem wykształcenia, statusem ekonomicznym, zaufaniem do struktur państwowych, stylem życia, nastawieniem do równouprawnienia kobiet, praw dziecka itd. W kontekście masowej imigracji podstawowy dylemat Norwegii dotyczy akceptacji ładu aksjonormatywnego muzułmańskiej mniejszości w obliczu niegasnącej wiary Norwęgów w powszechne prawa człowieka, która jest dla nich integralnym elementem „świeckiej religii państwowej” (Tvedt 2016).

2.2.2. Społeczność polska

Mimo że polska imigracja w Norwegii liczy blisko dwa stulecia, aż do lat 70. XX wieku nie była zbyt liczna²³. Dopiero w latach 70. i 80.

²³ Z perspektywy historycznej warto pamiętać, że kontakty między Polską a Norwegią mają ponad 1000-letnią tradycję. Relacje bilateralne sięgają początków państwowości i chrześcijaństwa obu krajów, czyli X stulecia. Historia wzajemnych stosunków odnotowała wiele przykładów sojusznictwa i współpracy bez wojen i konfliktów (Godzimirski, Nowak 2016; Labuda 1962; Olszewski 2011).

do Norwegii zaczęli przybywać polscy studenci i uchodźcy polityczni związani z polskim antykomunistycznym ruchem „Solidarność”, a kolejno członkowie ich rodzin (Godzimirski 2018; Guribye 2018). Norweski rynek pracy otworzył się na pracowników z UE w 1994 roku, gdy mocy prawnej nabrała umowa o utworzeniu EOG. Nie nadciągnęła podówczas masowa emigracja z krajów UE (Friberg 2013), ale wielu Polaków osiadło w Norwegii na fali echa „solidarnościowej” sympatii (Daubigny 2015; Strekowski 2010). Przełom w regulacjach dotyczących norweskiego rynku pracy nastąpił w 2004 roku, wraz z rozszerzeniem UE o 10 państw członkowskich. Po akcesji państw tzw. UE10 do Norwegii napłynęły tysiące osób z regionu Europy Środkowej i Wschodniej, wśród których najwyższy odsetek stanowili Polacy (Friberg 2013; Iglicka, Gmaj, Wierzejski 2018).

Polacy w Norwegii w stosunkowo krótkim czasie stali się drugą grupą narodowościową i społeczną po samych Norwegach (Guribye 2018; Iglicka, Gmaj, Wierzejski 2018). Na kartach historii polskiej imigracji w Norwegii rok 2007 był okresem znamionym, ponieważ Polacy zaczęli być szczególnie widoczną grupą imigrantów w norweskich statystykach: z 17 747 osób zarejestrowanych w 2007 roku (w tym 10 890 mężczyzn i 6857 kobiet) do 97 196 w 2017 roku (w tym 62 286 mężczyzn i 34 910 kobiet) (tabela 5). W 2019 roku grupa ta liczyła blisko 100 tys. osób (w sumie 98 691, w tym 62 484 mężczyzn i 36 207 kobiet), a w 2022 roku już blisko 105,5 tys. (SSB 2019b, 2022). Do głównych czynników wypychających w odniesieniu do polskiej społeczności w Norwegii zalicza się: (1) sytuację na polskim rynku pracy; (2) oddalenie geograficzne Polski od Norwegii oraz (3) dostępność środków transportu. Natomiast do podstawowych czynników przyciągających: (1) norweski system świadczeń socjalnych; (2) sytuację na norweskim rynku pracy oraz (3) polskie sieci społeczne w Norwegii, skutkujące tzw. migracją łańcuchową (zob. Iglicka, Gmaj, Wierzejski 2018: 46, 52, 57–58). W kontekście migracji rodzinnych czynnikiem zniechęcającym do emigracji z Polski, czy też do skorzystania z procedury łączenia rodzin w Norwegii, lub czynnikiem zachęcającym do reemigracji może być strach przed Barnevernetem (Ipsos 2018).

Tabela 5. Liczba polskich imigrantów zarejestrowanych w Norwegii w latach 2004–2017

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Mężczyźni	2311	3285	5521	10 890	20 856	28 941	32 513	36 883	44 322	50 658	55 136	59 264	61 884	62 286
Kobiety	4486	4811	5417	6857	9780	13 530	16 796	19 995	23 017	26 004	28 868	31 698	33 840	34 910
Razem	6797	8096	10 938	17 747	30 636	42 471	49 309	56 878	67 339	76 662	84 004	90 962	95 724	97 196

Źródło: oprac. własne na podst. SSB 2019b.

Od 2004 roku obserwuje się istotną zmianę struktury polskiej migracji w Norwegii (z mężczyzn na rodziny i dzieci rodzące się w Norwegii) oraz jej charakteru (z migracji wahałkowej i tymczasowej na stałą) (Iglicka, Gmaj, Wierzejski 2018: 53–57)²⁴. Jeśli chodzi o grupę młodych polskich imigrantów w Norwegii, to w 2009 roku liczyła ona 7,6 tys. osób, co stanowiło 9 proc. wszystkich imigrantów poniżej 25 roku życia. W 2015 roku społeczność ta liczyła już 15,1 tys. osób, czyli ok. 12 proc. wszystkich imigrantów w wieku 0–24 lata. W tym samym roku zarejestrowano 9,8 tys. polskich dzieci imigrantów poniżej 18 roku życia, co świadczy, że duża część migracji polskiej w Norwegii to migracja rodzinna, z czego 37 proc. stanowiły osoby, które wyemigrowały przed ukończeniem 6 roku życia (Dzamarija 2016: 14–15).

Równocześnie statystyki wyraźnie pokazują, że coraz więcej dzieci polskich imigrantów rodzi się w Norwegii. To grupa, która

²⁴ Z analizy norweskich statystyk dotyczących sytuacji różnych grup mniejszościowych w Norwegii poczynionej przez Larsa Østbyeego (2015: 34) wynika, że w roku poprzedzającym moje badania terenowe (tj. 2013 roku) Polacy stanowili ok. 11,7 proc. populacji imigrantów i blisko 1,7 proc. populacji kraju. Główną przyczyną ich emigracji była praca (67,7 proc.), a następnie łączenie rodzin (25,2 proc.). Na początku 2013 roku 40 proc. polskich imigrantów mieszkało w Norwegii mniej niż 2 lata, 39 proc. 3–5 lat, 13 proc. 6–10 lat, a zaledwie 6 proc. od 11 lat lub więcej. Struktura wiekowa społeczności polskiej w Norwegii w 2013 roku prezentowała się następująco: największy udział miała grupa wiekowa 30–39 lat (34,37 proc.), następnie osoby w wieku 0–19 lat (19,42 proc.), 40–49 lat (18,55 proc.), 20–29 lat (17,38 proc.) i 50–66 lat (10,12 proc.); osoby w wieku powyżej 67 lat stanowiły natomiast tylko 0,17 proc. Należy zaznaczyć silną nadreprezentację młodych mężczyzn. W roku 2013 stanowili oni niemal 66 proc. (Godzimirski, Stormowska, Dudzińska 2015).

znacznie zwiększyła swoją liczebność od momentu rozszerzenia UE o nowe kraje członkowskie. 1 stycznia 2004 roku w norweskich rejestrach figurowało poniżej 800 dzieci polskich imigrantów urodzonych w Norwegii, a już na początku 2015 roku odnotowano blisko 8,5 tys. osób. W 2015 roku polskie pokolenie 2.0 stanowiło czwartą co do wielkości grupę za Pakistańczykami (16 tys.), Somalijczykami (10,3 tys.) i Irakijczykami (8,7 tys.) a przed Wietnamczykami (8,4 tys.) (Dzamarija 2016: 22). Rok później Polacy urodzeni w Norwegii tworzyli grupę blisko 9940 osób (SSB 2016b). Jak większość dzieci imigrantów urodzonych w Norwegii także polskie pokolenie 2.0 znajduje się w wieku szkolnym lub poniżej tego wieku (8 na 10 polskich dzieci ma mniej niż 6 lat) (Dzamarija 2016: 22). Z roku na rok rośnie również liczba dzieci par polsko-norweskich. Na początku 2014 roku w norweskich statystykach figurowało 4971 dzieci z tych związków, a dwa lata później już 5356 (SSB 2014b, 2016b).

Za wskaźniki rosnącej liczebności grupy Polaków i osób polskiego pochodzenia w Norwegii, a co za tym idzie rosnącej kompletności instytucjonalnej Polonii norweskiej, oprócz oficjalnych statystyk można uznać m.in. liczbę polskich księży, mszy i katechez prowadzonych w języku polskim, polonijnych pism, portali internetowych, polskich i polsko-norweskich firm oraz organizacji pozarządowych (w tym tzw. szkół sobotnich)²⁵. Jednocześnie badania wskazują (Guribye 2018) na silnie transnarodowy charakter grupy Polaków i osób polskiego pochodzenia w Norwegii. Przejawia się on w różnych kontekstach społecznych: rodzinnym, towarzysko-zabawowym, rekreacyjnym, edukacyjnym i religijnym. Jest on związany z różnymi praktykami transnarodowymi, manifestującymi się w takich okazjach społecznych jak: śluby, chrzciny, pierwsza komunia święta, urodziny, pogrzeby, kolacja wigilijna, wakacje, ferie zimowe, święta kościelne i/lub państwowe spędzane w Polsce i/lub w Norwegii (Słany, Strzemecka 2016a, 2018).

Jakub Godzimirski (2018), analizując dotychczasowe badania nad medialnym obrazem Polaków w Norwegii (historyczny dyskurs

²⁵ Z racji tego, że dzieje imigracji polskiej w Norwegii liczą prawie 200 lat i sukcesywnie osiągano kompletność instytucjonalną (tzn. budowano środowisko polonijne przy udziale polskich duchownych, polskiej szkoły społecznej itd.), imigracja zarobkowa z początku XXI wieku nie wpadła w społeczną próżnię.

lat 70. XX wieku odtworzony przez Elisabeth Eide i Anne Hege Simonsen [2007]) oraz norweską prasę pierwszej i drugiej dekady XXI wieku (badania własne obejmujące rok 2004 i 2014), wykazał, że wizerunek polskiej imigracji i imigrantów w Norwegii ulega zmianie. Badania porównawcze pokazały, że obecność tematów dotyczących Polaków w norweskich mediach zmniejszyła się na początku XXI wieku względem końca ubiegłego stulecia. Analizy Godzimirskiego (2018: 113) sugerują, że mamy raczej do czynienia z medialną marginalizacją polskiej społeczności. Świadczy to o tym, że proces jej normalizacji (tzn. „inni jako swoi”) nie został jeszcze zakończony. Równocześnie następuje reprodukcja starych stereotypów powstałych w latach 70. XX wieku – tzw. *polakk*. Słowo to wykracza poza określenie narodowości i według badań jest połączeniem stereotypowych cech nadawanych społeczności polskiej w Norwegii (Fafo 2018; por. Pawlak 2018). Najczęściej jest ona identyfikowana z pracownikami fizycznymi, wykazującymi się mniejszymi chęciami integracyjnymi i niskimi kompetencjami językowymi, niezależnie od długości pobytu (Fafo 2018). Powstało nawet powiedzenie: „Każdy Norweg ma swojego Polaka” (*Hver nordmann har sin polakk*), czyli specjalistę od „wszystkiego” (Witoszek 2017: 173). Jeśli chce się powiedzieć coś pozytywnego o Polakach, używa się raczej określenia *polsk*. Niesie ono bowiem za sobą pozytywne konotacje w postaci cech, takich jak pracowitość czy wysokie umiejętności. W związku z licznym napływem polskich pracowników do Norwegii w języku norweskim wytworzyły się również nowe wyrażenia takie jak *polakkarbeid*, czyli „praca dla Polaka”, a praca fizyczna zyskała miano „polskiego biznesu” (Fafo 2018).

Mimo że współczesna dyskusja o Polakach w Norwegii jest nieco bardziej zróżnicowana niż u progu XXI wieku, pewne negatywne reprezentacje są wciąż mocno obecne w norweskiej prasie²⁶. Chodzi tu m.in. o dyskurs „inni jako problem” (Godzimirski 2018: 114). Nowym zjawiskiem odkrytym przez badaczy jest obecność dyskursu „większość jako problem mniejszości” (Godzimirski, Stromowska,

²⁶ Dyskurs rozpatrywany w ujęciu pragmatycznym, tzn. w świetle oddziaływań i efektów w kontekście społecznym, a nie wyłącznie w kategoriach używania słów i wyrażeń, jako powszechna forma komunikacji (Mills 1997; por. Foucault 1972; Habermas 2015).

Dzudzińska 2015; Godzimirski 2018). Jest on zogniskowany wokół tematu Barnevernetu, a co za tym idzie państwa norweskiego jako „opresyjnej większości” względem społeczności polskiej. Zatem współczesny obraz dorosłych Polaków, wyłaniający się z norweskich przekazów medialnych, może być sklasyfikowany jako ambiwalentny²⁷. Mimo tego blisko połowa dorosłych respondentów sondażu w ramach projektu Transfam przeprowadzonego w 2015 roku stwierdziła, że ich sytuacja po migracji do Norwegii jest „dobra” (48 proc.), a znaczna część badanych oceniła ją jako „bardzo dobrą” (37 proc.), co w połączeniu z czynnikami wypychającymi z kraju pochodzenia nie skłania jeszcze większej grupy Polaków i osób polskiego pochodzenia do decyzji o (re)emigracji do Polski (Iglicka, Gmaj, Wierzejski 2018; zob. Huang i in. 2015).

2.3. Polityka integracyjna wobec imigrantów: charakterystyka ogólna

W Norwegii, podobnie jak w pozostałych krajach nordyckich, szczególną rolę w zakresie kształtowania i realizowania narodowej polityki migracyjnej i integracyjnej odgrywają instytucje państwowe. Nadrzędną odpowiedzialność za koordynację tej polityki ponosi norweska administracja publiczna. Składa się ona z wielu współpracujących ze sobą jednostek. Ważną rolę w zakresie realizowania rządowej polityki migracyjnej i integracyjnej pełni m.in. Urząd ds. Cudzoziemców (Utlendingsdirektoratet, UDI), Bufetat oraz Urząd ds. Integracji i Wielokulturowości (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, IMDi).

Urząd ds. Cudzoziemców pełni rolę centralno-wykonawczego organu w sprawach dotyczących imigrantów i uchodźców. UDI podlega Ministerstwu Sprawiedliwości i Policji (Justis- og politidepartementet, JPD), a jego zadaniem jest przygotowanie legalnej

²⁷ Godzimirski (2018: 99–112) wyodrębnił dziewięć obszarów tematycznych w ramach współczesnego dyskursu o społeczności polskiej w Norwegii: (1) „Polacy jako (tania) siła robocza”; (2) „Polacy jako przestępcy (lub powiązani z przestępstwem)”; (3) „Polacy jako ofiary”; (4) „Polacy jako Europejczycy”; (5) „Polacy jako sportowcy”; (6) „Polacy jako przedsiębiorcy”; (7) „Polacy jako obcokrajowcy z możliwymi problemami integracyjnymi”; (8) „Polacy jako turyści”; (9) „Debata: «Kim są Polacy w Norwegii?»”.

i pożądanej – z perspektywy państwa – imigracji (w tym zapewnienie bezpieczeństwa uchodźcom) oraz zapobieganie nielegalnemu i niepożądanemu napływowi ludności. UDI ma również przyczyniać się do rozwijania polityki rządowej związanej z wyżej wymienionymi obszarami. Z kolei, jak nadmieniałam już w tym rozdziale, Urząd ds. Dzieci, Młodzieży i Rodziny jest organem administracyjnym podlegającym BFD. Celem pracy Bufetatu jest zapewnienie dzieciom oraz ich rodzinom jak najlepszych warunków rozwoju. Bufetat realizuje m.in. zadania związane z Barnevernetem, samotnymi osobami małoletnimi ubiegającymi się o azyl, poradniami rodzinnymi, poradnictwem dla rodziców, ośrodkami kryzysowymi oraz ośrodkami dla osób wykorzystywanych seksualnie, a także adopcją i szeroko rozumianymi działaniami na rzecz informowania dzieci. Natomiast Urząd ds. Integracji i Wielokulturowości realizuje politykę BFD w zakresie integracji i wielokulturowości, m.in. konstruuje i wdraża w życie odpowiednie programy informacyjne i edukacyjne dla imigrantów oraz podejmuje działania antydyskryminacyjne i antyrasistowskie. Do najważniejszych zadań IMDi można zaliczyć: (1) osiedlanie uchodźców; (2) kwalifikowanie uchodźców do pracy lub nauki; (3) realizowanie ustawy o integracji uchodźców poprzez naukę języka i przygotowanie ich do wejścia na rynek pracy; (4) przyczynianie się do dialogu między większością a mniejszościami narodowymi; (5) zwalczanie związków małżeńskich zawieranych pod przymusem; (6) poszerzanie wiedzy na temat integracji i wielokulturowości. IMDi współpracuje z gminami, urzędami państwowymi, organizacjami i grupami imigranckimi oraz instytucjami prywatnymi (zob. Nowicjusz w Norwegii 2018)²⁸.

Programy socjalne, edukacyjne i ekonomiczne są kluczowe w procesie budowania wielokulturowego społeczeństwa norweskiego (Kivisto, Wahlbeck 2013). Genezę programów włączających w norweskie życie społeczne stanowi konstatacja, że cudzoziemcy są grupą wymagającą największych działań integracyjnych. W Norwegii istnieje wyraźny podział na imigrację z powodów politycznych

²⁸ IMDi nie ma żadnych obowiązków kwalifikacyjnych wobec imigrantów zarobkowych (np. Polaków). Muszą oni płacić sami za kursy języka norweskiego, z wyjątkiem sytuacji gdy są bezrobotni. Wtedy posiadają prawo i obowiązek uczestniczenia w bezpłatnych kursach z NAV (IMDi, *Norwegian...*).

(uchodźcy) i ekonomicznych (pracownicy zarobkowi) oraz tę pochodzącą z procedury reunifikacji rodzin (azyłanci, imigranci zarobkowi). Norwegia oferuje darmowe programy dla uchodźców (*introduktjonsprogram*), którymi imigranci zarobkowi nie są objęci. Ponadto inne prawa i obowiązki (m.in. w zakresie prawa pobytu w Norwegii czy procedury naturalizacji) obejmują obywateli krajów UE/EFTA i krajów nordyckich, inne natomiast obywateli spoza UE/EFTA (Norwegian Ministries 2018)²⁹.

Podstawami norweskiej polityki imigracyjnej i integracyjnej, w których wyłożono jej kluczowe założenia, ideę społeczeństwa wielokulturowego oraz aktualną sytuację imigracyjną, są tzw. Białe Księgi (*Meldinger til Stortinget*). Lise Iversen Kulbrandstad (2017) poddała szczegółowej analizie wszystkie norweskie Białe Księgi dotyczące tej polityki. W latach 1980–2016 norweski rząd wydał sześć takich dokumentów, kolejno w roku 1980, 1988, 1997, 2004, 2012 i 2016³⁰. Z racji tego, że integracja była często używanym słowem w dyskusji na temat norweskiej polityki imigracyjnej w latach 1980–2016, w centrum analizy Kulbrandstad znalazły się zmiany w rozumieniu tego terminu oraz sposobu, w jaki Norwegia traktuje politykę edukacyjną w zakresie nauczania języka większościowego i języków ojczystych na przestrzeni ostatnich czterech dekad. W badanym przez Kulbrandstad okresie integracja była postrzegana zarówno jako krótko-, jak i długoterminowy proces. Analizy poczynione przez Kulbrandstad pokazały, że krótkoterminowa perspektywa integracji została przyjęta w trzech dokumentach rządowych (z 1980, 1988 i 2016 roku), podczas gdy trzy pozostałe dokumenty (z 1997, 2004 i 2012 roku) odnoszą się do integracji długoterminowej. Punktem wspólnym wszystkich Białych Ksiąg są kwestie dotyczące polityki językowej. Kompetencje językowe w języku norweskim uważa się za kluczowy czynnik umożliwiający jednostce pełne uczestnictwo w rynku pracy, systemie edukacji, a szerzej – w norweskim społeczeństwie. W odróżnieniu od dokumentów w których przyjęto

²⁹ Norweskie prawo obywatelskie opiera się na zasadzie *ius sanguinis* (prawo krwi). Obywatelstwo norweskie jest nadawane przez urodzenie z przynajmniej jednego obywatela norweskiego lub przez naturalizację. Od 1 stycznia 2020 roku istnieje możliwość posiadania podwójnego obywatelstwa.

³⁰ Od 2016 roku aż do chwili pisania tej monografii, czyli do czerwca 2022 roku, Norwegia nie wydała nowej Białej Księgi o tematyce migracyjnej.

perspektywę krótkoterminową, w dokumentach zawierających perspektywę długoterminową podkreśla się takie słowa jak „inkluzja”, „wielokulturowość” czy „różnorodność”.

W toku pogłębionej analizy własnej dwóch ostatnich Białych Ksiąg (Norwegian Ministry of Children, Equality and Social Inclusion 2013; Norwegian Ministry of Justice and Public Security 2016) wyodrębniłam wspólne cele integracji imigrantów i uchodźców³¹. Głównym celem rządowej polityki integracyjnej jest zapewnienie wszystkim osobom mieszkającym w Norwegii możliwości korzystania z usług publicznych, rynku pracy, życia politycznego i społecznego na równych zasadach. Oznacza to, że zarówno osoby nowo przybyłe, jak i te urodzone w Norwegii, które posiadają rodziców imigrantów, mają zapewnione takie same warunki życia i rozwoju jak ludność autochtoniczna. Podstawowym warunkiem skutecznej integracji jest współpraca i wysiłek wielu stron: władz, lokalnych społeczności, rynku pracy, sektora biznesowego, a także samego imigranta. W odniesieniu do priorytetów zawartych w wyżej wymienionych dokumentach wyodrębniłam osiem kluczowych celów szczegółowych: (1) zapewnienie pracy wszystkim obywatelom; (2) zapewnienie wysokiej jakości edukacji dostosowanej do potrzeb; (3) lepsze wykorzystywanie umiejętności i kompetencji dorosłych i dzieci; (4) ułatwianie młodym ludziom dokonywania niezależnych wyborów dotyczących własnego życia i przyszłości; (5) zapobieganie i zwalczanie przejawów dyskryminacji, w tym postaw ksenofobicznych i rasistowskich; (6) ułatwienie udzielania się w sektorze pozarządowym i wolontariackim; (7) dostosowanie opieki socjalnej do potrzeb coraz bardziej zróżnicowanej populacji; (8) stworzenie poczucia przynależności do Norwegii z poszanowaniem różnorodności

³¹ Biała Księga *En helhetlig integreringspolitikk – mangfold og fellesskap* [Kompleksowa polityka integracyjna – różnorodność i wspólnota] z 26 października 2012 roku dotyczy szans i wyzwań związanych z byciem krajem i społeczeństwem z imigracją (zob. Norwegian Ministry of Children, Equality and Social Inclusion 2013). Z kolei *Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk* [Od centrum recepcyjnego do rynku pracy – skuteczna polityka integracyjna] z 11 maja 2016 roku podejmuje zagadnienie integracji imigrantów. Księga stanowi krótką analizę sytuacji migracyjnej w Europie i Norwegii w roku 2015 i 2016 ze szczególnym uwzględnieniem uchodźców i osób ubiegających się o azyl / wewnętrznie przesiedlonych przybyłych do Norwegii (zob. Norwegian Ministry of Justice and Public Security 2016).

(w myśl zasady, że rozwój społeczny powinien opierać się na wzajemnym respektowaniu odmienności, przy poszanowaniu konfiguracji wartości i norm ogólnie uznanej w norweskim społeczeństwie za reprezentatywną), innymi słowy – kultura dominująca, i związany z nią ład aksjonormatywny, jest traktowana jako czynnik zespalaający norweskie społeczeństwo wielokulturowe.

Pomimo licznych, wyżej wskazanych, punktów wspólnych obu ksiąg analiza treści wyraźnie pokazuje, że Biała Księga z 2016 roku znacząco odróżnia się od wszystkich pozostałych. Integracja jest w niej traktowana bardziej jako proces jednokierunkowy, w toku którego kładzie się nacisk na indywidualną odpowiedzialność imigrantów za integrację oraz stawia się dodatkowe wymagania względem nich ze strony państwa (podstawowe kompetencje językowe z języka norweskiego i podstawową, elementarną wiedzę na temat społeczeństwa norweskiego), będące warunkiem uzyskania zezwolenia na pobyt stały i naturalizację (zob. Kulbrandstad 2017: 115). Innymi słowy, zaczyna się wymagać od uchodźców podobnej odpowiedzialności, jak ma to miejsce w stosunku do imigrantów zarobkowych. Oznacza to, że będą oni podążać drogą do aktywności społeczno-zawodowej, przystosują się do ogólnie obowiązujących norm i wartości itp. To prowadzi do wniosku, że w oficjalnych dokumentach obserwuje się zjawisko przesuwania odpowiedzialności i zwiększonych wymagań integracyjnych z państwa na cudzoziemca, traktowanego jako indywiduum odpowiedzialne za swoją sytuację życiową i uczestnictwo w społeczeństwie norweskim (Bech, Borevi, Mouritsen 2017; Kulbrandstad 2017). Owa zmiana paradygmatyczna ma na celu pobudzenie integracji obywatelskiej zarówno nowych, jak i osiadłych już w Norwegii cudzoziemców (Bech, Borevi, Mouritsen 2017).

Jeszcze w pierwszej połowie drugiej dekady XXI wieku norweska polityka wobec imigrantów zajmowała wysokie pozycje w rankingach międzynarodowych. W 2014 roku uplasowała się na 4 miejscu (na 38 możliwych) zestawienia porównującego warunki imigrantów, z liczbą punktów klasyfikujących ją jako częściowo korzystną – *slightly favourable* (zob. Migrant Integration Policy Index, Norway)³².

³² Dla porównania polska polityka imigracyjna znalazła się na 32 miejscu i została określona mianem *halfway favourable*, tj. jako znajdująca się w pół drogi do najlepszych praktyk (zob. Migrant Integration Policy Index,

Polityka integracyjna Norwegii wobec imigrantów do 2016 roku była oficjalnie określana mianem integracji, a nie asymilacji (por. Nikielska-Sekuła 2016). Jednakże wydarzenia w Europie z przełomu pierwszej i drugiej dekady XXI wieku miały znaczący wpływ na sytuację w Norwegii, a wiele krajów zaczęło zaostrzać swoją politykę imigracyjną i integracyjną (Norwegian Ministry of Justice and Public Security 2016: 7). Otóż do pierwszej połowy 2013 roku w Norwegii dominowały socjalistyczno-narodowe idee i siły polityczne. Za sprawą zmieniających się nastrojów społecznych, w wyniku wyborów w roku 2013 i 2017, nastąpiła zmiana na scenie politycznej. W 2013 roku rządzącą „czerwono-zieloną” koalicję na czele z proimigrancką i prouchodzącą Partią Pracy (Arbeiderpartiet, Ap) zastąpiła antyimigrancka i antyuchodźcza koalicja złożona m.in. z Norweskiej Partii Konserwatywnej (Høyre, H) oraz narodowo-konserwatywnej i neoliberalnej Partii Postępu (Fremskrittspartiet, FrP). W związku z czym zmiana stosunku do cudzoziemców już osiadłych w Norwegii i polityka wobec nich znalazły się na liście politycznych priorytetów. W 2015 roku, na mocy porozumienia między ówczesnymi ugrupowaniami partyjnymi, Norwegia zaostrzyła przepisy azylowe. Ponadto w grudniu 2015 roku powołała pierwszego Ministra ds. Imigracji i Integracji (Innvandrings- og integreringsminister), by w przyszłości utrzymać poziom usług świadczonych w ramach państwa bezpieczeństwa socjalnego. Niekontrolowane przyjmowanie kosztownych azylantów mogłoby bowiem zachwiać równowagę między dochodami a wydatkami państwa³³. W kontekście analizy oficjalnych dokumentów warto podkreślić, że za opracowanie Białej Księgi z 2012 roku była odpowiedzialna Ap, podczas gdy Białą Księgę z 2016 roku wydano spod pióra FrP.

Poland). Oceniając poszczególne kraje brano pod uwagę następujące kryteria: (1) mobilność na rynku pracy; (2) procedura łączenia rodzin; (3) edukacja; (4) zdrowie; (5) uczestnictwo polityczne; (6) pobyt stały; (7) dostęp do obywatelstwa; (8) antydyskryminacja.

³³ Jako pierwsza urząd Ministra ds. Imigracji i Integracji objęła Sylvi Listhaug (FrP). Sprawowała go do dnia odwołania ze stanowiska, czyli od 16 grudnia 2015 do 17 stycznia 2018 roku. Po odwołaniu Listhaug zlikwidowano dotychczasowy urząd i uaktualniono nazwę stanowiska, a urząd Ministra ds. Edukacji i Integracji (Kunnskaps- og integreringsminister) objął Jan Tore Sanner (H).

Pod wpływem zmiany sytuacji międzynarodowej i krajowej (wynikającej m.in. z fali masowej emigracji zarobkowej obywateli UE10, niepewnej sytuacji gospodarczej oraz kryzysu migracyjnego) można w Norwegii obserwować gwałtowne i radykalne zmiany klimatu społecznego. Od narodowego optymizmu i względnej otwartości w pierwszej dekadzie XXI wieku do pragmatyzmu i zachowawczości, a nawet niechęci w drugim dziesięcioleciu³⁴. Pod koniec 2016 roku 1 na 5 respondentów (19 proc.) twierdził, że jego największym zmartwieniem jest imigracja (stanowiło to wzrost o 10 punktów procentowych względem poprzedniego kwartału), kolejno gospodarka (11 proc.), a następnie terroryzm (9 proc.). Równolegle zmianom ulegały postawy Norwegów wobec imigracji i imigrantów: od przyjaznej (SSB 2014a), przez względnie przyjazną (SSB 2015), do względnie nieprzyjaznej (SSB 2016a), by w 2017 roku (SSB 2017) zbliżyć się ponownie do miejsca, w którym znajdowały się przed kryzysem migracyjnym. Zwrot opinii publicznej w kierunku względnej otwartości, obserwowanej w pierwszej dekadzie XXI wieku, może mieć związek z antyimigracyjną polityką prowadzoną przez norweski rząd, która zaczyna dawać obywatelom poczucie większego bezpieczeństwa narodowego (w tym społecznego i kulturowego), a tym samym panowania nad nieharmonijną wielokulturowością (por. Golka 2010: 134–135)³⁵.

³⁴ Coraz częściej pojawiają się krytyczne głosy w sprawie „imigracji nie-zachodniej” (*ikke-vestlige innvadring*), która kosztuje Norwegię ok. 250 mld nkr rocznie. Stanowisko, że należy pomagać tam, gdzie uchodźcy się znajdują, i przyjmować głównie kwoty wyznaczone przez Wysokiego Komisarza ONZ ds. Uchodźców zyskuje na popularności. W Norwegii, podobnie jak w innych krajach europejskich, trwa również ożywiona debata nad koniecznością zmiany przepisów regulujących instytucję azylu (Zähler 2018).

³⁵ Na przykład na początku 2018 roku ówczesna premier Norwegii – Erna Solberg (H) – zapowiedziała, że w przypadku procedury łączenia rodzin rząd planuje wprowadzić obowiązkowe testy DNA celem potwierdzenia pokrewieństwa, a w odniesieniu do wieloreligijności i wartości rdzennych zakaz noszenia nakryć głowy w przedszkolach i szkołach. Zgodnie z zapowiedziami zakaz noszenia nakryć głowy, które całkowicie lub częściowo zasłaniają twarz (m.in. burek i nikabów), w norweskich placówkach edukacyjnych został przyjęty przez parlament 12 czerwca 2018 roku, czyli kilka dni po tym, jak w Danii przegłosowały go tamtejsze władze (Lilleås 2018). Również z roku na rok warunki ubiegania się o norweskie obywatelstwo ulegają zaostrzeniu. Obecnie wymagane jest zdanie egzaminu językowego

Kluczową kwestią, o którą obecnie toczą się polityczne spory, jest norweskie państwo opiekuńcze. Koszty utrzymywania uniwersalistycznego, solidarystycznego i dekomodyfikującego porządku państwa bezpieczeństwa socjalnego, z jakim mamy obecnie do czynienia w Norwegii, są wysokie i zagrożone akumulacją. W kontekście bezprecedensowej skali i charakteru ruchów imigracyjnych na terenie kraju, zwiększającego się odsetka osób starszych, którym przysługują świadczenia emerytalne (Dahl, Flatabø 2018), zjawiska wyłudzeń świadczeń socjalnych (NAV 2018) oraz procesów i zmian cywilizacyjnych (Dahl, Flatabø 2018), aby utrzymać wydolne *velferdsstat*, w najbliższych latach rząd chce wprowadzić liczne zmiany. Mają one dotyczyć warunków przyznawania świadczeń socjalnych na wychowanie dziecka czy wydłużenia tygodniowego czasu pracy. Co warte nadmienienia w kontekście przemian współczesnego społeczeństwa norweskiego, natężenie kontestacyjnych nastrojów wobec opiekuńczych funkcji państwa (przejawiające się m.in. w protestach przeciwko rosnącym podatkom czy ograniczaniu przez państwo transferów socjalnych) wzrasta nie wtedy, gdy wydatki socjalne stają się zbyt duże, ale w sytuacji, w której tego rodzaju wydatki maleją. Jak twierdzi Esping-Andersen (2010: 52): „Ryzyko słabnięcia instytucjonalnej struktury państwa opiekuńczego pojawia się nie wtedy, gdy rosną jego koszty, lecz wtedy gdy zmienia się jego klasowy charakter”.

Przyjmuję, że z jednej strony polityka integracyjna Norwegii jest wynikiem wielu wzajemnie krzyżujących się czynników, takich jak: kontekst historyczny i społeczny, ustrój polityczny i układ sił politycznych, stan gospodarki i sytuacja na rynku pracy (zarówno na poziomie krajowym, tj. kraju emigracji i imigracji, jak i transnarodowym

min. na poziomie A2 oraz testu wiedzy o społeczeństwie. Wymagania te dotyczą wszystkich osób w wieku 18–67 lat. Na przykład obywatel Polski legitymujący się polskim paszportem musi: (1) mieć ponad 12 lat; (2) posiadać łącznie min. 7 lat pobytu w Norwegii na przestrzeni ostatnich 10 lat (od tego wymogu istnieją dwa wyjątki: (a) gdy przybyło się do Norwegii mając mniej niż 18 lat można starać się o obywatelstwo po 5 latach pobytu; (b) gdy posiada się 7-letni związek partnerski/staż małżeński z obywatelem Norwegii, który spędził 3 lata w kraju); (3) być mieszkańcem Norwegii i deklarować ten stan w przyszłości; (4) odbyć min. 300 godz. nauki języka norweskiego lub posiadać udokumentowaną znajomość norweskiego bądź lapońskiego; (5) być niekarany i posiadać zdolność do czynności prawnej (UDI, *Citizenship*).

oraz międzynarodowym), model państwa opiekuńczego, etos narodowy, model obywatelstwa, polityka migracyjna oraz trendy migracyjne (w tym atrybuty imigrantów oraz stosunek miejscowych do imigrantów i *vice versa*). Z drugiej zaś strony, model polityki integracyjnej wpływa na wyżej wymienione warunki przyczynowe, na skutek czego zachodzi sprzężenie zwrotne. Zakres powiązań pomiędzy tymi istotnymi zależnościami w znacznej mierze decyduje o stosunku Norwegii do migracji i imigrantów oraz uchodźstwa i uchodźców. Obecnie państwo norweskie uznaje narodowy model *velferdsstat* wypracowany na przestrzeni lat za dobro narodowe, które należy chronić i rozwijać w obliczu dynamicznych przemian, jakim ulega norweskie społeczeństwo. W Norwegii, podobnie jak w Danii czy Szwecji, rosnące zestawy wymagań i nowe ograniczenia są uzasadniane potrzebą ochrony państwa opiekuńczego oraz nordyckiego stylu życia w obecnym kształcie (Bech, Borevi, Mouritsen 2017; Kulbrandstad 2017; por. Kivisto, Wahlbeck 2013).

2.4. Polityka integracyjna wobec dzieci imigrantów

2.4.1. Integracja a system edukacyjny

W erze masowej edukacji powszechnej (Mikiewicz 2016), w krajach zamożnych i egalitarnych, istotnym aspektem jest materialne inwestowanie w integrację dzieci pochodzących z różnych środowisk etnicznych i kulturowych. W Norwegii – małym kraju o wielkim zróżnicowaniu (Andreassen, Dzamarija, Slaastad 2013), instytucje edukacyjne (postrzegane jako odbicie systemu edukacji) nie są już traktowane wyłącznie jako filar socjalizacji, ale jako główny filar polityki integracyjnej. Od kilku dekad kluczowym elementem owej polityki jest polityka językowa.

Ścieżki integracji dzieci imigrantów różnią się w zależności od wieku migrującego dziecka i długości jego pobytu w Norwegii. Instytucje państwowe projektują i wdrażają działania integracyjne głównie opierając się na oficjalnych statystykach, m.in. wynikach w nauce (Dzamarija 2016: 59–61)³⁶. Kluczowym obszarem wsparcia

³⁶ Raport z 2016 roku pokazuje, że dzieci imigranci (59 proc.) osiągają gorsze rezultaty w testach sprawdzających wiedzę i umiejętności (m.in. w czytaniu

dla nowo przybyłych dzieci jest intensywna nauka języka większościowego. Według norweskiej ustawy o nauczaniu (*opplæringsloven*), której § 2-8 stanowi, że wszyscy uczniowie szkół podstawowych i ponadpodstawowych, którzy posługują się innym językiem niż jeden z języków urzędowych Norwegii (tj. norweski lub lapoński) lub nie posiadają wystarczającej znajomości tych języków, mają prawo do nauczania języka norweskiego, języka ojczystego (*morsmålsopplæring*) i/lub dwujęzycznego nauczania innych przedmiotów (*tospråklig fagopplæring*) w trybie specjalnym (Nowicjusz w Norwegii 2018: 58)³⁷. Dotyczy to szczególnie dzieci nowo przybyłych oraz tych, które ze względu na swoje pochodzenie posiadają ograniczoną znajomość jednego z dwóch języków urzędowych. Formalnie specjalny tryb nauczania wiąże się ze zwiększoną liczbą godzin języka norweskiego i nauczaniem języka ojczystego, natomiast nauczanie dwujęzyczne dotyczy sytuacji, w której dany przedmiot nauczany jest równolegle w dwóch językach (zob. Nowicjusz w Norwegii 2018: 58; por. Dzamarija 2016; Nikielska-Sekuła 2016). Aby zajęcia dla dzieci mających prawo do specjalnego trybu nauczania mogły się odbywać, gmina powinna zatrudnić wykwalifikowaną kadrę pedagogiczną.

Szkoła ma obowiązek zbadania stopnia znajomości języka norweskiego każdego nowo przybyłego ucznia i ocenienia, na podstawie wystandaryzowanych testów, do jakiego typu nauczania posiada on prawo. Ostateczną decyzję w tym zakresie podejmuje dyrektor, gdyż każda placówka ma prawo wyboru sposobu organizacji nauki języka dla zagranicznych uczniów (Norwegian Ministries 2018; zob. Grzymała-Moszczyńska i in. 2015). Taka nauka może być prowadzona w wprowadzających: grupach (*innføringsgruppe*), klasach (*innføringsklassen*) lub szkołach (*mottaksskolen*). Prawo do specjalnego trybu nauczania języka norweskiego, języka ojczystego i/lub

i pisanii w języku norweskim i angielskim, a także w matematyce) w porównaniu z dziećmi imigrantów urodzonymi w Norwegii i dziećmi etnicznych Norwęgów (zob. Dzamarija 2016: 59–61).

³⁷ Zgodnie z oficjalnymi deklaracjami, np. w gminie Haugesund (Jakubowska 2016: 149): „Uczniowie klas 1–4 otrzymują nauczanie języka ojczystego w wymiarze 2×45 minut tygodniowo, zaś uczniowie klas 5–10 otrzymują zajęcia dwujęzyczne w wymiarze 1×35 minut tygodniowo, na których dziecko jest nauczane przedmiotów szkolnych przy pomocy obu języków, w zależności od umiejętności ucznia”.

dwujęzycznego nauczania innych przedmiotów przysługuje każdemu „uczniowi do momentu, w którym zacznie swobodnie władać językiem norweskim i nie będzie miał problemu z kontynuowaniem zwykłego trybu nauczania” (Nowicjusz w Norwegii 2018: 56). Zatem podstawowym celem norweskiej oferty edukacyjnej skierowanej do nowo przybyłych dzieci imigrantów „jest uzyskanie znajomości języka norweskiego w stopniu pozwalającym na czerpanie korzyści z normalnych zajęć edukacyjnych” (Nowicjusz w Norwegii 2018: 58). Jak wynika z norweskiego oficjalnego raportu *Barn og unge voksne med innvandrerbakgrunn* [Dzieci i młodzi dorośli imigranckiego pochodzenia] (Dzamarija 2016: 59), stosunkowo niewielka część uczniów imigrantów uczęszczająca do szkół podstawowych otrzymała nauczanie języka ojczystego (*morsmålsopplæring*) i/lub uczestniczyła w dwujęzycznym nauczaniu przedmiotowym (*tospråklig fagopplæring*). W 2014 roku blisko 3 proc. uczniów imigrantów szkół podstawowych skorzystało z tych form wsparcia edukacyjnego, co stanowiło 2-proc. spadek (o 7 tys.) względem 2008 roku. Wśród nich największymi grupami otrzymującymi pomoc były dzieci polskie i somalijskie.

W kontekście analizy specjalnego trybu nauczania języka norweskiego niezbędne wydaje się zarysowanie specyfiki norweskiej sfery językowej, a szczególnie poziomu zróżnicowania lingwistycznego. Otóż w Norwegii obowiązują dwa języki urzędowe: norweski, występujący w dwóch oficjalnych odmianach języka pisanego (*bokmål* i *nynorsk*), oraz lapoński (*saami*). *Bokmål* (dosłownie „język książek”, tj. język duńsko-norweski, do 1929 roku nazywany *riksmål* – „język królestwa”) wykształcił się na podstawie wpływów języka duńskiego. Z kolei *nynorsk* („nowonorweski” wywodzący się ze standardu zwanego *landsmål*, czyli „język wiejski” lub „język krajowy”) został stworzony w XIX wieku przez Ivara Aasena z pobudek narodowościowych na podstawie ok. 400 dialektów norweskiej prowincji. W latach 1884–1945, gdy władzę przejęła lewica, *nynorsk* zyskiwał na znaczeniu. Obecnie trend jest odwrotny, w dużej mierze uwarunkowany uzusem językowym. *Bokmål* posługuje się zdecydowana większość populacji Norwegii niezależnie od dialektu, natomiast mniejsza jej część korzysta z *nynorsk*. „Język książek” jest na ogół kojarzony z miejskim stylem życia. To szczególna forma norweskiego języka

pisanego, najczęściej używana w komercyjnych mediach, biznesie i nauczana na kursach językowych dla obcokrajowców. Nowonorweski zaś jest identyfikowany z tradycyjnymi norweskimi wartościami oraz kulturą agrarną i regionalną, a także z językiem poetyckim. Co interesujące, ze względu na silną pozycję dialektów i nieudane próby odgórnej regulacji języka pisanego nie istnieje jedna, ogólnie obowiązująca forma mówiona (*Maagerø, Simonsen 2005*)³⁸. Jeśli chodzi o język edukacji, obydwa standardy języka pisanego zajmują równorzędne miejsce w szkołach. Decyzję o tym, którego wariantu używa się w placówkach edukacyjnych, podejmują gminy. Uczniowie *barneskole* wybierają podstawową odmianę języka pisanego spośród dwóch głównych, natomiast w *ungdomsskole* i *videregående skole* uczą się również drugiej odmiany języka norweskiego (najczęściej *nynorsk*). Na obszarach, na których rdzenna społeczność Saami posługuje się językiem lapońskim, używa się go także w szkołach (głównie na północy kraju)³⁹. Dzieci, które przybyły z innego kraju, mają możliwość ubiegania się o zwolnienie z wydania oceny końcowej z języków regionalnych (*sidemål*). Oznacza to, że są zobowiązane do uczęszczania na lekcje nowonorweskiego, ale nie otrzymują z tego przedmiotu oceny końcowej. Zwolnieni z nauki *nynorsk* mogą być ci uczniowie, którzy posiadają prawo do nauki języka lapońskiego bądź fińskiego jako języka drugiego, używają języka migowego lub te dzieci, które nie posiadają wystarczających kompetencji w posługiwaniu się „językiem książek” (zob. Udir 2016: § 3-22 Fritak fra vurdering med karakter i skriftlig sidemål)⁴⁰.

³⁸ Polityka językowa Norwegii nie jest wolna od sporów. Konflikt językowy (*målstriden, språkstriden* lub *sprogstriden*) jest definiowany jako długotrwały (od XVI wieku) i wciąż istniejący, związany z występowaniem różnych odmian pisanego języka norweskiego. Wysiłki na rzecz stworzenia jednej obowiązującej wersji (tzw. *sammorsk* – powszechny norweski, wspólny norweski) nie przyniosły rezultatów. Starania zostały osłabione w latach 60. XX wieku, a oficjalnie zaniechano ich w roku 2002 (zob. Maagerø, Simonsen 2005).

³⁹ Powszechna jest również znajomość języka angielskiego, na którego naukę kładzie się w norweskiej szkole duży nacisk. Tendencja ta wpisuje się w tzw. zestaw kluczowych kompetencji w procesie uczenia się przez całe życie, wyszczególnionych przez wspólnotę europejską (Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie, europejskie ramy odniesienia 2018).

⁴⁰ Można również ubiegać się o pisanie egzaminu z języka ojczystego oraz o zwolnienie z nauki dodatkowego języka, np. hiszpańskiego (zob. Udir 2016).

Odsetek dzieci z pochodzeniem imigranckim w norweskich przedszkolach znacznie zwiększył się: z blisko 5 proc. w 1998 roku do ponad 18 proc. w roku 2018 (zob. Dzamarija 2016: 59; Udir 2019). Podkreśla się, że przedszkole jest ważną przestrzenią integracji. Wyposaża dzieci w elementarną wiedzę z zakresu języka norweskiego i norweskiej tożsamości jeszcze przed rozpoczęciem nauki w szkole (zob. Norwegian Ministries 2018: 65–67). Od 2016 roku przedszkole jest postrzegane zarówno jako ważna przestrzeń społeczna w procesie uczenia się języka, jak i miejsce integracji rodziców. Uczęszczenie do norweskiego przedszkola buforuje szok kulturowy i językowy, a tym samym wyrównuje szanse edukacyjne i wspomaga budowanie sieci rówieśniczych. Z racji tego, że prawo nauki języka dla nowo przybyłych uczniów nie obejmuje edukacji przedszkolnej oraz że ten etap kształcenia jest nieobowiązkowy i płatny, od lat odsetek dzieci imigrantów w przedszkolach jest niższy w porównaniu z odsetkiem dzieci Norwęgów (od 2010 roku pozostaje niemal na niezmiennym poziomie; Udir 2019; SSB 2018c)⁴¹. Ponadto w Norwegii funkcjonują (choć nie tak licznie, jak chociażby dwie dekady temu) tzw. otwarte przedszkola (*åpen barnehage*). Są one ofertą dobrowolną i nieodpłatną (Strzemecka 2015).

W kontekście norweskiej superróżnorodności (Vertovec 2007) istotnym zagadnieniem jest wielojęzyczność dzieci imigrantów oraz możliwość i formy nauczania języka ojczystego. Nauczanie tego języka w Królestwie Norwegii (podobnie jak w blisko połowie krajów Europy) jest prowadzone w formie zajęć organizowanych i finansowanych przez centralne władze oświatowe (por. tabela 2; zob. Eurydice 2009: 21–26). Norwegia (obok Bułgarii, Czech, Danii i Litwy) określiła szczegółową definicję uczniów imigrantów uprawnionych do pobierania nauki języka ojczystego. Najczęściej środki wspierające nauczanie tego języka były ograniczone do tych uczniów, których pierwszy język nie jest językiem wykładowym, oraz do tych, którzy nie posiadają wystarczającej znajomości języka większościowego. Nauczanie języków ojczystych w ramach norweskiego systemu

⁴¹ Na przykład w 2017 roku 91 proc. wszystkich dzieci w wieku przedszkolnym w całej Norwegii korzystało z edukacji przedszkolnej. W przypadku dzieci imigrantów odsetek ten wyniósł 79 proc., czyli 8 na 10 dzieci z mniejszości językowych trafiło do przedszkola (SSB 2018c; Udir 2019).

edukacyjnego odbywa się (podobnie jak w Estonii, Austrii, Szwecji i na Litwie) w ramach godzin lekcyjnych (lub jest to rekomendowane) (Eurydice 2009: 24–25).

Dyskusje na temat rozwijania i wykorzystywania wielojęzyczności wśród dzieci imigrantów są wspomniane w dokumentach mówiących o krótkoterminowej integracji (w szczególności w Białej Księdze z 2012 roku). Trzy Białe Księgi prezentujące długoterminową perspektywę integracji – z 1997, 2004 i 2012 roku – nie wymieniają dwujęzyczności jako długoterminowego celu edukacyjnego. Nie podkreślają również znaczenia promowania i rozwijania języków dzieci mniejszości etnicznych dorastających w Norwegii. Temat nauczania języka ojczystego dziecka był najobszerniej opisany tylko w jednym dokumencie rządowym – w pierwszej Białej Księdze wydanej w roku 1980. Dwujęzyczność była celem edukacyjnym na etapie kształcenia obowiązkowego przez blisko dekadę (w latach 1987–1997). Włączanie do głównego nurtu języka ojczystego z możliwością jego przejściowego wykorzystania oraz nauczanie języka norweskiego jako drugiego było standardem w dokumentach począwszy od roku 1997. Zasady takie jak szacunek dla języka i kultury imigrantów, podkreślone w roku 1980 i 1988, stały się w kolejnych dokumentach mniej lub prawie niewidoczne (Kulbrandstad 2017)⁴². W oficjalnym raporcie *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne*

⁴² W okresie między Białymi Księgami z lat 1988 i 1997 nauka języka ojczystego była istotnym tematem politycznym. W 1991 roku Rune Gerhardsen (Ap) wprowadził do debaty publicznej termin *snillisme*. Oznacza on nadmierną i naiwną życzliwość. Gerhardsen (1991: 52, za: Kulbrandstad 2017: 116) zjawisko niskich wymagań w stosunku do osób, które otrzymują świadczenia socjalne (w tym szczególnie imigrantów) nazywał „naiwnym rozwojem państwa opiekuńczego”. Chociaż w Białej Księdze z 1997 roku nie ma wyraźnego odniesienia do debaty na temat *snillisme*, wspomina się o równoległej dyskusji nad nauczaniem języka ojczystego, a mianowicie o konferencji zainicjowanej przez Norweską Radę ds. Badań Naukowych. Konferencja zakończyła się zgodą zarówno co do potrzeby długoterminowego nauczania języka norweskiego jako drugiego, jak i nauki języka ojczystego. Nauka języka ojczystego była uważana za niezbędną nie tylko w procesie nauki czytania i pisania oraz zdobywania wiedzy w różnych dziedzinach w języku norweskim, ale także utrzymywania kontaktów z rodziną w kraju ojczystym i rozwoju tożsamości (Hyltenstam 1996: 207–208, za: Kulbrandstad 2017: 116).

i opplæringssystemet [Różnorodność i proces doskonalenia umiejętności. Wielejęzyczne dzieci, młodzież i dorośli w systemie edukacji] traktującym o różnorodności i edukacji (NOU 2010) podkreślono długoterminową rolę wielojęzyczności jako źródła języka norweskiego. Mimo że dokument ten jest cytowany w dwóch ostatnich Białych Księgach i obowiązujący model kształcenia dzieci imigrantów na etapie kształcenia obowiązkowego opiera się właśnie na tych zaleceniach zgodnie z analizą i interpretacją Kulbrandstad, która odwołuje się do typologii dwujęzycznych programów edukacyjnych Colina Bakera (2006, za: Kulbrandstad 2017: 104), należy go scharakteryzować jako miękki model asymilacyjny (por. Nikielska-Sekuła 2016: 131–133). W kontekście przemian modelu polityki integracyjnej względem dzieci imigrantów na etapie edukacji nieobowiązkowej warto nadmienić, że nacisk na naukę języka norweskiego za pomocą języka ojczystego z wcześniejszych Białych Ksiąg przestał być widoczny w ostatnim rządowym raporcie (Kulbrandstad 2017).

Współczesne wielokulturowe społeczeństwo norweskie stanowi niemałe wyzwanie dla systemu edukacji. Ścisła współpraca między szkołą a domem jest bardzo istotnym czynnikiem w procesie wychowania i edukacji. W odróżnieniu od wielu krajów w Norwegii oczekuje się od rodziców wykazywania zainteresowania i zaangażowania w sprawy dziecka. Należy regularnie i aktywnie uczestniczyć w życiu instytucji oraz integrować się z lokalną społecznością (zob. Nowicjusz w Norwegii 2018: 55–56). W norweskich poradnikach dla obcokrajowców zawarto liczne dyspozycje dla rodziców dzieci na etapie edukacji przedszkolnej i/lub szkoły podstawowej. Porady dotyczą zasad przygotowania dziecka do dnia przedszkolnego/szkolnego oraz dbania o niego poza placówką (tabela 6). W Norwegii przejawy troski rodzicielskiej wyrażają się w takich regułach wychowawczych jak dbanie o: higienę, zbilansowane posiłki, odpowiedni ubiór, opiekę medyczną czy dobre samopoczucie. Zgodnie z najważniejszymi zaleceniami należy rozmawiać z nauczycielami, zapoznać się z innymi rodzicami oraz sąsiadami, odprowadzać i odbierać dziecko z przedszkola/szkoły o czasie, pamiętać o ubraniu na każdą pogodę (ponieważ dzieci muszą uczestniczyć we wszystkich zajęciach bez względu na aurę) oraz o prawidłowo zbilansowanym śniadaniu. Należy również brać udział w wywiadówkach i wydarzeniach szkolnych

oraz powiadomić personel, jeśli w rodzinie dzieje się coś, co może zagrażać życiu i zdrowiu dziecka.

Tabela 6. Porady dla rodziców imigrantów posiadających dzieci na etapie edukacji przedszkolnej i/lub szkoły podstawowej

PRZEDSZKOLE
• Odprowadzaj dziecko do przedszkola i rozmawiaj z osobami, które tam pracują. • Zapytaj o możliwość spędzenia z dzieckiem dnia w przedszkolu. • Powiadom przedszkole, jeśli coś szczególnego dzieje się w rodzinie. • Pamiętaj o ubraniu na każdą pogodę i drugim śniadaniu. • Zapoznaj się z innymi rodzicami.
SZKOŁA PODSTAWOWA
• Powiadom szkołę, jeśli dzieje się coś, co ma wpływ na życie i zdrowie dziecka. • Pomóż dziecku w punktualnym przychodzeniu do szkoły. • Odprowadź je, jeśli zachodzi taka potrzeba. • Dzieci muszą uczestniczyć we wszystkich zajęciach szkolnych bez względu na pogodę. Pamiętaj o odpowiedniej odzieży. • Bierz udział w wywiadówkach i imprezach szkolnych. • Zapoznaj się z najbliższymi sąsiadami.

Źródło: Nowicjusz w Norwegii (2018: 55).

2.4.2. Integracja a kształcenie uzupełniające: przypadek szkół polskich i społecznych

Jak wykazałam powyżej, nauczanie dzieci imigrantów języka norweskiego może odbywać się poprzez język ojczysty (tzw. nauczanie języka ojczystego), jednak przez ograniczony czas. Dla rodzin szukających nauczania języka polskiego oraz innych przedmiotów i zajęć dodatkowych w języku polskim w Norwegii możliwe jest prowadzenie i/lub korzystanie z nauczania uzupełniającego w formie szkół. W Norwegii (prócz możliwości nauczania on-line za pośrednictwem takich polskich szkół internetowych jak Libratus⁴³ czy Polonijka) funkcjonują dwa rodzaje stacjonarnych szkół uzupełniających: (1) Szkolny Punkt Konsultacyjny (SPK) oraz (2) szkoły społeczne

⁴³ W związku ze zmianą w polskim prawie oświatowym, która weszła w życie 1 września 2017 roku, nauczanie w ramach darmowej internetowej szkoły Libratus zostało znacznie ograniczone.

zwane także polonijnymi i/lub sobotnimi. Nauczanie w ramach tych szkół odbywa się zazwyczaj w budynkach szkół norweskich i jest finansowane lub dofinansowane przez ambasadę bądź stowarzyszenia edukacyjno-kulturalne z Polski i/lub z prywatnych środków rodziców. Różnorodność istniejących form nauczania uzupełniającego oraz rozwój oświaty polskiej i polonijnej w Norwegii ułatwia objęcie kształceniem coraz większą grupę dzieci polskich i polskiego pochodzenia⁴⁴.

Uczniowie zarówno SPK, jak i szkół społecznych równolegle pobierają naukę w szkołach kraju zamieszkania, w których realizują obowiązki szkolne. Nauczanie przedmiotów dodatkowych, takich jak język polski i wiedza o Polsce, odbywa się w SPK przy Ambasadzie RP w Oslo, a przedmiotów takich jak język polski, historia, geografia, muzyka, religia czy inne zajęcia dodatkowe – w polskich szkołach sobotnich (PSS) założonych przez rodziców, sympatyków Polski i polonijne organizacje oświatowe (Kral-Leszczynska, *Oświata...*; Olszewski 2011). W latach 1988–2018 w Norwegii działał jeden SPK przy Ambasadzie RP w Oslo i osiem szkół polonijnych⁴⁵: (1) Polska Szkoła Sobotnia im. św. Jana Pawła II w Oslo; (2) Polska Katolicka Szkoła Sobotnia w Stavanger; (3) Polska Społeczna Sobotnia Szkoła im. Janusza Korczaka we Fredrikstad; (4) Szkoła Kultury Polskiej w Trondheim; (5) Polska Szkoła w Bergen im. Marynarki Wojennej RP; (6) Polska Sobotnia Szkoła w Moss im. Jana Brzechwy;

⁴⁴ Polskojęzyczne ośrodki kształcenia uzupełniającego za granicą są zorganizowane obecnie w różnorodnych strukturach i formach, takich jak: (1) szkolne punkty konsultacyjne; (2) szkoły społeczne; (3) sekcje polskie w szkołach zagranicznych; (4) szkoły europejskie; (5) nauczyciele kierowani oraz (6) kształcenie na odległość w szkołach im. Komisji Edukacji Narodowej (ORPEG, *Szkoły...*).

⁴⁵ Stan na kwiecień 2018 roku. Więcej aktualnych informacji na temat szkół polskich w Norwegii można znaleźć w bazie danych portalu edukacyjnego „Polska Szkoła” prowadzonego przez Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (ORPEG, *Baza...*) przy współpracy z Ministerstwem Edukacji i Nauki (MEN). Oświata polonijna w Norwegii z roku na rok się rozrasta. Od roku szkolnego 2018/2019 rozpoczęło swoją działalność pięć nowych szkół sobotnich: (1) „Polonijka” Stowarzyszenia polskiego na Hittre; (2) Polska Sobotnia Szkoła w Bodø; (3) Polska Społeczność w Hauge-sund; (4) Polska Sobotnia Szkoła w Ålesund oraz (5) Społeczna Szkoła Języka Polskiego „Polonik”. Jednocześnie z końcem roku szkolnego 2017/2018 zakończyła swą działalność Polska Szkoła Społeczna im. Marka Grechuty.

(7) Polska Szkoła Sobotnia w Kristiansand; (8) Polska Szkoła Społeczna im. Marka Grechuty w Norwegii (filia w Porsgrunn i Tønsberg) (rysunek 2). W przeciwieństwie do SPK, PSS nie podlegają polskim władzom oświatowym⁴⁶, a ich sytuacja lokalowa w Norwegii jest względnie dobra dzięki przychylności dyrekcji poszczególnych norweskich placówek edukacyjnych, które udostępniają (zazwyczaj za opłatą) pomieszczenia szkolne w systemie weekendowym.

Rysunek 2. Stacjonarne polskie szkoły uzupełniające w Norwegii w latach 1988–2018

Szkoła społeczna Polska Szkoła Sobotnia im. św. Jana Pawła II w Oslo (1988–2018) 	Szkoła polska SPK przy Ambasadzie RP w Oslo im. Bohaterów Narwiku (1993/1997–2018) 	Szkoła społeczna Polska Katolicka Szkoła Sobotnia w Stavanger (2007–2018) 	Szkoła społeczna Polska Społeczna Sobotnia Szkoła im. Janusza Korczaka we Fredrikstad (2009–2018) 	Szkoła społeczna Szkoła Kultury Polskiej w Trondheim (2009–2016) 
Szkoła społeczna Polska Szkoła w Bergen im. Marynarki Wojennej RP (2009–2018) 	Szkoła społeczna Polska Sobotnia Szkoła w Moss im. Jana Brzechwy (2014–2018) 	Szkoła społeczna Polska Szkoła Sobotnia w Kristiansand (2016–2018) 	Szkoła społeczna Polska Szkoła Społeczna im. Marka Grechuty w Norwegii (2016–2018) 	

Źródło: oprac. własne na podstawie MSZ (2018) oraz ORPEG, Baza...

Poniżej opiszę dwie najstarsze uzupełniające szkoły w Norwegii, czyli Polską Szkołę Sobotnią im. św. Jana Pawła II w Oslo i SPK przy Ambasadzie RP w Oslo.

Polska Szkoła Sobotnia im. św. Jana Pawła II w Oslo

Polska Szkoła Sobotnia im. św. Jana Pawła II w Oslo jest najstarszą szkołą polonijną w Norwegii i zarazem w całej Skandynawii – powstała

⁴⁶ Ponadto w Norwegii funkcjonują nieliczne szkoły sobotnie/niedzielne przy parafiach katolickich (np. przy parafii pw. św. Wawrzyńca w Drammen, która, oprócz katechez, przygotowania do I komunii świętej i bierzmowania w języku polskim oferuje nieodpłatne nauczanie wybranych przedmiotów). Więcej informacji na ten temat na stronie duszpasterstwa polskiego (zob. Den katolske kirke). Szczegółowych informacji udzielają poszczególne parafie.

w 1988 roku. Jej misją jest krzewienie „polskiej kultury wśród polskich dzieci mieszkających w Norwegii” (Polska Szkoła Sobotnia im. św. Jana Pawła II w Oslo, *Witamy*). Zajęcia odbywają się od godzin porannych do wczesnych godzin popołudniowych w dwie soboty miesiąca w siedzibie norweskiej szkoły Rustad Skole i są odpłatne. Kadra pedagogiczna otrzymuje niewielkie honoraria w ramach stałej stawki za przepracowaną godzinę lekcyjną, podczas gdy rady pedagogiczne zwoływane w ciągu roku szkolnego mają charakter wolontariacki. Szkoła sobotnia nie podpisuje w tym zakresie umów, obowiązuje umowa ustna (Bielińska 2016; Kral-Leszczyńska, *Oświata...*; Olszewski 2008, 2011). W przerwie między zajęciami działa kantyna, za której funkcjonowanie odpowiedzialni są rodzice, którzy pracują na rzecz jej utrzymania, opierając się na systemie zmianowym.

Uczniami PSS w Oslo są dzieci w wieku 3–16 lat. Szkoła prowadzi zajęcia z przedmiotów ojczystych (języka polskiego, języka polskiego z elementami geografii i historii Polski, a także muzyki i religii) oraz liczne zajęcia dodatkowe (np. balet). Jako pierwsza uzupełniająca szkoła w Norwegii PSS w Oslo przygotowała własne podręczniki do nauki języka polskiego, a następnie do nauki pozostałych przedmiotów (m.in. geografii). Podręczniki są dopasowane do potrzeb uczniów dwu- i wielojęzycznych. W pierwszym roku funkcjonowania (tj. w roku szkolnym 1988/1989) szkoła liczyła 64 uczniów (Olszewski 2008: 39). Wraz z rosnącą liczbą migracji rodzinnych i urodzeń dzieci polskich obywateli w Norwegii liczba polonijnych wychowanków od roku szkolnego 2006/2007 zwiększyła się o 166 proc. (tabela 7).

Tabela 7. Liczba uczniów Polskiej Szkoły Sobotniej im. św. Jana Pawła II w Oslo w latach 2004–2017

Rok szkolny	Liczba uczniów
2004/2005	80 (w przybliżeniu – brak ewidencji)
2005/2006	80 (w przybliżeniu – brak ewidencji)
2006/2007	100 (w przybliżeniu – brak ewidencji)
2007/2008	160
2008/2009	217
2009/2010	265
2010/2011	187
2011/2012	209

Rok szkolny	Liczba uczniów
2012/2013	230
2013/2014	240
2014/2015	248
2015/2016	282
2016/2017	266

Źródło: oprac. własne na podst. pozyskanych danych od Hanny Sand, dyrektorki szkoły, w dn. 3 sierpnia 2018 roku.

Szkolny Punkt Konsultacyjny przy Ambasadzie RP w Oslo⁴⁷

W latach 1993–1996 Szkolny Punkt Konsultacyjny w Oslo, do którego uczęszczały dzieci pracowników polskich placówek dyplomatycznych oraz dzieci polskich obywateli przebywających w Norwegii, był filią SPK przy Ambasadzie RP w Sztokholmie. SPK przy Ambasadzie RP w Oslo powstał 8 września 1997 roku na mocy decyzji Ministra Edukacji Narodowej. Podobnie jak wszystkie szkolne punkty konsultacyjne przy ambasadach polskich na świecie również SPK podlega MEN. Natomiast nadzór pedagogiczny i administracyjny nad szkołą sprawuje ORPEG (zob. Szkoła Polska im. Bohaterów Narwiku przy Ambasadzie RP w Oslo, *Oferta edukacyjna*). Do 2004 roku siedzibą szkoły była Ambasada RP w Oslo, a obecnie są nią pomieszczenia norweskiej szkoły w centrum miasta – Tøyen skole. Szkoła utrzymuje kadrę nauczycielską na tzw. Karcie nauczyciela, co oznacza, że nauczyciele w nim pracujący wynagradzani są na podstawie takich samych zasad jak nauczyciele w Polsce. Nauka w SPK jest bezpłatna. Zajęcia prowadzi wykwalifikowana kadra pedagogiczna, a lekcje odbywają się od poniedziałku do czwartku w godzinach popołudniowych. W procesie kształcenia uzupełniającego szkoła korzysta z podręczników, z których uczą się dzieci w Polsce.

Zadania szkoły i wynikające z nich cele wychowawcze opierają się na poszerzaniu wiedzy faktologicznej związanej z Polską poprzez takie zajęcia jak język polski czy wiedza o Polsce. SPK ma za zadanie kształtować i rozwijać u swych wychowanków nie tylko intelektualną, ale również uczuciową więź z Polską (szacunek dla Polski i dobra

⁴⁷ Od 2018 roku jako Szkoła Polska im. Bohaterów Narwiku przy Ambasadzie RP w Oslo.

wspólnego oraz postaw prospołecznych, a także poczucie tożsamości narodowej), jednocześnie przygotowując uczniów do uczestnictwa w społeczeństwie wielokulturowym. Jak czytamy na stronie internetowej szkoły (Szkoła Polska im. Bohaterów Narwiku przy Ambasadzie RP w Oslo: *O szkole. Historia szkoły*):

Zadaniem naszej szkoły jako „ambasadora polskości” w Norwegii jest uświadamianie i umacnianie poczucia tożsamości narodowej wśród dzieci i młodzieży oraz kształtowanie postaw patriotycznych.

Nauczyciele wspólnie z rodzicami wspierają rozwój emocjonalny dzieci, rozbudzają w nich poczucie tożsamości narodowej i dokładają wszelkich starań na rzecz podtrzymywania tradycji narodowych i żywego kontaktu z językiem polskim.

W latach 1993–1996 do SPK przy Ambasadzie RP w Oslo uczęszczało kilkunastu uczniów, a w 1997 roku 30. W roku szkolnym 2008/2009 zapisanych było 171 uczniów, a w 2016/2017 w arkuszu organizacyjnym widniało już 348 nazwisk. Stanowiło to wzrost o 103,5 proc. (tabela 8).

Tabela 8. Liczba uczniów Szkolnego Punktu Konsultacyjnego przy Ambasadzie RP w Oslo w latach 2004–2017

Rok szkolny	Liczba uczniów
2004/2005	54
2005/2006	61
2006/2007	81
2007/2008	179
2008/2009	171
2009/2010	209
2010/2011	214
2011/2012	251
2012/2013	273
2013/2014	269
2014/2015	284
2015/2016	294
2016/2017	348

Źródło: oprac. własne na podstawie pozyskanych danych z ORPEG w dn. 18 października 2018 roku.

Rozwój oświaty uzupełniającej w Norwegii wpisuje się w ogólnooświatowy trend szkolnictwa polskiego za granicą i szkolnictwa polonijnego. Rozrost i ewolucja tego rodzaju edukacji w Norwegii, w czasie udokumentowanym w badaniach, nie był ograniczany przez państwo norweskie w kontekście, ulegającej znacznym przemianom, krajowej strategii integracyjnej.

2.4.3. Integracja a system ochrony dziecka

Jak wykazałam w pierwszej części rozdziału, Norwegia posiada rozwinięty system wsparcia społecznego w zakresie ochrony praw dziecka (Norwegian Ministries 2018). W kontekście intensywnych ruchów imigracyjnych poradniki i broszury dla obcokrajowców w językach ojczystych największych mniejszości etnicznych informują nie tylko o społecznej metodologii wychowywania dzieci w Norwegii, podkreślając specyfikę norweskich kodów kulturowych, ale także o działaniach instytucjonalnych podejmowanych przez państwo norweskie celem ochrony ich praw (Lien 2016; Nowicjusz w Norwegii 2018).

Szacuje się, że działaniami norweskiej Służby Ochrony Praw Dziecka każdego roku zostaje objętych kilkadziesiąt tysięcy dzieci, a odsetek ten z roku na rok zwiększa się. Na przykład w 2015 roku 53 439 dzieci i osób młodych otrzymało pomoc z tytułu opieki, co stanowiło wzrost o 3 proc. względem roku 2014. W 2016 roku objętych działaniami BVT było 54 620, a w 2017 roku 55 697 niepełnoletnich (Lien 2016; SSB 2018b). Oficjalne dane na temat form pomocy, jakim są objęci małoletni w Norwegii z podziałem na pochodzenie rodziców dziecka, są z roku na rok coraz bogatsze. SSB (Statistisk sentralbyrå, Centralny Urząd Statystyczny) i Bufdir, począwszy od przełomu 2015 i 2016 roku, zaczynają regularnie publikować statystyki na ten temat z podziałem na pochodzenie dzieci. Warto jednak zauważyć, że w statystykach brakuje informacji o liczbie małoletnich opuszczających system BVT oraz danych z podziałem na typy przejęcia pieczy: dobrowolne (§ 4-4 barnevernloven), doraźne (§ 4-6), długoterminowe (§ 4-12).

Statystyki SSB (Dyrhaug, Sky 2015) dotyczące dobrostanu małoletnich pokazują, że dzieci imigrantów są nadreprezentowane jako beneficjenci pomocy w zakresie opieki. Co czwarte dziecko objęte

działaniami BV ma pochodzenie imigranckie⁴⁸. Nadreprezentacja tej grupy społecznej nie wynika z faktu, jak twierdzą autorzy raportu SSB (Dyrhaug, Sky 2015), że Barnevernet przejął opiekę nad większą liczbą imigrantów, ale że grupa ta (w porównaniu z całą populacją) otrzymuje statystycznie więcej środków wsparcia w ramach domu rodzinnego (m.in. w formie pomocy finansowej i opieki dziennej) niż w ramach pieczy zastępczej (tj. domu zastępczego – *fosterhjem*, tymczasowego pobytu w *beredskapshjem*, czyli w dozorowanym mieszkaniu oraz instytucji zamkniętej jaką jest *barneverninstitusjon*)⁴⁹. Zwiększona liczba środków wsparcia w ramach domu rodzinnego wiąże się z różnicami w warunkach życia rodzin imigranckich. Do głównych różnic zalicza się uwarunkowania społeczno-ekonomiczne, wyrażające się w takich wskaźnikach jak: dochód, wykształcenie rodziców oraz otrzymywanie świadczeń socjalnych (Christiansen i in. 2015; Berg i in. 2017; Paulsen, Thorshaug, Berg 2014). Wzrost odsetka działań BV wobec rodzin o pochodzeniu imigranckim można także powiązać ze zmianami w strukturze populacji Norwegii, będącymi rezultatem zintensyfikowanych ruchów wędrownych.

Raport Norweskiego Uniwersytetu Nauki i Technologii (NTNU), napisany na zlecenie Bufdiru, usiłuje obalić nieprzychylnie tezy na temat postępowania BV wobec rodzin imigranckich. Zgodnie z raportem mitem jest konstatacja, że Służba Ochrony Praw Dziecka zajmuje się większym odsetkiem dzieci z rodzin imigranckich. Zdaniem autorów raportu (Berg i in. 2017) nie ma znaczącej różnicy pomiędzy dziećmi z pochodzeniem imigranckim a dziećmi bez tego pochodzenia pod względem najbardziej radykalnych środków pomocy (m.in. przeniesienia dziecka z domu rodzinnego do domu zastępczego, dozorowanego mieszkania lub instytucji zamkniętej). Do końca 2015 roku 6 na 10 dzieci otrzymywało pomoc w domu rodzinnym, a 4 na 10 otrzymywało je w ramach pieczy zastępczej. 78 proc.

⁴⁸ Jak pokazują oficjalne dane z 2012 roku (Dyrhaug, Sky 2015), BV dwa razy częściej interweniuje wśród dzieci imigrantów w porównaniu z dziećmi bez pochodzenia imigranckiego. W grupie wiekowej 0–17 lat bez pochodzenia imigranckiego zainicjowano działania względem 33 na 1000 dzieci, podczas gdy w przypadku dzieci imigrantów wobec 67 na 1000 dzieci.

⁴⁹ Udział środków pomocy udzielanej w domu rodzinnym dotyczy 15,8 na 1000 dzieci bez migracyjnego pochodzenia, a w grupach imigrantów wynosi między 25 a 28 na 1000 dzieci (SSB 2015/2016).

dzieci mieszkających poza domem rodzinnym przebywało w domu zastępczym (Lien 2016).

Zgodnie z norweskimi statystykami odsetek interwencji wobec dzieci z rodzin z krajów Europy Wschodniej nie jest wyższy w stosunku do dzieci z rodzin bez pochodzenia imigranckiego, a wręcz przeciwnie (Berg i in. 2017; Dyrhaug, Sky 2015). Na przykład dzieci ze środowiska polskiego charakteryzują się znacznie niższym odsetkiem opieki ochronnej niż dzieci bez imigranckich korzeni: odpowiednio 3 i 7,8 na 1000 dzieci w populacji. 18 na 1000 dzieci polskiego pochodzenia w wieku 0–17 lat było objętych działaniami BV; z kolei 3 na 1000 znajdowało się poza domem rodzinnym, a wśród dzieci bez pochodzenia imigranckiego było to odpowiednio 26 i 8 na 1000. Oznacza to, że dzieci o polskim pochodzeniu są w znacznie mniejszym stopniu reprezentowane w zakresie opieki niż dzieci bez pochodzenia imigranckiego⁵⁰. Wśród dzieci pochodzących z Rosji i Kosowa odsetek opieki był nieco wyższy niż wśród dzieci z Polski i Litwy (np. wśród dzieci rosyjskich 11 na 1000 dzieci w wieku 0–17 lat zostało objętych ochroną). Grupa dzieci, która samodzielnie wyemigrowała do Norwegii z Azji, Afryki, Ameryki Łacińskiej, Oceanii (z wyjątkiem Australii i Nowej Zelandii) oraz Europy spoza krajów EU28/EOG, jest nadreprezentowana. Pod koniec 2015 roku w tej grupie 49 na 1000 osób w wieku 0–22 lata pozostawało pod opieką Barnevernetu (Lien 2016). Należy nadmienić, że podczas dochodzeń (na podstawie § 4-3 barnevernloven) BV traktuje imigracyjne pochodzenie rodziców dzieci jako jeden z czynników ryzyka w ocenie ich sytuacji (NOU 2000; por. Skivenes 2014).

Według danych MSZ w 2012 roku odnotowano 4 sprawy w BV z udziałem dzieci polskich obywateli, a 5 lat później już 56, co

⁵⁰ Z informacji podanych przez Ambasadę Królestwa Norwegii w Polsce w dn. 13 kwietnia 2018 roku wynika, że: „Zgodnie z naszymi najświeższymi statystykami (31.12.2015) blisko 22 200 dzieci w Norwegii pochodzi z Polski i jest to największa grupa zagranicznych dzieci w naszym kraju. 67 spośród tych dzieci pozostaje w pieczy zastępczej w wyniku działań podjętych przez samorządowe jednostki opieki społecznej. [...] Daje to średnią 3 na 1000 dzieci, która jest zauważalnie niższa od średniej dla dzieci urodzonych w Norwegii, a wynoszącej 7,8 na 1000 dzieci. [...] Statystyki pokazują także, że opieka zastępcza wdrażana jest w Norwegii rzadziej niż wynosi średnia europejska” (zob. TVP 2018).

stanowiło wzrost o 1300 proc. Z pozyskanych informacji wynika, że do 2017 roku 120 dzieci pozostawało w pieczy zastępczej, 48 zostało zwróconych rodzicom; siedmioro dzieci ukończyło 18. rok życia, a jeden małoletni uciekł z pieczy zastępczej (tabela 9). Rosnąca liczba dzieci rodziców Polaków lub pochodzących z rodzin polsko-norweskich objęta procedurami systemu może być wynikiem kompilacji zwiększającego się odsetka Polaków i osób polskiego pochodzenia w całej populacji Norwegii oraz rosnącego zaufania do władz polskich sprawujących nad nimi opiekę, a co za tym idzie gotowości do zgłoszenia sprawy. Należy jednak zaznaczyć, że MSZ odnotowuje tylko te sprawy, które zostają zgłoszone do Wydziału Konsularnego Ambasady RP (WK AMB RP) w Oslo przez rodzinę dziecka.

Tabela 9. Sprawy rodzinne Barneverntjeneste w statystykach Wydziału Konsularnego Ambasady RP w Oslo w latach 2012–2017

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Ogółem
Liczba spraw	4	5	28	40	52	56	185
Liczba dzieci w tym:	5	12	42	60	77	94	198
umieszczenie w pieczy zastępczej (małoletnich)	5	7	30	25	34	19	120
zakończenie pieczy zastępczej – powrót do rodziców (małoletnich)	0	2	11	9	15	11	48
zakończenie pieczy zastępczej przez osiągnięcie pełnoletności (osób)	0	0	2	4	1	0	7
inne powody zakończenia pieczy zastępczej, np. ucieczka (małoletnich)	0	0	0	0	1	0	1

Źródło: oprac. własne na podstawie pozyskanych danych od Sławomira Kowalskiego, Kierownika WK AMB RP (Konsula RP w Oslo), w dn. 2 września 2018 roku.

Począwszy od XXI wieku Barnevernet budzi dużo społecznych emocji i kontrowersji zarówno wśród społeczności norweskiej i imigranckiej, jak i międzynarodowej⁵¹. Mimo że zaufanie mieszkańców

⁵¹ Podobnie jak Urząd ds. Ochrony Praw Dziecka w Norwegii, działalność instytucji ochrony dzieci w innych państwach (np. Niemczech, Anglii czy USA) także budzi wiele prawnych kontrowersji i społecznych emocji. Jeśli chodzi o kraje nordyckie, najszerszą debatę publiczną wywołuje obecnie norweska instytucja (Whewell 2018b). Uczni podkreślają (Skivenes i in. 2014),

Norwegii do państwa i jego instytucji należy do jednego z najwyższych na świecie, zaufanie do BV spada (Bufdir 2017; Godzimirski, Stormowska, Dudzińska 2015; Korzeniewska i in. 2019). Malejący poziom ufności wobec Barnevernetu może wpłynąć na poziom ogólnego zaufania obywateli do państwa i jego instytucji, a tym samym na atmosferę społeczną w kraju. Z kolei na gruncie międzynarodowym może popsuć bardzo dobrą reputację globalną Norwegii i osłabić jej silną markę narodową (Reputation Institute 2016).

Cykliczne raporty krajowe znacząco wpływają na praktykę w zakresie działalności Służby Ochrony Praw Dziecka, mimo że formalnie nie stanowią części prawa. Norweski Raport Publiczny (*Norges offentlige utredninger*, NOU) zawiera uwagi *de lege lata* oraz wnioski i postulaty *de lege ferenda* dotyczące Barnevernetu. Jak pokazuje NOU, od 2012 roku Służba Ochrony Praw Dziecka za priorytet stawia sobie dobro dziecka i ochronę jego praw, ale nie rodziny biologicznej jako wartości autotelicznej, co jest wbrew zasadzie pokrewieństwa biologicznego (*biologiske prinsipp*). Takie podejście jest natomiast zgodnie z zasadą rozwojowo najkorzystniejszej relacji (*utviklingsfremmende tilknytning*; zob. NOU 2012; por. NOU 2000). Z kolei raport z 2016 r. prezentuje potencjalne sprzeczności obowiązujące w Norwegii prawa z zasadami ochrony życia rodzinnego w odniesieniu do sposobów niesienia pomocy rodzinom niewydolnym w zakresie opieki nad dzieckiem (zob. NOU 2016: 167). Dokument ten wskazuje na niedostateczną – w kontekście utrzymania relacji rodzinnej – liczbę dozorowanych wizyt przyznawanych rodzicom biologicznym i dzieciom w przypadku długotrwałej pieczy zastępczej (tj. 2, 4, 6 lub więcej w roku, w zależności od przypadku) oraz brak podstaw prawnych do orzekania kontaktów dziecka z innymi członkami rodziny biologicznej (por. NOU 2000, 2012).

Służba Ochrony Praw Dziecka była przez wiele lat krytykowana za niewydolne działania w kontekście ochrony małoletnich przed destrukcyjnymi rodzicami. Obecnie lokalna i międzynarodowa krytyka odnosi się głównie do jej nadgorliwości. W czerwcu 2015 roku grupa ekspertów z dziedziny opieki nad dziećmi w Norwegii

ze działalność służb stojących na straży najlepszego interesu dziecka jest nierzadko „kwestionowanym wyzwaniem”.

skierowała do ówczesnej norweskiej Minister ds. Dzieci, Równości i Inkluzji Społecznej raport pt. *Notice of Concern – The situation within Norwegian Child Protection Service*⁵². Dokument podpisany przez ok. 240 specjalistów reprezentujących różne dziedziny i narodowości demaskuje praktyki odbierania dzieci biologicznym rodzicom na podstawie słabego materiału dowodowego i nierzetelnych ekspertyz. Opisane przykłady dowodzą, że umieszczanie małoletnich w pieczy zastępczej lub instytucji zamkniętej, które co do zasady miało być działaniem ostatecznym, bywa działaniem zbyt pochopnym i jedynym. A to w opinii ekspertów czyni z Barnevernetu instytucję dysfunkcyjną (Witoszek i in. 2015). W 2017 roku sygnatariusze raportu powołali do życia organizację parasolową na rzecz poprawy jakości w systemie opieki i ochrony dzieci – Kompetansenettverk for kvalitet i barnevern (KIB). Uzasadnili sens jej istnienia i działania potrzebą konstruktywnego dialogu między ekspertami a państwem norweskim (KIB, *Kompetansenettverk...*)⁵³. Również w opinii Reidara Hjermanna, byłego norweskiego Rzecznika Praw Dziecka (Barneombudet), reforma Barnevernetu jest niezbędna. Wskazał on na konieczność poprawy reputacji instytucji wsparcia rodzinnego m.in. poprzez podnoszenie kompetencji zawodowych pracowników socjalnych oraz zwiększenie transparentności tychże instytucji (Whewell 2018b).

Barnevernet jest szczególnie znany międzynarodowej opinii publicznej z odbiorów natychmiastowych (tzw. *akutt situasjon*) na podstawie art. 4-6 ustawy o ochronie praw dziecka. Pod adresem BV kieruje się oskarżenia o pochopne odbieranie dzieci: interwencje pozbawione balansu między dobrem dziecka a jego zdaniem na ten temat oraz umieszczanie małoletnich poza domem rodzinnym

⁵² Wersja skrócona raportu została zamieszczona na łamach jednego z najbardziej poczytnych norweskich tytułów prasowych – „Aftenposten” – w ramach artykułu pt. *Bekymringsmelding om Barnevernet* [List zawiadamiający o Barnevernet] (zob. Witoszek i in. 2015).

⁵³ Warto w tym miejscu wspomnieć o oddolnej inicjatywie byłych podopiecznych Urzędu ds. Ochrony Praw Dziecka, a mianowicie o Landsforeningen for barnevernsbarn (LFB) – Krajowym Stowarzyszeniu Dzieci Barnevernet. Stowarzyszenie zostało założone w 1997 roku i skupia byłych protegowanych BV, którzy działają na rzecz poprawy jakości życia dzieci z doświadczeniem Barnevernetu (Landsforeningen for barnevernsbarn, *Om oss*).

na podstawie subiektywnych preferencji sędziów (Archard, Skivenes 2009; Skivenes 2010). Należy zaznaczyć, że nie ma możliwości uzyskania szczegółowych danych na temat konkretnych spraw od Barnevernetu, ponieważ pracowników tej instytucji obowiązuje tajemnica służbowa. Norweskie władze również nie mogą publicznie komentować poszczególnych interwencji, gdyż dziecko i jego rodzina chronione są prawem do zachowania poufności informacji (Norwegian Ministries 2018).

W ciągu ostatnich lat doszło do kilku spraw rodzin imigranckich i norweskich, które odbiły się głośnym echem w lokalnych i światowych mediach (Godzimirski, Stormowska, Dzudzinska 2015; Whewell 2016, 2018a, 2018b). Analizy eksploracyjne nagłówków prasowych na temat Służby Ochrony Praw Dziecka pokazują, że można spotkać się z różnymi określeniami, takimi jak: „norweska polityka konfiskaty dzieci” (Johansen 2017), „Barnevernet to gestapo” (Sønsteby 2012) czy „norweski orwellowski system ochrony i opieki nad dzieckiem” (Zdechovský 2018). Natomiast w literaturze popularno-naukowej i naukowej Barnevernet jest określany jako: „jeden z sektorów norweskiego reżimu dobroci” (Witoszek 2017: 124–125), „baśniowy troll, który porwya dzieci” (Witoszek 2017: 128) czy „Baba Jaga” (Gajewska, Żadkowska 2015)⁵⁴. Norweskie i zagraniczne media oraz publicystyczne prace dziennikarskie donoszą o rozmaitych kwestiach związanych z działalnością Służby Ochrony Praw Dziecka. Podnoszą takie kontrowersyjne zagadnienia jak: (1) wielogodzinne przesłuchania dzieci w dedykowanych instytucjach (*barnehus*) (Hagen, Fossum, Kessel 2016); (2) wykorzystywanie seksualnie dzieci w rodzinach zastępczych (Coşkun 2016); (3) wysoki odsetek samobójstw wśród dorosłych, którzy jako dzieci byli pod opieką BV (*Aftenposten* 2005); (4) konflikty interesów w związku z udziałem w postępowaniach o ochronę praw dziecka firm prywatnych, a co

⁵⁴ Poglębiona analiza dyskursu prasowego, popularno-naukowego i/lub naukowego zawierającego nierzadko skrajne podejścia wobec działalności BV (m.in. duży ładunek emocjonalny wnoszony do publikacji przez samych autorów, *a priori* założone tezy, wątpliwa metodologia oraz liczne usterki w kontekście analizy i interpretacji norweskiego prawa ochrony dzieci; zob. np. Nowiak, Narożna, Muriaas 2016) może stanowić – z punktu widzenia krytycznej analizy dyskursu – interesujący kierunek przyszłych projektów badawczych.

za tym idzie częściowe sprywatyzowanie sektora opieki nad dziećmi (Czarnecki 2016); (5) chaos wewnątrzinstytucjonalny i procedury fabrykowania dokumentów w Barnevernet (Noreng Trøen, Solvang, Nytrøen 2017); (6) biegły sądowy w sprawach Barneverntjeneste skazany za posiadanie pornografii dziecięcej – historia nazwana przez BBC „cichym skandalem Norwegii” (Whewell 2018b); (7) rodziny, którym odebrano dzieci za podejrzenie przemocy (np. międzynarodowa sprawa norwesko-rumuńskiej rodziny Ruth i Mariusa Bondariu wraz z pięciorgiem dzieci; Whewell 2016⁵⁵); (8) rodziny szukające azylu w innych krajach z powodu potencjalnego zagrożenia dla ochrony życia rodzinnego (np. przypadki trzech rodzin ubiegających się o azyl polityczny w Polsce: Natasha i Erik Olsen Myra z dwiema 9-miesięcznymi bliźniaczkami, Silje Garmo z roczną córką Eirą⁵⁶ oraz palestyńska matka z 14-letnią córką Leen) (Whewell 2018b).

Kształt debat krajowych, transnarodowych oraz międzynarodowych wpływa znacząco na nastroje społeczne w Norwegii i poza jej granicami (Gajewska i in. 2016). Doniesienia medialne skutkują m.in. licznymi protestami w obronie konkretnych rodzin, którym odebrano dzieci z powodu braku kompetencji rodzicielskich i działań wbrew dobru dziecka (np. międzynarodowe protesty w obronie rodziny Bodnariu), czy aktywnością internautów w mediach społecznościowych w postaci grup dyskusyjnych (np. norweskiej grupy na portalu Facebook: *Barnevernet vil vi ha fullstendig fjernet* [Służba Ochrony Praw Dziecka powinna być całkowicie usunięta]). Kontrowersyjne doniesienia o sprawach związanych z Barnevernetem wpływają nie tylko na nastroje społeczne, ale także na relacje bilateralne. Skutkowały one dotychczas pogorszeniem się stosunków

⁵⁵ Nieoficjalne źródła mówią o religijnej indoktrynacji jako powodzie odebrania dzieci rodzinie Bondariu. Ostatecznie dzieci wróciły do biologicznych rodziców.

⁵⁶ Począwszy od stycznia 2018 roku termin ogłoszenia decyzji ws. Silje i Eiry Garmo był odraczany wielokrotnie aż do lipca 2018 roku, kiedy to Ministerstwo Spraw Zagranicznych odmówiło zgody na udzielenie azylu Norweżkom. Ostatecznie, na drodze procedury odwoławczej, 12 grudnia 2018 roku MSZ wyraził pozytywną opinię nt. przyznania ochrony azylowej dla matki i córki. Dzięki postanowieniu Ministra Spraw Zagranicznych Urząd ds. Cudzoziemców wydał oficjalną zgodę w tej sprawie 12 lutego 2019 roku. Silje i Eira Garmo są pierwszymi obywatelkami Królestwa Norwegii, które uzyskały status azylantek w Europie od II wojny światowej.

dyplomatycznych Norwegii m.in. z Czechami, Indiami, Rumunią i Polską.

Pod wpływem nacisków międzynarodowych i krajowych od 3 lipca 2015 roku przedstawiciele zagranicznych służb konsularnych w Norwegii mają możliwość asysty w postępowaniach o opiekę nad dziećmi. Wcześniej asysta Konsula w tego rodzaju sprawach była niemożliwa, gdyż władze norweskie odmawiały uznania jego roli w postępowaniach o opiekę nad małoletnimi, co było sprzeczne ze zobowiązaniami wynikającymi z art. 5 ust. h), 36 oraz 37 ust. b) Konwencji wiedeńskiej o stosunkach konsularnych z 1963 roku (Łasiński 2015). Ponadto Norwegia przystąpiła do Konwencji haskiej o ochronie dziecka z 1996 roku w dn. 1 lipca 2016 roku, czyli prawie 20 lat po jej ustanowieniu. W związku z tym norweskie służby opieki nad dziećmi mają obecnie możliwość prowadzenia bliższej współpracy z władzami innych państw w zakresie opieki nad dziećmi imigrantów, w tym nad dziećmi polskich obywateli. Władze polskie w Norwegii (m.in. WK AMB RP w Oslo) i Polsce (m.in. Minister Sprawiedliwości, Minister Spraw Zagranicznych, Rzecznik Praw Obywatelskich, Rzecznik Praw Dziecka oraz Zespół Parlamentarny „Dobro dziecka jako cel najwyższy”⁵⁷) podejmują działania mające na celu zabezpieczenie interesu dzieci polskich imigrantów przebywających w Norwegii. Jednak w dłuższej perspektywie czasu

⁵⁷ 12 września 2016 roku, z inicjatywy Parlamentarnego Zespołu „Dobro dziecka jako cel najwyższy”, w Sali Kolumnowej Sejmu RP odbyła się konferencja pt. „Dobro dziecka jako cel najwyższy”. Jej celem było m.in. przedstawienie kwestii związanych z odbieraniem dzieci polskim obywatelom za granicą w takich krajach jak Wielka Brytania, Niemcy czy Norwegia. W ramach panelu zatytułowanego: „Dlaczego za granicą odbierają dzieci polskim rodzinom?” wystąpiła m.in. 15-letnia emigrantka do Norwegii, która w wieku 13 lat została odebrana biologicznym rodzicom i umieszczona w pieczy zastępczej w ramach instytucji zamkniętej, po tym jak sama zwróciła się do Barnvernetu o pomoc doradcą w związku z usprawnieniem komunikacji międzygeneracyjnej. Rodzinie przydzielono 6–7 spotkań rocznie, mimo że małoletnia wnioskuje o więcej. Przebywając w instytucji zamkniętej, nastolatka zaczęła się samookaleczać i podejmowała próby ucieczki. Ostatecznie dziewczyna (na drodze prawnej) wróciła do biologicznych rodziców, a następnie – wraz z młodszym bratem – reemigrowała do Polski. Nagranie z przebiegu całej konferencji (w tym relację dziewczyny) można obejrzeć i wysłuchać na stronie Sejmu RP (2016).

nie wiadomo, czy oraz jak działania polskich władz wpłyną na stosunki bilateralne i sytuację polskich rodzin w Norwegii⁵⁸.

Krytyczne głosy pod adresem Służby Ochrony Praw Dziecka i zaletenia jej reformy płyną nie tylko z Norwegii i wielu innych krajów (m.in. Austrii, Czech, Kanady, Indii, Polski, Rumunii czy Somalii), ale także ze strony organizacji międzynarodowych i ich instytucji – m.in. Rady Europy (Parliamentary Assembly of the Council of Europe 2018). Zwiększają one międzynarodową presję wywieraną na Norwegię, a tym samym odczuwalność, jak to nazwałam, kryzysu Barnevernetu, czyniąc go coraz głośniejszym⁵⁹. Mimo że konstytu-

⁵⁸ Począwszy od 21 stycznia 2019 roku relacje bilateralne Polski i Norwegii znalazły się w najbardziej krytycznym momencie od wieków w związku z Barnevernetem i służbą dyplomatyczną pełnioną od 2013 roku przez ówczesnego Konsula RP w Oslo – Sławomira Kowalskiego. Zarzewiem sporu stała się decyzja Norwegii o wydaleniu polskiego Konsula w konsekwencji „postawy niezgodnej z rolą dyplomaty” (*Dagbladet* 2019). Mimo nieuznania decyzji strony norweskiej przez stronę polską, przeprowadzenia międzynarodowej akcji protestacyjnej #MuremZaKonsulem oraz działań wspólnoty europejskiej (m.in. grona unijnych dyplomatów) na rzecz możliwości pełnienia misji dyplomatycznej przez Kowalskiego do momentu zakończenia jego kadencji (tj. do czerwca 2019 roku) ostatecznie 11 lutego 2019 roku polski konsul został uznany przez Norwegię za *persona non grata* (Reuters 2019). Strona polska odpowiedziała retorsją. Jak czytamy w oświadczeniu polskiego MSZ: „[...] działając na zasadzie wzajemności i w oparciu o zwyczaj międzynarodowy, władze RP podjęły decyzję o uznaniu za *persona non grata* członka personelu dyplomatycznego Ambasady Królestwa Norwegii w Warszawie wykonującego funkcje konsularne, o czym Ambasador Królestwa Norwegii został poinformowany w dniu 11 lutego br.” (MSZ 2019). W ramach akcji #MuremZaKonsulem pod polskojęzyczną petycją popierającą Kowalskiego skierowaną do polskiego Ministra Spraw Zagranicznych (od 22 stycznia do 11 lutego 2019 roku) podpisało się 28 622 osób (Ordo Iuris, *Stańmy...*), natomiast anglojęzyczną petycję skierowaną do premier Norwegii i polskiego Ministra Spraw Zagranicznych (od 28 stycznia do 11 lutego 2019 roku) podpisało 3664 osób (Kubik, Kwaśniewski, *Support...*). Wątek sporu dyplomatycznego wykracza poza ramy czasowe moich badań i wymaga pogłębionych, interdyscyplinarnych analiz.

⁵⁹ W dn. 27 kwietnia 2018 roku Komisja Spraw Społecznych, Zdrowia i Zrównoważonego Rozwoju Rady Europy przyjęła raport pt. *Striking a balance between the best interest of the child and the need to keep families together* [„Poszukiwanie równowagi pomiędzy zabezpieczeniem dobra dziecka a potrzebą utrzymania rodziny w całości”] (zob. Parliamentary Assembly of

cja norweska (Kongeriket Noregs grunnlov 1814) wyraźnie traktuje o respektowaniu praw człowieka, temat naruszeń konwencyjnych gwarancji życia rodzinnego w Norwegii jest podnoszony na forum krajowym i międzynarodowym (De Rosa 2017; Norges institusjon for menneskerettigheter 2020). Zwraca się również uwagę na naruszanie art. 8 oraz 20 Konwencji o prawach dziecka. Stanowią one wyraźnie, że każdy kraj jest zobowiązany do zapewnienia dziecku prawa do zachowania tożsamości, a także ciągłości środowiska wychowawczego: relacji rodzinnych, nazwiska i obywatelstwa (Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. [1991]). W latach 2015–2019 do Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu wpłynęło 35 spraw przeciwko Norwegii w związku z naruszeniem prawa do życia rodzinnego (Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2. 1993: art. 8). Do pierwszego kwartału 2020 roku Trybunał rozpatrzył dziewięć spraw, w tym siedem na korzyść rodziców biologicznych. Norwegia została zobowiązana do wypłacenia każdej rodzinie odszkodowania w wysokości ok. 25–35 tys. euro. Stroną postępowania byli na ogół imigranci lub osoby imigranckiego pochodzenia (Bentzrud 2017; Hansen 2019; Tomczyk-Maryon 2018). W marcu 2020 roku Minister ds. Dzieci i Rodzin przyznał, że akceptuje wyroki skazujące Norwęgę, ale nie widzi podstaw do przepraszenia rodzin (Øyhovden 2020).

Konkludując, w toku analizy norweskiego modelu polityki społecznej wobec dzieci imigrantów wyłania się następująca koncepcja integracyjna: poczynawszy od lat 80. XX wieku, a szczególnie od przełomu 2015 i 2016 roku, Norwegia odchodzi od pluralistycznego modelu integracji – jako głównego elementu polityki integracyjnej wobec dzieci imigrantów – na rzecz miękkiego modelu asymilacyjnego

the Council of Europe 2018). W dokumencie wypunktowano kluczowe wnioski, które można zreferować następująco: (1) należy chronić rodziny przed nadmierną i pochopną interwencją władz; (2) odebranie dziecka biologicznym rodzicom jest ostatecznością; (3) odebrane dziecko powinno być umieszczone w domu dalszych członków rodziny; (4) w czasie rozłąki dziecka z rodzicami aktywność władz publicznych powinna zmierzać do przygotowania rodziny na powrót dziecka.

(por. Bech, Borevi, Mouritsen 2017; Kulbrandstad 2017; Nikielska-Sekuła 2016). Elementy tego drugiego modelu są obecne zarówno w dyskursie publicznym, jak i w obszarze polityk publicznych. Zatem, w odpowiedzi na obecny „kryzys wielokulturowości”, asymilacja w wersji miękkiej zaczyna być w Norwegii postrzegana jako sposób integracji imigrantów, co wpisuje ją w ogólnoeuropejski trend (Pasamonik 2013).

3. Metodologia badania: odkrywanie uwarunkowań adaptacji

W rozdziale omawiam metodę jakościową opartą na procedurach metodologii teorii ugruntowanej (MTU). Oprócz wykorzystania strategii metodologicznych wypracowanych na gruncie tej metodologii w badaniu czerpałam również ze współczesnych studiów dziecka i okresu dzieciństwa. Rozdział rozpoczynam od przypomnienia celu badania. W dalszych częściach charakteryzuję wybrane orientacje zogniskowane wokół MTU i przedstawiam główne założenia współczesnych społecznych studiów dziecka i okresu dzieciństwa. Następnie prezentuję obraną strategię rekrutacyjną, przyjęte kryteria doboru uczestników do badania oraz charakterystykę badanych. Kolejno opisuję użyte metody, techniki i narzędzia gromadzenia danych, po czym nakreślam przebieg procesu badawczego. W ostatniej sekcji poddaję analizie najważniejsze dylematy praktyczne i etyczne, jakie pojawiły się podczas całego procesu badawczego (tj. od roli badaczki i badanych, przez miejsce i sytuację badania, po relację badaczka–badani), a także próby działań zmierzających do ich rozwiązania.

3.1. Cele badania

Jak zaznaczyłam we wstępie, przedmiotem badania uczyniłam adaptację dzieci polskich imigrantów w Królestwie Norwegii w erze migracji dzieci (CHILD-UP). Celem programu badawczego było poznanie uwarunkowań ich adaptacji na przełomie XX i XXI wieku do szerszego społeczeństwa poprzez środowisko szkolne, ze szczególnym uwzględnieniem znaczenia, jakie ma w tym procesie norweski model państwa dobrobytu i polityki integracyjnej. Zasadniczym celem było włączenie w proces badawczy perspektywy najmłodszych

aktorów migracji – pokazanie wpływu doświadczenia migracyjnego na ich życie szkolne i społeczne oraz postrzegania środowiska szkolnego, a także ukazanie roli, jaką pełnili oni w procesie adaptacji. Mimo że skupiam się na uwypukleniu i wzmocnieniu percepcji dzieci, podejmuję próbę osiągnięcia balansu perspektyw, pokazując również punkt widzenia dorosłych. Sprawczość dzieci (obok dialogu międzygeneracyjnego i międzyinstytucjonalnego) postrzegam jako jedno z najważniejszych uwarunkowań adaptacji i zarazem znaczący wymiar tego procesu, zaś norweską wielokulturową szkołę jako kluczowe środowisko społeczne w toku nabywania i negocjowania sprawczości oraz konstruowania tożsamości hybrydalnej.

Z racji tego, że interesowało mnie wzajemne przenikanie się wymiarów mikro-, mezo- i makrospołecznego, podjęłam próbę wielowymiarowej analizy sytuacji dzieci polskich imigrantów w nieformalnych i formalnych ramach. Stawiając szczególny akcent na podejście personalistyczne, kwestię adaptacji dzieci analizowałam również m.in. w odniesieniu do kontekstu transnarodowego (Norwegii i Polski oraz ich stosunków bilateralnych) oraz międzynarodowego (m.in. globalizacji, modernizacji, neokapitalizmu, integracji europejskiej oraz mobilności w czasie „polikryzysowości” [Crawley i in. 2018]). Jak zasugerowałam we wstępie, całościowy wpływ uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych na proces adaptacji dzieci polskich imigrantów w Norwegii, pochodzący z różnych poziomów społecznych, jest bardzo trudno dostrzegalny zarówno dla najbliższego otoczenia dziecka, jak i dla uczonych zajmujących się tym zagadnieniem. Dlatego należy prowadzić systematyczne badania z udziałem najmłodszych aktorów migracji, by rozumieć i wpływać w adekwatny sposób na dynamikę współczesnych procesów adaptacyjnych.

3.2. Podejście metodologiczne

3.2.1. Metodologia teorii ugruntowanej w wersji konstruktywistycznej

MTU można określić jako strategię badawczo-analityczną, której celem jest budowanie teorii średniego zasięgu na podstawie danych pozyskiwanych w badaniu społecznym. Moja strategia

badawczo-analityczna opierała się przede wszystkim na założeniach konstruktywistycznej wersji teorii ugruntowanej zaproponowanej przez Kathy Charmaz (2009). W trakcie procesu badawczego odwoływałam się również do wybranych założeń wersji MTU autorstwa Barneya G. Glasera i Anselma L. Straussa (2009) oraz jej rozwinięcia opisanego przez Juliet Corbin i Straussa (1990; Strauss, Corbin 1990, 1994, 1998). Ostatecznie zdecydowałam, by interpretację i wnioski osadzić w paradygmacie konstruktywistycznym.

Z racji tego, że pierwsi przedstawiciele teorii ugruntowanej chcieli przede wszystkim „przyczynić się do rozwoju systematyzacji zbierania, kodowania i analizy danych jakościowych w celu generowania teorii” (Glaser, Strauss 2009: 20) oraz pobudzić naukowców do kodyfikowania i publikowania swoich własnych metod generowania teorii (Glaser, Strauss 2009: 12) w trakcie stosowania MTU nie tylko czerpałam inspiracje z kilku orientacji metodologicznych zogniskowanych wokół tej metodologii (triangulacja metodologiczna), ale także wprowadziłam do niej nowe elementy. Opierałam się m.in. na pracach wiodących przedstawicieli współczesnych społecznych studiów dziecka i okresu dzieciństwa, etnografii świata przeżywanego oraz transnarodowości, a także na doświadczeniach wyniesionych z indywidualnej działalności badawczej.

3.2.2. Od „bagażu” do „adaptacyjnego eksperta”

Prawa dziecka – a co za tym idzie stopień przyznawanej mu podmiotowości i sprawczości – stały się zagadnieniami przewodnimi nie tylko w ramach współczesnej orientacji prawnej, politycznej czy pedagogicznej, ale także badawczej wielu dyscyplin naukowych (Percy-Smith, Thomas 2010; por. Lansdown 2010a, 2010b). Przegląd refleksji teoretycznych i badań empirycznych nad dziećmi z przełomu XX i XXI wieku potwierdza, że jeszcze kilka dekad temu percepcja dzieci w światowym nurcie badań społecznych była marginalizowana (Corsaro 2011; por. Punch 2016; Ryan 2008). Uważano, że dzieci nie są w pełni kompetentne do tworzenia i wyrażania swoich poglądów w werbalny sposób (Smith 2011; por. Punch 2002). W związku z czym można skonstatować, że (w porównaniu z dorosłymi) były one ówczesznie traktowane jako mniej „przydatne” w badaniach społecznych. W kontekście badań nad dziećmi imigrantów

takie rozumowanie doprowadziło do powstania mechanizmu błędnego koła, który spetryfikował podejście badawcze na wiele lat. Paradoksalnie podejście to opierało się *a priori* na niebadaniu dzieci (paradygmat „braku dzieci”) przy jednoczesnym postrzeganiu ich jako pasywnych, zależnych i wrażliwych aktorów społecznych (Parreñas 2005; Ní Laoire i in. 2011; por. Honwana, De Boeck 2005). Istniała tendencja do teoretyzowania (pisząc wprost: do problematyzowania, a nawet patologizowania i stygmatyzowania) o dzieciach z tzw. krajów rozwijających się (zwłaszcza dzieci, które migrują samodzielnie) jako „cichych ofiarach” (Hashim, Thorsen 2011: viii–ix), dzieciach z tzw. krajów rozwiniętych pozostawionych przez rodzica(ów) (*left-behind children*) jako niedopasowanych społecznie sierotach (Dubiel 2014), zaś o tych migrujących z rodzicami jako „bagażach” wywożonych przez dorosłych za granicę (Orellana i in. 2001: 578). Adekwatnym odzwierciedleniem dominującego wówczas podejścia naukowego w zakresie studiów nad migracjami dzieci wydaje się fakt, że zdecydowana większość prac była zorientowana na dorosłych i nie obejmowała narracji dzieci, mimo że nierzadko o nich traktowała. Innymi słowy, prezentowano doświadczenia dzieci głównie z perspektywy dorosłych.

Wyraźny wzrost zainteresowania dziećmi imigrantów nastąpił pod koniec XX wieku – przegląd literatury sugeruje lata 90. (Ensor, Goździak 2010; Hess, Shandy 2008; Orgocka 2012). Naukowa reorientacja dokonała się w odpowiedzi na zmianę podejścia do dzieci w ogóle (włączając w to rozwój praw dziecka i proces demokratyzacji rodziny, a wraz z nim nowy układ sił centralizujący rolę dziecka [Slany 2002; Śliwerski 2007] oraz prowadzenie badań z udziałem dzieci [James, Prout 1990]), co poskutkowało zmianą również w międzynarodowym podejściu do nich w „erze migracji i mobilności” (Ní Laoire i in. 2011; Wałęcka-Matyja, Strzemecka 2015). Uwarunkowania te doprowadziły do bezprecedensowego rozkwitu postrzegania dziecka migranta jako refleksyjnego i aktywnego aktora społeczno-gospodarczego oraz eksperta w zakresie swojego życia (Ní Laoire 2016). W odpowiedzi na redefinicję sposobu myślenia o badaniach z udziałem najmłodszych aktorów społecznych (James, Prout 1997) są oni postrzegani jako bezcenne „elementy układanki” (Smith 2011: 11), niezbędne do zrozumienia życia społecznego (Honwana, De Boeck

2005). Wyrazem takiego sposobu myślenia jest rosnąca liczba empirycznych podstaw zorientowanych na ukazanie dzieci imigrantów z różnych perspektyw oraz odsłaniających wielość i złożoność ich społecznych światów (Adams, Kirova 2010; Tyrrell i in. 2013; Veale, Donà 2014). W związku z powyższym można skonstatować, że era migracji dzieci sprzęga się ze stuleciem dziecięcej podmiotowości i sprawczości (por. Arczewska 2017; Ariès 2010; Key 2005).

W odpowiedzi na postępującą redefinicję naukowego sposobu myślenia traktowałam dzieci imigrantów jako aktywnych, kompetentnych, refleksyjnych ekspertów w zakresie swojego świata przeżywanego (Hyvönena i in. 2014; Luckmann 1970; Schütz 2012). „Adaptacyjnych ekspertów” (jak będę ich nazywać), bez których nie można w pełni zrozumieć złożoności kontekstu migracyjnego oraz jego wpływu na społeczeństwa i jednostki będące ich częścią. Za pośrednictwem zastosowanego podejścia metodologicznego wzmacniam ruch w badaniach społecznych, który kwestionuje „nieobecność” dzieci oraz podkreśla znaczenie prowadzenia badań „z dziećmi o dzieciach” zamiast „z dorosłymi o dzieciach” (Dockett, Einarsdóttir, Perry 2011; Ní Laoire 2016; O’Reilly, Ronzoni, Dogra 2013). Uprawiając humanistyczny model socjologii, w trakcie trwania projektów badawczych czerpałam również z koncepcji „współczynnika humanistycznego” (Thomas, Znaniecki 1976). Staralam się dotrzeć do – jak ją określiłam – „żywej tkanki wspomnień i przeżyć badanych”. Nawiązując do koncepcji świata przeżywanego (Schütz 2012), mikroświatów społecznych (Hitzler, Honer 1991; Luckmann 1970) oraz transnarodowości (Vertovec 2012), interesuje mnie to, jaką wiedzę podręczną na temat życia szkolnego i społecznego doświadczenia innych ludzi oraz doświadczenia samego siebie (samointerpretacji) w rzeczywistości transnarodowej dysponują badani.

3.3. Dobór próby i charakterystyka uczestników

Badania obejmowały grupę dzieci, młodych dorosłych (dorosłe dzieci imigrantów) i ekspertów¹. Rekrutacja dzieci imigrantów odbywała

¹ W procesie adaptacji dziecka rodzice i krewni stanowią istotną grupę. Zadanie nr 2 projektu Transfam, zatytułowane *Migrant families in Norway / structure of power relations and negotiating values and norms in transna-*

się za pośrednictwem zdywersyfikowanych kanałów pozyskiwania kandydatów. Docierałam do rodziców z dziećmi, wykorzystując strategię bezpośrednią i pośrednią. Rekrutowałam dzieci za pomocą próby celowej metodą kuli śnieżnej (Hammersley, Atkinson 2000: 142)². W sumie przeprowadziłam 51 wywiadów: 47 wywiadów indywidualnych i 4 wywiady z diadą (parą) rodzeństwa, rozmawiając z 54 dziećmi; ostatecznie wykorzystałam 50 wywiadów: 46 wywiadów indywidualnych i 4 wywiady z diadą rodzeństwa, rozmawiając z 53 dziećmi³. Kluczowe charakterystyki, które brałam pod uwagę, to: wiek dziecka (6–12 lat), płeć (zarówno dziewczyna, jak i chłopak), kraj urodzenia (przede wszystkim Polska i Norwegia, ale dopuszczałam również inny kraj urodzenia, pod warunkiem że socjalizacja dziecka w tym kraju nie trwała dłużej niż 2 lata), typ rodziny

tional families [Rodziny migranckie w Norwegii – struktury relacji władzy i negocjacji wartości i norm w rodzinach transnarodowych], było poświęcone perspektywie rodziców. Jednakże zasadniczym celem tej książki jest uwypuklenie perspektywy dzieci i młodych dorosłych oraz wzbogacenie jej o głosy ekspertów. Punkt widzenia dzieci i rodziców można odnaleźć np. w artykułach Krystyny Słany i Stelli Strzemeckiej (2016a) oraz Magdaleny Ślusarczyk, Randi Wærdahl i Stelli Strzemeckiej (2018).

² W czasie naboru korzystałam m.in. ze wsparcia: zespołu badawczego projektu Transfam, rodziny i znajomych w Norwegii i Polsce, ekspertów z którymi prowadziłam wywiady, a także instytucji norweskich oraz polskich i polonijnych w Norwegii. Nawiązywałam kontakt i zapraszałam uczestników do badania przede wszystkim w instytucjach oświatowo-wychowawczych (m.in. Polska Szkoła Sobotnia im. św. Jana Pawła II w Oslo, Szkolny Punkt Konsultacyjny przy Ambasadzie Rzeczypospolitej Polskiej w Oslo), instytucjach religijnych (m.in. Kościół pw. św. Hallvarda w Oslo, Katedra pw. św. Olafa w Oslo), instytucjach kulturalnych (kino Cinemateket w Oslo), instytucjach pomocowych (Caritas Inforssenter w Oslo) oraz na terenie obiektów sportowych (m.in. skoczni narciarskiej i tras biegowych w Holmenkollen). Poszukiwałam respondentów również za pośrednictwem: portali społecznościowych (m.in. grup facebookowych takich jak „Polskie Mamy w Oslo”), byłych respondentów (ekspertów i rodzin z dziećmi) oraz prywatnej sieci kontaktów.

³ Część wywiadów z dziećmi (27 na 50) przeprowadziłam w 2014 roku wraz z zespołem badawczym zadania nr 2 projektu Transfam. W czasie gdy badaczki zadania przeprowadzały wywiady z rodzicami, ja prowadziłam badania z ich dziećmi. Pozostałą część wywiadów w 2014 roku (23 na 50) odbyłam bez obecności zespołu. Natomiast wywiady z dziećmi w 2016 roku i z młodymi dorosłymi w roku 2014 i 2016 (7 na 7) przeprowadzałam bez udziału zespołu badawczego.

(zarówno rodziny intraetniczne, tzn. polsko-polskie, jak i interetniczne, tzn. polsko-norweskie) oraz stopień znajomości języka polskiego (przynajmniej komunikatywny). W rezultacie rekrutacji uczestnikami badania były dzieci par polsko-polskich i polsko-norweskich w wieku 6–15 lat, mieszkające na stałe w Norwegii, urodzone głównie w Polsce i Norwegii, ale także w Wielkiej Brytanii, uczęszczające do norweskiej szkoły podstawowej (*barneskole*) i do gimnazjum (*ungdomsskole*), oraz posługujące się językiem polskim w stopniu (przynajmniej) komunikatywnym. Grupa respondentów była zrównoważona pod względem płci (26 dziewczyn i 27 chłopców). Oprócz wywiadów indywidualnych i z parą rodzeństwa przeprowadziłam wywiady fokusowe z dziećmi na etapie norweskiej szkoły podstawowej, a także gimnazjum. Rekrutacja do badania odbyła się za pomocą strategii bezpośredniej⁴. Dzięki temu, zgodnie z założeniami, zrekrutowałam 10 dzieci do udziału w 2 wywiadach grupowych. Ostatecznie wykorzystałam 1 wywiad z 5 uczestnikami (3 dziewczynami i 2 chłopakami).

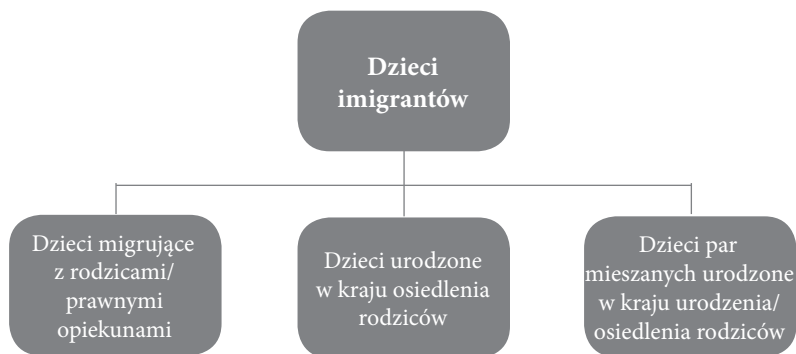
Pomysł na badania z dorosłymi dziećmi imigrantów miał swoje źródło w wywiadach eksperckich. Jedna z ekspertek (nauczycielka dwujęzyczna) zaproponowała nawiązanie kontaktu z jej dorosłym synem, by zgłębić wpływ doświadczenia migracyjnego na cykl życiowy (zob. Wingens i in. 2011). Wywiad z młodym dorosłym okazał się bezcenny poznawczo, gdyż rzucił nowe światło na proces adaptacji i socjalizacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym z perspektywy biegu życia. W rezultacie zdecydowałam się na przeprowadzenie kilku dodatkowych wywiadów z dorosłymi dziećmi imigrantów. Kolejnych rozmówców pozyskiwałam, bazując na pomocy innej ekspertki-respondentki (pracowniczki socjalnej). Wśród dorosłych dzieci imigrantów, w efekcie teoretycznego doboru próbek, do projektu dobrałam osoby na podstawie trzech głównych kryteriów: wiek w momencie badania (18–35 lat), miejsce urodzenia (Polska lub Norwegia) oraz pochodzenie rodziców (Polska i/lub Norwegia). Uczestnikami badania były osoby urodzone w latach 1984–1992 – 3 kobiety

⁴ Po uzyskaniu zgody na rekrutację w siedzibie Polskiej Szkoły Sobotniej im. św. Jana Pawła II w Oslo, w ustalonym wspólnie z dyrekcją i zarządem szkoły terminie, nawiązywałam kontakt z rodzicami i dziećmi w dniu zajęć, zapraszając ich do wzięcia udziału w badaniu.

i 1 mężczyzna. W sumie przeprowadziłam 4 wywiady z dorosłymi dziećmi imigrantów w wieku 22–32 lata, które przyczyniły się w sposób szczególny do wysycenia kategorii związanych ze specyfiką przebiegu procesu adaptacji w różnych kontekstach społecznych i w danym okresie historyczno-politycznym.

W obrębie kategorii „dzieci imigrantów” zaproponowałam, by wyróżnić: (1) dzieci migrujące z rodzicami lub prawnymi opiekunami; (2) dzieci urodzone w kraju osiedlenia rodziców (tutaj mam na myśli dzieci par homogenicznych etnicznie urodzone w kraju migracji rodziców) oraz (3) dzieci par mieszanych (zob. rysunek 3). Do badania wybrałam te grupy, gdyż były najliczniej reprezentowane w statystykach norweskich, jeśli chodzi o odsetek Polaków i osób polskiego pochodzenia w Norwegii⁵.

Rysunek 3. Kategorie dzieci imigrantów uwzględnione w badaniu



Źródło: oprac. własne.

Reasumując, dobór rozmówców był ściśle powiązany z procesem rozwoju projektu badawczego oraz wyłanianiem się nowych pytań badawczych. Dzięki obranej strategii rekrutacyjnej, w tym siatce kontaktów budowanej sukcesywnie w latach 2013–2016 oraz

⁵ Jak już nadmieniałam, próba miała charakter niereprezentatywny, a więc i zaproponowana przeze mnie kategoryzacja nie może być traktowana jako wyczerpująca i uniwersalna. Mimo że zgromadzone dane empiryczne wskazują wyraźnie na podmiotowość i sprawczość dzieci, to sytuacja ta dotyczy głównie procesu adaptacji, a nie samego procesu migracji. Wątek wpływu dzieci na decyzję rodziców o ich udziale w procesie emigracyjnym rozwijam w rozdziale 4.

przychylności rodziny, znajomych i badanych, dotarłam do zróżnicowanej grupy dzieci i młodych dorosłych – w sumie 68 uczestników, ale ze względu na wiodącą tematykę wywiadu zadecydowałam, by przeanalizować sytuację 62 osób. Szczegółową charakterystykę respondentów zamieściłam w aneksie 1.

Jeśli chodzi o dobór ekspertów do badania, to próba miała charakter celowy i była niereprezentatywna (Hammersley, Atkinson 2000). Podobnie jak w przypadku dzieci do ekspertów docierałam głównie w sposób pośredni, wykorzystując metodę kuli śnieżnej (Hammersley, Atkinson 2000: 142)⁶. W sumie zgromadziłam 23 wywiady indywidualne z ekspertami polskimi, norweskimi i polsko-norweskimi (m.in. nauczycielkami, asystentkami, pracownikami socjalnymi, demografami, pracownikami naukowymi, socjoterapeutką oraz duchownym), ale na potrzeby monografii wykorzystałam 9 kluczowych wywiadów ze względu na profesję badanych i wiodącą tematykę wywiadu. Ostatecznie do analizy postanowiłam włączyć wywiady z polskimi, polsko-norweskimi i norweskimi nauczycielkami oraz asystentkami (pracującymi głównie w szkole podstawowej, ale także w przedszkolu, gimnazjum i liceum w szkołach norweskich i polonijnych), naukowczyniami oraz pracowniczką socjalną. Szczegółową charakterystykę ekspertów zamieściłam w aneksie 2.

3.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Twórcy MTU zalecają dobieranie różnych warstw danych, ponieważ każda z nich pozwala na zajęcie szczególnego „punktu widokowego” wobec kategorii i ich własności (Gorzko 2008: 122). Wiele warstw danych umożliwia przyjęcie wielowymiarowej perspektywy oglądu zjawisk, dlatego w badaniach zastosowałam ich triangulację (Denzin 1988; Gibbs 2011; Gorzko 2008). Z tego powodu wykorzystałam dane pochodzące z wybranych wywiadów i obserwacji im

⁶ Proces rekrutacji rozpoczęłam (jeszcze przed wejściem w teren) od nawiązywania kontaktów z potencjalnymi badanymi za pośrednictwem wyszukiwarki internetowej. Wpisywałam do niej (w języku polskim, norweskim i angielskim) takie słowa kluczowe jak: „Norwegia”, „Polacy”, „Oslo”, „działacz”/„działaczka”, „nauczyciel”/„nauczycielka”. Kilka punktów wyjścia dla rekrutacji uczestników badania uzyskałam również poprzez sieć kontaktów – zarówno sieć osobistą (rodzina, znajomi), jak i zawodową (zespół badawczy).

towarzyszących, posiłkując się także w ograniczonym stopniu materiałem pochodzącym z wybranych technik kooperacyjnych, głównie testów zdań niedokończonych (zob. tabela 10).

Tabela 10. Materiał empiryczny poddany analizie

Technika	Obserwacja etnograficzna społeczności polskiej w Norwegii	Wywiad częściowo ustrukturyzowany z dzieckiem połączony z obserwacją, rysunkiem i testem zdań niedokończonych	Wywiad zogniskowany grupowy z dziećmi	Wywiad swobodny i częściowo ustrukturyzowany z młodym dorosłym	Wywiad częściowo ustrukturyzowany z ekspertem
Rok	2014, 2016	2014, 2016	2016	2014, 2016	2014, 2016
Suma	53 notatki	50 wywiadów i 24 testy	1 wywiad	4 wywiady	9 wywiadów

Źródło: oprac. własne na podstawie zgromadzonych danych.

3.4.1. Obserwacja etnograficzna społeczności polskiej w Norwegii

Obserwacje uczestniczące prowadziłam w dwóch turach: między styczniem a majem 2014 roku oraz styczniem a kwietniem roku 2016; metoda obserwacji miała w głównej mierze charakter eksploracyjny (Hammersley, Atkinson 2000). W trakcie tego etapu pracy w terenie występowałam przede wszystkim w roli obserwatorki-uczestniczki (Angrosino 2010: 107–108). Poruszałam się po różnych miejscach (najczęściej w obszarze trzech sąsiadujących ze sobą gmin w Norwegii: Oslo, Bærum oraz Drammen) w celu zdobycia wiedzy o polskich rodzinach oraz zaznajomienia się z potencjalnymi przyszłymi miejscami rekrutacji⁷.

⁷ W początkowej fazie pobytu (tj. przez okres miesiąca) głównie samodzielnie wybierałam miejsca obserwacji. Część miejsc wyselekcjonowałam jeszcze przed wejściem w teren (były to m.in. jedno z najpopularniejszych kościołów wśród polskiej społeczności w Norwegii – Kościół pw. św. Hallvarda w Oslo, Katedra pw. św. Olafa w Oslo oraz Kościół św. Wawrzyńca w Drammen, Polska Szkoła Sobotnia im. św. Jana Pawła II w Oslo, Szkolny Punkt Konsultacyjny przy Ambasadzie RP w Oslo, kilka wybranych norweskich szkół podstawowych w Oslo i Bærum, sklep z polskimi produktami Pollitrus oraz wybrane wydarzenia z dużym odsetkiem Polonii, np. Finał Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy w Oslo), a część miejsc i wydarzeń wybierałam w trakcie pobytu badawczego (m.in. kino w Oslo, w którym odbywały się cykliczne

3.4.2. Wywiady z dziećmi połączone z obserwacją, rysunkiem i testem zdań niedokończonych

W trakcie projektowania i prowadzenia badań przyjąłam perspektywę polegającą na postrzeganiu dzieci jako osób podobnych (a nie takich samych) do dorosłych i posiadających inne niż oni kompetencje (James, Jenks, Prout 1998; Punch 2002; Smart 2011). Perspektywa ta wiąże się z zastosowaniem metod, które opierają się na umiejętnościach dzieci. Kierując się głównymi założeniami społecznych studiów dziecka i okresu dzieciństwa, w badaniach zastosowałam zarówno metody konwencjonalne (wywiad połączony z obserwacją w sytuacji badania), jak i kreatywne (rysunki i testy zdań niedokończonych). Starałam się używać ich w sposób możliwie jak najbardziej elastyczny, dopasowany do kompetencji, poziomu percepcji i aktualnego samopoczucia dziecka, a także drażliwości zagadnienia (Clark 2011; Darbyshire, MacDougall, Schiller 2005; Thomas, O’Kane 1998; Wilkinson 2000).

Wywiad traktowałam jako zdarzenie społeczne zachodzące w określonym kontekście i przez niego kształtowane (Hammersley, Atkinson 2000). Każdy wywiad ma charakter kontekstualny i negocjacyjny, a historie w nim przedstawione wyjaśniają opisywaną rzeczywistość z określonych punktów widzenia (Charmaz 2009). W wyniku wywiadu powstaje konstrukcja lub rekonstrukcja rzeczywistości. Teraźniejszość wyrasta bowiem z przeszłości, ale nigdy nie jest z nią

pokazy polskich filmów *Polsk Kino*, zawody Pucharu Świata w skokach i biegach narciarskich w Oslo, Caritas Infosenter w Oslo, Katedra pw. św. Olafa, w której odbywał się sakrament I komunii świętej, park Vigeland w Oslo, przestrzeń otwarta na terenie Norweskiej Opery i Baletu w Oslo, maraton narciarstwa biegowego dla dzieci *Barnas holmenkoll dag*, 25-lecie panowania Króla Haralda V, manifestacja Komitetu Obrony Demokracji – KOD Polonia Norwegia przed Ambasadą RP w Oslo, Wielki Tydzień w Kościele Katolickim w Oslo i Drammen itp.). Te oraz inne niewymienione miejsca obserwacji zostały wybrane przede wszystkim za pośrednictwem treści dostępnych w Internecie. W kolejnych fazach pobytu, wraz z rozszerzaniem się mojej sieci kontaktów, nierzadko eksperci, z którymi przeprowadziłam wywiady, z własnej inicjatywy informowali mnie o wydarzeniach, w których warto było uczestniczyć (np. gala „Wybitny Polak w Norwegii”, święto Russ – wydarzenie poprzedzające przystąpienie uczniów i uczennic do egzaminów kończących szkołę średnią czy obchody Dnia Niepodległości).

tożsama: wyłania się wraz z nowymi cechami (Charmaz 2009: 18). Natomiast metody kreatywne otwierają dzieciom jeszcze większą przestrzeń do wyrażania siebie, dzielenia się swoimi doświadczeniami i historiami. Wybrałam właśnie te metody, ponieważ miałam na celu uruchomienie wszystkich zmysłów dzieci, by mogły one wyrażać myśli zarówno w werbalny, jak i niewerbalny sposób (Lisek-Michalska 2013). Dzięki równoległemu stosowaniu kilku korespondujących ze sobą metod osiągnęłam efekt pozytywnej synergii (Hammersley, Atkinson 2000). W badaniu z dziećmi polskich imigrantów zastosowałam wywiad częściowo ustrukturyzowany indywidualny i z parą rodzeństwa, połączony z obserwacją i technikami kooperacyjnymi, oraz wywiad zogniskowany grupowy połączony z obserwacją.

Częściowo ustrukturyzowane wywiady indywidualne i z diadami rodzeństwa połączone z obserwacją oraz technikami kooperacyjnymi przeprowadziłam głównie podczas mojego pierwszego pobytu badawczego (w 2014 roku). Posiadałam ogólny plan badania, który zawierał sformułowane obszary problemowe (tj. rodzina, szkoła, rówieśnicy, czas wolny i zainteresowania). Założyłam jednak, że nie był to konkretny zestaw pytań, który należało zadać dzieciom z użyciem określonych słów i w ustalonym porządku (Babbie 2004). Mimo że kolejność poruszanych zagadnień wyszczególnionych w scenariuszu została wcześniej opisana, miała ona charakter opcjonalny, toteż niekoniecznie musiała być przestrzegana. Charakter spotkania, choć *a priori* częściowo ustrukturyzowany, w praktyce cechował się wysokim stopniem elastyczności. Dzieci posiadały stosunkowo dużą kontrolę nad przebiegiem badania, ponieważ mogły ostatecznie decydować, z jakich metod chcą skorzystać i co chcą robić w trakcie spotkania. W toku badania zadawałam dziecku pytania typu: „Czy mógłbyś/mogłabyś?”; „Czy chcesz?”; „Jeśli tak, to co?”; „Jeśli nie, to co?”.

Rysunek był metodą przewidzianą zarówno dla dzieci z młodszej grupy wiekowej (tj. 6–8 lat), jak i starszej tj. (9–13 lat), natomiast test był przeznaczony tylko dla dzieci z drugiej grupy⁸. Preferencje dotyczące wyboru metod kooperacyjnych zazwyczaj zależały od

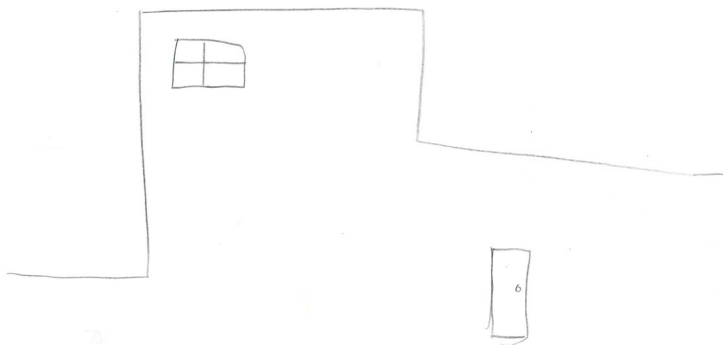
⁸ W sytuacji, gdy dziecko miało rodzeństwo, które też chciało/mogło wziąć udział w badaniu (biorąc pod uwagę wstępnie przyjęte kryteria doboru uczestników), dopuszczałam możliwość jego przebadania (indywidualnie lub w diadzie). Jeśli młodsze dziecko chciało uzupełnić test (np. badane wcześniej starsze rodzeństwo mu o tym powiedziało), miało taką możliwość.

wieku dziecka. I tak na przykład najmłodsi uczestnicy (tj. 6–8 lat) zwykle chętnie angażowali się w wywiad połączony z rysunkiem, podczas gdy większość starszych uczestników (tj. 9–13 lat) preferowała wywiad bez rysowania, uzupełniony zestawem standaryzowanych zdań w formie prośby spontanicznego ich dokończenia. Rysunek traktowałam głównie jako zachętę do dalszej dyskusji. Był on twórczym, opcjonalnym zadaniem, które przede wszystkim miało zachęcić uczestników do aktywności w ramach badania, dlatego w toku analizy materiałów nie poddawałam go analizie. Obrazki mogły być na bieżąco modyfikowane, co z pewnością dawało dzieciom więcej kontroli nad formą ich wypowiedzi niż w sytuacji „sztywnej rozmowy”, gdzie odpowiedzi mogły wydawać się dzieciom pożądane w krótszym okresie i w bardziej bezpośredni sposób (Punch 2002). Na początku spotkania proponowałam rysunek „Moja rodzina”, a następnie, po jego narysowaniu, jeśli dziecko miało na to ochotę, obrazek „Moja szkoła”. Dzieci rysowały od 1 do nawet 6 rysunków (na zaproponowane przeze mnie i/lub przez samo dziecko tematy) lub nie rysowały żadnego. Wszystko zależało od chęci, aktualnego samopoczucia oraz subiektywnej oceny umiejętności rysowniczych dziecka. Wybrane rysunki zamieściłam poniżej (zob. rysunek 4–7).

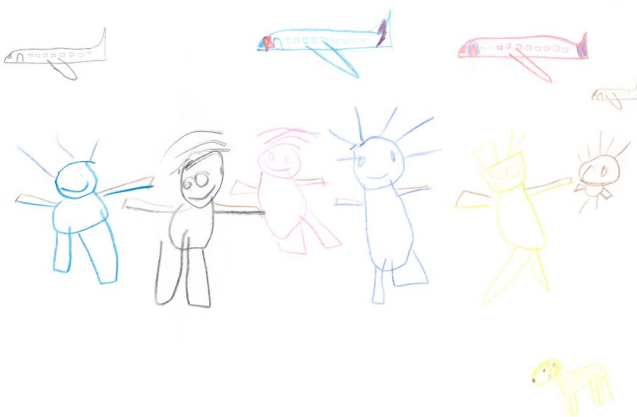
Rysunek 4. „Moja rodzina” autorstwa 6-letniej Sanny



Rysunek 5. „Moja szkoła” autorstwa 7-letniego Jakuba



Rysunek 6. „Moja rodzina” autorstwa 6-letniego Juliana



Rysunek 7. „Moja szkoła” autorstwa 9-letniej Pauliny



Szkola (norweska)

W czasie wywiadu dzieci, wykazując się pomysłowością, kreatywnością i podmiotowością, proponowały także bardzo często (zazwyczaj po rysowaniu lub zamiast rysowania) rozmaite alternatywne aktywności (w literaturze jest to ogólnie określane jako „zabawa i rozmowa”), takie jak: oglądanie rodzinnych i/lub szkolnych zdjęć (papierowych i/lub cyfrowych), granie w gry (planszowe i/lub na konsolę) czy wspólny posiłek. W trakcie ich trwania kontynuowałam konwersację na temat wymiarów zarysowanych w scenariuszu wywiadu (Slany, Strzemecka 2015).

Jeśli chodzi o test, to technika ta była proponowana dzieciom starszym tuż przed zakończeniem wywiadu. Test składał się z 11 niedokończonych zdań (np. „Mój dom jest...”, „Po norwesku rozmawiam z...”, „Moja szkoła jest...”) i był dostępny w trzech wersjach językowych: polskiej, norweskiej i angielskiej. Zadaniem dziecka było spontaniczne uzupełnienie (w formie pisemnej) zestawu standaryzowanych fragmentów zdań w preferowanej wersji językowej (zob. rozdz. 6).

Przed rozpoczęciem zadania tłumaczyłam dziecku, na czym ono polega, zapewniając, że nie jest to ani egzamin, ani tradycyjny, szkolny test. Następnie pytałam dziecko, czy ma chęć uzupełnić zdania. Jeśli tak, prosiłam je o wybór wersji językowej, a następnie o dopisanie takich odpowiedzi, które jako pierwsze przyjdą mu na myśl. W sumie 24 uczestników zdecydowało się na uzupełnienie zdań. W sytuacji, kiedy dziecko nie miało ochoty wypełniać testu, kończyłam spotkanie. Celem zastosowania tej metody było wysycenie kategorii związanych z praktykami językowymi, strukturą tożsamości, poczuciem przywiązania do różnych osób, miejsc i rzeczy w odmiennych kontekstach społecznych.

W trakcie badania kontynuowałam stosowanie etnograficznej perspektywy, poddając obserwacji i analizie przestrzeń domową. Z racji tego, że dzieci zazwyczaj zapraszały mnie do swojego pokoju, zwracałam uwagę zarówno na stan wyposażenia pokoju (m.in. jakie obiekty się w nim znajdują), jak również na sposób jego prezentowania przez same dzieci (m.in. jakie przedmioty zostały wyeksponowane przez dzieci i próba uzyskania odpowiedzi, dlaczego były to akurat te przedmioty)⁹. Pokój dziecka to przestrzeń wyodręb-

⁹ W toku badania dopuszczałam możliwość zadawania pytań i/lub dopytania dziecka o przedmioty, które znajdowały się w pomieszczeniu (np. książki –

niona, wielofunkcyjna (Maciejewska-Mroczek 2012), bogata w kulturowe artefakty (książki, zabawki, gry, filmy, pamiątki, zdjęcia, pocztówki, kolekcje, trofea sportowe itp.). Przedmioty znajdujące się w przestrzeni domowej traktowałam jako wytwory, które mają „wiele warstw znaczeniowych” (Tarrant 2016: 975). Dzieci, pokazując przedmioty i opowiadając o nich, przypisywały im określoną wartość, wiązały z nimi pewne postawy: sposoby myślenia, odczuwania oraz działania (Bielecka-Prus 2014). Pokój to przestrzeń, w której złożony kompleks dziecięcych doświadczeń może być dla badacza dostępniejszy, niż gdy wykorzystuje on wyłącznie metodę wywiadu, dając jeszcze lepszy wgląd w ich świat społeczny. Dzięki możliwości prowadzenia wywiadu w pokojach mogłam wnioskować na temat kwestii związanych z trajektorią adaptacji do środowiska szkolnego. Generalnie potencjał poznawczy wywiadu stosowanego równolegle z obserwacją pokoi dzieci imigrantów okazał się duży. Obserwowanie, uważne słuchanie i przyglądanie się działaniom, które mnie otaczały, dostarczało dodatkowej wiedzy i uwrażliwiała na zagadnienia, które znajdowały rozwinięcie na dalszych etapach badań. Równocześnie starałam się, aby pokój – który w mojej ocenie okazał się „estetycznym” i „czarującym” zasobem danych – nie przytłoczył, a tym samym „nie ograniczył teoretyzowania” (Glaser, Strauss 2009: 132).

Po wyjściu od respondentów wypełniałam siatkę analityczną, tzw. grid, tak szybko, jak to było możliwe. Na grid nanosiłam wszystko to, czego się dowiedziałam, co zaobserwowałam i wywnioskowałam w trakcie trwania spotkania. Warto w tym miejscu wspomnieć, że wywiad z dzieckiem był poprzedzony krótką, trwającą ok. 15–30 min rozmową z rodzicami, w trakcie której (prócz uzyskania zgody na udział w badaniu) zwykle pytałam ich o rok migracji poszczególnych członków rodziny, obecnie wykonywany zawód czy ocenę norweskiej szkoły. Wywiady prowadziłam głównie w języku polskim, ale dzieci czasami w trakcie spotkania (m.in. ze względu na barierę językową bądź chęć zaprezentowania swoich kompetencji językowych) wtrącały podstawowe słowa i/lub zdania w języku norweskim i/lub angielskim. Jeśli chodzi o moje kompetencje z języka norweskiego,

jakie, od kogo, w jakim języku?; zdjęcia – kiedy, gdzie, z kim?; zabawki – jakie, od kogo?).

w trakcie pracy w terenie poznawałam podstawowe słowa i zwroty, co ułatwiało mi realizację zadań badawczych.

3.4.3. Wywiad grupowy z dziećmi

Zogniskowany wywiad grupowy (*focus group interview*, FGI – tzw. wywiad fokusowy, fokus [Barbour 2011]) zrealizowałam w trakcie drugiego pobytu badawczego (tj. w 2016 roku). Pomysł na FGI zrodził się po wyjściu z terenu badawczego w 2014 roku podczas wstępnych analiz. Liczni autorzy (np. Gibson 2007) wykorzystują i podkreślają zalety zogniskowanych wywiadów grupowych do pozyskiwania wiedzy o dzieciach i od dzieci, określając FGI jako jedną z metod im przyjaznych (Morgan i in. 2002). Stwierdzają, że w grupie dzieciom łatwiej jest mówić o sprawach trudnych i złożonych, ponieważ czują się swobodniej niż w przypadku wywiadu indywidualnego (Lisek-Michalska 2013: 48). Wywiad fokusowy miał na celu dostarczenie dodatkowych informacji na temat procesu adaptacji do środowiska szkolnego (w tym pogłębienie tematu mobbingu szkolnego) z kwestiami tożsamościowymi i rodzinnymi w tle. Podobnie jak w przypadku wywiadów indywidualnych i z parą rodzeństwa na potrzeby FGI opracowałam ogólny plan badania, ale nie był to narzucony zestaw pytań, który zadawałam z użyciem określonych słów i w ściśle ustalonym porządku. Planowałam przeprowadzenie wywiadu fokusowego wśród dzieci starszych, tzn. uczęszczających do ostatnich klas norweskiej szkoły podstawowej, w możliwie zbliżonym wieku (tj. 10–13 lat), po to, aby różnice w poziomie kompetencji nie zaciążyły na przebiegu spotkania i samopoczuciu uczestników (Lisek-Michalska 2013). W praktyce uczestnikami badania było 4 dzieci w wieku 10 lat i nastolatka w wieku 15 lat.

Piętnastoletnia Monika, która wyemigrowała do Norwegii w wieku 6 lat, za pośrednictwem ojca zgłosiła się z propozycją uczestnictwa w wywiadzie fokusowym. Dziewczyna chciała podzielić się swoją historią adaptacji do norweskiej szkoły podstawowej i gimnazjalnej, szczególnie doświadczeniami mobbingowymi wyniesionymi ze środowiska szkolnego. Miała nadzieję, że w przyszłości jej doświadczenia ułatwią proces wchodzenia w środowisko szkolne innym dzieciom polskich imigrantów. Dziewczyna opisała je obszernie, z wieloma detalami zawierającymi duży ładunek emocjonalny.

Przez ten czas dominowała w trakcie dyskusji, podczas gdy pozostali uczestnicy słuchali jej wypowiedzi z uwagą, zostawiając ją później bez komentarza. Na ogół cała rozmowa charakteryzowała się dużą płynnością. Rozmówcy byli zachęcani przeze mnie (moderatorkę) do podzielenia się swoimi refleksjami na dany temat. Zgłaszali również samodzielnie chęć udzielenia odpowiedzi poprzez skiniecie głową lub podniesienie ręki. Z metodologicznego punktu widzenia należy w tym miejscu opisać pewien incydent. W trakcie rekrutowania dzieci do wywiadu fokusowego jeden z rodziców zgodził się na udział swojego syna w wywiadzie, podczas gdy chłopiec odmówił w nim udziału. Jak dowiedziałam się od rodzica, decyzja dziecka była motywowana obawą związaną z potencjalnym kontaktem rodziny z pracownikami Służby Ochrony Praw Dziecka. Chłopiec wciąż odczuwał strach po traumatycznej sytuacji w norweskiej szkole, związanej z przyznaniem się nauczycielowi do degustacji alkoholu niskoprocentowego w trakcie przyjęcia rodzinnego. Zgodnie z wolą dziecka ostatecznie nie dołączyło ono do grupy wcześniej zrekrutowanych osób. Warto podkreślić, że większość dzieci biorących udział w sesji знаła się wcześniej, co potraktowałam jako zaletę. Czynniki ten wpłynął na zwiększenie poczucia bezpieczeństwa wśród uczestników badania, neutralizując różnicę wiekową. Tak jak w przypadku wywiadów indywidualnych i z diadą rodzeństwa FGI był prowadzony w języku polskim. Dzieci w trakcie wywiadu fokusowego na ogół wtrącały słowa w języku norweskim, tłumacząc je samodzielnie na język polski.

3.4.4. Wywiady z młodymi dorosłymi

Z uwagi na tematykę badawczą, obok wywiadów częściowo ustrukturyzowanych indywidualnych i z diadą rodzeństwa oraz częściowo ustrukturyzowanego fokusa, ważne źródło danych stanowiły również wywiady swobodne i częściowo ustrukturyzowane z dorosłymi dziećmi polskich imigrantów. Wywiady te realizowałam od lutego 2014 roku do marca 2016 roku. Jak wiadomo, wywiad swobodny nie stanowi jednolitej konstrukcji metodologicznej (Przybyłowska 1978), dlatego w początkowych fazach realizacji projektu wykorzystywałam wywiad swobodny mało ukierunkowany, natomiast na późniejszych etapach badań zastosowałam wywiad częściowo ustrukturyzowany. Decyzja ta była podyktowana możliwością modyfikowania zestawu

dyspozycji do wywiadu w miarę ewoluowania projektu i wyłaniania się kolejnych kategorii (Babbie 2004; Charmaz 2009; Rubin, Rubin 1997). W przypadku wywiadu swobodnego akcent wypowiedzi został – przez samego rozmówcę – położony na kwestie szkolne, rówieśnicze i tożsamościowe, z rodzinnymi w tle. W trakcie wykorzystywania tej techniki starałam się tak zadawać pytania, by skłonić badanego do dłuższych wypowiedzi, które umożliwiłyby wyartykułowanie sposobu, w jaki postrzegał on swoje doświadczenie migracyjne w różnych fazach życia (Charmaz 2009; Hammersley, Atkinson 2000; Kvale 2004). Podążając tropem wymiarów zaakcentowanych przez mojego rozmówcę, na potrzeby dalszych badań ułożyłam scenariusz wywiadu częściowo ustrukturyzowanego. W miarę ewolucji projektu interesowało mnie to, jakie wspomnienia, doświadczenia i przeżycia posiadają dorosłe dzieci imigrantów na poszczególnych etapach życia (umownie: w okresie dzieciństwa, dojrzewania oraz wczesnej dorosłości) w kontekście rodziny, szkoły, rówieśników, poczucia przynależności i tożsamości. Podczas wywiadów zwracałam uwagę zarówno na werbalne, jak i niewerbalne aspekty interakcji. Miało to szczególne znaczenie w wywiadach z młodymi dorosłymi, ponieważ odbierali oni sytuację wywiadu na ogół w zgeneralizowany sposób. Wywiad był dla nich sytuacją trudną, ponieważ wiązał się z przypominaniem, przywoływaniem, a co za tym idzie z ponownym przeżywaniem doświadczeń migracyjnych. Wywiady z dorosłymi dziećmi imigrantów prowadziłam w języku polskim. Ze względu na barierę językową młodzi dorośli czasami wtrącali słowa w języku norweskim i/lub angielskim.

3.4.5. Wywiady z ekspertami

Wywiady częściowo ustrukturyzowane z ekspertami prowadziłam w okresie od stycznia do maja 2014 roku oraz od stycznia do marca 2016 roku. W przypadku polskich i polsko-norweskich ekspertów wywiady odbywały się w języku polskim, natomiast w sytuacji wywiadu z norweskimi ekspertami – w języku angielskim. Na potrzeby badań posiadałam różne scenariusze dostosowane do potencjalnej profesji badanego/badanej¹⁰. Scenariusz składał się z dwóch bloków:

¹⁰ Scenariusze wywiadów eksperckich zostały przygotowane i dostosowane do badań przeze mnie i zespół badawczy projektu Transfam na podstawie

(1) bloku podstawowego, w skład którego wchodziła część biograficzna i pytania ogólne związane z polskimi rodzinami w Norwegii, oraz (2) bloku rozszerzonego, zawierającego ścieżkę z sugerowanymi tematami i pytaniami łączącymi się z profesją badanego/badanej. Wybrane zagadnienia zawarte w scenariuszu obejmowały takie kwestie jak: (1) polityka integracyjna i edukacyjna; (2) subiektywna ocena stopnia adaptacji dzieci polskich imigrantów do społeczeństwa norweskiego i utrzymywania relacji ze społeczeństwem polskim; (3) szanse i bariery związane z funkcjonowaniem w norweskim środowisku szkolnym i rówieśniczym; (4) dwu- i wielojęzyczność; (5) rola instytucji pomocowych; (6) wychowanie, edukacja, socjalizacja w kontekście transnarodowym; (7) różnice społeczno-kulturowe między Norwegią a Polską; (8) poczucie tożsamości i przynależności. Celem zastosowania tej techniki było: (1) poszerzenie wiedzy na temat polskich rodzin w Norwegii i sytuacji dzieci w rozmaitych instytucjach z perspektywy przedstawicieli tychże instytucji; (2) poszerzenie kontaktów (kolejni informatorzy, eksperci, potencjalni uczestnicy badania); (3) poszerzenie wiedzy na temat praktyk dzieci i ich rodzin w życiu prywatnym i publicznym; (4) autoewaluacja planowanych metod i przygotowywanych narzędzi do badań z dziećmi oraz (5) autoewaluacja mojej roli badawczej.

3.5. Przebieg procesu badawczego

Z racji tego, że przebieg badań wyznaczały w dużej mierze założenia MTU, proces badawczy miał elastyczny, interaktywny i otwarty charakter (Charmaz 2009: 228; Loflan i in. 2009). Zamiast sekwencyjnego, konsekwentnego modelu badania, w którym kolejne etapy są uporządkowane i wyraźnie od siebie oddzielone, zastosowałam model jednoczesny, w którym etapy procesu badawczego

scenariuszy pochodzących z projektu „Polskie szkolnictwo w Wielkiej Brytanii: tradycja i nowoczesność”. Projekt był kierowany przez prof. dr hab. Dorotę Praszałowicz i realizowany przez Polską Akademię Umiejętności we współpracy z Uniwersytetem Jagiellońskim (Praszałowicz 2012). Działania mające na celu przygotowanie i dostosowanie scenariuszy wywiadów eksperckich na potrzeby projektu Transfam zostały poprzedzone wcześniejszą zgodą zespołu prof. Praszałowicz.

przeplatają się i wzajemnie na siebie oddziałują. Proces badawczy rozwijał się wraz ze mną, a problem badawczy dojrzewał w toku badań i był mocno osadzony w pracy terenowej. Kierunki analityczne w moich badaniach powstawały raczej na podstawie tego, jak reagowałam na dokonane porównania i wyłaniające się analizy oraz jak je interpretowałam, niż w wyniku zewnętrznych zaleceń (Charmaz 2009). Jednocześnie starałam się skupić na tym, jakie punkty zainteresowania i problemy przejawiają ci, których badałam, i na tej podstawie próbowałam doprecyzować w terenie główny problem badawczy (Glaser, Strauss 2009; Gorzko 2015).

W stosowaniu MTU nie chodzi o to, aby rezygnować ze znajomości dorobku naukowego w danym temacie, ale raczej o to, by w trakcie wchodzenia w teren nie absolutyzować wyników uzyskanych przez innych badaczy (Suddaby 2006). W badaniach literatura służyła mi zarówno jako inspiracja intelektualna (szczególnie w początkowej fazie projektu), jak i źródło danych do porównań (podczas realizacji kolejnych etapów badań)¹¹. Opracowania innych autorów i teorie dotyczące badanego obszaru studiowałam na wszystkich etapach procesu badawczego (por. Gorzko 2008; Strauss, Corbin 1990), szczególnie intensywnie po zakończeniu pracy w terenie. Porównywanie pojęć czy teorii generowanych z już istniejącymi umożliwia bowiem ich wzajemne wzbogacanie (Charmaz 2009; Marciniak 2008). Co więcej, traktowanie wyników badań innych badaczy jako swego rodzaju kotwicy ułatwia zrozumienie i opisanie tego, w jaki sposób generowane pojęcia i powstająca teoria udoskonalają, poszerzają i/lub wyprzedzają te istniejące (Charmaz 2009). Niemniej jednak dane miały dla mnie pierwszeństwo w takim znaczeniu, że nie służyły do potwierdzania bądź obalania pojęć i teorii mających miejsce w ramach określonej orientacji teoretycznej. Przeciwnie – to głównie z danych generowane były pojęcia, które następnie porównywałam z już istniejącymi. Taki sposób włączenia posiadanej wiedzy naukowej w analizę pozwala na ograniczenie prekonceptualizacji bez przesadnych starań na rzecz osiągnięcia „pustki umysłu”, która

¹¹ W empirycznej części pracy (tj. rozdziałach 4–7) poszczególne kategorie będą przeze mnie omawiane na podstawie danych uzyskanych w badaniach i równolegle zostaną skonfrontowane z wybranymi koncepcjami teoretycznymi oraz wynikami badań innych autorów.

jest w praktyce niemożliwa do uzyskania (Marciniak 2008). Zatem przyjęcie perspektywy MTU nie oznacza wcale, jak się nierzadko twierdzi, że generowanie nowych teorii powinno przebiegać w izolacji od istniejących (Glaser, Strauss 2009). Mimo tego, że badania rozpoczynałam z częściową ramą złożoną z lokalnych pojęć (Konecki 2000), nie zakładałam z góry ich ważności i znaczenia dla wyjaśnienia badanego zjawiska (Glaser, Strauss 2009; Konecki 2000). Nie wiedziałam bowiem, czy pojęcia te staną się częścią istotnych kategorii wyjaśniających (Glaser, Strauss 2009). Oczywiście prekonceptualizacja problemowa nie mogła być w przypadku realizowanych przeze mnie projektów całkowicie zlikwidowana, niemniej jednak we wstępnej fazie badań koncentrowałam się przede wszystkim na szczegółowym opisie cech zebranego materiału empirycznego (m.in. notatek z obserwacji i siatek analitycznych).

Jeśli chodzi o zakres czasowy i przestrzenny badań w terenie, na potrzeby realizacji projektów odbyłam dwa pobyty badawcze w Norwegii: pierwszy w okresie od stycznia do maja 2014 roku, a drugi od stycznia do kwietnia roku 2016. Badania prowadziłam w najbardziej zaludnionym regionie Norwegii – Østlandet, głównie na terenie okręgów Oslo, Akershus i Buskerud, ale także Østfold, Vestfold, Hedmark, Oppland oraz Telemark. Wybór ten był przede wszystkim podyktowany faktem, że znaczny odsetek mieszkańców polskiego pochodzenia mieszkał w badanym okresie na tym obszarze (Gmaj 2016; Iglicka, Gmaj, Wierzejski 2018). Badania prowadziłam zarówno w miastach, w mniejszych miejscowościach, jak i na wsiach. Jeden wywiad indywidualny różnił się od pozostałych pod względem przyjętego zakresu przestrzennego badań. Wywiad z nastolatką (uczennicą ostatniej klasy *ungdomsskole*) przeprowadziłam w regionie Sørlandet, w mieście Kristiansand oddalonym o ok. 320 km od Oslo, podczas wyjazdu służbowego w styczniu 2016 roku.

Pracę w terenie rozpoczęłam w styczniu 2014 roku od obserwacji etnograficznej społeczności polskiej i prowadzenia wywiadów eksperckich¹². Po wstępnym rozeznaniu terenu i dopracowaniu narzędzi badawczych rozpoczęłam badania z dziećmi, które trwały od lutego

¹² Wywiady prowadziłam w 2014 roku z pomocą badaczki zatrudnionej w ramach projektu Transfam – dr Justyny Bell, oraz samodzielnie w roku 2016.

do maja 2014 roku¹³. W tym okresie równolegle kontynuowałam prowadzenie wspomnianych obserwacji i wywiadów. Po zebraniu zakładanej ilości materiału pod koniec maja opuściłam teren badawczy. Po wstępnym zintegrowaniu wyników z istniejącym dorobkiem odnoszącym się do badanego zjawiska poczułam niedosyt badawczy. Wynikał on przede wszystkim z pragnienia pogłębienia zagadnień związanych z funkcjonowaniem dzieci imigrantów w środowisku szkolnym (zarówno z perspektywy dzieci, jak i już dorosłych dzieci imigrantów). Życie szkolne, urzeczywistniane w interakcji badanych ze mną jako badaczką, wymagało wnikliwego podejścia do motywów działania jednostek z doświadczeniem migracyjnym w tym świecie społecznym (Schütz 2005). Tak więc po przeprowadzeniu pierwszych analiz tematycznych postanowiłam wrócić do badań terenowych i ostatecznie poświęcić monografię adaptacji dzieci do szerszej społeczności poprzez środowisko szkolne.

Drugi pobyt badawczy rozpoczęłam od kontynuowania obserwacji etnograficznej społeczności polskiej, głównie na terenie Oslo i gmin przygranicznych. Dodatkowo przeprowadziłam (już wspomniane) wywiad z nastolatką z Kristiansand i wywiady z młodymi dorosłymi. Wywiad indywidualny z nastolatką okazał się przełomowy, ponieważ zwrócił moją uwagę na kilka istotnych kwestii, dotychczas w toku badań albo niedostatecznie zgłębianych, albo też w ogóle nieporuszonych. Chodziło m.in. o stereotypy i uprzedzenia, dyskryminację i mobbing szkolny, a także wybory edukacyjne i zawodowe, w tym mobilność społeczną i przestrzenną. Zagadnienia te znalazły swoje rozwinięcie w wywiadzie grupowym z dziećmi i w wywiadach indywidualnych z dorosłymi dziećmi imigrantów oraz ekspertami.

Ważnym źródłem teoretyzowania, w duchu metodologii teorii ugruntowanej, są osobiste intuicje obserwatora (Glaser, Strauss 2009). Nowe intuicje, które mogą pojawić się na dalszych etapach dociekań, powinny być kultywowane dopóki nie zakończy się badanie (Glaser, Strauss 2009: 197). Kiedy więc powróciłam do świata empirycznego, aby zgromadzić większą ilość danych, zdecydowałam się na przeprowadzenie dodatkowych wywiadów z dorosłymi dziećmi

¹³ W 2014 roku, przez okres dwóch tygodni, byłam wspierana w terenie przez badaczki asystujące, zatrudnione w ramach projektu Transfam – Annę Bednarczyk i Inę Hajdarowicz.

imigrantów. Wątki zgłębiane podczas drugiego pobytu badawczego z perspektywy dzieci imigrantów (zarówno dzieci, jak i młodych dorosłych) zostały również uzupełnione o perspektywę ekspertów.

3.6. Etyczne aspekty badania

3.6.1. Rola badaczki i badanych

Role badawcze rozwijają się w dużej mierze w odpowiedzi na doświadczenia wyniesione z terenu i ewoluującą strategię badawczą, a tym samym coraz większą świadomość tożsamości sytuacyjnych i postrzegania relacji władzy w różnych kontekstach (Angrosino 2010; Glaser, Strauss 2009). Mimo tego, że posiadałam ogólne założenia co do tego, jak chcę prowadzić wywiady, dopiero po zakończeniu badań mogłam je w pełni określić. W sytuacji badania, na początkowym etapie, na ogół przyjmowałam rolę „akceptowalnej ignorantki” (Hammersley, Atkinson 2000: 101). Prezentowałam siebie jako osobę niezorientowaną w meandrach norweskiego i transnarodowego życia, ponieważ sukcesywnie uczyłam się norweskich kodów kulturowych. Stawiałam więc moich rozmówców (zarówno dorosłych, jak i dzieci) w pozycji ekspertów. Z czasem, m.in. w wyniku nabywania wiedzy na temat różnych sfer życia w Norwegii i stylu życia mieszkających tam Polaków oraz osób polskiego pochodzenia, stawałam się „kompetentną osobą z zewnątrz” (*knowledgeable outsider*), a w kolejnych fazach badań „osobą pomiędzy” (*inbetweener*), czyli badaczką postrzeganą przez osoby bezpośrednio zaangażowane w proces badawczy oraz samą siebie jako usytuowaną pomiędzy członkami grupy badanej a osobami spoza tej grupy (zob. Milligan 2016: 248)¹⁴.

Główną zasadą, którą kierowałam się w badaniach z dziećmi, była zasada etycznej symetrii (Dockett, Einarsdóttir, Perry 2011). Zgodnie

¹⁴ Krytycznie o dychotomii *insider-outsider* tudzież *insiderness-outsiderness* (badacz jako członek badanej grupy – badacz jako osoba z zewnątrz) oraz więcej na temat alternatywnych pozycji badacza w terenie w kontekście migracji np. w pracy Jørgena Carlinga, Marty Bivand Erdal i Rojan Ezzati (2014). Z kolei fazy przemiany pozycji badacza w trakcie badań terenowych w kontekście międzykulturowych badań nad edukacją opisała Lizzi Milligan (2016: 242–248).

z nią badacz jest zobligowany do tego, aby negocjować role z uczestnikami. Jeśli chodzi o relację i dynamikę władzy w sytuacji badania, to hierarchiczny charakter stosunków władzy występuje w każdych badaniach społecznych i jest szeroko opisywany także w literaturze z zakresu społecznych studiów dziecka i okresu dzieciństwa (James, Prout 1990; O'Reilly, Dogra 2016). Choć nie jest możliwa zupełna neutralizacja tej hierarchiczności, badania w duchu współczesnych społecznych studiów dziecka i okresu dzieciństwa starają się możliwie jak najbardziej ją zneutralizować (Ní Laoire 2016). Przedstawiając doświadczenia dzieci, ukazałam ich rolę jako aktywnych uczestników badania i aktorów życia społecznego¹⁵.

Proces gromadzenia danych wymaga ciągłego negocjowania dostępu do informacji. W jego trakcie jedną z kluczowych kwestii jest zapewnienie całkowitej dobrowolności udziału w badaniu (Ciuk, Latusek-Jurczak 2012; Frankford-Nachmias, Nachmias 2001). W realizowanych przeze mnie projektach, zgodnie z przyjętymi kryteriami, uczestnicy byli informowani m.in. o ogólnym celu badania, o tym, z czym związane jest ich uczestnictwo, oraz jak pozyskane informacje zostaną wykorzystane i rozpowszechnione. Każdorazowo informowałam również badanych o możliwości odmowy udziału w badaniu i udzielenia odpowiedzi na jakiegokolwiek pytanie oraz o prawie do wycofania się z uczestnictwa w dowolnym momencie bez podania powodu (Ciuk, Latusek-Jurczak 2012; Kvale 2004).

Zgodnie z wcześniej stworzonym schematem badawczym każde spotkanie z ekspertami i z dorosłymi dziećmi imigrantów rozpoczynałam od przedstawienia celu i przebiegu badania, odpowiedzi na ewentualne dodatkowe pytania oraz uzyskania pisemnej zgody na udział w badaniu. Natomiast w przypadku badań z osobami niepełnoletnimi procedura uzyskania zgody była nieco bardziej złożona. W 2014 roku, w trakcie pierwszego pobytu badawczego, każde spotkanie z dzieckiem rozpoczynałam od przedstawienia celu i przebiegu badania rodzicom i dzieciom, odpowiedzi na ewentualne

¹⁵ W planowaniu i realizowaniu poczynąń badawczych pomocne były przewodniki etyczne oraz literatura przedmiotu. Na potrzeby badań z dziećmi wykorzystywałam wybrane dyrektywy i wskazówki metodologiczne zawarte m.in. w przewodniku National Children's Bureau (Shaw, Brady, Davey 2011), przewodniku UNICEF *Ethical Research Involving Children* (Graham i in. 2013) oraz w pracach Lisek-Michalskiej (2012, 2013).

dotatkowe pytania oraz od uzyskania pisemnej zgody od rodzica (wypełnienie formularza zgody) i ustnej zgody od dziecka (twierdząca odpowiedź na pytanie: „Czy zgodzisz się ze mną porozmawiać?”). W 2016 roku, pod wpływem zdobytego doświadczenia i refleksji wyniesionych z terenu, zmodyfikowałam procedurę uzyskania zgody od dziecka na udział w badaniu (procedura uzyskania zgody od rodzica pozostała bez zmian). Zdecydowałam się na wprowadzenie pisemnej zgody, formą i treścią dopasowanej możliwie jak najlepiej do kompetencji dzieci. Procedura wyglądała przeważnie w ten sposób, że po wypowiedzeniu przeze mnie formułki zgody na udział prosiłam dzieci o podpisanie się pod nią w dowolny sposób (np. za pomocą wybranego znaku/symbolu, pseudonimu, imienia i/lub nazwiska itp.). Takie rozwiązanie miało na celu jeszcze większe podkreślenie podmiotowości dzieci.

Uzyskanie zgody na badanie jest równoznaczne z wzięciem odpowiedzialności za zapewnienie poufności rozmówcom (Ciuk, Latusek-Jurczak 2012; Frankford-Nachmias, Nachmias 2001). W przypadku badań własnych zagwarantowanie anonimowości polegało głównie na: (1) utajnieniu tożsamość uczestników, w tym na pominięciu w publikacjach ich nazwisk oraz zmianie imion (w przypadku dzieci i młodych dorosłych) lub zastąpieniu ich nazwami profesji (u ekspertów)¹⁶; (2) pominięciu niektórych informacji podczas publikacji wyników badań (np. miejsca i nazwy zakładu pracy dorosłych) oraz (3) modyfikacji danych, które mogłyby przyczynić się do identyfikacji badanych, ale w taki sposób, aby ich nie zniekształcić (np. uogólnienie funkcji państwowej jednego z młodych dorosłych [por. Ciuk, Latusek-Jurczak 2012: 31–32]).

Zdecydowana większość wywiadów (60 na 64) została utrwalona za pomocą sprzętu audio (nagranie na dyktafon cyfrowy), a następnie poddana transkrypcji. W jednym przypadku rodzice zaproponowali strategię podwójnej rejestracji, tzn. utrwalenia rozmowy za pomocą sprzętu badaczki i telefonu matki, ponieważ byli oni ciekawi tego, co powie ich dziecko. Rozmówcy, którzy nie wyrazili zgody na utrwalenie wywiadu za pośrednictwem dyktafonu, na ogół argumentowali

¹⁶ Nie stosuję określeń typu „Badany(a) Nr X” wobec dzieci i młodych dorosłych, lecz zmienione imiona, by podkreślić podmiotowość uczestników badań.

swoją decyzję potencjalnym uczuciem zdenerwowania z powodu samego faktu rejestrowania rozmowy za pomocą sprzętu elektronicznego. Odmowy miały miejsce w czterech przypadkach badań z dziećmi (w dwóch decyzja wypłynęła od samych dzieci, a w dwóch od rodziców). W jednym przypadku matka dziewczynki nie zgodziła się na nagrywanie, gdyż obawiała się, że córka powie coś, co w norweskim prawie może zostać uznane za naruszenie jej praw. W sytuacji braku zgody na nagranie wywiady były przeze mnie dokładnie notowane po opuszczeniu miejsca badania.

3.6.2. Miejsce i sytuacja badania

Z racji tego, że przestrzeń, w której przeprowadzane są badania, pełni znaczącą rolę w całym procesie badawczym, istotny jest wybór miejsca, które (niezależnie od wieku respondentów) powinno zapewniać rozmówcom poczucie komfortu i bezpieczeństwa (Ciuk, Latusek-Jurczak 2012; Lisek-Michalska 2013; Punch 2002). Warto nadmienić, że wszystkie wymienione w tym podrozdziale miejsca badania (z wyjątkiem polskiej szkoły sobotniej, w której przeprowadzono badanie fokusowe) były na ogół opcjami preferowanymi przez respondentów. W przypadku wywiadów indywidualnych i z parą rodzeństwa o miejscu badania decydowali przeważnie rodzice badanych dzieci.

Wywiady indywidualne i z diadą rodzeństwa odbywały się w przestrzeni prywatnej – w domach lub mieszkaniach rodziców, głównie w pokojach dzieci. Podczas spotkań z dziećmi podstawową kwestią było wytworzenie u nich poczucia bezpieczeństwa i komfortu. Na początku każdego wywiadu przedstawiałam się, wyjaśniałam dziecku cel spotkania oraz to, co możemy razem robić (np. rozmawiać, rysować, bawić się), podkreślając, że nie ma ani dobrych, ani złych odpowiedzi, oraz lepszych bądź gorszych prac (rysunków czy testów), a wszystko, co zostanie powiedziane, narysowane, napisane, jest ważne i pozostanie między nami, tzn. że rozmowa (bądź jej fragment) zawierająca jakiegokolwiek prawdziwe dane osobowe zmierzające do zidentyfikowania uczestnika badań nie zostanie ujawniona bliskim czy osobom trzecim. Dzieci, z którymi rozmawiałam, były na różnym poziomie rozwoju poznawczego i społecznego, w związku z czym miały różne potrzeby. Starłam się być jak najbardziej

otwarta na nieprzewidziane sytuacje, wykazując czujność, empatię, zrozumienie i szacunek. Jeśli z reakcji werbalnych i/lub niewerbalnych dziecka wynikało, że dopytywanie o jakąś kwestię mogłoby wywołać dyskomfort, zmieniałam temat na „bardziej przyjemny”. Podzielam konstatację Samantha Punch (2002: 328), że badania z dziećmi prowadzone w ich własnych pomieszczeniach mogą zapewnić im większe poczucie komfortu. Pokój dziecięcy, w odróżnieniu od miejsca publicznego, to przestrzeń, w której dzieci mają większą swobodę w ekspresji swojej kreatywności i podmiotowości. Z mojego doświadczenia wyniesionego z terenu wynika, że sam proces tworzenia rysunku czy opowiadania o jakimś przedmiocie we własnym pokoju dawał dzieciom czas (tym, które z różnych względów go potrzebowały), aby oswoić się z moją obecnością, a co za tym idzie, aby „rozwinąć porozumienie” (Punch 2002: 323). Przebywanie w przestrzeni domowej było także korzystne z perspektywy wysycenia tematyki wywiadów, gdyż nierzadko mogłam obserwować to, co działo się aktualnie w przestrzeni domowej, a tym samym jeszcze pełniej uczestniczyć w interesującym mnie środowisku socjalizacyjnym i wychowawczym oraz spróbować uchwycić multiwokalność domu. Z racji tego, że wywiady odbywały się w miejscu znanym i oswojonym przez dzieci oraz że to ja byłam gościem w miejscu ich codziennego przebywania, dzieci mogły odczuwać większą kontrolę nad przebiegiem interakcji. Zdecydowana większość wywiadów została przeprowadzona bez rodziców (3 wywiady na 50 odbyły się w ich obecności)¹⁷. Trwały one od 20 min do 2 godz. i 38 min, a ostateczna długość spotkania i liczba użytych technik zależały od zaangażowania i chęci dzieci.

¹⁷ Obecność rodziców miała wpływ na sytuację badania. W przypadku jednego z wywiadów matka chłopca była obecna w pomieszczeniu, w którym odbywało się badanie, przez większość czasu. Brała aktywny udział w rozmowie, tym samym nieco ją kontrolując i usztywniając atmosferę wywiadu. Natomiast w przypadku pary rodzeństwa ze związku polsko-norweskiego ojciec i matka zapytali dzieci i mnie, czy mogą być obecni w trakcie badania, by zobaczyć „jak to jest, bo to ciekawe tematy”. Atmosfera wywiadów z rodzeństwem była luźna i sprzyjała wymianie zdań. Dodatkowo ojciec (Polak) pomagał sporadycznie swoim dzieciom w trakcie wypowiedzi w języku polskim – pełnił rolę tłumacza. Wszyscy z tej rodziny operowali trzema językami: polskim, norweskim i angielskim.

Natomiast wywiad fokusowy odbył się w przestrzeni publicznej, w siedzibie Polskiej Szkoły Sobotniej im. św. Jana Pawła II w Oslo, w przestronnej sali za zamkniętymi drzwiami. Czas jego trwania był względnie ograniczony ze względu na odbywające się zajęcia i wyniósł 48 min. Dyrekcja, rodzice i dzieci wyrazili zgodę, aby wywiad odbył się w czasie wybranej przerwy i większej części lekcji po niej następującej. Szkoła jest miejscem przeznaczonym do nauki, a zatem jest z reguły zorganizowana oraz kontrolowana przez dorosłych (Lisek-Michalska 2013). Prowadząc badania w szkole, chciałam ograniczyć poziom poczucia presji u dzieci, aby nie czuły one silnego obowiązku udzielania „jak najbardziej poprawnych” odpowiedzi. Podążając za regułami wzajemnego postępowania (Lisek-Michalska 2012, 2013), przed rozpoczęciem wywiadu zapewniłam dzieci, że nie ma ani dobrych, ani złych odpowiedzi. Dzieci uczestniczące w wywiadzie były bardzo zaangażowane w rozmowę m.in. ze względu na cechy indywidualne poszczególnych uczestników i tematykę wywiadu.

Wywiady z dorosłymi dziećmi imigrantów prowadziłam głównie w kawiarniach i pubach w centrum stolicy. Jeden wywiad został przeprowadzony w pokoju biurowym, który zajmowałam w czasie wizytowania na Uniwersytecie w Oslo jako badaczka goszcząca. Czas spotkania z młodymi dorosłymi był elastyczny i zależał od ich dyspozycyjności oraz chęci. Wywiady trwały od 45 min do 2 godz. 13 min. Z kolei wywiady z ekspertami prowadziłam głównie na terenie gminy Oslo i Bærum, a także Moss; odbywały się one w kawiarniach, rzadziej w domach/mieszkaniach i miejscach pracy respondentów/ek. Czas spotkania z ekspertami był elastyczny, zależał od ich chęci i dyspozycyjności. Wywiady trwały od 34 min do 2 godz. i 45 min.

3.6.3. Relacje badaczki z badanymi

Większość kwestii etycznych w badaniach jakościowych opartych na bezpośrednich kontaktach z badanymi wiąże się z rozpoczęciem, podtrzymywaniem oraz zakończeniem relacji z uczestnikami (Ciuk, Latusek-Jurczak 2012). W przypadku badania jakościowego wartość uzyskanego materiału w dużym stopniu zależy od umiejętności nawiązania z badanymi relacji opartej na zaufaniu i sprzyjającej wypracowaniu *intimate familiarity* (Blumer 2007; Charmaz 2007).

W trakcie każdego wywiadu starałam się dać odczuć uczestnikom swoją życzliwość i pokazywać zainteresowanie wobec nich, a także to, że moim celem była próba ich wysłuchania i zrozumienia, a nie wartościowania.

W procesie nawiązywania porozumienia z badanymi dziećmi i ich rodzicami oraz z dorosłymi dziećmi imigrantów pomocne były wszelkie działania, które przyczyniały się do zmniejszania asymetrii pomiędzy nami. Co interesujące, z perspektywy czasu mogę stwierdzić, że byłam przez rodziców i ich dzieci postrzegana zarówno jako badaczka, jak i migrantka. Podczas spotkań pytano mnie m.in. o pracę na uczelni, życie prywatne i plany na przyszłość oraz rodzinę mieszkającą w Norwegii. Gromadząc dane empiryczne, zaobserwowałam, że niektórzy rozmówcy (najczęściej dzieci i młodzi dorośli, a często także rodzice dzieci) traktowali spotkanie ze mną jak rozmowę z przyjaciółką. W wywiadach badani nierzadko poruszali trudne tematy, przypominając je sobie, a co za tym idzie – ponownie je przeżywając. W trakcie wywiadów zauważyłam, że szczególnie dzieci ze starszej grupy wiekowej i młodzi dorośli wykazywali potrzebę rozmowy – bardzo często odnosiłam wrażenie, że byłam ich pierwszą słuchaczką. Jednakże starałam się oprzeć intymności relacji w sytuacji badania, dbając, by interakcje przyczyniające się do zmniejszania asymetrii między mną a badanymi nie zmieniły definicji sytuacji (tj. badania socjologicznego na sesję terapeutyczną [por. Dickson-Swift i in. 2007; Konecki 2000; Ślęzak 2016]). Niemniej jednak w sytuację mojego badania była niejako wpisana zasada, którą nazwałam wstępnie zasadą refleksyjności dodanej. To reguła, która mówi, że sytuacja badania wpływa na badanego tak, że podnosi stopień jego refleksyjności na podjęty w czasie badania temat i być może także po jego zakończeniu¹⁸. Zasada refleksyjności dodanej wynikała z samej natury badania i specyfiki problematyki badawczej. Dla moich uczestników doświadczenie migracyjne i adaptacja do szerszego społeczeństwa poprzez środowisko szkolne były tematami istotnymi: emocjonalnymi, elementarnymi, immanentnymi.

Zgodnie z zaleceniami kodeksów etycznych badania nie powinny szkodzić badanym pod względem emocjonalnym. Jednak nie

¹⁸ To przypuszczenie o charakterze metodologicznym może być interesującym wątkiem podjętym przy okazji kolejnych projektów badawczych.

zawsze można przewidzieć, czy któryś z poruszanych podczas wywiadu wątków nie wywoła u nich silnych reakcji emocjonalnych. W trakcie wywiadów starałam się na bieżąco monitorować sytuację, ponieważ wiele zniuansowanych sygnałów (zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych) można odczytać z reakcji osoby badanej, choć oczywiście interpretacja tych sygnałów zależy w głównej mierze od badacza (Ciuk, Latusek-Jurczak 2012). Z mojej perspektywy, w trakcie gromadzenia materiału empirycznego, wystąpiło kilka sytuacji trudnych. Te „etycznie ważne momenty” (Guillemín, Gillam 2004, cyt. za: Ciuk, Latusek-Jurczak 2012: 39) podzieliłam na dwa typy. Opierając się na kryterium „etap badania”, wyróżniłam: (1) podtemat wywiadu i (2) kończenie spotkania. Jeśli chodzi o typ pierwszy, w trakcie wywiadów z dziećmi w wieku 6–15 lat temat separacji od rodziców i rodziny w Polsce był dla nich szczególnie trudny, natomiast podczas wywiadów z dorosłymi takim zagadnieniem był temat poczucia tożsamości i przynależności oraz związane z nim dylematy identyfikacyjne. Drugi typ etycznie ważnego momentu występował głównie w młodszej grupie rozmówców, czyli dzieci w wieku 6–15 lat. Moment zakończenia spotkania był dla nich często zdarzeniem trudnym. Z reguły pożegnanie ze mną najbardziej przeżywali chłopcy w wieku 7–11 lat, którzy pokazywali swoje emocje w różny sposób, np. poprzez płacz (Dariusz, 7 lat), podziękowanie za mile spędzony czas i rozmowę: „Dziękuję, fajnie było!” (Marcel, 9 lat) czy zapytanie: „Kiedy przyjdiesz jeszcze ze mną tak porozmawiać?” (Oliwier, 11 lat). Nierzadko rozstanie miało charakter emocjonalny, a czasami dodatkowo materialny/symboliczny. Jedna z dziewczynek, 8-letnia Karolina, ofiarowała mi prezent w postaci plastikowych kryształów i szklanych kulek, które miały upamiętnić nasze spotkanie.

Jakie kroki podjęłam w tych trudnych sytuacjach? Otóż z jednej strony, w przypadku pierwszego typu etycznie trudnego momentu, obierałam zazwyczaj strategię na wysłuchanie, nieprzerywanie (ale i niedopytywanie), a następnie skierowanie rozmowy na nieco inne tory. Natomiast w drugim przypadku dawałam dziecku czas na oswojenie się z sytuacją, tłumacząc, że jestem w Norwegii tylko na chwilę. Po zakończonym spotkaniu (szczególnie z dziećmi i młodymi dorosłymi), w trakcie powrotu do aktualnego miejsca zamieszkania w Norwegii, zastanawiałam się nad samopoczuciem badanych

i nad tym, jak radzą sobie ze wspomnieniami, które przywołali (por. Babbie 2004; Kaźmierska 2004; Ślęzak 2016).

Z drugiej strony ja również musiałam poradzić sobie z różnymi emocjami, pojawiającymi się w związku z sytuacją badania i poznawymi historiami (por. Lofland i in. 2009: 55). Tym, co zafascynowało mnie pod kątem metodologicznym od początku prowadzenia badań, był stopień autentyczności (szczerości i swobody rozmowy: chęć i zdolność mówienia o trudnych wspomnieniach, przeszłych i teraźniejszych dylematach życiowych) moich badanych (szczególnie dzieci), której się nie spodziewałam, wchodząc w teren. Przy dużym natężeniu pracy i intensywnym prowadzeniu wywiadów (co miało szczególnie miejsce w trakcie pierwszego pobytu badawczego) z czasem zaczynałam przejmować na siebie odczucia i emocje uczestników. W rezultacie, w zależności od sytuacji badania i historii opowiedzianych przez respondentów, niekiedy odczuwałam radość, a niekiedy smutek (por. Dickson-Swift i in. 2007; Lofland i in. 2009). W przypadku badań etnograficznych, mimo że badaczowi doradza się na ogół, by próbował wejść w rolę „marginalnego tubylca”, który unika zbytniego zżycia się z badanymi (Hammersley, Atkinson 2000: 120, cyt. za: Ślęzak 2016: 105), należy pamiętać, że emocje są integralną częścią każdego badania obserwacyjnego i nie da się ich zupełnie wygasić (Konecki 2000: 152). W trakcie wykonywania „pracy emocjonalnej” (Ślęzak 2016: 104), w tym autoobserwacji stanów emocjonalnych (Konecki 2000: 155) i radzenia sobie z temporalnym stanem emocjonalnego wyczerpania, najczęściej bazowałam na wewnętrznych monologach i autosuperwizji. Rzadziej opierałam się na nieformalnych (członkach rodziny, przyjaciółach) i formalnych (ze spole badawczym) sieciach wsparcia.

Zgoła odmiennie wyglądała moja relacja z ekspertami. Z perspektywy czasu mogę stwierdzić, że rola ekspertów i relacje z niektórymi z nich (na wszystkich etapach badań) były nieocenione. Angażowali się oni w temat badań i sposób jego ujęcia, który w ich ocenie był doniosły; byli osobami, które ułatwiają wejście w badany teren (Angrosino 2010; Hammersley, Atkinson 2000). Byłam przez nich postrzegana jako zaangażowana w temat i związana z terenem badań uczona, która chce dotrzeć do jądra niedostatecznie wyeksplorowanych zjawisk. Między innymi z tego powodu (przeważnie

z ich własnej inicjatywy) nieśli oni pomoc, nie tylko dzieląc się ze mną swoją wiedzą, opiniami i doświadczeniem, polecając kolejnych ekspertów, wspierając proces rekrutacji oraz informując o bieżących wydarzeniach związanych z problematyką badawczą czy rekomendując literaturę (nierzadko przy tym ofiarując książki, dokumenty, raporty czy inne materiały takie jak np. artykuły prasowe), ale także udzielając wsparcia psychicznego. Byli moimi „nieformalnymi opiekunami” (Hammersley, Atkinson 2000). Dzięki aktywności ekspertów moja pozycja w społeczności polonijnej i norweskiej znacząco wzrosła.

Konkludując, podczas wywiadu zarówno osoba prowadząca rozmowę, jak i uczestnik jest obserwatorem uczestniczącym (Kaźmierska 2004). Wywiad jest zdarzeniem, w trakcie którego badany i badacz nierzadko dzielą się ze sobą swoimi doświadczeniami (Wilkinson 2000). Moje badania potwierdzają konstatację Anne Smith, według której jedną z kluczowych kwestii w badaniach z dziećmi (choć oczywiście nie tylko z nimi) jest wybór tematu badania. Najlepiej gdy jest on dla uczestników interesujący i znaczący, wówczas chętniej się oni angażują. Co więcej, szanse na partnerski dialog i odczytywanie opinii badanych są większe, kiedy zagadnienie jest ciekawe także dla badacza oraz gdy badacz pozycjonuje siebie jako osobę posiadającą mniejszy kapitał wiedzy na badany temat (Smith 2011).

W trakcie realizowanych badań temat doświadczenia migracyjnego i adaptacji okazał się niezwykle ważny, zarówno dla uczestników, jak i dla mnie. Wskazuje się (Ciuk, Latusek-Jurczak 2012), że nawiązywanie relacji z badanymi może przejawiać się demonstrowaniem dużego zaangażowania w relacje, które to przybiera postać „udawanej przyjaźni” (Ciuk, Latusek-Jurczak 2012: 33). W przypadku przeprowadzonych badań wartość bezcenną stanowiła dla mnie każda rozmowa i relacja z badanym. Moje zaangażowanie w relacje ze wszystkimi uczestnikami było autentyczne (nierzadko, za aprobatą obu stron, owocowało mniej lub bardziej trwałymi nieformalnymi relacjami), a w przypadku badań z dziećmi i młodymi dorosłymi było dodatkowo osadzone w traktowaniu dziecka jako adaptacyjnego eksperta.

4. Migracja widziana z perspektywy dzieci polskich imigrantów i młodych dorosłych w Norwegii

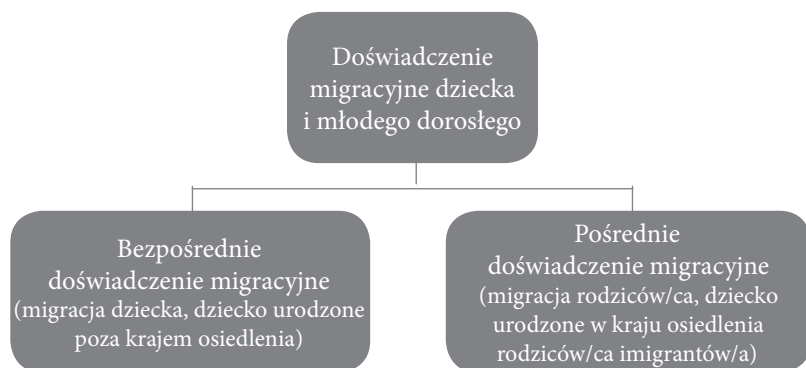
W prezentowanym rozdziale (oraz w kolejnych rozdziałach empirycznych) dokonam analizy sensu doświadczeń migracyjnych i ich immanentnych struktur, by dotrzeć do istoty działań przystosowawczych – nazwanych pracą adaptacyjną – podejmowanych przez dzieci imigrantów i młodych dorosłych w toku ich życia. Jak nadmieniałam we wstępie, pracę adaptacyjną proponuję zdefiniować jako działania przystosowawcze podejmowane na rzecz dzieci imigrantów przez wszystkie zaangażowane w ten proces instytucje (gminne oddziały Barnevernetu, *pedagogisk-psykologisk tjeneste*, czyli poradnia pedagogiczno-psychologiczna, przedszkole norweskie, szkołę norweską, szkołę uzupełniającą itd.) oraz jednostki (personel przedszkolny i szkolny, pracowników socjalnych itd., a także rodzinę i samo dziecko) z gradacją odpowiedzialności. Analizę procesu przystosowania społecznego dzieci i młodych dorosłych, widzianego z ich własnej perspektywy, rozpocznę od decyzji związanych z migracją rodziny oraz przeżywania początkowego etapu migracji w klasie integracyjnej i norweskiej szkole.

4.1. Decyzje migracyjne

Migracja międzynarodowa jest dla dzieci i młodych dorosłych (zarówno tych z bezpośrednim, jak i pośrednim doświadczeniem migracyjnym) istotnym wydarzeniem (zob. rysunek 8). Jest stałym punktem odniesienia w ich biografiach, z którym wiążą oni ważne doświadczenia, wspomnienia i emocje, które składają się na pamięć migracyjną niezależnie od okresu społeczno-historycznego i fali polskiej emigracji do Norwegii, w ramach której dorastali (młodzi dorośli) lub dorastają (dzieci). Badani w swych narracjach o zdarzeniach

migracyjnych byli na ogół szczerzy i otwarci. Chcieli wręcz uzewewnętrznić swoje refleksje związane z ich własnym epizodem migracyjnym (będącym najczęściej rezultatem decyzji rodziców o emigracji lub reunifikacji rodziny) lub epizodem migracyjnym swoich rodziców.

Rysunek 8. Typy doświadczenia migracyjnego dzieci i młodych dorosłych (na podstawie 62 badanych)



Źródło: oprac. własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Dzieci z bezpośrednim doświadczeniem migracyjnym (tj. urodzone w Polsce) zostały zazwyczaj włączone w tryb życia migracyjnego rodziny jeszcze przed ich osiedleniem się w Norwegii. Rodziny rozłączonej głównie z powodu ojca (rzadziej matki, babci i/lub dziadka) – pioniera migracji, który najczęściej zaczynał swoje życie zawodowe w Norwegii od prac fizycznych, rzadziej inżynierskich (Danilewicz 2010; Slany, Strzemecka 2015). Rezydował on w tzw. mieszkaniu migracyjnym (Łukasiuk, Jewdokimow 2012) do momentu, gdy jego sytuacja zawodowa i mieszkaniowa nie uległa stabilizacji. Po tym czasie rodzice zazwyczaj podejmowali decyzję o skorzystaniu z procedury łączenia rodzin.

Tata najpierw mieszkał jakiś czas tutaj sam w Norwegii. Ale ja nie pamiętam jak długo, bo wtedy byłem naprawdę mały. Cztery może miałem lata, to nie wiedziałem. Ale za każdym razem, jak się dowiedziałem, że jedziemy do taty [...] to się zawsze bardzo wcześniej pakowałem. Mama mówiła: „Jeszcze nie jedziemy”, a ja: „Co z tego, i tak się spakuję”. No i się spakowałem. Tam zabawki różne takie. [...] Tata znalazł dom [w Norwegii]. Przyjechaliśmy. Pamiętam, że to było wieczorem, jak jedliśmy, jak rozmawialiśmy.

Pamiętam, że wtedy powiedział tata, że tutaj biegają dookoła domu owce. Się ucieszyłem, zapytałem, czy mogę zobaczyć i pójść pogłaskać na przykład. Tata pozwolił [...]¹. [Wojciech, 12 lat]

Z kolei dzieci z pośrednim doświadczeniem migracyjnym, tj. dzieci urodzone w Norwegii z obojga rodziców Polaków oraz dzieci par polsko-norweskich (w moim badaniu głównie Polek i Norwegów), znały migrację wyłącznie z opowieści rodzinnych, dopóki same nie zaczęły migrować (w celach rodzinnych i turystycznych) do kraju pochodzenia rodziców oraz dalszych krewnych i przodków. 13-letnia Beata podzieliła się doświadczeniami i przeżyciami swojej matki, która wyemigrowała do Norwegii w drugiej połowie lat 80. XX wieku. Epizod migracyjny (będący rezultatem „miłości od pierwszego wejrzenia”, a następnie zawarcia egzogamicznego związku małżeńskiego) wiązał się nie tylko z utworzeniem rodziny binacjonalnej, ale także z trudnym dla matki dziewczyny przejściem przez procedurę zrzeczenia się polskiego obywatelstwa, przekwalifikowaniem się oraz doświadczeniem szoku kulturowego (Oberg 1960). Po osiągnięciu stabilnego statusu społecznego w społeczeństwie przyjmującym i urodzeniu pierwszej córki kobieta zaczęła odczuwać rosnącą satysfakcję z życia na migracji.

[...] mama jak się tu [do Norwegii] przeprowadziła, musiała zrzec się obywatelstwa. To był dla niej trudny czas. Miała kilku znajomych, ale musiała zmienić zawód, robić kursy. Dziadkowie, rodzina norweska, to kochani ludzie. Bardzo chcieli ją poznać, ale było jej ciężko na początku. Czuła się bardzo samotna. Są różne kultury. Jak ja się urodziłam, to poczuła, że ma bliską osobę. Teraz już jest bardzo dobrze. [Beata, 13 lat]

Natomiast tym, co odróżniało badanych z bezpośrednim i pośrednim doświadczeniem migracyjnym, był przede wszystkim brak ciągłości socjalizacji, a co za tym idzie odmienna rama interpretowania świata społecznego (w tym szkolnego) i różny zasób wiedzy

¹ Między innymi ze względu na wiek dzieci, brak płynności w posługiwaniu się językiem polskim i socjalizowanie w transnarodowym środowisku, a także migracje badanych w młodym wieku, wypowiedzi często zawierały błędy językowe, które mogły wpływać na odbiór tekstu. Z tego powodu wprowadzone zostały w nich zmiany, mające na celu wyeliminowanie tych błędów przy równoczesnym zachowaniu sensu wypowiedzi. Jeśli było to konieczne, podobne zmiany wprowadzono w wypowiedziach ekspertów w rozdziale 7.

podręcznej, a zatem różne ścieżki szkolnej integracji i trajektorie adaptacyjne. Charakteryzując życie szkolne dzieci z doświadczeniem migracyjnym, proponuję użycie kategorii „szkolnej codzienności” i odpowiadających jej dwóch podkategorii: „szkolnej niecodziennej codzienności” i „szkolnej codziennej codzienności” (zob. rysunek 9).

Rysunek 9. Szkolna codzienność dzieci i młodych dorosłych (na podstawie 62 badanych)



Źródło: oprac. własne. na podstawie przeprowadzonych badań.

Dla jednostek z pośrednim doświadczeniem migracyjnym życie w Norwegii jest znanym, wręcz naturalnym i oczywistym, porządkiem społecznym, a funkcjonowanie w norweskim środowisku szkolnym codzienną codziennością.

Natomiast dla osób z bezpośrednim doświadczeniem migracyjnym, szczególnie na początku pobytu w Norwegii, życie szkolne jest niecodzienną codziennością ze względu na przerwana socjalizację i jej kontynuację w innej przestrzeni aksjonormatywnej. Raptowna zmiana miejsca socjalizacji, wychowania i edukacji powoduje bowiem „wtłoczenie w nowe ramy życia wymuszonego” oraz dezintegrację społeczną (Siciński 1983: 12).

Kiedy szkoła się zaczęła, to dopiero przyjechaliśmy [do Norwegii]. [...] W Polsce było lepiej, bo tam miałem swoich kolegów, nie miałem matematyki, *norsk*, no bo tam było bardzo fajnie dla mnie [...]. [Leon, 6 lat]

Swoją szkolną niecodzienną codzienność badani doświadczają inaczej niż osoby zanurzone w szkolnej codziennej codzienności. Źródeł zwiększonego odczuwania i przeżywania niecodziennej

codzienności należy szukać już w samej decyzji o migracji rodziny, która była dla dzieci na ogół sporym zaskoczeniem. Na podstawie wywiadów z dziećmi i młodymi dorosłymi oraz kryteriów „wiedza dziecka o emigracji” i „stosunek dziecka do emigracji” wyodrębniłam trzy typy dzieci: (1) bagaż; (2) bogatka² oraz (3) poszukiwacz przygód. W moich badaniach dominował typ pierwszy (13 dzieci), następnie bogatka (9 osób, w tym 8 dzieci i 1 młoda dorosła) i poszukiwacz przygód (5 osób, w tym 4 dzieci i 1 młody dorosły). Część dzieci (12) była za mała, by pamiętać czas decyzji i moment migracji rodziny.

Typ pierwszy – bagaż – to dziecko, które nie znało planów emigracyjnych rodziny, a po ogłoszeniu decyzji rodziców nie chciało wyjeżdżać z kraju. Dzieci te były wykluczone z procesu decyzyjnego, a wieść o migracji bądź reunifikacji rodziny rodzice przekazywali im dopiero w końcowej fazie przygotowań lub po całkowitym zaplanowaniu wyjazdu. Dzieci były informowane o zmianach w różnych miejscach – zarówno w przestrzeni publicznej (np. w mieście, na ulicy, w wyniku przypadkowej rozmowy rodzica ze znajomym), jak i prywatnej (np. domu rodzinnym, podczas kolacji) (por. Hutchins 2013). Ich reakcje były emocjonalne i nierzadko skrajne. Doświadczały one uczucia zaskoczenia, smutku, niedowierzania i żalu, czasami złości, a nawet rozpacz połączona z ekscytacją. Z narracji wynika, że proces osvajania się z decyzją był dla nich długi i dotkliwy. Nieznacznie przyspieszały go idylliczne opowieści rodziców o nowym życiu na emigracji.

Honorata [10 lat]: Jak tata nam powiedział, że mamy się wyprowadzić, oni już wiedzieli, ale my [z młodszym bratem] nie [...].

Stella: Super. A pytali się ciebie rodzice, czy chcesz pojechać?

H: Do Norwegii? Nie.

S: A jak zareagowałaś, jak dowiedziałaś się, że się wyprowadzacie?

H: Ja dowiedziałam się w takiej śmiesznej sytuacji. Bo byłam w mieście, wracałam z tatą ze sklepu i słyszę, jak tata rozmawia o tym [przez telefon], że się wyprowadzamy. A ja tak: „Co?!”

S: Myślałaś, że to żart?

H: No, i potem w domu mi powiedział o tym.

S: I jaka była twoja reakcja?

² Bogatka to gatunek częściowo wędrownego ptaka z rodziny sikor, licznie występujący w Polsce.

H: Takie wielkie oczy. Trochę na początku smutno było, jak mieliśmy wyjeżdżać, ale potem już [lepiej], jak tata opowiadał, jak tam będzie i w ogóle.

Z kolei bogatka to dziecko, które znało plany rodziny, ale nie chciało emigrować na stałe. Traktowało Norwegię jako ciekawy kierunek wakacyjny, a nie miejsce osiedlenia się. Takie podejście było motywowane względami rodzinnymi (Polska to miejsce zamieszkania większości krewnych) oraz edukacyjnymi i koleżeńskimi (względnie ustabilizowane życie [przed]szkolne i rówieśnicze w kraju pochodzenia).

Stella: A długo jesteście tutaj, w Norwegii?

Rozalia [11 lat]: 5 lat.

S: To trochę długo.

Magdalena [7 lat]: A tata więcej!

S: I pewnie pierwszy przyjechał?

R: Tak.

S: Do pracy?

M: Nie, akurat mieszkać w hotelu [hotel pracowniczy, budynek typu kontenerowiec].

R: Ale wyjechał do pracy tutaj, bo w Polsce to trochę ciężko było, wiadomo.

M: Ale nie wiem dlaczego, [zwraca się do siostry] wiesz o co mi chodzi, [szepem] przez okno wyskoczył.

R: Ostatnio tam, gdzie tata mieszkał, to spalił się ten hotel. Było takie małe miejsce, gdzie można było mieszkać, i jeden wyskoczył przez okno. Rozbił i wyskoczył.

S: Czyli tata jest dłużej, a wy pewnie dojechałyście do niego z mamą?

R: Tak, w 2009 [roku]. [...]

S: A powiedzcie mi dziewczyny, tęsknicie za Polską?

R, M: [potakują].

M: Bawiłam się z dziadkiem, to rozumiesz.

S: A ty, Rozalio?

R: Ja tęsknię za babcią, za dziadkiem, ale też wiem, że tutaj jest łatwiej.

Natomiast poszukiwacz przygód to dziecko, które wiedziało wcześniej o emigracji i chciało emigrować. Wakacyjne pobyty w Norwegii (przeważnie u ojca, rzadziej u babci i/lub dziadka) były reklamą, zachęcającą dziecko i jego rodzinę do życia w kraju zatrudnienia członka lub członków rodziny. Norwegia jawiła się mu na ogół jako piękny kraj, w którym można praktykować rodzinne „bycie razem” (zob. Slany, Strzemecka 2016a: 272) i nawiązać relacje interetniczne z rówieśnikami z różnych krajów świata.

Po migracji dzieci z bezpośrednim doświadczeniem migracyjnym uświadamiały sobie koszty (m.in. rozłąka z członkami rodziny, w tym także ze zwierzęciem oraz znajomymi i przyjaciółmi z Polski) oraz zyski (m.in. poprawa sytuacji materialnej rodziny) wynikające z przeprowadzki do nowego kraju (zob. Slany, Strzemecka 2015, 2016a). Migrując, dzieci zaczynają prowadzić swoje szkolne życie przeżywane w rzeczywistości transnarodowej. Migracja jest dla nich poświęceniem, a poddanie się decyzji rodziców wyrazem przywiązania do i lojalności wobec „transnarodowego przedsiębiorstwa rodzinnego” i zarazem wskaźnikiem wysokiego kapitału rodziny oraz rodzinności (Beck, Beck-Gernsheim 2013: 195–200; Slany, Strzemecka 2016a).

Miałem chodzić do szkoły w Polsce, ale tutaj [w Norwegii] więcej byśmy dostali pieniędzy. [Adam, 10 lat]

Z narracji młodych dorosłych z bezpośrednim doświadczeniem migracyjnym, na podstawie przyjętych kryteriów, można wnioskować, że Amelia była bogatką, a Karol poszukiwaczem przygód. Migracja Amelii w 2004 roku, choć nie była dla niej zaskoczeniem, początkowo przypominała wakacje, z których dwunastolatka miała nadzieję wrócić do swojego życia rodzinnego, szkolnego i rówieśniczego. Tak się jednak nie stało.

Tata pracował dwa lata przed naszym przyjazdem tutaj, w Norwegii, więc gdzieś tam się ta Norwegia objęła na zdjęciach. Ostatni rok byliśmy może raz, dwa w odwiedzinach. Tak że byłam, ale traktowałam to jako zwykłe wakacje. [...] jak już tata pojechał, to od początku gdzieś tam było mówione, że wyjedziemy. No ale wiadomo, jak się ma dziesięć, jedenaście lat, to do człowieka to w ogóle nie dociera. Jak można wyjechać z Polski, jak się ma rodzinę, przyjaciół, szkołę. Tak że kompletnie nie przyjmowałam do wiadomości, że to się wydarzy. No i nadszedł ten 2004 rok, gdzie rodzice wyjechali miesiąc przede mną. Ja jeszcze miesiąc z ciocią i kilkumiesięczną siostrą zostałam w domu. Potem jak przyszedł czerwiec, to mieliśmy tam jechać. Ja znowu stwierdziłam, że to jest wyjazd na wakacje. Ja cały czas składałam papiery do gimnazjum do Polski. Tam mówiłam, z kim do klasy będę chodziła. Tam pierwsza miłość i te sprawy. Taki niefajny okres na zmianę wszystkiego. Nie wiem, czy są fajne okresy na zmianę, ale kiedy prawie ułożyło się życie młodzieżowe, to było ciężko. No i pojechalismy do tej Norwegii, ale dla mnie to cały czas były wakacje. Mentalnie byłam na wakacjach: „Ja wracam do Polski”. Ale w końcu rodzice mnie uświadomili, że zostajemy i musiałam iść do szkoły. [Amelia, 24 lata]

Karol, syn polskich imigrantów, urodził się w Norwegii jako obywatel Polski. Po jego narodzinach cała rodzina wyemigrowała do Polski, gdzie chłopak wychowywał się do 13 roku życia. Był dumny z tego, że jest „Polakiem, który urodził się w Norwegii”. Otwarcie to manifestował, co wzbudzało ogromny podziw wśród jego kolegów i koleżanek. Karol zawsze marzył, by pomieszkać w kraju, w którym się urodził. Gdy miał 10 lat, ojciec ponownie zaczął migrować sezonowo do Norwegii w celach zarobkowych. Trzy lata później cała rodzina (tj. matka, ojciec, 13-letni Karol oraz jego młodszy brat) zdecydowała, że się tam przeprowadza. Planowano pobyt roczny, ale ostatecznie zdecydowano się na pobyt stały (Slany, Strzemecka 2016b).

[Wakacje] [...] to była taka w stu procentach reklama dla mnie, dla całej rodziny: „Przyjeżdżajcie, przyjeżdżajcie! Tu nigdy nie pada, jest idealnie! Wspaniała pogoda! Jest słońce!”. [Karol, 22 lata]

Jeśli chodzi o młodych dorosłych z pośrednim doświadczeniem migracyjnym, to już we wczesnym dzieciństwie rodzinne opowieści o emigracji rodziców pobudzały ich wyobraźnię. W przypadku kilkuletniej Ellen (w momencie badania 30-latki, której rodzice wyemigrowali do Norwegii w pierwszej połowie lat 80. XX wieku) zaowocowały one autorską zabawą w podróżę promem (w rzeczywistości pralką), na którym dziewczynka płynęła do Polski.

Kilka razy w tygodniu byłam u takiej niani. Po norwesku to się nazywa *dag-mamma*, czyli mama dzienna. I zanim było przedszkole, to był taki zwykły system: były kobiety, które nigdzie nie pracowały, to była ich praca, miały kilkoro dzieci i pilnowały ich w dzień. [...] ta pani pisała w takiej książeczce o mnie [...] – taki zeszyt po prostu z informacją dla moich rodziców, i ona opisywała, co ja robię. I pisała, że mało mówię po norwesku, ale bardzo przejmuję się pralką. Ona nie wiedziała, że bawiłam się tak, że udawałam, że pralka to jest prom, na którym płynę do Polski. [Ellen, 30 lat]

Z powyższych rozważań wynika, że migracja jest ważnym zdarzeniem w życiu dzieci i młodych dorosłych, które pozostawiło trwałe ślady w ich biografiach. Owa konstatacja potwierdza wyniki światowych badań nad doświadczeniami dzieci imigrantów (Ní Laoire i in. 2011; Sokolowska 2016; Tyrrell i in. 2013).

4.2. Pierwsze momenty w klasie integracyjnej i norweskiej szkole

Norweska szkoła jest pierwszym i zarazem podstawowym środowiskiem integracyjnym dla dzieci imigrantów, charakteryzującym się określonym porządkiem edukacyjno-wychowawczym. Jeśli chodzi o dzieci z pośrednim doświadczeniem migracyjnym, to w trakcie prowadzenia badań nie otrzymałam informacji, by były one objęte dodatkowym wsparciem językowym. Można więc stwierdzić, że praktykowały szkolną codzienność w warunkach zbliżonych do warunków dzieci norweskich. Z kolei w przypadku dzieci z bezpośrednim doświadczeniem migracyjnym 35 na 37 dzieci, które wyemigrowały, uczęszczało w momencie badania do *grunnskole* (nauczanie podstawowe dzielone na szkołę podstawową, tj. *barne-skole* – 33, i szkołę średnią I stopnia, czyli *ungdomsskole* – 2), w tym 4 dzieci korzystało kiedyś ze specjalnego trybu nauczania języka (2 dzieci w ramach osobnych grup, tj. *innføringsgruppe*, i 2 w ramach klas wprowadzających dla obcokrajowców, czyli *innføringsklassen*), natomiast do *innføringsklassen* w trakcie prowadzenia badań uczęszczały 2 osoby. Reszta dzieci z bezpośrednim doświadczeniem migracyjnym otrzymywała dodatkowe lekcje języka norweskiego przez czas, który szkoła ustaliła indywidualnie z rodziną. Jeśli chodzi o młodych dorosłych, to 2 osoby z bezpośrednim doświadczeniem migracyjnym były objęte w przeszłości specjalnym trybem nauczania języka norweskiego w ramach *innføringsklassen*.

Mimo premigracyjnych historii rodziców o nowym kraju i życiu szkolnym, które miały oswajać dzieci z bezpośrednim doświadczeniem migracyjnym z nową rzeczywistością, najmłodsi aktorzy migracji na ogół nie czuli się przygotowani – pod względem językowym i kulturowym – do radykalnej zmiany miejsca zamieszkania. Najczęściej dysponowali oni bardzo niskimi kompetencjami językowymi (tj. znali kilka zdań lub słów przed wyjazdem bądź zaraz po przyjeździe) i kulturowymi (m.in. związanymi ze znajomością norweskich norm, wartości, norweskiego systemu edukacji itp., ogólnie – norweskiego porządku społecznego) lub nie posiadali ich wcale. Ich początkowy okres funkcjonowania w norweskiej klasie integracyjnej i/lub szkole przypominał historię Muminka – głównego bohatera popularnej książki autorstwa Tove Jansson, zatytułowanej *Zima Muminków*. Podobnie

jak on dziecko z bezpośrednim doświadczeniem migracyjnym budziło się w innej rzeczywistości. Transnarodowym świecie, w którym musiało skonfrontować z nową rzeczywistością swoją dotychczasową wiedzę podręczną i wyobrażenia powstałe na kanwie rodzinnych opowieści o sielankowym życiu na emigracji, poznając innych ludzi, a przy tym samego siebie, i osuwając się z nimi (zob. rysunek 10).

Rysunek 10. Inność/obcość w percepcji dzieci, które urodziły się w Polsce i wyemigrowały do Norwegii (na podstawie 37 badanych)

Bycie nieznanym (przybysz)	Bycie odmiennym (dystans)	Nieufność wobec środowiska rówieśniczego	Brak przewidywalności
Zagrożenie, strach, nieufność, przemoc	Brak kompetencji językowych, i trudności w komunikowaniu się	Odmienność kulturowa i stylu życia	Ekсклюza, wykluczenie
Poczucie odrębności	Trudne emocje (złość, smutek, lęk etc.)	Poszukiwanie wspólnej płaszczyzny zainteresowań i zabawy	Wieloletniczość
Stereotypy i uprzedzenia	Poziom zamożności kraju pochodzenia i przybycia	Utrata pozycji w grupie rówieśniczej (jeśli w kraju pochodzenia była oceniana wysoko)	Widoczność

Źródło: Strzemecka, Słany (2019: 160).

Na przykład 13-letnia Katarzyna zdała sobie z czasem sprawę, że po migracji bezpowrotnie utraciła wysoki status rówieśniczy osiągnięty w Polsce. W Norwegii musiała ponownie rozpocząć proces samopozycjonowania i samointerpretacji. Wnioski te potwierdzają rezultaty badań nad polskimi dziećmi w Irlandii (Sokolowska 2016). Pokazują one wyraźnie znaczenie trwałych relacji i więzi nawiązanych, budowanych i pieczołowicie pielęgowanych w Polsce przez wiele lat. Relacji, które po migracji przeważnie skutkowały ich rozpadem (szybszym lub wolniejszym w zależności od przypadku), a w konsekwencji osłabieniem i zanikiem więzi rówieśniczej.

To, co tam [w Polsce] zdobyłam, tak jakby tu [w Norwegii] straciłam. Musiałam tutaj zacząć od początku, ale potem się przyzwyczaiłam i powiedziałam,

że jeżeli się znowu przeprowadzimy do Polski, to że wszystkich ukatrupię. Od tamtej pory jest zupełnie inaczej, niż było w Polsce. [Katarzyna, 13 lat]

Dlatego też Katarzyna celowo izolowała się w klasie integracyjnej od innych polskich dzieci, by jak najszybciej trafić do norweskiej szkoły i zbudować wysoką pozycję w nowej grupie.

Dlatego bardzo szybko skończyłam integracyjną klasę [2,5 miesiąca przed zakończeniem roku szkolnego]. I było tak, że ja po prostu [byłam] sama. Wszystkie dziewczyny [...] Polki, to ze mną po polsku rozmawiały, a ja na przykład nie chciałam. Po prostu się od nich tak jakby odizolowałam, żeby być z tamtymi i gadać po norwesku. [Katarzyna, 13 lat]

Co poznawczo interesujące, niższy poziom stresu szkolnego występował wśród dzieci, które uczęszczały do *innføringsklassen*, niż wśród dzieci, które uczyły się języka norweskiego w *innføringsgruppe* z pomocą nauczyciela języka ojczystego, czy dzieci uczących się pod opieką norweskiego asystenta (w sytuacjach gdy m.in. przez pewien czas nie chciały uczęszczać do szkoły, przestawały mówić, miały obniżony nastrój i/lub używały agresji jako wiodącej strategii rozwiązywania wyzwań szkolno-adaptacyjnych). Na przykład 9-letnia Aneta na początku pobytu w Norwegii (tj. przez pierwsze dwa kwartały) doświadczała takich problemów. W trudniejszych momentach pomagała jej polska asystentka, która udzielała dziewczynie wsparcia językowego i emocjonalnego.

Jak miałam sześć lat, to przyjechaliśmy tutaj, i w ogóle nic nie znałam norweskiego, a na następny dzień jak przyjechaliśmy, to musiałam już iść do szkoły [...] miałam taką nauczycielkę, która była też Polką, ona mnie uczyła. [Aneta, 9 lat]

Z kolei 10-letni Adrian zaraz po emigracji został zapisany przez rodziców do przedszkola, ale po jego ukończeniu, przez pierwsze dwie klasy szkoły podstawowej, borykał się z problemami językowymi. Chłopiec otrzymał dodatkowe lekcje języka norweskiego, douczając się go pod opieką asystenta Norwega.

Dosyć dobrze poszła pierwsza klasa, druga jeszcze lepiej i coraz lepiej wychodziło. [...] a już tak czwarta, trzecia to [...] bardzo płynnie umiałem norweski. W pierwszej, drugiej, to miałem problemy takie troszkę. [Adrian, 10 lat]

Zatem badania wyraźnie pokazują rolę, jaką nauczyciele dwujęzyczni (*tospråklige lærere*), nauczyciele języka ojczystego (*morsmålslærere*) oraz asystenci odgrywają w budowaniu poczucia bezpieczeństwa szkolnego wśród dzieci imigrantów.

Na najwięcej wyzwań integracyjnych na początku pobytu w Norwegii napotykały te dzieci, które od razu trafiły do norweskiej szkoły. Strategia językowa placówki względem dzieci nie uległa indywidualizacji i konkretyzacji w ciągu pierwszego kwartału, a ich rodzice nie posługiwali się językiem norweskim i/lub angielskim na komunikatywnym poziomie. Tak było w przypadku 11-letniego Kacpra, przebywającego w Norwegii dopiero 3 miesiące. W momencie badania chłopiec i jego rodzina byli w trakcie ustalania strategii uczenia się języka norweskiego, jednak współpraca na linii szkoła–dom była utrudniona. Komunikacja rodziców z nauczycielami została zapośredniczona przez polską tłumaczkę, która dodatkowo wspomniała o możliwej interwencji ze strony Barnevernetu³.

Nastraszyła [nas] Barnevernet, że syn nie może chodzić do szkoły smutny i lepiej wracać do kraju, bo mogą odebrać dziecko i będziemy się męczyć. [matka Kacpra]

³ Z rozmów z rodzicami wynika, że na wszystkie dzieci, które wzięły udział w badaniu, 6 dzieci z 5 rodzin miało (4 dzieci) lub istniało wysokie prawdopodobieństwo, że będzie mieć (2 dzieci) kontakt ze Służbą Ochrony Praw Dziecka. Dzieci bezpośrednio nie artykułowały styczności z Barneverntjeneste lub takiej możliwości, w związku z czym można uznać temat BVT (powszechnie uważany za wrażliwy i kontrowersyjny, co wykazałam w rozdziale 2) za sferę dziecięcych przemilczeń. Wśród badanych rodzin z bezpośrednim doświadczeniem z BVT zastosowano następujące formy pomocy: poradnictwo i wsparcie psychologiczne (głównie porady dotyczące wychowania) oraz jeden odbiór interwencyjny (finalnie dziecko po kilku miesiącach wróciło do biologicznych rodziców – zdarzenie to miało miejsce po zakończeniu moich badań). Natomiast w odniesieniu do potencjalnego bezpośredniego kontaktu z BVT jedna rodzina w obawie przed interwencją tejże instytucji wyjechała z Norwegii do Polski (reemigracja miała miejsce po zakończeniu badań). Ponadto w przypadku dwóch rodzin polsko-polskich rodzice wyraźnie wyartykułowali w trakcie wywiadu, że w domu systematycznie przypominają dzieciom, by w szkole nie ujawniały jakichkolwiek informacji związanych z ich życiem prywatnym, które nie są zgodne z prawdą. Można więc domniemywać, że część polskich rodzin w Norwegii żyje w atmosferze permanentnego strachu. Młodzi dorośli nie deklarowali żadnej styczności ze Służbą Ochrony Praw Dziecka.

Z relacji matki wynikało, że Kacper chodzi przygnębiony, co chwilę płacze w domu, a w szkole stara się to ukrywać. Izoluje się, ponieważ nie rozumie, co nauczyciele i koledzy do niego mówią. Matka poprosiła więc szkołę o umieszczenie syna w klasie wprowadzającej dla obcokrajowców (*innføringsklassen*) w sąsiedniej gminie. Szkoła jednak nie mogła przychylić się do jej wniosku, gdyż matka była zobowiązana do uzyskania zgody na przyjęcie syna do klasy wprowadzającej w docelowej szkole. Po skutecznych staraniach matki chłopiec miał rozpocząć naukę w sąsiedniej gminie, co wiązało się z przeprowadzką całej rodziny. Jednak matka zastrzegła, że w razie niepowodzenia w szkole i w relacjach z rówieśnikami rodzina podejmie decyzję o reemigracji.

Jeśli dzieci sobie nie poradzą w szkole, wrócimy na stałe. Dzieci są najważniejsze. Tyle stresu, co ja teraz przeszłam w trakcie kilku miesięcy, to wy-czerpałam zapas do końca życia. [matka Kacpra]

W momencie badania chłopiec realizował obraną przez siebie strategię adaptacyjną, by przetrwać w norweskim środowisku szkolnym – strategię na izolację. Mimo podjętych przez matkę Kacpra starań rodzina (w jej ocenie) nie odniosła sukcesu w kwestiach szkolnych i relacjach rówieśniczych w Norwegii, dlatego podjęła decyzję o powrocie do Polski⁴.

Czasami jak ktoś się schowa [podczas przerwy], to zostaje. Na przykład pod stolikiem czy coś. [...] Tak naprawdę to na przerwach, to można robić, co się chce. [...] Nic takiego [nie robię] [...], chodzę sam. [Kacper, 11 lat]

Nauczyciel, będąc personifikacją instytucji, zarządza wiedzą w zakresie jawnym i ukrytym (Mikiewicz 2016). Dla dzieci urodzonych w Polsce (szczególnie tych, które posiadały doświadczenie z polskim systemem edukacyjnym) sposób zorganizowania norweskiej szkoły był zazwyczaj dużym szokiem kulturowym: czasami pozytywnym, a czasami negatywnym. Zinternalizowane wzory kultury polskiej i nabyta przez dzieci właściwa dla społeczeństwa polskiego i danej rodziny rama analityczno-interpretacyjna, na ogół nie korespondowały

⁴ Informację o reemigracji rodziny otrzymałam od matki Kacpra w grudniu 2015 roku. Matka chłopca podzieliła się nią ze mną z własnej inicjatywy, w prywatnej wiadomości, wysłanej za pośrednictwem jednego z portali społecznościowych.

z norweską organizacją jawnej i niejawnej wiedzy szkolnej, w tym z „kodem edukacyjnym” i „kulturą szkoły” obowiązującą w ramach pisanego i niepisanego protokołu szkolnego (Mikiewicz 2016: 178, 181, 215). Stopień akceptacji właściwego kulturze norweskiej ładu aksjonormatywnego, występującego w środowisku szkolnym, był różny. Specyficzny system organizacji rzeczywistości szkolnej w postaci – jak ujmowały to często dzieci – zasad czy też reguł, był czasami oceniany przez nie jako „inny”, „dziwny”, a czasami jako „lepszy” w porównaniu z polskim. Chodziło m.in. o uznawane, odczuwane i/lub realizowane wartości związane z relacją nauczyciel–uczeń oraz o styl kierowania grupą przez nauczyciela (Ossowski 1967). Z wywiadów wynikało, że dominującym typem relacji nauczyciel–uczeń były tzw. relacje o charakterze stymulatywnym (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża 1985).

Lekcje mi się bardziej podobają, bo w Polsce to tak jak miałam na przykład matematykę, to oni mnie inaczej uczyli, innymi zasadami. A tutaj to tak cię spokojnie uczą, więc jeżeli coś ci się nie udało, to wtedy ci nie mówią, jaka była odpowiedź, tylko musisz sam pomyśleć. [Honorata, 10 lat]

Przyjęty w Norwegii styl kierowania grupą przez nauczyciela – styl demokratyczny (Møller 2006), był postrzegany przez dzieci zarówno pozytywnie, jak i negatywnie, a jego ocena była uzależniona od podejścia dziecka do kwestii prywatności. Na przykład w odniesieniu do dominującego sposobu rozwiązywania szkolnych konfliktów grupowych 9-letnia Marta oceniała go pozytywnie („wyrównanie” relacji), a 11-letni Wojciech negatywnie (przyjaźnie „ze wszystkimi”, „wtrącanie się” nauczycieli w rozwiązywanie sporów rówieśniczych). Z wypowiedzi chłopca można wnioskować, że norweska dobroć, a także otwartość, są w jego opinii społeczną iluzją, wzorem idealnym.

Dobrze jest [w szkole], ale czasami problemy są [dziewczynki są o siebie zazdrosne] i musimy z panią rozmawiać. [...] Wtedy [pani] rozmawia z nami i później próbuje to wszystko wyrównać. Następnego dnia o tym rozmawiamy, by o tym zapomnieć, że to już wszystko było i minęło. [Marta, 9 lat]

Oni [w Norwegii] mają jakieś dziwne reguły, uważają, że wszyscy powinni być przyjaciółmi, wszyscy muszą się lubić. Natomiast według mnie, to tak nie musi być. [...] w Polsce jest inaczej, w Polsce masz jednego swojego

ulubionego kolegę, ulubioną koleżankę ewentualnie [...]. No, znaczy u nas też nie wszyscy mówią wszystko, nie wszyscy się bawią ze wszystkimi, no ale oni [nauczyciele w Norwegii] mówią, że tak musi być, tak powinno być [...]. No chyba, że nie damy rady, to powinniśmy iść do nauczyciela, a tak to oni się wszyscy, że tak powiem, nieładnie wtrącają się po prostu. No, w nasze życie prawie jakby [...], ale nie możemy w ogóle się nawet na siebie obrażać [...] znaczy możemy pokłócić [się]. Kłócimy się zawsze, ale tak nie powinno być według nich. [Wojciech, 12 lat]

Generalna ocena nauczyciela z norweskiej szkoły widziana oczami dzieci z bezpośrednim i pośrednim doświadczeniem migracyjnym była pozytywna. Natomiast część dzieci nie wyartykułowała w trakcie badania opinii na ten temat, ponieważ ich narracja skupiła się na innych obszarach tematycznych (m.in. relacjach rówieśniczych). Z wywiadów wynika, że nauczyciel lub nauczycielka:

Jest miła i fajna. [Paulina, 9 lat]

Pani jest dobra i zawsze jak jesteśmy bardzo dobrzy, to możemy pooglądać filmy na NRK Super. [Oskar, 7 lat]

Tłumaczy. [Aneta, 9 lat]

Kilkoro dzieci oceniło swojego nauczyciela negatywnie, używając takich czasowników i przymiotników jak:

krzyczy [Jowita, 12 lat]

jest niefajna [Filip, 7 lat]

jest wredna [Adrian, 10 lat]

Tylko jedno dziecko wyraziło ambiwalentny stosunek do swoich nauczycieli:

Mają różne charaktery [...] [są] mili i niemili [...] cierpliwi i niecierpliwi. [Wojciech, 12 lat]

Z kolei ocena ogólna atmosfery i infrastruktury szkolnej (otoczenie fizyczne i psychiczne) była na ogół dodatnia. Szkoła norweska była w opinii badanych bardzo dobrze wyposażona, a życie szkolne dobrze zorganizowane:

Wszystko jest dla ciebie [...] tablety, kanapy, biblioteka, place zabaw [...] wychodzenie na przerwach. [Honorata, 10 lat]

Oglądamy telewizję dla dzieci [NRK Super]. [Ada, 10 lat]

jadę taksi [darmową taksówką do szkoły] [Leon, 6 lat]

Opierając się na wywiadach indywidualnych z dziećmi i z parą rodzeństwa, stworzyłam obraz szkoły norweskiej, który nierzadko był porównywany z obrazem szkoły w Polsce. Transnarodowy obraz szkoły stanowił rezultat doświadczeń bezpośrednich dziecka (14 dzieci uczęszczało przed migracją do przedszkola, a 8 do szkoły podstawowej) i/lub wiedzy zapośredniczonej przez znajomych i kuzynów z Polski, którzy pełnili rolę (jak nazwałam ich na potrzeby analizy) „nośników informacji edukacyjnej”. W porównaniu ze szkołą w Polsce norweską szkołę charakteryzuje m.in.: (1) bardziej egalitarne podejście do równości płci (w tym mniejsza segregacja płciowa); (2) większa swoboda obyczajowa i seksualna; (3) obowiązkowe uznawanie podmiotowości dziecka; (4) większa orientacja na tzw. umiejętności miękkie (społeczne) niż na tzw. umiejętności twarde (zawodowe); (5) większa orientacja na dobry nastrój uczniów; (6) skuteczniejsze rozwiązania antymobbingowe; (7) sposób organizacji przerw (odbywają się one na zewnątrz niezależnie od temperatury i pory roku, w myśl powiedzenia: *Det fins ikke dårlig vær, bare dårlige klær* – „Nie ma złej pogody, są tylko złe ubrania”); (8) brak ocen na etapie szkoły podstawowej oraz niższy poziom nauczania z perspektywy dzieci (zob. Muchacka, *Expert...*).

Dzieci, które znały norweski punkt widzenia świata (najczęściej dzieci par mieszanych), twierdziły, że w polskiej szkole można jeść „niezdrowe” jedzenie. W kantynie siedziby polonijnej szkoły, prowadzonej przez dzieci i rodziców, można było zakupić np. domowe ciasta czy galaretki, podczas gdy w norweskich przedszkolach i szkołach zazwyczaj nie jada się słodczy. Obowiązuje tam zasada spożywania zdrowego posiłku najczęściej w postaci lunchowych pudełek z zimnymi posiłkami i przekąskami (*matpakke*), takimi jak kanapki, owoce czy warzywa. W ciągu dnia dzieci piją mleko i wodę. Słodycze jada się w wybrany dzień tygodnia, nazywany przez badanych „dniem cukierka”⁵. Dzieci podkreślały również, że szkoła w Polsce

⁵ W Norwegii, podobnie jak w niektórych krajach nordyckich, np. w Szwecji czy Finlandii, funkcjonuje norma kulturowa związana ze spożywaniem słodczy przez dzieci. Jej korzenie sięgają XX wieku. Zgodnie z ideą zdrowe-

sama w sobie jest pełna paradoksów: np. wolno mieć konto na portalu społecznościowym (np. Facebooku), ale nie ma przyzwolenia na posiadanie pomalowanych paznokci (podczas gdy w Norwegii jest na odwrót); dodatkowo poziom nauczania jest wyższy niż w Norwegii, jest więcej nauki (szczególnie prac domowych zleczanych do wykonania zarówno w tygodniu, jak i w weekendy) oraz materiału do opanowania w krótszym czasie. Ponadto tematy i struktura lekcji są ściśle określone.

To jest troszkę śmieszne, bo w Polsce nie wolno mieć pomalowanych paznokci, jak jesteś w szkole, a wolno Facebooka mieć (śmiech). [...] A tutaj, jak masz lakier na paznokciach, no to nikt tego tak [nie sprawdza], możesz sobie iść. A tam musisz zmywać. W Polsce w szkole jest tak bardzo dużo do nauki. [Maren, 11 lat]

Na ramę interpretacyjną świata społecznego danej osoby składa się jej indywidualny zasób wiedzy podręcznej, tj. doświadczeń, założeń, opinii, przekonań i działań (Schütz 2012). Z badań wynika, że w związku z dynamicznie zmieniającym się systemem relewancji i płynnością elementów tworzących ramę analityczno-interpretacyjną, będącą rezultatem doświadczenia migracyjnego, sensowność świata dzieci i młodych dorosłych jest na ogół kontekstowa i krótkotrwała. Ich świat stanowi rzeczywistość podlegającą ciągłej interpretacji – raz jawi się im jako sensowne centrum życia, a innym razem jako miejsce pozbawione sensu. W początkowych fazach pobytu w klasie międzynarodowej i/lub w norweskiej szkole zdarzenia oraz emocje związane z funkcjonowaniem w świecie szkolnym motywowały dzieci do zintensyfikowania działań transnarodowych w ramach świata rodzinnego. Dzieci nierzadko pełniły rolę głównych współtwórców więzi rodzinnych (*kin-keeper*). Rozwijały i podtrzymywały tego rodzaju więzi szczególnie pieczołowicie w obrębie „transnarodowego łuku międzypokoleniowego” (Slany, Strzemecka 2018: 285). Koncept ten – jak wskazują Krystyna Slany i Stella

go odżywiania dzieci mogą spożywać słodczy raz w tygodniu, najczęściej w sobotę (*Lørdagsgodt* – sobotnie cukierki). Współcześnie norma ta ulega rozluźnieniu m.in. na skutek zwiększonej dostępności słodczy w sklepach oraz dysponowania przez dzieci drobnymi środkami na własnych użytek, tzw. kieszonkowym (zob. Slany, Strzemecka 2016b).

Strzemecka (2016a: 276) – „opiera się na założeniu mówiącym o tym, iż w kontekście migracji dzieci tworzą silne więzi z dziadkami (zwłaszcza z babcią), w niektórych przypadkach nawet silniejsze niż rodzicami”. Dzieci posiadające silną więź z dziadkami i babkami w Polsce zwracały się w swych działaniach przystosowawczych ku pogłębieniu relacji z tymi członkami rodziny. Szczególnie z babkami, które pełniły kluczową rolę w procesie neutralizacji negatywnych skutków doświadczeń i dylematów migracyjnych w obrębie życia szkolnego. W perspektywie dzieci babcia:

broni, chroni [Nina, 10 lat]

przysyła cukierki [Marta, 9 lat]

lepi pyszne pierożki [Magdalena, 7 lat]

Polska rzeczywistość off-line, związana z rozwijaniem transnarodowego łuku międzygeneracyjnego (odwiedziny, jak w przypadku 7-letniego Jakuba), i/lub on-line (rozmowy telefoniczne, wysyłanie SMS-ów, rozmowy na Skypie itp.) stanowiła nierzadko odskocznię od norweskiej przestrzeni dzięki względnie łatwemu, szybkiemu i niskobudżetowemu (w porównaniu chociażby ze schyłkiem XX wieku) dostępowi do wsparcia emocjonalnego, będącego rezultatem nowych technologii transportowych i komunikacyjnych (jak w przypadku 9-letniej Anety). Narracje dzieci świadczą o tym, że pomimo regularnych wizyt w Polsce (zazwyczaj dwa razy w roku) i nowych technologii komunikacyjnych, dzieci w dużym stopniu odczuwają dystans geograficzny (Slany, Strzemecka 2016a, 2018; Sokolowska 2016).

Babcia Kasia [w Polsce]. (...) Ona ma psa i kota. [...] Idziemy na spacer z pieskiem. I idziemy, jest tam dużo, dużo kotków. Tam jest dużo kotków, co nie mają [...] jedzenia. I idziemy tam do tych kotków i możemy je głaskać. [...] I tam jest ZOO, i tam jest dużo zwierząt [...]. [Jakub, 7 lat]

Rozmawiam przez telefon co sobotę z babcią. [...] Nie mogę na Skypie, bo ich nie widzę. Coś jest złe. No i piszę SMS-y też. [...] jak na przykład się zrobię smutna albo zła, ale dzwonię zawsze co sobotę do babci, zawsze. [...] No i zawsze, jak dzwonię [...], to leci nasz ulubiony program „Postaw na milion”. No i zawsze oglądamy go razem, tylko że mówimy do siebie przez telefon. [...] No i czasami, jak ja mam zasnąć i nie mogę zasnąć, to udaję, że babcia leży ze mną. [...] bo zawsze, jak przyjeżdżam do Polski, to śpię z babcią. [Aneta, 9 lat]

Z perspektywy dzieci również zwierzęta domowe (psy, koty, chomiki, papugi czy rybki akwariowe itd.) pełniły istotną rolę w procesie neutralizacji negatywnych skutków doświadczeń i dylematów migracyjnych w ramach życia szkolnego. Dzieci przyznawały im status pełnoprawnego członka rodziny i zarazem traktowały je jako jednych ze swoich najlepszych przyjaciół (Slany, Strzemecka 2018: 288–291). Zatem można stwierdzić, że dziecko imigrantów, szczególnie w początkowych fazach funkcjonowania w transnarodowym świecie (niezależnie od długości pobytu w Norwegii), przyznaje swojemu pupilowi status „zwierzęcia transnarodowego wsparcia adaptacyjnego”.

[Siedzę] Sama, bo mama nie ma czasu, musi zrobić obiad, siostra musi zrobić lekcje, a tata też coś tam na komputerze coś tam buduje. [Siedzę] z piekiem. [Marta, 9 lat]

Jeśli chodzi o wspomnienia młodych dorosłych związane z rozpoczęciem nauczania i socjalizacji w norweskim środowisku szkolnym, to pierwszy dzień w klasie międzynarodowej jest doskonale pamiętany przez młodych dorosłych z bezpośrednim doświadczeniem migracyjnym, niezależnie od długości pobytu w Norwegii. To wtedy, jako dzieci, po raz pierwszy doświadczyli oni poczucia „migracyjnej widzialności” oraz wtłoczenia w nowe ramy analityczno-interpreacyjne wieloetnicznego i wielokulturowego społeczeństwa. Społeczeństwa nowego, nieznanego, nieoswojonego i zarazem intrygującego.

I ten moment pamiętam akurat do dzisiaj. Moment, jak wchodziłam po schodach, bo klasa była na samej górze. To było na przerwie, musiałam przejść przez te wszystkie schody. Widziałam te dzieci norweskie, które szalały. To była taka wieża, nie korytarz, więc wszystkie dzieci siedziały na schodach i czułam, jak się na mnie patrzą. Widzieli, że idę z rodzicami, że idzie nowa osoba i wszyscy tak naprawdę wiedzieli, że idę do tej klasy. Jak już byłam na tej górze, to zobaczyłam twarze azjatyckie, to znaczy bardziej europejskie i azjatyckie. No i ze Stanów [Zjednoczonych Ameryki]. Były dwie dziewczyny z Azji, jedna z Filipin, druga z Tajlandii. Jedna od razu „Cześć” po angielsku, więc tam zostałam dość fajnie przywitana. [Amelia, 24 lata]

Młodzi dorośli wskazywali w sposób szczególnie ostentacyjny, że „prawdziwe” życie szkolne i wyzwania związane z uczestnictwem w tym świecie (m.in. wyzwania językowe, edukacyjne, rówieśnicze i identyfikacyjne) zaczynają się po ukończeniu klasy wprowadzającej

dla obcokrajowców, czyli w norweskiej szkole. Wywiady z młodymi dorosłymi sugerują, że klasa dla obcokrajowców jest swego rodzaju szkolną poczekalnią.

Pierwsze dwa miesiące to tak bardziej po angielsku, ale już od pierwszego dnia nauczycielka pytała się, co umiem, i już te pojedyncze słówka po norwesku wciskała. Codziennie zaczynał się tak samo dzień. Codziennie mieliśmy pytanie, jaki jest dzień, jaka jest data, jaka jest pogoda na zewnątrz, jaka jest temperatura, takie podstawowe. I to nam po prostu ryli dzień w dzień. Codziennie przez rok. I na początku to było fajne, ale jak już to umiałam, to było nudno. [Amelia, 24 lata]

No i potem, jak skończyłem klasę [*innføringsklassen*], zacząłem chodzić od sierpnia do normalnej szkoły i nie wiem, czy nauczyciele byli przygotowani do tego, na jakim poziomie miałem wtedy norweski, ale mi osobiście się wydawało, że jestem na dość dobrym poziomie. [...] ale jak zacząłem chodzić do tej norweskiej szkoły, to zrozumiałem, że tak naprawdę mój język, to w ogóle nie jest do porównania z norweskim Norwegów. [Karol, 22 lata]

W przeciwieństwie do dzieci młodzi dorośli z perspektywy czasu uważają, że główny cel oferty edukacyjnej skierowanej do nowo przybyłych dzieci imigrantów („[...] uzyskanie znajomości języka norweskiego w stopniu pozwalającym na czerpanie korzyści z normalnych zajęć edukacyjnych” [Nowicjusz w Norwegii 2018: 58]) nie został do końca osiągnięty. Amelia i Karol spodziewali się wyższego poziomu językowego w klasie międzynarodowej, który ułatwiłby im późniejsze funkcjonowanie w norweskiej szkole.

Generalnie, mimo szeregu trudności, dzieci i młodzi dorośli doceniają pomoc edukacyjną i wsparcie psychologiczne, które otrzymali w początkowych momentach funkcjonowania w klasie integracyjnej i/lub w norweskiej szkole. Szczególnie dzieci z bezpośrednim doświadczeniem migracyjnym wskazują na ważną rolę personelu wspomagającego ich funkcjonowanie w środowisku szkolnym.

5. Życie szkolne w ujęciu dzieci polskich imigrantów i młodych dorosłych w Norwegii

Współczesna szkoła norweska to swoisty inkubator wielokulturowości oraz miejsce treningów kompetencji międzykulturowych. W rozdziale omówię: (1) etniczne i kulturowe zróżnicowanie w norweskiej szkole i społeczeństwie (w tym postrzeganie stopnia ujednolicenia etnicznego i kulturowego oraz postawy wobec wielokulturowości); (2) wpływ stereotypów na życie szkolne i społeczne (w tym stereotyp Polaka/Polski i Norwega/Norwegii oraz analogie społeczne, kulturowe i ekonomiczne obu krajów w świadomości badanych, zapośredniczone przez rówieśników i personel szkolny); (3) miejsce w grupie klasowej, a także (4) doświadczenie mobbingu szkolnego.

5.1. Szkolna różnorodność: między spójnością a konfliktem

Z wywiadów z dziećmi wynika, że stopień ujednolicenia etnicznego i kulturowego (włączając w to ujednolicenie językowe i religijne) w Norwegii jest z roku na rok coraz mniejszy. Obecnie dzieci z Polski (kraju w porównaniu z Norwęgą etnicznie i kulturowo homogenicznego) dopiero się z wielokulturowością spotykają i jej doświadczają, podczas gdy dzieci norweskie lub dzieci imigrantów urodzone w Norwegii już się w niej rodzą i wzrastają. Badania pokazały, że dzieci polskich imigrantów są przeważnie dobrze lub bardzo dobrze zorientowane w składzie narodowym i etnicznym (wiedzą m.in., które dziecko pochodzi z którego kraju i skąd pochodzą jego rodzice), a także biologicznym zarówno swojej klasy, jak i całej szkoły (czy danym dzieckiem opiekują się biologiczni rodzice, czy też dziecko jest adoptowane – jeśli tak, to skąd ono i jego biologiczni rodzice pochodzą itp.). Narodowość i etniczność w norweskiej szkole są bowiem bardzo popularnymi i coraz bardziej naturalnymi

tematami podejmowanymi na lekcjach czy przerwach. W narracjach zdecydowanej większości badanych pojawiały się elementy postawy altruistycznej, m.in. szacunek, tolerancja i akceptacja wobec drugiego człowieka pochodzącego z innego kraju, a także otwartość połączona z ciekawością.

Bardzo dużo. Z Pakistanu, z Somalii, z Wietnamu, ze Szwajcarii. Mam doświadczyć dużo znajomych z Norwegii, Norwegów. Ale kiedyś też bardzo dużo z innych [krajów]. Mam bardzo dobrą koleżankę z Turcji, ale też ona urodziła się w Norwegii. Jest jedna z Iranu, ona też jest z Norwegii. [...] Tutaj na przykład mamy z pięć kościołów w mieście. Bardzo mamy też dużo kultur w klasie. Mamy dwóch [chłopaków] z Somalii. Jeden z Bangladeszu, jeden z Iranu, Szwajcarii, [...] z Wietnamu, z Filipin. [Nadia, 15 lat]

Zdecydowanie rzadziej (w przypadku dwóch badanych) wystąpiły elementy postawy egoistycznej (ksenofobicznej i/lub rasistowskiej). Zamkniętość i nietolerancja wobec innych widoczne są we fragmentach wypowiedzi: 9-letniego Walberta o składzie „rasowym” szkoły w centrum Oslo, która popołudniami jest siedzibą Szkolnego Punktu Konsultacyjnego przy Ambasadzie RP, do którego uczęszcza chłopak, oraz 9-letniego Marcela o składzie narodowym i etnicznym norweskiej szkoły, do której uczęszcza.

Jakbym nie wiedział, że to szkoła w Norwegii, to bym pomyślał, że to szkoła czarnych. [Walbert, 9 lat]

Trzeba jednego odliczyć, bo jest bardzo surowy [...] niefajny [...] z Afganistanu albo z Pakistanu. [Marcel, 9 lat]

Obecnie dzieci od najmłodszych lat są uczone współczesnej historii różnicowania kulturowego i sposobów na pokojowe współistnienie oraz spójność społeczną w obrębie szkoły i szerzej – pluralistycznego społeczeństwa norweskiego.

W takich małych grupkach stoją [podczas przerw]. Jeden jest z Somalii, jeden z Norwegii, jeden z Danii i tak sobie razem stoją. Już się tam przyzwyczaili, że ten jest z Somalii, i to jest całkowicie okej. I to w ogóle nic nie zmienia. Dawniej to był szok, jak nie było pracowników [fizycznych] i o tym mieliśmy z WOS-u [*samfunnsfag* – norweski odpowiednik przedmiotu wiedzy o społeczeństwie]. I mamy dwie lekcje religii [pełna nazwa przedmiotu to chrześcijaństwo, religia, filozofia i etyka – *kristendom, religion, livssyn og etikk*]. Jedna to jest, że czytamy rozdział, a druga, że o tym gadamy. Było na przykład o świadkach Jehowy. Oni nie mogą przyjmować

krwi. I była historia o kobiecie, która rodziła. I co doktor powinien zrobić, a co ona. I co wy o tym myślicie. Ja siedzę na przykład w ławce z dwoma chłopakami, którzy nie wierzą w Boga. Czasami to tak się kłóć na tej lekcji, że nauczycielka nie ma nad nimi kontroli. No ale to też jest dobrze, co oni o tym myślą. [Nadia, 15 lat]

Mimo że norweska szkoła wkłada dużo wysiłku w tworzenie atmosfery spójności społecznej w obrębie środowiska szkolnego, jeden z badanych w trakcie wywiadu fokusowego wspomniał o ostatnim konflikcie szkolnym na tle narodowościowym. Artur opisał spór między chłopcem z Maroka a chłopcem z Iraku (adoptowanym przez Norwegów, posiadającym traumę wojenną, będącą wynikiem częściowej socjalizacji na terenie ogarniętym wojną w czasie tzw. kryzysu migracyjnego). W zażegnanie konfliktu – poprzez rozmaite działania mediacyjne i stabilizacyjne – zaangażowanych było wiele stron i grup społeczności szkolnej (m.in. nauczyciele, pedagodzy, psychologowie, psychiatry oraz dzieci: zarówno strony sporu, jak i ich świadkowie).

Stella: A znajomi? Z kim się kumplujecie?

Weronika [10 lat]: Moja koleżanka Ranja. Ona jest z Finlandii. Bo mamy dość dużo [osób] z różnych krajów na świecie w klasie.

Lilianna [10 lat]: My też.

W: I ona jest z Finlandii i w przedszkolu się spotkaliśmy. I ona nie umiała tak dużo po norwesku mówić, a ja już tak trochę umiałam, bo w przedszkolu byłam, i zaprzyjaźniliśmy się wtedy, a później przeniosła się do [szkoły] muzycznej.

S: Super. Chłopaki, a jak tam wasi nauczyciele?

Artur [10 lat]: Nawet dobrze, nie mamy tak dużo nauczycieli. Mamy... jest jedna pani, Polka, Magdalena.

S: A z kim się kumplujesz?

A: Ta Magdalena jest od matmy, chemii, biologii.

S: A z kim się kumplujesz?

A: Ze wszystkimi! To jest taka mała szkoła, wszystkich znam.

S: Okej. Super. A Twoja?

Kamil [10 lat]: Moja szkoła jest bardzo stara, ma ponad sześćdziesiąt lat. I mamy jednego pana nauczyciela, on uczy nas tak jakby religii, i jedną nauczycielkę, co uczy nas tak jakby geografii i innych rzeczy. I ona jest najbardziej taka, że krzyczy. Na tych, co źle robią. I mamy dwóch łobuzów. Jeden chodzi od pierwszej klasy [szkoły podstawowej].

S: A skąd jest ten łobuz?

K: Ze Szwecji. A ten drugi to z Norwegii, on przyszedł w czwartej klasie.

I mamy dwóch chłopaków, co są bliźniakami ze Sri Lanki, jedną dziewczynę ze Sri Lanki, jedną z Francji i jeszcze jedna dziewczyna jest z Polski.

S: I kumplujesz się z nią?

K: Nie, bo ona z innymi trzyma. I mamy jeszcze jedną dziewczynę z Finlandii, i inną – ona jest adoptowana. Ona ma tak jakby teraz rodziców Norwegów, ale tak naprawdę to ona jest z Chin. Ona się tam urodziła i tam ją adaptowali i przyjechała tutaj. Nawet jeden raz dała mi prezent na urodziny. [...].

A: I ostatnio mieliśmy taki bardzo duży konflikt w szkole. Nie ja, ale taki adoptowany z Iraku i mamy jednego z Maroko, i oni się bardzo kłócili. Bardzo, bardzo, ciągle się bili i musiały [być] specjalne grupy psychiczne [konsultacje ze szkolnymi psychologami i pedagogami]. To chyba trwało przez dwa miesiące i teraz są najlepszymi kolegami. [...] On, ten z Iraku, jest taki chory psychicznie. Ma jakieś choroby, diagnozy.

S: A czasem agresywnie się zachowuje?

A: Tak, on też koło wojny był.

Wywiady z młodymi dorosłymi wyraźnie pokazały, że jeszcze niepełna trzy dekady temu zróżnicowanie kulturowe w szkole i w kraju nie było tak widoczne (nieliczni Polacy i inni obcokrajowcy), jak ma to miejsce od drugiej dekady XXI wieku (dużo Polaków i innych obcokrajowców z różnych krajów i kontynentów). Szkoły norweskie i pracujący w nich personel podejmują liczne działania integracyjne, dopasowane do gwałtownie zmieniającego się społeczeństwa norweskiego (m.in. zorientowane na skracanie dystansu społecznego między dziećmi o różnym pochodzeniu, które mają zmniejszać uprzedzenia i weryfikować stereotypy, stwarzając liczne okazje do interakcji i otwartej dyskusji na forum klasy i szkoły).

[...] teraz jak na to patrzę, już jako pedagog, to nauczyciele wtedy nie ingerowali, jak i kto z kim ma siedzieć. Teraz widzę, że cały czas musi być rotacja. Mają teraz swoje różne metody. Co dwa miesiące zmieniają, kto z kim siedzi. Czasami w połowie roku dzielili dwie klasy na pół i mieszały kompletnie. Także żeby integrować, żeby wszyscy się znali. Bo jak ja się przeprowadziłam w 2004 [roku], to mało było imigrantów. Tak się tego nie odczuwało i może też nie było takiej potrzeby, bo ja chodziłam do szkoły bardzo norweskiej, do szkoły w norweskiej części Oslo, zachodniej, jak to się mówi. I tam było bardzo mało ludzi z innych krajów. Jeśli byli, to mało się odróżniali, byli dobrze zintegrowani. A teraz, jak moja siostra chodzi, to jest już zupełnie inaczej. Teraz jest tyle osób z zagranicy, że muszą wykorzystywać różne metody. Więc to jest kwestia czasu, kiedy ja się przeprowadziłam, a jak moja siostra dorasta. Inne wyzwania. [Amelia, 24 lata]

Od drugiej dekady XXI wieku, z uwagi na szczególne wyzwania, przed którymi stoi państwo norweskie w badanym przeze mnie momencie dziejowym, integracja dzieci ze wszystkich środowisk w Norwegii jest traktowana jako priorytetowy projekt narodowy.

5.2. Stereotypy narodowe: *polakk* vs *polsk*

W kontekście rosnącej różnorodności, a co za tym idzie funkcjonującej mnogości uproszczonych i jednostronnych obrazów rzeczywistości (zarówno pozytywnych, jak i negatywnych), badane dzieci przyznawały, że w kontaktach internetnych ich rówieśnicy kierowali się stereotypami (głównie tymi, które upowszechniły się w latach 90. ubiegłego stulecia). W drugiej dekadzie XXI wieku Polacy wciąż byli kojarzeni przez Norwegów z pracami fizycznymi (m.in. z remontowaniem, budowaniem, zbieraniem truskawek), Szwajcarzy z serem szwajcarskim, Norwegowie z ziemniakami (ponieważ lubią jeść ziemniaki i spożywają je w dużych ilościach), a Azjaci z wysokim ilorazem inteligencji. Dzieci miały świadomość, że związane z daną grupą stereotypy to daleko idące uproszczenia i konstrukty społeczne. Na początku negatywny stereotyp Polaków (tzw. *polakk*) sprawiał dzieciom przykrość, ale z czasem – wraz z postępującym procesem wypracowywania sobie własnego miejsca w grupie rówieśniczej – nabierały do niego dystansu.

Stella: Jak to jest być Polką w Norwegii?

Nadia [15 lat]: Dobrze. Ale parę razy usłyszę: „Ej Nadia! Idź pomalować płoty!”. Bo tutaj jest taki [...] stereotyp, że Polacy [...] malują domy, budują płoty i tak dalej. Ale ja się teraz też sama zaczęłam z tego śmiać. Mamy takiego, ze Szwajcarii jest. I mamy takie coś: „Ej Lars, idź smażyć ser!”. Coś takiego, tak się śmiejemy. Albo do Norwegów: „Idź ty ziemniaku!”, bo bardzo dużo ziemniaków jedzą. Jak już jesteś taka bardziej znana z nimi, to tak mówią dla beki. Malujemy coś tam na plastyce: „No Nadia, jesteś w tym dobra, bo jesteś Polakiem”.

S: Polak, czyli jaki?

N: To tak naprawdę tak nie jest. Tutaj jest takie coś, że wszyscy, co mają remontować domy, to są Polacy, malować dom to też Polacy, że bardzo dużo zbieramy tych poziomek i tak dalej. Tak nie myślę, że tak jest, tylko że z przyzwyczajenia już się z tego śmieję. Taki stereotyp, że Azjaci są mądrzy.

W odniesieniu do stereotypu Polaka norweskie dzieci pytały o umiejętności narodowe (a konkretniej o zdolności plastyczne i manualne) dzieci polskich imigrantów. Dopytywały o nie najczęściej w trakcie zajęć plastyki i prac ręcznych (*kunst og håndverk*), szukając prawidłowości i mocno zakorzenionego w społecznej świadomości stereotypu Polaka – pracownika fizycznego. Ponadto narracje dzieci imigrantów odnoszące się do zapytań norweskich rówieśników na temat narodowych produktów spożywczych sugerują, że w niektórych grupach może wytworzyć się nowy pozytywny stereotyp – bogatej Polski. Kraju, w którym – w porównaniu z Norwegią – występuje duża różnorodność asortymentu spożywczego, a szczególnie słodczy.

Jak na przykład rysuję, to pytają się, czy ja się tego w Polsce nauczyłam, a ja powiedziałam, że nie wszyscy Polacy tak ładnie rysują. Że nie wszyscy potrafią, że nie wszystkim się chce. Albo można się tego nauczyć, albo się ma talent, albo się lubi [...] jakieś śmieszne rysunki czy coś. [...] [Albo] że Polska jest bogata, że dlatego ma tak dużo jedzenia. [...] Że ja na przykład przyniosłam do szkoły polskie cukierki. Po prostu, żeby poczęstować. To oni się pytali, ile to kosztowało. Ja im powiedziałam, że tak niedrogo, bo w Norwegii tyle i tyle by to kosztowało. [...] Albo na przykład, czy w Polsce są cukierki inne. Bo jest dużo rodzajów, bardzo dużo rodzajów, ale to nie schodzi w Polsce, tego nie kupuje się tak często i to wyrzucają, a w Norwegii jest mało i to szybko schodzi [...]. I na przykład Norwedzy bardzo chcą mieć takie cukierki [...]. [Katarzyna, 13 lat]

Z badań wynika, że status materialny odgrywa kluczową rolę w norweskim środowisku szkolnym (i równocześnie w społeczeństwie norweskim), w którym normy, wartości oraz wytwory kulturowe (wyznaczniki statusu) są akcentowane w sposób szczególnie dosadny. Rozmówcy nie tylko często wskazywali, że Norwegia to „bogaty” lub „bardzo bogaty kraj” (zauważając, że bogactwo ma charakter stopniowalny, gradacyjny), ale także, że Norwegowie mają „inny sposób rozmawiania”. Przejawia się on m.in. w jawności zarobków oraz obnoszeniu się z poziomem zamożności rodziny w szkole i praktykowaniem konsumpcyjnego stylu życia.

[...] oni [Norwegowie] mają inny sposób rozmawiania, pytają, ile zarabia twój tata, [...] a ile twoja mama [...]. Oni się po prostu bardziej [z tym] obnoszą. Norwegia to jest bardzo bogaty kraj. [Wojciech, 12 lat]

Co więcej, badania pokazały, że dzieci relatywizują pojęcie bogactwa w przestrzeni transnarodowej. Odnoszą swe analizy i interpretacje różnic oraz nierówności społecznych nie tylko do generalnego poziomu zamożności i wykształcenia, ale również do związanego z nim kraju zamieszkania (Strzemecka, Slany 2019). Wniosek płynący z moich badań potwierdza badania z udziałem dzieci imigrantów w Finlandii, w ramach których poddano analizie sposób, w jaki dzieci z rosyjskojęzycznych rodzin klasy średniej konstruują i negocjują nierówności ekonomiczne w obrębie transnarodowych światów materialnych. Badania te pokazują, że dzieci doświadczają nowego miejsca jako nowej materialności. Opierając się na dyskursie „bogactwa” i „ubóstwa”, negocjują swoje stanowiska, wykorzystując zdobyte doświadczenie i wiedzę transnarodową w zakresie rzeczywistości materialnej (Hakkarainen 2018).

A co to znaczy słowo bogata w Polsce, a tutaj [w Norwegii]?! Tutaj bogata to jest koleżanka moja, a nie ja. W Polsce dla nich [koleżanek z Polski] ja jestem bogata, a nie one. [...] One myślą, że bogata, to znaczy mieć swój własny dom, powiedzmy psa, telewizor, dwa Play Station [...]. A dla innych [w Norwegii] bogata to znaczy jacuzzi i reszta. [Katarzyna, 13 lat]

W trakcie wywiadów podkreślano (szczególnie nastolatki) nie tylko różnice materialne, ale także kulturowe i obyczajowe, m.in. podejście do edukacji seksualnej w szkole, ludzkiego ciała oraz codziennych relacji płciowych. Przyczyn różnych społecznych metodologii wychowania seksualnego nastolatki upatrują w innych normach i wartościach, szczególnie w odmiennym życiu religijnym.

Wtedy religia jest włączana w to [edukację seksualną], przyroda i jeszcze jeden przedmiot. Jest o tym dużo, ostatnio o tym było. O prewencji, żeby nie zajść w ciążę, żeby nie dostać choroby. Dużo się o tym uczymy. Pierwszy raz o tym mieliśmy w piątej klasie, [mając] jedenaście, dwanaście lat. Uczyliśmy się o tym, co się dzieje z ciałem. Wtedy wszyscy dojrzewają. No i teraz znowu się o tym uczymy [...]. Co jest normalne, co jest nienormalne. Gdzie się możemy sprawdzić, jak mamy taką chorobę. Że zawsze można przyjść do pielęgniarki po tampon [...], czego tam potrzebujemy, gdzie to możemy zdobyć, gdzie pójść po pomoc, jakie są na to reguły. Żeby to robić bezpiecznie. [...] Opowiadam swoim znajomym o Polsce, czasami się pytają, opowiadam, że jest [...] inaczej, że jest to związane z Kościołem. Tutaj większość ludzi nie wierzy w Boga. Są ateistami. Tutaj jest tylko bierzmowanie. Że jesteś prawie dorosły. Ale też dużo jest wierzących. [Nadia, 15 lat]

Z wywiadów z młodymi dorosłymi wynika, że w latach 90. XX wieku norweskie media wytworzyły i spetryfikowały negatywny stereotyp Polaków mieszkających w Norwegii (głównie robotników, zbieraczy truskawek i sprzątaczek, rzadziej prostytutek), Polaków, którzy masowo przyjeżdżają do pracy, nocują na campingach lub na parkingach stacji benzynowych w swoich samochodach. Dominującą postawą badanych wobec negatywnego stereotypu, z którym spotykali się na co dzień, był brak zgody. Gdy negatywny obraz Polaków zaczynał się w społeczeństwie norweskim upowszechniać, młodym dorosłym towarzyszyło uczucie zdenerwowania i wewnętrznej niezgody wobec niesprawiedliwego i uproszczonego obrazu „biednych Polaków” w Norwegii – cudzoziemców postrzeganych i traktowanych jako homogeniczna grupa, z pominięciem polskiej (lub polskiego pochodzenia) klasy średniej i inteligencji.

Wiem, że jak pisali o Polakach w Norwegii, to było najwięcej dramatów, że przyjadą tutaj, żeby pracować, mieszkali w swoich samochodach albo w lesie. To dało negatywny obraz o Polakach, to, co napisali w mediach. To był koniec lat dziewięćdziesiątych. Był taki tłum Polaków, który przyjechał i właśnie pracował, i jakoś biednie mieszkali. [...] I ja byłam taka wkurzona, bo wiedziałam, że tak nie jest. [Anita, 32 lata]

W nawiązaniu do krystalizującego się podówczas stereotypu Polaka w Norwegii Polska była postrzegana i prezentowana jako kraj biedny. W narracji jednej młodej dorosłej była niczym ubogi kraj afrykański. Zdarzyło się, że nauczycielka z norweskiej szkoły w trakcie praktykowania pozadydaktycznego życia szkolnego, którym były m.in. wycieczki z podopiecznymi do dwóch polskich miast – Krakowa i Oświęcimia, wraz z przewodniczką przekazywały w pogardliwy sposób negatywny, uproszczony obraz Polski i Polaków, co młodą dorosłą osobiście obraziło i upokorzyło.

[...] z jednej strony fajnie było być z innego kraju, ale z drugiej strony Polska nie była najciekawszym, najlepszym krajem, żeby się tym chwalić. [...] to była asocjacja i że w Polsce jest bardzo szaro, smutno, smętnie, niemilo. [...] Pamiętam, że w 10 klasie byliśmy na wycieczce w Polsce. Byliśmy w Krakowie i Oświęcimiu. Pamiętam, że się strasznie zdenerwowałam na naszą przewodniczkę w autobusie. W ogóle nie umiała wymówić nazwy miast! Nazywała Świnoujście „Swiwowicze” i to mnie bardzo denerwowało. Taka byłam bardzo wrażliwa na temat Polski, żeby Polskę nie jakoś tak zaprezentować, że coś powiedzieć, co nie jest prawdą. Pamiętam, że

też powiedziała, że: „Musicie zjeść teraz to jedzenie, co wam zaserwują, bo w Polsce wiele osób nie ma pieniędzy na porządne jedzenie”. I to mnie też sprowokowało, że obraz Polski to taka bieda, jak prawie w Afryce. Zaprezentowanie było takie żeby podeptać. [...] obrażają Polaków, więc obrażają mnie. [Ellen, 30 lat]

W pierwszej dekadzie XXI wieku najpopularniejszym negatywnym stereotypem w norweskim środowisku szkolnym w odniesieniu do Polaków był wspomniany Polak robotnik i zbieracz truskawek. Jednak Amelia starała się od niego dystansować. Zbywała komentarze znajomych śmiechem, gdyż nie utożsamiała wizerunku Polaka w Norwegii z własną osobą.

[...] Polak robotnik, zbieracz truskawek. O tym zbieraczu truskawek to słyszałam najbardziej w liceum, gdzieś tam w żartach o Polakach. To był najsilniejszy stereotyp wtedy, taki troszkę negatywny o Polakach. Ale ja się z tego śmiałam. Tak naprawdę to nie było o mnie. [Amelia, 24 lata]

Z refleksji młodych dorosłych na temat stereotypu Polaka i marki narodowej Polski (rozumianej jako kompozycja wizerunku i reputacji) wynika, że negatywny, uproszczony i jednostronny obraz Polaków w społeczeństwie norweskim ulega stopniowemu rozmyciu, a wizerunek i reputacja Polski poprawiają się.

Teraz to mnie naprawdę denerwuje, [...] że jak mam rodzinę z Polski, to [ktoś] mówi: „Wiesz ja miałem takiego polskiego stolarza. On jest fantastyczny, tak pracowity...” [...] już nie wiem, co mam mówić. Albo: „Spotkałam kiedyś dobrego Polaka, nie oszukał mnie”. Wiesz, o co chodzi... nieprzyjemne. Teraz to [...] Polacy są bardziej efektywni, pracują dużo czy biorą pracę od Norwegów [...]. [Ellen, 30 lat]

Taki stereotyp biednych Polaków, a teraz patrz! Najlepszy kraj w Europie. [...] A Polacy są przecież ambitni, pracowici, zdolni. I nic ich nie złamie. [...] I widać różnicę w migracji, ale ci, co teraz przyjeżdżają i co są trochę tacy biedni, to robią to samo, co dwadzieścia lat temu, ale ci, którzy mają wykształcenie, mają normalne prace. Ci młodszy, którzy teraz tutaj są, oni mają łatwiej. Poza tym w Polsce jest trochę lepiej, niż było wtedy. Polska potrafi się trochę bardziej pokazać, że ekonomia idzie do góry, ale też młodzi ludzie mają problem z pracą, jest dużo bezrobocia. [Anita, 32 lata]

Generalnie młodzi dorośli wskazują na ulegającą poprawie sytuację ekonomiczną Polski. Doceniają wkład Polaków w norweski rynek pracy, a co za tym idzie w tworzenie pluralistycznego społeczeństwa

norweskiego. Wkład będący rezultatem cech narodowych Polaków – ich ambicji, pracowitości i niezłomności (tzw. *polsk*)¹.

5.3. Miejsce w grupie klasowej

Na etapie procesu socjalizacji, który odbywa się w szkole, ważną rolę pełni uczestnictwo dziecka w działalności grup dziecięcych i młodzieżowych, określanych „grupami rówieśniczymi” (Znaniński 2001a), wśród których znajduje się klasa szkolna. Biorąc pod uwagę wymiar czasowy, przestrzenny oraz społeczny życia szkolnego zorganizowanego wokół badanych, w tej części rozdziału koncentruję się na analizie doświadczeń wynikających z funkcjonowania w norweskiej klasie z dwóch powodów. Po pierwsze, jest ona dla badanych tzw. światem będącym aktualnie w zasięgu (tj. centrum życia szkolnego stanowiącym rzeczywistość naczelną), w którym spędzają (w przypadku dzieci) lub spędzali (w przypadku młodych dorosłych) dużą ilość czasu. Po drugie, jest światem dzielonym z innymi (Schütz 2012).

Z wywiadów z dziećmi wynika, że norweskie klasy szkolne liczyły od 19 do 26 uczniów. Były na ogół zróżnicowane pod względem narodowym i etnicznym (choć zdarzały się klasy względnie homogeniczne, zwłaszcza poza stolicą) i zazwyczaj występował w nich paritet płci, choć nie był on warunkiem koniecznym. Charakteryzując funkcjonowanie dziecka w klasie, skupiłam się na przynależności do grupy jako najważniejszym kryterium, biorąc również pod uwagę: wielkość grupy, skład członkowski, cel i charakter działania, lokalizację przestrzenną, zagęszczenie i częstość interakcji społecznych (tworząc typologię własną sieci rówieśniczych), rodzaj uznanych wartości oraz więzi łączące jej członków (por. Bielecka 2003). Przyjmuje się (Znaniński 2001a), że jednym ze wskaźników przystosowania dziecka do grupy rówieśniczej jest stopień popularności i uznania, jakim jest ono darzone w zespole, a co za tym idzie pozycja, jaką zajmuje

¹ Więcej na temat ewolucji stereotypowego obrazu Polaków w Norwegii na przełomie XX i XXI wieku, w tym dwóch dominujących obrazów – *polakk* i *polsk*, można odnaleźć w rozdziale 2.2.2. Społeczny i medialny obraz Polaków w Norwegii po norwesko-polskim sporze dyplomatycznym (tj. od stycznia 2019 roku) wymaga dalszych badań.

w hierarchii klasowej. Bazując na narracjach dzieci i młodych dorosłych, na potrzeby nazwania i określenia pozycji badanych w klasie, zainspirowałam się nazewnictwem pochodzącym z – nawiązującej do klasycznej techniki Jacoba L. Moreno – Socjometrycznej Skali Akceptacji zaproponowanej przez Marka Pilkiewicza (1973). Skala ta zawiera pięć typów dzieci: dziecko akceptowane; dziecko akceptowane przeciętnie; dziecko polaryzujące akceptację; dziecko izolowane oraz dziecko odrzucane. W moich badaniach najczęściej występowało dziecko akceptowane przeciętnie (22), następnie akceptowane (19), polaryzujące akceptację (10) i izolowane (6). Najrzadziej występującym typem było dziecko odrzucane (1). W przypadku młodych dorosłych, na podstawie ich narracji odnoszącej się do perspektywy biegu życia, widać wyraźnie, że w toku swojego życia szkolnego zajmowali oni zazwyczaj od dwóch do nawet czterech pozycji w grupie rówieśniczej (Karol: izolowany, polaryzujący akceptację, akceptowany przeciętnie; Amelia: izolowana, polaryzująca akceptację, akceptowana przeciętnie, akceptowana; Ellen: akceptowana przeciętnie, akceptowana); tylko w jednym przypadku pozycja rówieśnicza była względnie stabilna przez cały okres edukacji (Anita: akceptowana). Poniżej prezentuję ogólne wyznaczniki danego typu dziecka, na podstawie wywiadów z dziećmi i dorosłymi, ilustrując je przykładowymi fragmentami wypowiedzi.

Dziecko akceptowane

Dziecko akceptowane cieszy się dużym uznaniem i popularnością. Zajmuje wysokie pozycje w grupie klasowej – jest nie tylko inicjatorem wielu interakcji społecznych, ale także wiele osób zabiega o jego uwagę. W związku z tym zakres kontaktów społecznych, w jakie wchodzi, jest na ogół znacznie szerszy w porównaniu z pozostałymi członkami grupy. Takie dziecko czerpie satysfakcję nie tylko z relacji z życzliwymi mu osobami z własnej klasy, ale jest również atrakcyjnym partnerem interakcyjnym dla dzieci ze szkoły, do której uczęszcza. Uczeń akceptowany posiada wysokie poczucie bezpieczeństwa i satysfakcji z uczestnictwa w życiu szkolnym. Tworzy średnie lub duże grupy, składające się z kilku osób (najczęściej od 3 do 4 osób, rzadziej 5 i więcej). Jeśli chodzi o skład członkowski, dziecko akceptowane wchodzi w skład grup interakcyjnych, zarówno homogenicznych

(rzadziej), jak i heterogenicznych (częściej), w zbliżonym wieku. Na ogół jest częścią grup o podwójnej strukturze: jednocześnie formalnych i nieformalnych, zlokalizowanych w szkole i poza szkołą. Uczeń akceptowany tworzy bardzo gęstą sieć rówieśniczą (tzw. sieć bogatą w interakcje) w szkole i poza szkołą. Realizuje szereg aktywności dodatkowych (od dwóch do nawet siedmiu dni w tygodniu), uprawiając sport i kultywując rówieśnicze rytuały (m.in. nocowanie w domu znajomych).

Po szkole lubię sport. Wszystkie dni. [...] W poniedziałek, przed szkołą, gram w tenisa. O szóstej muszę obudzić się, bo wtedy jestem tak zmęczona, muszę obudzić się, a o siódmej zaczynam tenis. [...] Tam gram jedną godzinę, od siódmej do ósmej, i wtedy mam pół godziny, żeby się przebrać. Tak piętnaście minut albo dziesięć, to wtedy jedziemy do szkoły. I po szkole o piątej [...] zaczynam piłkę ręczną [...]. No i we wtorki [...] pływam i też chodzę na SFO [świetlica szkolna] i też robię lekcję. Środy tam mam dwie godziny tenisa. Czwartki – tam też mam tenis. Piątki mam też dwie godziny tenisa. [W] Soboty mam tenis o dziesiątej [...] i w niedziele mam pływanie jeden i pół godziny. [Marta, 9 lat]

Dziecko akceptowane przeciętnie

Dziecko akceptowane przeciętnie jest odbierane w klasie pozytywnie, co sprzyja jego identyfikacji z grupą oraz włączaniu się w życie klasy i szkoły. Jest lubiane i stosunkowo dobrze przystosowane do środowiska szkolnego, w którym funkcjonuje. Uczeń akceptowany przeciętnie należy na ogół do małej lub średniej grupy, składającej się z kilku osób (najczęściej od 2 do 4), nawiązujących ze sobą bezpośrednie kontakty. Jeśli chodzi o skład członkowski pod względem płci, dziecko akceptowane przeciętnie rozwija bliższe kontakty zarówno z grupami homogenicznymi (rzadziej), jak i heterogenicznymi (częściej) (na ogół w tym samym wieku lub różnica między poszczególnymi członkami w danej grupie nie wynosi więcej niż 3 lata). Natomiast z uwagi na etniczność ten typ dziecka wchodzi w interakcje interetniczne (częściej) i intraetniczne (rzadziej). Ze względu na sposób powstawania i instytucjonalne usankcjonowanie grupy uczeń akceptowany przeciętnie współtworzy grupy o podwójnej strukturze: jednocześnie formalne i nieformalne, których działalność obejmuje interakcje zarówno w szkole (na lekcjach i przerwach celem nauki i zabawy), jak i poza szkołą (po lekcjach oraz w dni wolne od zajęć: weekendy, święta, ferie czy

wakacje). Ten typ dziecka tworzy gęstą sieć rówieśniczą (tzw. sieć bogatą w połączenia) w szkole i poza nią.

Dziecko polaryzujące akceptację

Uczeń polaryzujący akceptację (inaczej tzw. dziecko o nie zrównoważonym statusie) znajduje się w pozycji konfliktowej: cieszy się sympatią części klasy, pozostała część ustosunkowuje się do niego negatywnie. Dziecko zatem doświadcza jednocześnie akceptacji i odrzucenia rówieśniczego. Nawiązuje mniejszą liczbę kontaktów, co na ogół nie oznacza jego izolacji od grupy. Jest uczestnikiem małych grup składających się z kilku osób (najczęściej od 2 do 3). Jeśli chodzi o skład członkowski, to pod względem płci dziecko polaryzujące akceptację znajduje się w grupach: zarówno homogenicznej (rzadziej), jak i heterogenicznej (częściej) – z dziećmi w zbliżonym wieku, a także interetnicznej (rzadziej) i intraetnicznej (częściej). Dzieci o nie zrównoważonym statusie wchodzi w skład grupy o podwójnej strukturze: jednocześnie formalnej i nieformalnej, zlokalizowanej w szkole i/lub poza szkołą. Tworzą rzadką sieć rówieśniczą w szkole i gęstą poza nią (tzw. sieć uboga w interakcje w szkole, ale bogata poza szkołą).

Najlepiej jest w Polsce [...] chciałby mieszkać w Polsce, bo co będę tu robił, nudzi mi się w Norwegii [...]. [Igor, 7 lat]

Dziecko izolowane

Dziecko izolowane nie jest akceptowane i nie liczy się w klasie szkolnej – koledzy i koleżanki traktują je obojętnie. Znajduje się na marginesie życia grupy, ponieważ prezentuje postawę bierną społecznie, nie wykazując się w działaniach na rzecz zespołu klasowego. Dziecko takie często jest izolowane przez grupę, ale mają również miejsce sytuacje, w których dziecko samo się izoluje. Jest członkiem diady lub małej grupy składającej się z kilku osób (najczęściej 2). Tworzy grupy homogeniczne (częściej) i heterogeniczne (rzadziej) w zbliżonym wieku, zarówno interetniczne (rzadziej), jak i intraetniczne (częściej), jednocześnie formalne i nieformalne, zlokalizowane głównie w szkole i sporadycznie poza nią. Uczeń izolowany wchodzi w skład rzadkiej sieci rówieśniczej (tzw. sieć uboga w interakcje) w szkole i poza szkołą, np. rzadko chodzi na przyjęcia urodzinowe znajomych z klasy.

[W weekendy] Gram na iPadzie albo rysuję. [Bartosz, 7 lat]

[Lubię] Sobie grać, leżeć i takie różne rzeczy. [Sebastian, 7 lat]

Dziecko odrzucane

Dziecko odrzucane nie jest akceptowane i lubiane przez grupę. Nie posiada w niej własnego zdania, więc nie współdecyduje o jej losach. Pozostaje w konflikcie z jej członkami i nierzadko opisuje się, by zwrócić na siebie uwagę otoczenia. Uczeń odrzucany nie tworzy sieci rówieśniczej (tzw. sieć niemal pozbawiona interakcji) ani w szkole, ani poza nią, doświadczając tym samym samotności rówieśniczej.

Ogólnie ujmując, pierwsze trzy typy są dla dziecka korzystne pod względem społecznym. Dzieci te zazwyczaj dłużej przebywają w Norwegii (lub się w niej urodziły), uczęszczały do norweskiego przedszkola, posiadają wysokie kompetencje z języka norweskiego, a także umiarkowanie wysoką samoocenę, mają znajomych i przyjaciół z różnych grup etnicznych, praktykują życie rówieśnicze zarówno w tygodniu, jak i w weekendy (w przestrzeni prywatnej i publicznej), chodzą na dodatkowe (płatne) zajęcia pozalekcyjne, nie czują się samotne, nie doświadczyły więcej niż jednej przeprowadzki na terenie Norwegii. Świat wirtualny (m.in. gry sieciowe) jest dla nich mało istotnym substytutem gęstych sieci rówieśniczych. Spędzają czas różnorodnie, zarówno w przestrzeni publicznej, jak i prywatnej (aktywnie i pasywnie), w Norwegii, w Polsce i innych krajach. Natomiast dwa ostatnie typy są dla dzieci niekorzystne. Dzieci te zazwyczaj przez krótki okres uczęszczały do norweskiego przedszkola bądź w ogóle tego nie robiły, posiadają podstawowe kompetencje z języka norweskiego, a także średnią samoocenę, mają znajomych i przyjaciół z własnej grupy etnicznej, praktykują życie rówieśnicze tylko w czasie lekcji i przerw w szkole, nie chodzą na dodatkowe (płatne) zajęcia pozalekcyjne, czują się samotne, doświadczyły więcej niż jednej przeprowadzki na terenie Norwegii, a świat wirtualny stanowi istotny substytut gęstych sieci rówieśniczych.

5.4. Mobbing

Ze zjawiskiem nierównego traktowania w formie mobbingu szkolnego zmagają się (na większą bądź mniejszą skalę) każda szkoła na

świecie. Jak wykazałam w rozdziale pierwszym, zjawisko to nie omija Norwegii. Choć programy antymobbingowe działają tam od wielu lat, nie zawsze są skuteczne, podobnie jak inne działania socjotechniczne (Aarø 2015; Eriksen i in. 2014; Olweus, Limber 2010; Olweus, Breivik 2017).

Wywiady wyraźnie pokazały, że badani posiadali wiedzę na temat zjawiska mobbingu, ponieważ szkoła norweska zwraca na to zagadnienie z roku na rok coraz większą uwagę. Część dzieci i młodych dorosłych w trakcie wywiadów nazywała to zjawisko wprost, odwołując się do doświadczeń własnych bądź doświadczeń znajomych, podczas gdy inni o nim nie mówili, prawdopodobnie dlatego że albo bezpośrednio i/lub pośrednio nie doświadczyli mobbingu, albo nie chcieli o nim mówić (sfera przemilczeń)². Z badań wynika, że w norweskiej szkole realizowane są liczne edukacyjne działania antymobbingowe (np. zasada mówienia i/lub śpiewania oraz pokazywania „stop” czy zgłaszania wszelkich incydentów nauczycielom). Piosenki antymobbingowe, takie jak *Stopp, ikke mobb!* („Stop, nie dokuczaj!”) czy *Vi er barn fra forskjellige land* („Jesteśmy dziećmi z różnych krajów”), są nieodłącznymi elementami funkcjonującymi w norweskim życiu przedszkolnym i szkolnym.

Jest u nas w szkole zasada [...], że jeżeli ktoś ci dokucza albo coś ci robi, to mówisz „stop”. [...] i wtedy nie robi ci tak. [Honorata, 10 lat]

Wiesz, jak ktoś widzi, że [uczniowie] mają sprzeczkę, to bardzo rzadko się dzieje, to idą nauczyciele do tych uczniów i żeby ich pogodzili tak jakby. Co jest złe, jak to można naprawić. I tak dalej. To też jest spoko. Jest bardzo mało mobbingu i tak dalej. [Nadia, 15 lat]

W skali makro-, mezo- i mikrospołecznej kultury przenikają się nawzajem, tworząc złożoną sieć zjawisk społecznych. W praktyce w komunikacji międzykulturowej – gdy pomiędzy dziećmi z różnych kręgów kulturowych zachodzą interakcje – mogą uwidaczniać się przejawy nierównego traktowania w formie mobbingu szkolnego związanego z nierównowagą sił. Mobbing może być osadzony w pozornie błahych (z punktu widzenia dorosłych), codziennych

² Nie zdecydowałam się na skonstruowanie grup porównawczych, eksplorując tylko te doświadczenia związane z mobbingiem szkolnym, na które wskazywali sami badani.

działaniach w obrębie życia szkolnego, aktywnościach realizowanych w tzw. strefach wolnych od dorosłych (*adult-free zones*), do których zalicza się szatnie, korytarze, toalety, place zabaw, przestrzeń wirtualną itp. (Kalkman, Hoppersta, Valenta 2017; zob. Strzemecka, Slany 2019).

[...] przyszedł taki nowy z Indonezji. I on jest taki niezafajny. I on na przykład na Movie Star Planet [w popularnej grze sieciowej] [...] hakuje [przyjaciółkę dziewczyny] [...]. [Przyjaciółka] Posłała do dziewczynek i chłopaków. Zapytała, kto to zrobił. Ale jak jej jeszcze nie było, to my pytaliśmy tego [...] z Indonezji. Zapytaliśmy: „Czy to ty zrobiłeś to?”. Odpowiedział: „Może”. Bo jak on ją zhakował, to następnym razem jak przyszła Fija w tej grze, to zobaczyła siebie bez włosów [...]. Ale później zmieniła hasło i się wszystko zmieniło. [Marta, 9 lat]

Zidentyfikowałam dwa główne rodzaje mobbingu szkolnego ze względu na kryterium „sprawca mobbingu”: mobbing rówieśniczy i mobbing nauczycielski. W badaniach zdecydowanie przeważał pierwszy z nich; zjawisko mobbingu nauczycielskiego było marginalne. Negatywnych działań ze strony norweskich rówieśników oraz innych rówieśników imigrantów (zarówno w formach werbalnych, jak i niewerbalnych, takich jak: wykluczanie z grupy, drwienie, przezywanie, ośmieszanie oraz poniżanie) najczęściej doświadczały te dzieci polskich imigrantów, które urodziły się w Polsce i wyemigrowały w wieku 4 lat i więcej (niezależnie od płci), oraz jedna osoba urodzona w Norwegii. W sumie było to 9 osób, w tym 7 dzieci z bezpośrednim doświadczeniem migracyjnym i 2 młodych dorosłych (młody dorosły, który wyemigrował jako nastolatek oraz młoda dorosła – córka pary polsko-polskiej, która urodziła się w Norwegii).

Mobbingu najczęściej doświadczały dzieci odrzucane, izolowane i polaryzujące akceptację przez okres od kilku do nawet kilkudziesięciu miesięcy. Z badań wynika, że doświadczenia związane z mobbingiem miały źródło w: (1) kompetencjach językowych dziecka (słaba znajomość języka norweskiego); (2) pochodzeniu dziecka (niższy status ekonomiczny rodziny i postrzeganie Polski jako mniej zamożnego kraju) oraz (3) osiągnięciach edukacyjnych (wyższe osiągnięcia edukacyjne wynikające m.in. ze zdolności indywidualnych dziecka i/lub podejścia do nauki w Polsce, odbierane sceptycznie przez norweskich rówieśników np. na podstawie stereotypu związanego

z nieformalnym prawem Jante). Reakcje dzieci, które stały się ofiarami bullyingu, były rozmaite: od pokojowych prób ułożenia relacji rówieśniczych (dialog i konsensus), przez sposoby konfliktowe (spory werbalne i/lub użycie siły fizycznej), po wycofanie się z życia rówieśniczego i samopomoc (np. hobby poza środowiskiem szkolnym). Tylko trzy osoby, które w wywiadzie ujawniły, że były mobbingowane, zdecydowały się ujawnić ten fakt rodzicom. Reszta badanych zdecydowała się przepracować konflikt rówieśniczy samodzielnie.

Od pierwszej klasy, jak chodziłem do szkoły [...], to nie miałem dużo kolegów. [...] Znałem [norweski], ale tak trochę jeszcze było słyhać, że ja jeszcze nie jestem z Norwegii. Potem w drugiej klasie było słyhać, że jestem z Norwegii [...]. Też w sumie nie miałem kolegów i się kłóciłem często. Znaczący oni się kłócili ze mną, ze mnie się nabijali, tak było do piątej klasy może. W sumie to były dla mnie trochę ciężkie chwile, bo oni mnie jakby odrzucali ze swojego grona, byłem sam. [Wojciech, 12 lat]

[w Norwegii] Nie ma czegoś takiego, że cię przezywają, że cię na przykład wytykają. Znaczący było tak na początku. Zdarzało się, że na początku byłam lepsza od Norwegów, którzy chodzą [w Norwegii do szkoły] od pierwszej klasy. I to mogło ich zdenerwować [...]. Po jakimś czasie jak już byłam [w Norwegii] rok, szóstą klasę przeszłam, to już pod koniec było normalnie. [...] Przyzwyczaili się. [Katarzyna, 13 lat]

Z narracji dzieci wynika, że pochodzenie narodowościowe i etniczne jest istotnym markerem w grupie rówieśniczej nie tylko w życiu realnym, ale także wirtualnym. Wskazuje na to wypowiedź 11-letniego Oliwiera. Chłopiec opowiadał o istotności posiadania norweskiego akcentu i koleżance Norweżce, która w trakcie rozgrywek sieciowych nazywa go „Polakiem”, zamiast zwracać się do niego po imieniu lub bezosobowo.

Jakbym teraz przyszedł do szkoły, to nikt by nie wiedział, że jestem z Polski. Wzięliby mnie za Norwega, bo mam akcent norweski. Mam podobny do mojego kolegi bardzo [...], ale czasami moja koleżanka tak do mnie mówi, jak sobie czasami gramy w gry na komputerze: „Okej, gdzie jesteś Polaku?”. Tak na żarty ona to robi, tak na serio to nie, na żarty, gdy mnie szuka. Bo mamy taką popularną grę Minecraft. [Oliwier, 11 lat]

Moi rozmówcy doświadczali również takich agresywnych działań ze strony rówieśników jak groźby użycia siły, popychanie i bicie (Olweus 2007). Rodzeństwo, 8-letni Sylwester i 9-letni Jacek,

wyznało, że było mobbingowane w szkole podstawowej przez blisko dwa kwartały. Z relacji chłopców i ich matki wynika, że doświadczali oni przemocy fizycznej ze strony rówieśników imigrantów pochodzenia afrykańskiego. Badana rodzina podkreśliła, że sprawcy mobbingu kierowali swe agresywne działania nie tylko wobec braci, ale także innych – jak określiła je matka – „dzieci z Europy”. W następstwie kilku interwencji matki problem został rozwiązany. Podczas przerw Sylwestrowi i Jackowi towarzyszył szkolny asystent.

W toku badań jedna z rozmówczyń wywiadu fokusowego ujawniła przypadek mobbingu rówieśniczego i nauczycielskiego. Sytuacja 15-letniej Moniki uległa diametralnej zmianie, gdy dziewczyna, wraz z rodzicami, przeprowadziła się poza Oslo i zmieniła szkołę. Z osoby znanej i lubianej przez nauczycieli i grupę klasową stała się ofiarą mobbingu. Norwescy rówieśnicy ją ignorowali, a nauczycielka przedmiotów ścisłych była do niej nieprzychylnie nastawiona. Z perspektywy nastolatki doświadczała ona ze strony nauczycielki nierównego traktowania w formie „poniżania” i „rasizmu”. Dziewczyna zastosowała na początku strategię niemówienia rodzicom o konflikcie z nauczycielką, ale po czasie podjęła decyzję o ujawnieniu problemów szkolnych matce. Sytuacja uległa względnej normalizacji, ale w jej wyniku dziewczyna stała się mniej otwarta i zdystansowała się wobec nowych znajomości.

Stella: A nauczyciele jacy są? Lubicie ich, nie lubicie?

Lilianna [10 lat]: Lubię.

Weronika [10 lat]: Ja mam teraz nauczyciela, jednego, takiego stałego. [...]

Artur [10 lat]: Też lubię, że jak na przykład zapomnisz pracy w domu i jak to jest w piątek, to możesz powiedzieć, że w poniedziałek dasz [...]. Wtedy nie ma jakiegoś minusa, albo takiego czegoś. Możemy sobie wybrać trudność zadań. Czerwony, żółty, niebieski. Czerwony to jest takie bardzo, bardzo łatwe. Żółty to jest takie normalne i niebieskie to takie najtrudniejsze.

L: Moja szkoła jest bardzo duża, ma chyba pięć poziomów. Ma trzy budynki i w środku jest plac.

Monika [15 lat]: No to tak. To ja chodziłam do trzech szkół. Najpierw chodziłam do podstawówki. Całą podstawówkę do jednej szkoły. Od drugiej [klasy], bo ja nie chodziłam do pierwszej, bo nie dostałam miejsca jak przyjechałam do Norwegii.

S: Czyli miałaś przerwę?

M: Tak, bo miałam sześć lat, jak przyjechałam do Norwegii. No i właśnie nie dostałam miejsca, bo były problemy z papierami. Trudno. No ale potem

od razu do drugiej klasy poszłam. No i nie chodziłam do klasy, w której musiałam się uczyć norweskiego. [...] No i moja nauczycielka była bardzo miła, wyrozumiała, pomagała mi bardzo dużo. Robiła mi takie karteczki, gdzie był rysunek i było słowo...

L: Ja tak miałam w przedszkolu.

M.: ...i właśnie ja w zeszyście musiałam pisać to słowo i napisać ileś tam zdań po polsku i po norwesku, żeby to zrozumieć w dwóch językach, i to były moje lekcje codziennie i po ośmiu miesiącach się nauczyłam już mówić. To znaczy już wcześniej umiałam, ale wstydziłam się mówić, ale się zawsze bałam powiedzieć coś. Potem poszłam do gimnazjum.

S: Jak wspominasz gimnazjum? Jak się tam czułaś?

M: [...] a teraz się w ogóle wyprowadziłam [...] chodzę do nowego gimnazjum. Od dawna mam koleżankę [Polkę], z którą teraz chodzę do klasy. Ale jest problem taki, że nikt w klasie nie chce się ze mną zaprzyjaźnić. Ja próbowałam wielokrotnie zaprzyjaźnić [się] z nimi. [...] ale nie pokazują żadnej zachęty ani nic. Po prostu olewają mnie, jakby mnie tam nie było. I mój nauczyciel wychowawca też jest bardzo miły, wyrozumiały, jak mamy jakiś problem, ale moja nauczycielka od matematyki, chemii, fizyki i biologii jest straszna. Ja miałam z nią konflikty. Takie, że ona rasizm. Że ona specjalnie w klasie mówiła, że ja coś zrobiłam, żeby mnie poniżyć. W klasie wszyscy są Norwegami. Ja z moją koleżanką jesteśmy Polki, więc my się razem trzymamy, bo [...] oni nie chcą się z nami przyjaźnić. No i ta nauczycielka była straszna. Robiła takie niemiłe rzeczy. Nie pozwalała mi z tą moją koleżanką pracować czasami razem. Kazała nam z tymi innymi. Ja mówię: „Dobra, może się zaprzyjaźnię z tymi innymi”. Ale tamci, jak się pytałam ich coś, to oni: „A ja nie wiem, rób sama”. [...] Potem moja mama porozmawiała z nią i mój nauczyciel [wychowawca] też z nią porozmawiał, no i potem uspokoiła się i była znośna.

S: A czy Ty poprosiłaś rodziców, żeby porozmawiali z nią?

M: Tak, bo ja na początku nie mówiłam rodzicom, co się dzieje. Pytali: „Monika, jak w szkole?”. Ja: „Dobrze, okej”. Ale potem było mi już na serio strasznie, bo bałam się mieć matematykę, fizykę i te wszystkie inne [...] przedmioty [...]. I potem się właśnie poprawiło i potem byłam chora [...] i ona też [...], więc w sumie się dwa tygodnie nie widziałyśmy z tą nauczycielką. I mieliśmy mieć kartkówkę z elektryki, na którą nic prawie nie umiałam, nie miałam siły spytać, czy mogę dostać takie i takie kartki, żeby się nauczyć do tej kartkówki. No i jak przyszłam do niej to ona powiedziała: „No rozdzielałam kartki, ja tobie też chyba rozdzielałam”. Ja mówię: „To niemożliwe, bo mnie nie było w szkole”. A ona mówi: „No to trudno, to twój problem”. [...] Dała mi jedną kartkę, bo miała ze sobą, a reszty mi nie dała, a potem jak pracowałam z taką jedną norweską dziewczyną z mojej klasy, ona też była chora. To też powiedziała: „Byłam chora, nie mam żadnych kartek”. A ona: „O, za chwilę ci przyniosę, to nie twoja wina, że byłaś chora”. To było takie strasznie wkurzające. To też powiedziałam mamie, ogólnie zaczęłam mówić mamie, co się dzieje w szkole.

S: Bo poczułaś...

M: Tak, mama wie, mniej więcej, co się dzieje. Więc z nauczycielami było super, dopóki nie przyszedłam do szkoły, w której teraz jestem, ale nie chcę zmieniać, bo nie chcę poznawać nowych ludzi.

Ujęcie statusu jest rekonstruowane na podstawie danego kontekstu interakcji, poprzez który dzieci interpretują swoje miejsce w grupie (Glaser, Strauss 1971). Zatem proces przystosowania ma charakter ciągły, nigdy nie jest ostatecznie zakończony. Dziecko w trakcie edukacji formalnej, dzięki swej pracy nad relacjami rówieśniczymi, zmienia swoje pozycje. Szkoląc język i pracując nad pozycją w grupie rówieśniczej (na ogół najbardziej intensywnie przez kilka pierwszych lat pobytu w norweskiej szkole), doskonalili się, by potem móc pomagać innym dzieciom imigrantów (potencjał i motywacja do ułatwienia pracy adaptacyjnej innym dzieciom). Jawi się jako ekspert migracyjno-adaptacyjny, w trakcie wywiadów ucieleśniając swe doświadczenia (np. „Jestem dowodem na to...”) i formułując rekomendacje (np. bądź odważny, wykonaj pierwszy krok), a także przybliżając norweskie kody szkolne (np. specyfikę szkolnej poprawności i szkolnej dyplomacji).

I po prostu ja mogę być dowodem na to, że jest tak tutaj lepiej, jeżeli chodzi o szkołę i tak dalej. Ale tutaj też powinni trochę zmienić. [...] ja bym mogła pomóc w tym, żeby pozmieniali i tu, i tu. Ja przynajmniej tak uważam. [...] Tak to można nazwać [że jestem ekspertem]. To bym radziła im [dzieciom nowo przybyłym] tak, żeby nie wstydzili się [...], jeśli chodzi o zapytanie o coś [...], pożyczanie czegoś na początek. [...] Żeby się nie bali też, żeby jeżeli chodzi o zapraszanie kogoś, zapytać się, czy wyjdiesz gdzieś ze mną, czy wyjść na zakupy z koleżanką. No żeby nie było, że nie wiem, czy się zgodzi, tylko pytasz. Oni raczej ci nie odpowiedzą, że nie, bo ciebie nie lubię, tylko odpowiedzą raczej coś w stylu, że jeżeli tak, to że nie mam czasu. Nie powiedzą ci tej najgorszej prawdy, tylko że pójdą nawet z tobą kiedy indziej, jeśli nie mają ci nic za złe. [Katarzyna, 13 lat]

W kontekście pracy adaptacyjnej dzieci imigrantów warto spojrzeć na doświadczenia i przeżycia młodych dorosłych związane z bullyingiem. Kolega Ellen, bazując na stereotypach narodowych, nazywał ją w latach szkolnych prostytutką. Gdy działania werbalne ze strony znajomego zaczęły się powtarzać, dziewczyna zareagowała na mobbing siłą fizyczną, uderzyła chłopca w twarz. Doświadczenie dręczenia w dzieciństwie wpłynęło na obniżenie jej samooceny do

tego stopnia, że po latach, gdy tylko nadarzyła się okazja do wyjaśnień, dziewczyna z nich skorzystała.

Ellen [30 lat]: W gimnazjum tak fajnie było być z innego kraju. Znam inny język, jestem dwujęzyczna. Z jednej strony nie czułam się taka głupia, ale z drugiej strony taki chłopak w mojej klasie trochę mnie mobbingował z tego powodu, pochodzenia moich rodziców, także trochę brzydkie rzeczy mi mówił. Nazywał mnie polską prostytutką. To było nieprzyjemne.

Stella: Tak się zdarzyło raz?

E: Kilka razy. Także mi to dużą przykrość sprawiło.

S: A chciałam dopytać: czy jak ten chłopak cię przezywał, czy ty to gdzie zgłaszałaś?

E: Nie. Sam przestał. Właściwie zrobiłam coś, z czego nie jestem dumna. Podeszłam do niego i uderzyłam go tak mocno, jak tylko potrafiłam. Mieliśmy trzynaście lat. I na dodatek byłam w nim bardzo zakochana. I uderzyłam go z całej siły i on przestał, i już nigdy mnie nie obraził. Ja myślę teraz po czasie, że on mnie nie wybrał i nie chciał mi dokuczyć, tylko tak gadał głupio i nie zdawał sobie sprawy z tego, jak dużą przykrość mi zrobił. Zresztą porozmawiałam z nim o tym wiele lat później, a on na to: „Co?! Ja naprawdę tak powiedziałem? Nie no, przepraszam, nie chciałem. Nawet tego nie pamiętam”. Nawet nie było to dla niego ważne. [...] a dla mnie to było bardzo raniące.

Mobbingowany był również Karol – młody dorosły, a akty jego prześladowań (wykluczania, drwienia i ośmieszania) miały miejsce na ogół w czasie przerw. Manifestowanie oznak bogactwa związanych z ubiorem (m.in. markowe ubrania, obuwie i dodatki) oraz stylem życia (m.in. sposoby spędzania czasu wolnego), a także wysokich kompetencji języka norweskiego (zasób słów, akcent, dialekt itd.), wyznacza pozycję i daje prestiż w norweskim środowisku szkolnym. Mechanizmy te prowadzą do powstawania i reprodukcji hierarchii koleżeńskich (pozycji dominujących i podporządkowanych) oraz układów dominacja–podległość, co w swej narracji szczegółowo opisał mobbingowany. Sytuacja szkolna Karola uległa znacznej poprawie, gdy przeprowadził się wraz z rodziną do innej gminy i zmienił szkołę. W opinii młodego dorosłego to, czy ktoś stanie się ofiarą dręczenia, w największej mierze zależy od środowiska edukacyjno-wychowawczego, do którego się trafi, oraz od osób, z którymi wejdzie się w interakcje.

Bardzo lubili mi dokuczać, więc pamiętam, że często, jak koło nich przechodziłem, to [...] starałem się zawsze być miłym dla wszystkich, więc jak ktoś mnie zaczepił [...], to próbowałem porozmawiać, co tam mogłem, ale pamiętam, kilka razy byłem zaczepiony i chcieli żebym coś powiedział, jakieś zdanie. Jak to powiedziałem, to oczywiście słyszeli, że było dziwne i się śmiali oczywiście, i ja wtedy też udawałem, że to jest śmieszne, ale robienie z siebie klauna nie jest wcale takie fajne. [...] pamiętam, że dość dużo mi dokuczali, jak już chodziłem do normalnej szkoły, i pamiętam, że oni bardzo często poruszali ten temat, jak oni dostawali list [sposób na wzajemne poznanie przyszłego ucznia i zespołu klasowego] ode mnie jako osoby, która przychodzi z innej klasy [klasy wprowadzającej], to taki typowy mobbing, kiedy dzieci odwracają to do góry nogami i używają przeciwko [...]. Taka hipokryzja. To było nieprzyjemne, więc być może te grupy czy osoby, które tego używały przeciwko mnie, jeżeli one by tego nie robiły, to byłoby to pozytywne. Ale akurat w moim przypadku nie miałem fuksa. [...] I zauważalna była presja, że wszyscy byli bardzo ładnie ubrani i markowo. [...] Nie wszyscy, ale niektórzy po prostu odrzucają tych, co są gorzej ubrani, albo mają inne ubrania, nie mają możliwości, gorszy samochód i to wszystko, jak się nałożyło, plus jeszcze język, to spowodowało, że ja się nie czułem tam zupełnie. [Karol, 22 lata]

Badania wyraźnie pokazały, że dzieci sprawczo działają na rzecz własnej adaptacji społecznej w obliczu walki o uznanie przyjaźni, powodzenie w szkole i pozycję w grupie rówieśniczej. Podejmują liczne działania, by poradzić sobie z następstwami psychosomatycznymi i społecznymi wynikającymi z doświadczanego dręczenia. Na przykład Karol, z perspektywy lat, przeanalizował okres adolescencji i na tej podstawie wyciągnął wniosek, że dzięki zajęciom dodatkowym: aktywności fizycznej (poza szkołą), artystycznej (fotografowanie) oraz zarobkowej (praca dorywcza na stanowisku doręczyciela gazet), poradził sobie ze skutkami poczucia braku akceptacji i odrzucenia przez rówieśników (poczucia samotności społecznej i emocjonalnej) oraz depresją. W jego przypadku doświadczenie migracyjne i kryzys adolescencji sprzęgnęły się z przemocą, dodatkowo wzmacniając poczucie dyskryminowania, co w dłuższej perspektywie czasu stanowiło istotną przeszkodę w procesie budowania wysokiej samooceny i pozycji społecznej (Slany, Strzemecka 2016b; Strzemecka, Slany 2019).

I w pewnym momencie to spowodowało, że ja się zamknąłem w sobie. Chodziłem do szkoły i w ogóle z nikim nie rozmawiałem. Szedłem do szkoły i dosłownie nie otwierałem buzi, jeśli nie musiałem w ciągu całego dnia.

Ja miałem wtedy okres depresji; jak teraz na to patrzę, to wiem, że to była depresja. W ogóle nie chciało mi się wstawać do szkoły. [...] biegłem na autobus i tylko czekałem, aż się skończy szkoła, żeby iść do domu, żeby robić cokolwiek innego. I wtedy albo iść pobiegać, trenować, albo żeby tylko zapęłnić czymś czas, aby nie myśleć o tym, szkole, i tym, co jest dookoła. [...] To jest tak, że jak jesteś przyzwyczajony do tego, że starasz się być w porządku i byłeś lubiany [w Polsce], to tutaj jest ciężko, jak dokuczają. [...] To, co mi zawsze dobrze wychodziło [w szkole], to był sport. Wtedy czułem, że przez moment jestem królem. Zawsze udawało mi się to pokazać. Dzięki temu udało mi się to [życie szkolne] jakoś przejść. Wtedy miałem cele, by pobijać rekordy. Znalazłem sobie też pasję – fotografię, i zacząłem pracować jako roznosiciel gazet codziennie po szkole. Biegałem z tymi gazetami, traktowałem to jako trening sportowy. [...] To były sterty gazet. I [je roznosiłem] na czas. Im szybciej, tym lepiej. Dzięki temu miałem pierwsze własne pieniądze, satysfakcję i odskocznię. [...] Dużo zależy od człowieka, od jego charakteru. Każdy musi dawać sobie radę z niektórymi rzeczami sam. [Karol, 22 lata]

A zatem „praca rówieśnicza” (Strzemecka, Slany 2019: 165) podejmowana w celu zniwelowania nierówności i doświadczanego mobbingu szkolnego, jest przejawem podmiotowości i sprawczości dzieci imigrantów, chęci wzmocnienia ich ważności oraz pragnienia budowania dialogu międzykulturowego w środowisku szkolnym.

6. Tożsamość dzieci polskich imigrantów i młodych dorosłych w Norwegii

Funkcjonowanie w transnarodowym świecie, będące wynikiem doświadczenia migracyjnego, wpływa nie tylko na poziom znajomości dwóch lub więcej języków, czy możliwość stania się osobą dwu- lub wielojęzyczną (Cieszyńska 2006), ale także na możliwość osiągnięcia dwu- lub wielokulturowości. W rozdziale skupiam się na analizie konstruowania tożsamości narodowej oraz towarzyszących temu procesowi dylematów¹. Staram się uzasadnić tezę, że rozterki tożsamościowe, które towarzyszą dzieciom zazwyczaj od najmłodszych lat, ulegają na ogół (częściowemu lub całkowitemu) wyciszeniu wraz z osiągnięciem dorosłości.

¹ Jak czytamy w *Słowniku socjologii i nauk społecznych*, w przypadku pojęcia „tożsamość”: „trudno mówić o istnieniu we współczesnej socjologii jasnego pojęcia t. Używa się go w szeroki i swobodny sposób w odniesieniu do czyjegoś poczucia jaźni, czyichś uczuć i poglądów wobec samego siebie [...]. Niekiedy zakłada się, że nasza t. jest pochodną oczekiwań przypisywanych do ról społecznych, które pełniemy, a które następnie internalizujemy, tak więc kształtuje się ona poprzez proces socjalizacji. Innym razem zakłada się, że konstruujemy nasze t. w sposób bardziej aktywny, korzystając z materiałów, z którymi mamy kontakt w toku socjalizacji lub pełnienia ról. E. Goffman – zwłaszcza w książce *Człowiek w teatrze życia codziennego* (1959, wyd. pol. 1981) – ukazując złożoność sposobów przedstawiania samych siebie innym, co można nazwać posługiwaniem się t., podejmuje też zasadniczą, nierozwiązaną dotychczas kwestię. Jest to pytanie, czy poza różnymi maskami, które pokazujemy innym ludziom, istnieje jakaś autentyczna jaźń lub t.” (Marshall 2005: 403). W rezultacie analizy przyjąłam, że dzieci konstruują swoje tożsamości w sposób bardziej aktywny. Korzystają m.in. z materiałów, z którymi mają styczność w trakcie socjalizacji. W badaniach poświęconych przynależności etnicznej pojęcia tożsamości i identyfikacji (utożsamiania) wciąż nierzadko traktuje się jako synonimy. W książce stosuję głównie pojęcie tożsamości, gdyż jest bliższe rzeczywistości społecznej, którą badałam.

6.1. W stronę hybrydalności

Poczucie tożsamości wiąże się z wymogiem nastawienia kontemplacyjnego wobec własnego życia oraz namysłem nad biografią i jądrem osobowości, czyli próbą określenia Ja. Pomimo że tożsamość narodowa jest jedną z wielu tożsamości, które osoba może wybrać, w trakcie badań dzieci i młodzi dorośli nie odwoływali się do tożsamości religijnej, lokalnej, europejskiej czy globalnej, ale najczęściej właśnie do tożsamości narodowej (por. Ní Laoire i in. 2011; Tomaszewska 2006). Zatem w momencie uchwyconym w badaniach, w toku konstruowania tożsamości dzieci polskich imigrantów i młodych dorosłych w Norwegii, poczucie tożsamości narodowej nie zostało wyparte przez inne jej rodzaje (por. Pustułka, Słusarczyk, Strzemecka 2016; Slany, Strzemecka 2016b, 2017).

Przyjmuje się, że współczesna tożsamość, traktowana jako projekt konstruowany przez refleksyjną jednostkę, jest dynamicznym procesem (Beck 2004; Bokszański 2007; Giddens 2012). Badane dzieci i młodzi dorośli nierzadko doświadczają poczucia rozdarcia społecznego w konfrontacji z odmiennymi (przeważnie sprzecznymi) oczekiwaniami, normami, wartościami, wzorami postępowania czy definicjami osób (w tym definicją siebie) i sytuacji (Słusarczyk, Wærdahl, Strzemecka 2018; Wærdahl 2016), a także uczucia przeciążenia fizycznego, wynikającego z rozszerzonych obowiązków szkolnych i rodzinnych. Poczucie to nazwałam „rozkrokiem społecznym” (Strzemecka 2015: 88; por. Robles-Llana 2018; Tomaszewska 2006). Jest ono rezultatem życia w sytuacji migracyjnej, a ściślej ujmując pracy na trzech lub czterech „etatach społecznych”, tj. wynikiem aktywnego uczestnictwa w: (1) norweskim życiu szkolnym; (2) transnarodowym życiu rodzinnym (w kraju pochodzenia dziecka i/lub rodzica oraz kraju zamieszkania, zarówno w wersji off-line, jak i on-line); (3) transnarodowym „życiu zajęć dodatkowych” oraz (4) polskim/polonijnym życiu szkolnym (w przypadku większości badanych). To głównie w ramach uczestnictwa w tych różnorodnych, niespójnych mikroświatach dziecko i młody dorosły budują swoją tożsamość narodową.

W sytuacjach wyraźnych rozbieżności między indywidualnym wyobrażeniem o sobie oraz zewnętrznymi definicjami siebie bądź grupy, której dana

osoba jest członkiem, mogą wytworzyć się poczucia marginalizacji jednostkowej lub zbiorowej. [...] pokrywanie się tożsamości osobniczej i społecznej jednostki sprzyja poczuciu wewnętrznego ładu wartości i wzorów zachowań (Sadowski 1997: 116).

Jedni badani (zarówno dzieci, najczęściej ze starszej grupy wiekowej, jak i młodzi dorośli) artykułowali bezpośrednio swoje poczucie tożsamości narodowej, podpytując w toku badania o innych uczestników: co mówili na dany temat, czy również doświadczają podobnych lub takich samych dylematów itp. Drudzy (najczęściej dzieci z młodszej grupy wiekowej) nierzadko odkrywali swoje preferencje poprzez wywiad (tj. dialog z badaczką i kontakt z artefaktami fizycznymi), poznając tym samym zręby swojej tożsamości za pośrednictwem metody heurystycznej. Symptomatyczna okazała się zmienność przeżywania przez osoby z doświadczeniem migracyjnym dylematów tożsamościowych (tj. wahań od pewności do niepewności) na różnych etapach rozwojowych oraz związane z nią działania mające na celu redukcję poczucia niepewności, napięcia i rozdarcia społecznego.

Na podstawie analizy materiału empirycznego przyjąłam, że tożsamość narodowa badanych posiada generalnie hybrydalny charakter (Ní Laoire i in. 2011). Istotą hybrydalnej tożsamości jest interferencja tożsamościowa. Dziecko, które ją wykształca, wychodzi poza binarny podział, co oznacza, że nie czuje się ani Polakiem, ani Norwegiem, lecz kimś pomiędzy, nie jest jednoznacznie ani polskie, ani norweskie, ale czuje się kimś pomiędzy (Bhabha 2006). W perspektywie globalnej we współczesnym świecie (zarówno w życiu dorosłych, jak i dzieci, a szczególnie migrantów) przestało istnieć jedno centrum – postępuje ich multiplikacja (Colombo, Rebughini 2012; Veale, Donà 2014). Współczesna tożsamość narodowa wiąże się z poczuciem rozczłonkowania, sfragmentaryzowania (nierazko również stopniowości) oraz z koniecznością permanentnego definiowania i pozycjonowania siebie względem innych (por. Kłoskowska 1992, 1996).

Badani na ogół posiadali emocjonalny stosunek do kraju(ów): akcentowali afirmatywne nastawienie wobec Polski i/lub Norwegii, ujawniając nierzadko przy tej okazji swe rozterki tożsamościowe. Poczucie więzi z krajem/krajami przejawiało się w różnych sferach

życia dzieci i młodych dorosłych. Uczucia patriotyczne, wyartykułowane przez badanych, można przyporządkować następującym typom patriotyzmu: (1) patriotyzm sportowy (Maguire i in. 2002; Maguire, Falcous 2010); (2) patriotyzm konstytucyjny (Habermas 1993); (3) patriotyzm związany z kulturą jedzenia (który może być traktowany jako rodzaj patriotyzmu konsumenckiego) (Włodarczyk 2015; Bielewska 2013; por. Pustułka, Ślusarczyk, Strzemecka 2016); (4) patriotyzm językowy; (5) patriotyzm rodzinny; (6) patriotyzm rówieśniczy; (7) patriotyzm związany z kulturą materialną; (8) patriotyzm nieukierunkowany (rozproszony). Pierwsze trzy typy patriotyzmu są typami stosunkowo dobrze rozpoznanymi i opisanymi w literaturze przedmiotu w kontekście dorosłych, lecz nie dzieci, natomiast pięć kolejnych rodzajów wyłoniło się z moich badań (zob. tabela 11). Najczęściej występowała kombinacja kilku typów patriotyzmu (zazwyczaj mieszanka patriotyzmu rodzinnego, językowego, związanego z kulturą jedzenia, rówieśniczego i związanego z kulturą materialną), ale w zindywidualizowanych proporcjach.

Tabela 11. Typy patriotyzmu (na podstawie 62 badanych)

Typ patriotyzmu	Opis
Patriotyzm sportowy	Kibicowanie sportowcom z danego kraju
Patriotyzm konstytucyjny	Aprobowanie społeczno-politycznych pryncypiów i lojalność wobec kraju zamieszkania
Patriotyzm związany z kulturą jedzenia	Preferowanie produktów spożywczych i potraw z danego kraju (np. marki i potrawy etniczne/lokalne i globalne)
Patriotyzm językowy	Preferowanie języka dominującego w danym kraju (w mowie, piśmie i myśleniu)
Patriotyzm rodzinny	Poczucie przywiązania do członków rodziny mieszkających i/lub pochodzących z danego kraju
Patriotyzm rówieśniczy	Poczucie przywiązania do znajomych i przyjaciół mieszkających i/lub pochodzących z danego kraju
Patriotyzm związany z kulturą materialną	Poczucie przywiązania do jakości życia w danym kraju
Patriotyzm nieukierunkowany (rozproszony)	Poczucie przywiązania do danego kraju bez umiejętności dokładnego jego sprecyzowania

Źródło: oprac. własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Na podstawie badań z dziećmi i młodymi dorosłymi przyjmuję, że głównymi czynnikami społeczno-kulturowymi wpływającymi na konstruowanie tożsamości dziecka z doświadczeniem migracyjnym są: (1) język (m.in. samoocena poziomu znajomości języków norweskiego i polskiego oraz zakres kompetencji językowych); (2) relacje z rówieśnikami (m.in. pozycja zajmowana w grupie rówieśniczej); (3) relacje z nauczycielami (m.in. ocena stopnia biegłości języków norweskiego i polskiego, jaki dziecko reprezentuje, wydana przez nauczycieli i zakomunikowana dziecku i/lub jego rodzicom, oraz wsparcie emocjonalne i edukacyjne otrzymywane od personelu szkolnego); (4) relacje z rodziną (m.in. siła więzi rodzinnych, poczucie przynależności oraz otrzymywane wsparcie emocjonalne i edukacyjne); (5) preferencje żywieniowe (m.in. potrawy, sztuka kulinarna oraz żywność przetworzona), a także (6) przywiązanie do artefaktów (m.in. przedmiotów i wiążących się z nimi wspomnień). Podział ten jest zabiegiem systematyzacyjnym. W procesie konstruowania tożsamości i grup odniesienia kluczowy jest bowiem efekt synergiczny wymienionych uwarunkowań, który kształtuje jaźń odzwierciedloną dzieci (Cooley 1922). Wyróżnione czynniki nie wyczerpują listy uwarunkowań związanych z konstruowaniem tożsamości. W książce skupiam się na wybranych społeczno-kulturowych uwarunkowaniach.

Jeśli chodzi o czynniki demograficzne, złożoność poczucia tożsamości postępuje wraz z rozwojem poznawczym dzieci (Piaget 2006), a tym samym wraz ze wzrostem samoświadomości i zdolności do refleksji wokół tematu funkcjonowania w transnarodowym świecie. Mimo że rozwój tożsamości i przynależności człowieka dokonuje się w ramach wszystkich faz rozwojowych, w ciągu swojego życia osoby z doświadczeniem migracyjnym generalnie oscylują – w zależności od różnic indywidualnych i epizodów życiowych – wokół tożsamości hybrydalnej. Nawiązując do faz rozwoju poznawczego człowieka (Piaget 2005, 2006), dzieci polskich imigrantów, podobnie jak pozostałe dzieci, posiadają przekonanie o własnej wyjątkowości i niepowtarzalności, ale – w odróżnieniu od innych – mają na ogół zachwiane przekonanie o własnej mocy sprawczej. Symptomatyczne okazało się również to, że za sprawą wymiany doświadczeń z najbliższymi osobami w ramach norweskiej grupy rówieśniczej zaczynają

sobie uświadamiać, iż przeżycia i stany, przez które przechodzą, nie są wspólne dla większości znajomych nieposiadających doświadczenia migracyjnego. Owa konstatacja skutkuje temporalną samointerpretacją bycia osobą w pewnym stopniu nieprzystającą ani do społeczeństwa polskiego, ani do społeczeństwa norweskiego (Luckmann 1970).

6.2. Znajomość dwóch (lub więcej) języków i dwu-/wielojęzyczność

Najistotniejsza dla człowieka sfera symboliki, czyli język, stanowi jedną z kluczowych części transnarodowego życia szkolnego dzieci imigrantów i młodych dorosłych. W trakcie wywiadów badani chętnie omawiali zagadnienia językowe, z najdrobniejszymi detalami, a ich refleksje na temat strategii uczenia się i przyswajania języków (edukacji dwu-/trójjęzycznej, w tym dwujęzyczności rodzinnej/naturalnej oraz dwujęzyczności typu dom – szkoła), stosunku do nauki w polskiej i polonijnej szkole, oceny kompetencji językowych, preferencji językowych (w tym wzorów i częstotliwości używania języków w przestrzeni publicznej i prywatnej), a także procesu stawania się osobą bilingwalną, zawierały duży ładunek emocjonalny.

6.2.1. Strategie edukacji dwu-/wielojęzycznej

Opanowanie drugiego języka może prowadzić do bilingwizmu – różnica pomiędzy dwujęzycznością a zwyczajną znajomością języków polega na tym, że w pierwszym przypadku dziecko posługuje się płynnie dwoma językami, nie tłumacząc zdań np. z języka norweskiego na polski (lub na odwrót) (Lipińska 2003; Miodunka 2003). W procesie stawania się osobą dwujęzyczną istotny jest wiek, w którym dziecko poznaje drugi język. Jeśli zostanie on przyswojony do 3 roku życia, mamy do czynienia z dwujęzycznością jednoczesną (inaczej: symultaniczną), natomiast jeśli po 3 roku życia, mówi się wówczas o dwujęzyczności sukcesywnej, czyli o przyswajaniu języka drugiego na podstawie języka ojczystego, tj. wykorzystując posiadaną wiedzę językowo-społeczną oraz osiągnięty rozwój funkcji poznawczych (Lipińska 2003, 2015; Lipińska, Seretny 2012). W badaniach własnych na niemal bezwysiłkowy proces akwizycji języka

zwracały uwagę tylko niektóre dzieci par polsko-polskich urodzone w Norwegii, czyli grupa, która od urodzenia miała szansę na posiadanie dwu równoległych ścieżek językowych.

Ja nie uczę się norweskiego. Wszystkie słowa już umiem z przedszkola. Po-
tem wszedłem w Internet i nauczyłem się [norweskiego z Tłumacza Google].
[...] Sam się nauczyłem. [Igor, 7 lat]

Angielskiego się uczę, a polski znam i norweski też znam. [Martyna, 6 lat]

Z wywiadów z dziećmi i młodymi dorosłymi wynika, że strategia stosowana przez dziecko i jego otoczenie miała bardzo istotny wpływ na proces akwizycji języka. W trakcie przyswajania i/lub nauki języków: norweskiego oraz polskiego, badani wskazywali zarówno na własną rolę, jak i udział szerszego otoczenia społecznego (rodziny i znajomych w Norwegii, Polsce i innych krajach na świecie, a także szkoły norweskiej, polskiej i polonijnej) w tym procesie. Można wnioskować, że każda z badanych rodzin działała w zindywidualizowany sposób, kładąc różny akcent na różne środowiska, strategie i praktyki językowe. W procesie akwizycji języka stosowała, mniej lub bardziej świadomie, rozmaite techniki, a tym samym korzystała z różnych źródeł wiedzy o świecie (zob. tabela 12). W dużej mierze było to uzależnione od kompetencji społecznych, kulturowych i językowych rodziny, a także motywacji samego dziecka do nauki języka.

Tabela 12. Stosowane techniki akwizycji języka norweskiego i polskiego w przestrzeni prywatnej i publicznej (na podstawie 62 badanych)

JĘZYK NORWESKI
• Oglądanie norweskiej telewizji (np. stacja NRK Super). • Korzystanie z internetu (np. wyszukiwarka w j. norweskim, internetowe słowniki, portale dla dzieci i młodzieży itd.). • Używanie telefonu/tabletu (ustawienie norweskiego jako języka głównego urządzenia, SMS-owanie, dzwonienie do krewnych i znajomych). • Czytanie książek przez dziecko i/lub przez rodzica (literatura dla dzieci i młodzieży, lektury szkolne) i/lub słuchanie bajek muzycznych. • Spędzanie czasu wolnego z norwesko- i/lub polsko-norweskojęzycznymi rówieśnikami (np. robienie zakupów, <i>overnatting</i> (nocowanie w domu znajomych), odrabianie lekcji, jeżdżenie na weekendy do <i>hytte</i>). • Zajęcia pozalekcyjne w j. norweskim (np. piłka nożna, taekwondo, tenis, basen, balet itp.).

- Chodzenie na świetlicę szkolną (SFO).
- Odrabianie lekcji z norweskiej szkoły z rodzicami.
- Uczenie norweskiego rodziców i/lub pełnienie roli językowego pośrednika (*language broker*).

JĘZYK POLSKI

- Oglądanie polskiej telewizji (np. telewizja cyfrowa Polsat).
- Korzystanie z internetu (np. wyszukiwarka w j. polskim, internetowe słowniki, portale dla dzieci i młodzieży itd.).
- Używanie telefonu/tabletu (ustawienie polskiego jako języka głównego urządzenia, SMS-owanie, dzwonienie do krewnych i znajomych).
- Czytanie książek przez dziecko i/lub przez rodzica (literatura dla dzieci i młodzieży, lektury szkolne) i/lub słuchanie bajek muzycznych.
- Granie w gry planszowe z rodzicami i krewnymi.
- Uczęszczanie do polskiej szkoły uzupełniającej.
- Odrabianie lekcji z polskiej szkoły z rodzicami.
- Chodzenie na zajęcia pozalekcyjne w j. polskim w Norwegii (np. katecheza, chór, taniec).
- Udział w wyjazdach rodzinnych do Polski (m.in. w czasie wakacji, ferii, z okazji świąt narodowych i/lub kościelnych, imprez okolicznościowych itp.).
- Podejmowanie polskich krewnych w Norwegii.
- Spędzanie czasu wolnego z polsko- i/lub polsko-norweskojęzycznymi rówieśnikami (np. robienie zakupów, nocowanie).
- Jeżdżenie na kolonie do Polski.

Źródło: oprac. własne na podstawie przeprowadzonych badań.

W refleksji dzieci rodzice często wydawali się w procesie osiągnięcia przez nie dwujęzyczności zagubieni (niekonsekwencja, sprzeczne porady środowiska rodzinnego i edukacyjno-wychowawczego itp.), rzadko posiadali świadomą i spójną wizję strategii językowej rodziny oraz adekwatną strategię dwujęzyczności rodzinnej. Rodzice sami bowiem musieli odnaleźć się we własnym podejściu do znajomości dwu języków i rzeczywistości transnarodowej. Dotyczyło to szczególnie rodziców dzieci z bezpośrednim doświadczeniem migracyjnym. Z badań wynika, że dzieci i młodzi dorośli chcieli, by ich rodzice podtrzymywali język polski i znali język norweski (na początku pobytu przynajmniej na poziomie komunikatywnym, aby móc chodzić samodzielnie do urzędów, wysyłać SMS-y czy mailować do norweskich pracodawców). Praktyki te zwiększały bowiem u dzieci poczucie bezpieczeństwa w transnarodowej rzeczywistości.

Jeśli chodzi o podejście norweskiej szkoły do procesu osiągnięcia dwujęzyczności, czyli dwujęzyczności typu dom–szkoła, to z opinii badanych wynika, że promowała ona język większościowy. Na ogół doradzała używanie języka norweskiego, a czasami odradzała na pewien czas używania języka polskiego w domu (np. w toku komunikacji z bliskimi sugerowała posługiwanie się norweskim i zalecała oglądanie wyłącznie norweskiej telewizji). Stoi to w sprzeczności z jedną z najpowszechniejszych, na początku XXI wieku, strategii wychowania dwujęzycznego w sytuacji, gdy rodzice są jednej narodowości i nie posiadają wystarczającej biegłości w języku większościowym, a mianowicie strategii „język mniejszościowy w domu” (*Minority Language at Home*, MLAH albo ML@H [Martowicz 2018: 6]). Na ogół rodziny podążały za sugerowanymi przez nauczycieli strategiami *on-going* wychowania dwujęzycznego, które *de facto* prowadziły na tym etapie do jednojęzyczności.

Takie przyzwyczajenie jest, że w szkole mówimy po norwesku. [...] Nauczycielki mówiły nam, że nie wolno po polsku. Mnie już wolno, ale im [siostram] nie wolno, dlatego że są małe i mogą się odzwyczaić od norweskiego. Bo nam na przykład radzą czytanie książek po norwesku na wakacje albo jak gdzieś wyjeżdżamy. [...] ostatnio siostra miała problemy, ta najmłodsza, z czytaniem i tak dalej, więc oglądała tylko norweską telewizję. Miała tak jakby zakaz na polską. Bo nauczycielki się skarżyły [...]. [Katarzyna, 13 lat]

Tylko jedna z badanych rodzin posiadała wypracowaną wcześniej strategię wychowania dwujęzycznego, która została zaprojektowana we współpracy z nauczycielami blisko rok przed reunifikacją rodziny. Z rozmowy z rodzicami poprzedzającej wywiady z ich dziećmi wynika, że rodzice świadomie obrali strategię adaptacyjną do społeczeństwa norweskiego bazującą na – jak powiedziała matka – „odcięciu pępowiny” od Polski i „zanurzeniu się” w Norwegii, co w tym przypadku oznaczało rok bez wizyt w Polsce, w myśl zasady, że dzieci powinny posiadać „nieprzerwany kontakt z językiem norweskim”, a częste wizyty w kraju są „nie dobre dla dzieci”. Z wywiadów z dziećmi wynika, że po emigracji rodzice, we współpracy z nauczycielami, zabronili rodzeństwu (6-letniemu Leonowi, 10-letniej Honoracie oraz 15-letniej Ewelinie) oglądania polskiej telewizji na rzecz norweskiej (m.in. stacji NRK Super), nakazali czytanie norweskiej literatury (np. kryminałów dla dzieci i młodzieży autorstwa Jø Nesbo) oraz

prasy („Aftenposten Junior”). Z socjolingwistycznego punktu widzenia, nakłaniając dzieci do (lub w skrajnych przypadkach nakazując) używania w życiu rodzinnym języka kraju osiedlenia, można utrudnić lub uniemożliwić im osiągnięcie bilingwizmu (Lipińska 2015), a co najistotniejsze z punktu widzenia dzieci – wywołać stan temporalnego braku poczucia bezpieczeństwa oraz tęsknoty za wszystkim tym, co przez nich znane i kochane. Wychowanie dwujęzyczne dzieci polskich imigrantów w Norwegii nierzadko przypominało „przeciąganie liny”, polegające w tym przypadku na tym, że rodzice i nauczyciele „ciągnęli” dziecko w dwa przeciwne kierunki.

Tata zabronił polskiej telewizji i w ogóle wszystkiego. [Honorata, 10 lat]

Dziadek na pewno bardzo za mną tęskni. [...] Ja jemu opowiadałem bardzo fajne historie [...]. [Leon, 6 lat]

Większość badanych (zarówno dzieci, jak i młodych dorosłych) traktowała proces osiągania dwujęzyczności jako duże wyzwanie na wszystkich etapach rozwojowych. Przy czym im później dziecko migruje, tym proces akwizycji języka jest bardziej świadomy, a co za tym idzie – w refleksji badanych – skomplikowany i wysiłkowy. Wiek na ogół osłabiał tempo i zmniejszał skuteczność tego procesu, podnosząc ryzyko interferencji i inhibicji, m.in. opory w posługiwaniu się nowym językiem związane z brakiem pewności siebie i otwartości na innych, samokrytyką, lękiem przed oceną itp. (zob. więcej Lipińska 2015), co potwierdzają młodzi dorośli, opowiadając o swoich własnych, szczególnie trudnych doświadczeniach językowo-społecznych z okresu adolescencji.

[...] na pierwszej lekcji norweskiego, to już oczywiście do dziewiątej klasy chodziłem, czternaście lat miałem, to jest druga klasa gimnazjum, to są już teksty na dość wysokim poziomie, pamiętam, że miałem zacząć czytać jakiś wiersz przed całą klasą. To była pierwsza lekcja po wakacjach i to było tak, że pani chciała, żebym stanął przy klasie, [...] musiałem wyjść na środek. I pamiętam, że byłem zdenerwowany, ale sobie pomyślałem „E tam, nie ma problemu”. Jak zacząłem czytać, to się jeszcze okazało, że ten wierszyk [jest] w *nynorsk*. Ja w ogóle nic z tego nie rozumiałem, ale to, że ja nie rozumiałem, to jedno, a drugie, to że zupełnie źle czytałem, więc jak zacząłem czytać, to pamiętam, że trochę się tak śmiali, [...] jak doszedłem do jednej czwartej, to się już tak naprawdę śmiali, a jak kończyłem wierszyk to pamiętam, że niektórzy nie mogli się pozbierać. Aż mnie się chciało śmiać

w pewnym momencie, bo sobie pomyślałem, jakie to jest komiczne, jak mi idzie beznadziejnie. [Nauczycielka] Przerwała mi pod koniec tego wiersza, to w sumie nie było bardzo pedagogiczne. No i ktoś inny to kontynuował. Ale pamiętam, że o niczym innym nie myślałem, jak tylko o tym, jak beznadziejnie przeczytałem wiersz. [Karol, 22 lata]

Niezależnie od tego, czy rodzice podjęli wysiłek nauki języka norweskiego, czy też nie, badani z bezpośrednim doświadczeniem migracyjnym wskazywali również na dysproporcję pomiędzy kompetencjami językowymi rodziców a ich własnymi. Z dużym ładunkiem emocjonalnym opowiadali o roli językowego pośrednika (*language broker*), która na początku była dla nich nobilitacją, ale z czasem stała się niemałym obciążeniem (Ní Laoire i in. 2011; Sokolowska 2016). Dziecko pełniło bowiem rolę pełnoetatowego tłumacza i organizatora życia rodzinnego. Następowiała więc parentyfikacja instrumentalna i częściowo emocjonalna (Żarczyńska-Hyla i in. 2016).

Rodzice sami się dopiero uczyli po norwesku. W pewnym momencie zaczęłam więcej od nich wiedzieć i rozumieć, więc jak to w większości rodzin polskich zaczęłam im pomagać. Dokumenty i te rzeczy. Rozumiałam pół na pół, ale na pewno więcej od rodziców. [...] to trwało dosyć długo. Na początku mi się to podobało, ale potem to zniecierzyłam. Pewność, naturalność językowa przyszła dopiero na studiach. [Amelia, 24 lata]

6.2.2. Nauka w polskiej i społecznej szkole: obowiązek, przyjemność, przymus czy heroizm?

Z racji tego, że język norweski jest w norweskiej szkole językiem komunikacji formalnej i (najczęściej) nieformalnej, część badanych rodzin zdecydowała się na kształcenie uzupełniające, by nauczyć dzieci języka polskiego lub podtrzymać jego znajomość. Na 58 dzieci nieco ponad połowa (29 osób) uczęszczała w momencie badania do szkoły uzupełniającej, w tym 25 do Polskiej Szkoły Sobotniej w Oslo (10 dzieci urodzonych poza Norwegią, 11 dzieci par polsko-polskich urodzonych w Norwegii oraz 4 dzieci par mieszanych) i 4 do Szkolnego Punktu Konsultacyjnego przy Ambasadzie RP w Oslo (dzieci urodzone w Polsce). Jeśli chodzi o młodych dorosłych, to do szkoły uzupełniającej uczęszczały 3 z 4 osób (2 osoby do PSS oraz 1 osoba do PSS i SPK) (zob. aneks 1).

Z wywiadów z dziećmi wynika, że jedne z nich chodziły do szkoły uzupełniającej chętnie, drugie się buntowały i nie chciały kontynuować tego typu kształcenia, inne zaś planowały rozpoczęcie edukacji polskiej/polonijnej na dalszych etapach norweskiej edukacji obowiązkowej². Tylko jedno dziecko chciało kontynuować naukę w szkole uzupełniającej, ale nie było to możliwe z uwagi na decyzję rodzica, którego nie przekonał kształt edukacji polonijnej (m.in. sposób organizacji szkoły i zajęć, ich forma, przekazywane treści itp.) (por. Slany, Strzemecka 2017)³. Generalnie dzieci i młodzi dorośli posiadali wobec szkoły uzupełniającej ambiwalentny stosunek. Jeśli chodzi o PSS, to w perspektywie dzieci była ona: „nudna” (lekcje, gramatyka), „fajna” (kantyna, rodzice), czasochłonna („polska szkoła w weekend”), przydatna (dzięki PSS rozumieli więcej w norweskiej szkole i niejednokrotnie wyprzedzali niektóre treści programowe).

To, co było [...] fajne, to jedzenie – nie trzeba było ze sobą zabierać, bo były krótsze lekcje i więcej ich było, też trochę krótkie przerwy. To, czego nie lubiłem w tej szkole najbardziej, to że [zajęcia odbywały się] w sobotę. Czyli, że się ma niby wolne i że się [...] zapomina, że się ma polską szkołę i trzeba rano wstawać. [Walbert, 9 lat]

Próbujemy [chodzić do polskiej szkoły] jak najwięcej, ale też mamy inne rzeczy. [...] Czasami polska szkoła, czasami mecze. Trzeba mieć pięćdziesiąt [procent] obecności, żeby zaliczyć [rok]. [Matylda, 11 lat]

Tam przynajmniej coś rozumiem, bo w norweskiej szkole nie rozumiem różnych słów. [Paulina, 9 lat]

Niektóre dzieci dopiero w trakcie nauki w polskiej szkole uświadomiły sobie stosunkowo dużą liczebność społeczności polskiej w Norwegii.

² Z wypowiedzi 4 dzieci wynika, że kiedyś uczęszczały do PSS w Oslo, natomiast 3 dzieci deklarowało, że zamierzają uczęszczać do PSS od nowego roku szkolnego. Jedna z rodzin, która zrezygnowała z posyłania dziecka do polskiej szkoły, zakupiła polską telewizję, by dziecko nie straciło zupełnie kontaktu z językiem, ale z wywiadu z 6-letnim Eliaszem wynika, że chłopiec wraz z młodszym bratem niechętnie ją oglądają.

³ Matce 8-letniej Karoliny nie odpowiadał profil PSS, w tym dzień tygodnia, w którym odbywają się zajęcia, oraz liczba zadań domowych. Z rozmowy z matką wynika, że córka chce kontynuować naukę w szkole sobotniej. Czasami mówi do niej w żartach: „Jesteś złą matką”.

Ale bardzo się zdziwiłem, jak pierwszy raz poszedłem do polskiej szkoły, bo nie wiedziałem, że tak dużo Polaków mieszka w Norwegii. [Piotr, 8 lat]

Z kolei w perspektywie młodych dorosłych PSS była: męcząca („męka” związana z porannym wstawaniem w dzień wolny od obowiązkowych zajęć szkolnych), obciążająca („wkuwanie” wiedzy faktologicznej bez angażowania wyobraźni), trudna (polskie terminy specjalistyczne), katolicka (ideologiczna), a jednocześnie ważna (docenienie pobierania dodatkowej nauki).

Pamiętam, że chodzenie do polskiej szkoły było dla mnie męką. Wstawanie w sobotę. [Amelia, 24 lata]

Chodziłam do Polskiej Szkoły Sobotniej. Pamiętam, że mama zapisała mnie do szkoły, bo powiedziałam, że chcę jasełka, chcę być Panną Marią. Szłam się pobawić i pouczyć, ale [to był] kolejny obowiązek. [...] było Boże Narodzenie i pamiętam, że ktoś powiedział, że teraz będziemy robić bombki. Ja nie słyszałam tego słowa, myślałam, że mówią pompki. Pamiętam dobrze takie poczucie niezrozumienia. Takiego nieporozumienia, że wiem, że coś jest nie tak, ale nie wiem co. [Ellen, 30 lat]

Chodziłam do polskiej szkoły tak średnio dwa razy w miesiącu. Miałam tam cztery kursy. Język polski, religia, geografia i historia. Zaczęłam od pierwszej albo drugiej klasy, no i kilka lat tam chodziłam. [...] Wcale mi się nie podobało, bo to po pierwsze była sobota. Jedyny przedmiot który lubiłam, to był język polski. Ale religia?! Wcale nie rozumiałam, dlaczego muszę się uczyć religii. Ja mam taki trochę dystans, to znaczy ja wierzę. [...] Wolałam więcej czasu na naukę samego języka. [Anita, 32 lata]

Natomiast jeśli chodzi o postrzeganie Szkolnego Punktu Konsultacyjnego, to w refleksji dzieci był on „trudny” (przede wszystkim treści przekazywane podczas zajęć), „nudny” (prócz przerw), czasochłonny („polskie lekcje w weekend”). Na przykład 9-letni Walbert przyznał, że z racji tego, że ma „ciężki tydzień” w norweskiej szkole, zazwyczaj matka odrabia za niego lekcje ze szkoły uzupełniającej. Ponadto w SPK doświadcza namiastki polskiego, względnie swobodnego podejścia do spożywania słodyczy i słodzonych napojów gazowanych oraz posiadania i używania urządzeń elektronicznych.

To, co jest najlepsze z tą polską szkołą, to że można mieć cukierki ze sobą, czekoladę można mieć, nauczyciele nie mówią, że nie wolno, [...] można kolę [coca-colę] sobie wziąć. I można jeść, kiedy są lekcje, a jak są przerwy, to można mieć telefon ze sobą. W norweskiej szkole nie można mieć

telefonów i cukierków też nie, ale wolno mieć na przykład pizzę, nie można mieć też coli [...], ale sok z wodą można mieć. [...] W polskiej szkole jest trochę trudniej, ale pokazują nam filmy, na przykład na temat II wojny światowej. [Walbert, 9 lat]

Z kolei 10-letnia Ada, prezentując w trakcie wywiadu swój zeszyt do języka polskiego, szczegółowo opowiadała o tym, jak dużo wyrzeczeń i pracy kosztuje ją uczęszczanie – z inicjatywy ojca – do Szkolnego Punktu Konsultacyjnego. Dziewczyna była zmuszona do rezygnacji z innych zajęć dodatkowych, odbywających się w środowe popołudnia (treningów piłki ręcznej). W SPK podobało się jej tylko w trakcie przerw, gdyż lekcje były mało interesujące i zadawano skomplikowane prace domowe (np. czytanie i interpretowanie tekstów literackich oraz pisanie wypracowań). Z perspektywy Ady jej dom był weekendową filią polskiej szkoły.

Chodziłam na piłkę ręczną, ale musiałam zrezygnować, bo w środy była polska szkoła. [...] Tak ogólnie na przerwach mi się podoba, ale lekcje są nudne. [...] lektury tu są. Teraz czytam *Katarynkę*. [...] I tu zadania domowe mamy różne. Musimy na przykład pisać różne opowieści albo [...] opisać różne dzieła historyczne, na przykład ostatnio mieliśmy napisać o ołtarzu Wita Stwosza. [...] ostatnio mieliśmy [...] napisać pięć stron o zamku w Łańcucie. I musiałam siedzieć całą sobotę i niedzielę i pisać. [...] w polskiej szkole to tak trochę trudno robić lekcje, a w norweskiej jest łatwiej. [Ada, 10 lat]

W opinii Amelii, która uczęszczała zarówno do SPK, jak i do PSS, treści programowe SPK były trudniejsze (przeznaczone raczej dla dzieci, które niedawno wyemigrowały do Norwegii) w porównaniu do tych z PSS, której to program jest systematycznie dopasowywany do potrzeb dzieci dwu- i wielojęzycznych. Ukończenie SPK było według tej młodej dorosłej wyrazem postawy heroicznej.

Od momentu przyjechania chodziłam do polskiej szkoły przy ambasadzie. Całe gimnazjum i liceum. [...] Ja i taki chłopak przetrwaliśmy i skończyliśmy liceum. A tak to to był taki przemiał. Co chwilę ktoś przychodził, ktoś odchodził. Wcześniej to się chodziło typowo do Ambasady, to jeszcze w piwnicach były klasy. No i jak zaczęłam pierwszą klasę gimnazjum przy ambasadzie, to moja grupa liczyła sześć osób. Większość przyjechała w tym samym roku co ja, kilka osób rok wcześniej, i był jeden urodzony w Norwegii. Później, jak byłam w liceum, to było nas dwadzieścia [osób]. Taka jedna z liczniejszych klas, ale po roku zaczęła się sypać. [Amelia, 24 lata]

W kontekście polskiego kształcenia uzupełniającego w Norwegii tym, co łączyło większość badanych, była motywacja do nauki dwóch języków. Chęć, by z jednej strony sprawnie funkcjonować w norweskim społeczeństwie, z drugiej – by swobodnie komunikować się z polską rodziną w Norwegii i/lub Polsce oraz w innych krajach i regionach świata (m.in. w Finlandii, Irlandii, Anglii, Niemczech, Hiszpanii, Brazylii czy na Hawajach), odwiedzać krewnych i znajomych w Polsce (w tym opiekować się starzejącymi się [pra]dziadkami) i zwiedzać kraj przodków.

6.2.3. Kompetencje i preferencje językowe: *polnorsk, polnorgelsk, norengpolsk*

Mimo że proces akwizycji języka u dzieci był w momencie prowadzenia badań w toku, rezultaty wychowania dwujęzycznego lub jego braku (wpływu otoczenia i wysiłku jednostki) można było wydobyć na podstawie wywiadów, obserwacji im towarzyszących oraz testów zdań niedokończonych. Większość dzieci ze starszej grupy wiekowej (tj. od 8 lat wzwyż) przyznała, że w porównaniu z językiem norweskim język polski był dla nich trudniejszy do opanowania (m.in. skomplikowane zasady gramatyczne i ortograficzne, w tym szczególnie zasady pisowni wyrazów zawierających „ó”/„u”, „ch”/„h” itd., oraz wymowa dwuznaków „rz”, „sz”, „cz” itd.). Młodsze dzieci (tj. w wieku 6–7 lat) również artykułowały różnicę w poziomie trudności między tymi dwoma językami, jednakże w mniej ostentacyjny sposób.

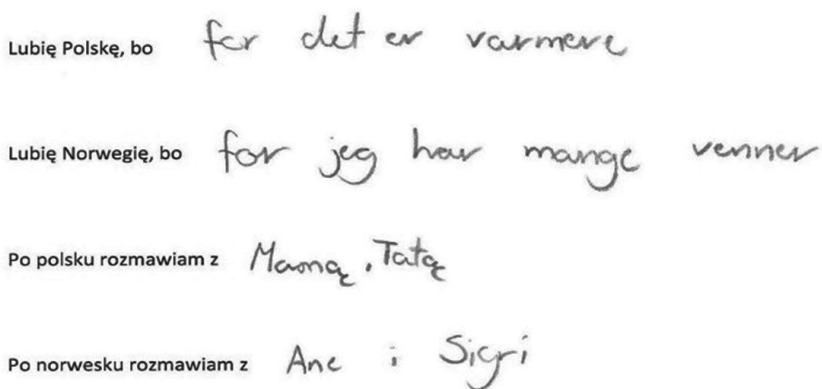
O wiele trudniej po polsku. Bo w Norwegii są tylko [...] trzy takie inne [liter], które się nazywają „æ”, „ø”, „å”. [Piotr, 8 lat]

[...] takie literki, takie niełatwe jak „ż”, „ł”. [Jakub, 7 lat]

Z wywiadów i obserwacji wynika, że językiem dominującym (preferowanym w mowie i piśmie przez badanych) był norweski, następnie angielski i polski. Niemniej jednak wszystkie dzieci biorące udział w badaniu deklarowały, że znały język polski (przynajmniej) na poziomie komunikatywnym. Te kompetencje umożliwiały im porozumiewanie się, zarówno w świecie realnym, jak i wirtualnym, z ważnymi dla nich krewnymi mieszkającymi w Polsce, Norwegii i w innych krajach (np. z babcią spod Krasnopola, ciocią i kuzynami z Dublina, dziadkiem spod Helsinek, wujkiem z Honolulu czy ciocią i wujkiem z Rio de Janeiro).

Refleksje starszych dzieci imigrantów (tj. w wieku 9–13 lat) i obserwacje towarzyszące wywiadam znalazły odzwierciedlenie w wyborze wersji językowej testu zdań niedokończonych. Dzieci wybierały najczęściej norweską wersję językową (15), następnie polską (6) i angielską (3). Na moment udokumentowany w badaniach czynnikiem, który różnicował dzieci w zakresie języka, było miejsce urodzenia. Żadne dziecko pary mieszanej i pary polsko-polskiej urodzone w Norwegii nie zdecydowało się na polską wersję językową testu, podczas gdy część dzieci par polsko-polskich, która wyemigrowała do Norwegii z rodzicami, wybrała polską wersję językową (6), przy czym w jednym przypadku test zdań niedokończonych w polskiej wersji językowej został wypełniony przez 9-letnią Alicję metodą mieszaną, tzn. przy użyciu kombinacji języka norweskiego i polskiego (zob. rysunek 11).

Rysunek 11. Fragment testu zdań niedokończonych w polskiej wersji językowej uzupełniony metodą mieszaną przez 9-letnią Alicję⁴



Z analizy wzorów i częstotliwości używania języków przez dzieci imigrantów wynika następująca prawidłowość: im wyższe kompetencje danego języka, tym większa motywacja do używania go w sferze prywatnej i publicznej. Zdecydowana większość dzieci par mieszanych przyznała, że najwyższy poziom reprezentowała z języka

⁴ Odpowiedzi Alicji w języku norweskim to: „Lubię Polskę, bo jest cieplej”, „Lubię Norwegię, bo mam wielu przyjaciół”.

norweskiego, następnie z angielskiego, a na końcu z polskiego. Głównie z tego powodu preferowała norweski w mowie i piśmie. Na moment uchwycony w badaniach dzieci z tej grupy manifestowały swoją niechęć do posługiwania się językiem polskim na rzecz norweskiego i angielskiego (Slany, Strzemecka 2017). Na przykład deklarowały, że rzadko czytają polskie książki (na ogół od 1 do 2 książek z działu literatury dla dzieci i młodzieży, a jeśli chodzą do polonijnej szkoły, to także kilka polskich lektur w ciągu swojego życia) i z reguły nie oglądają polskiej telewizji, ponieważ za nią nie przepadają.

Stella: Lubisz czytać?

Sylvia [11 lat]: Tak sobie. Zawsze czytam w nocy, bo [...] szybciej usnę.

S: To dobry sposób. A czytasz sama, czy ktoś ci czyta na głos?

Sylvia: Sama.

S: A jakie książki lubisz czytać?

Sylvia: Jakieś śmieszne i chyba najbardziej śmieszne. Jakieś takie.

S: Pewnie czytasz po norwesku.

Sylvia: No.

S: A po polsku zdarza ci się?

Sylvia: Czytałam polską książkę.

S: A pamiętasz jaką?

Sylvia: Tak. *Moje Bullerbyn* [książka z gatunku emigracyjnej literatury dla dzieci i młodzieży].

S: Też to czytałam. Super. No i co. Podobało ci się?

Sylvia: No... tak sobie.

Badania (wywiady i obserwacje) sugerują, że pierwsze dziecko w rodzinie mieszanej przejawia większą chęć mówienia po polsku niż kolejne, mimo iż norweski rodzic jest na ogół otwarty (mniej lub bardziej) na kultywowanie polskości w przestrzeni prywatnej. Pokazują to wyraźnie wszystkie przypadki badanych rodzeństw rodzin mieszanych. Zatem wzory używania języka w rodzinie binacjonalnej zmieniają się wraz z liczbą dzieci. Im więcej dzieci w rodzinie, tym język polski jest silniej wypychany z życia prywatnego przez rodzeństwo (młodsze rodzeństwo wpływa na starsze).

U nas w domu to się mówi po norwesku. Ja oczywiście próbuję po polsku. I rozmawiam czasami z mamą, bo chcę używać [polskiego] [...]. I też jak rozmawiam z mamą i Kariną, to my z mamą po polsku, ja z Kariną po norwesku, mama do Kariny po norwesku i czasami po polsku [...] ja mówię w miarę dobrze, ale Karina mówi po polsku gorzej. [...] Raczej nie chce

mówić. [...] Zawsze między sobą rozmawiamy po norwesku, bo po polsku to jest dla niej nienaturalne [...] bardzo cieszę się, że Karina nauczyła się trochę polskiego. Też dla taty to było bardzo ważne, żebyśmy znali język. Tata to był bardzo za tym, żeby mówić do nas po polsku. I nawet jak ja byłam mała, to próbował do mnie po polsku kilka słów. [Beata, 13 lat]

W przypadku większości badanych rodzin mieszanych rodzice próbowali wprowadzać strategię wychowania dwujęzycznego nazywaną „jeden rodzic – jeden język” (*One Parent – One Language*, OPOL). Zgodnie z nią rodzic zwraca się do dziecka w swoim rodzimym języku (Martowicz 2018; Wróblewska-Pawlak 2013). Jednakże dzieci z tych rodzin traktowały na ogół język norweski jako język pierwszy i zarazem ojczysty, w którym przeżywają świat. To głównie w nim komunikowały się w norweskiej szkole z rówieśnikami, a w domu z rodzeństwem i rodzicami – po norwesku przeważnie z ojcem Norwegiem, a z matką Polką w sposób mieszany. Z reguły matka zwracała się do nich w języku polskim i norweskim, a dzieci odpowiadały w języku norweskim, sporadycznie, pojedynczymi wyrazami po polsku. Dzieci rodzin binacjonalnych w języku norweskim także myślą i śnią. Język angielski był dla nich często językiem drugim (rola norweskiej szkoły), zaś polski językiem obcym i jednocześnie „okazjonalnym” (tzn. odświeżnym i weekendowym). W przypadku języka polskiego jako obcego należy podkreślić rolę rodziców, głównie matek Polek, które wykonują „niewidzialną pracę” na rzecz nauki i/lub przyswajania języka polskiego i polskiej kultury (Okita 2002; Slany, Strzemecka 2017). Język polski może stać się dla dzieci z tej grupy językiem drugim, jeśli tego zechcą w przyszłości. W czasie uchwycionym w badaniach większość dzieci z rodzin polsko-norweskich można nazwać raczej poliglotami niż osobami bi- czy multilingualnymi, choć zdarzały się również i takie, których język można określić jako *norengpolsk*, czyli slang powstały w wyniku interferencji języka norweskiego, angielskiego i polskiego (*norsk, engelsk, polsk*).

Z kolei dzieci z bezpośrednim doświadczeniem migracyjnym (wraz z dłuższym pobytem w Norwegii) oraz dzieci par polsko-polskich urodzone w Norwegii w komunikacji formalnej w szkole norweskiej wykorzystywały głównie język norweski i angielski (czasami polski), natomiast w komunikacji nieformalnej, w codziennych

kontaktach w domu, przestrzeni miejskiej (między sobą, rodzeństwem, rodzicami i zwierzęciem) mówę bilingwalną. W rezultacie funkcjonowania w transnarodowej rzeczywistości tworzą one zręby języka polsko-norweskiego, które można nazwać *polnorsk*. Jest to slang powstały w wyniku połączenia polskich zasad gramatycznych (m.in. deklinacji, składni, pisowni) z norweskim słownictwem. W przeciwieństwie do *kebabnorsk* – czyli etnolektu będącego odmianą języka norweskiego, w której występują słowa pochodzące z kurdyjskiego, arabskiego, paszto oraz perskiego, używanego głównie przez młodzież pochodzenia imigranckiego zamieszkującą wschodnie Oslo (Erikson 2012) – *polnorsk* opiera się na wplataniu (używając terminologii dzieci „mieszaniu”) słów pochodzących z polskiego do norweskiego, ale, na moment udokumentowany w badaniach, nie wprowadza to zmian gramatycznych do języka norweskiego⁵. *Polnorsk* jest językową hybrydą, która może być traktowana jako strategia adaptacji językowo-kulturowej w kontaktach nieformalnych i monologach wewnętrznych.

Po norwesku i nagle po polsku, jest tak pomieszane [...] nigdy nie wiadomo tak naprawdę, jak będziemy [z koleżanką Polką] rozmawiały. [Ada, 10 lat]

Tak wymieniam sobie [język, w którym rozmawiam z bratem i siostrą], czasami nie pamiętam tego słowa, a pamiętam tamto. [Matylda, 11 lat]

Wypadnie nam z głowy jakieś polskie słówko, to wklejamy po norwesku. [Kornelia, 10 lat]

Innymi słowy, językiem komunikacji formalnej dzieci z bezpośrednim doświadczeniem migracyjnym i pokolenia 2.0 był język norweski, natomiast nieformalnej *polnorsk*. Dodatkowo dzieci starsze, wraz z dłuższym pobytem w Norwegii, używają i myślą także w języku angielskim (por. Błasiak 2011; Błasiak-Tytuła 2013). W rezultacie ich język komunikacji codziennej jest nierzadko mieszanką języka polskiego, norweskiego i angielskiego (polegającą na wplataniu pojedynczych słów i krótkich fraz, a czasem także elementów gramatycznych), którą można nazwać *polnorgelsk*.

⁵ *Kebabnorsk* został sklasyfikowany jako odmiana językowa specyficzna dla języka norweskiego, przy czym obecnie zjawisko interferencji językowej występuje także w innych krajach nordyckich (np. w Szwecji etnolekt *rinkeby*).

Stella: A językowo, jakiego języka używacie najczęściej?

Weronika [10 lat]: Ja najczęściej używam polskiego w domu.

S: A w jakim języku myślisz?

W: W norweskiej szkole nieraz myślę po polsku. Dziwne. Ale w norweskiej szkole bardzo dużo mówimy po angielsku.

S: A masz rodzeństwo?

W: Mam młodszego brata, który [...] ma dwa, trzy lata. A to co mi się nie podoba w nauczycielach, to to, że jak ktoś puści na przykład samolot z papieru, to nie mówi na tę osobę, tylko na całą klasę.

S: Rozumiem. Lilianno, a jak język?

Lilianna [10 lat]: Polski w domu.

S: A myślisz?

L: Po polsku, a czasami po norwesku, lubię najbardziej polski i mam siostrę.

S: A ile ma lat?

L: Dwadzieścia sześć.

S: I tutaj mieszka?

L: Nie, w Polsce. Od strony taty, bo to nie całkiem moja siostra.

S: A Ty?

Monika [15 lat]: Tak bardziej mieszanie, bo jest mi łatwiej. Jak mi norweskie słowo szybciej wpadnie do głowy, to mówię, żeby nie robić „emmm, emm”. Albo czasami biorę dwa słowa z polskiego i norweskiego i robię jedno słowo, np. jak jest „ślisko”, to biorę *glatt* i robię „glatko”. W szkole chyba myślę po polsku i mówię też, bo mam tę koleżankę. Między sobą rozmawiamy po polsku, a ja w klasie jestem cicha, więc prawie nigdy się nie odzywam, więc polski dominuje u mnie. Wcześniej to był oczywiście norweski, bo miałam mało polskich znajomych, [...] myślę też po polsku, czasami po angielsku; kiedyś nienawidziłam angielskiego, ale teraz pokochałam [...]. A rodzeństwo, to mam siostrę. Dwadzieścia siedem lat skończyła. Jest na ostatnim roku studiów i ma się do nas właśnie przeprowadzić. Ma córkę, będzie sześć lat teraz miała, i męża.

[...]

S: A ty w jakim języku?

Artur [10 lat]: Chyba polski.

S: Choć pewnie też się zdarza po norwesku?

A: No, ale polski. Ale czasami jak nie zapamiętam słowa po polsku, to mówię po norwesku. No i mam młodszego brata. Ma sześć lat i też chodzi tutaj do szkoły.

Kamil [10 lat]: Ja najbardziej gadam po norwesku [...]. I jeszcze czasami po szkole pójść do kolegi i tam tylko po norwesku, potem jak przyjdę do domu, to mam dwie godziny czy tam półtorej, potem idę na trening i tam też norweski, potem do domu i jak nie zdążę zrobić zadania u kolegi, to też to muszę zrobić, i to jest wszystko po norwesku, bardziej tak norweski mi się podoba. Bo jest mi łatwiej.

W kontekście stawania się osobą bilingwalną bezcenne okazały się refleksje młodych dorosłych, czyli osób które przeszły przez ten proces (ocena *ex-post*) lub właśnie go, w ich refleksji, domykają (ocena *on-going*), korzystając z retrospekcji i terażniejszości. Z wywiadów wynika, że stawanie się osobą dwujęzyczną to pracochłonny proces, w który (niezależnie od miejsca urodzenia) wkłada się wiele wysiłku nie tylko w okresie dzieciństwa i/lub adolescencji, ale na przestrzeni całego życia. Jedna z badanych, opisując swoje zmagania językowo-kulturowe, użyła metafory zbiorników (języka polskiego i norweskiego). Metafora ta obrazuje stan świadomości oraz rodzaje doświadczeń i wiedzy dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Młodzi dorośli nierzadko odczuwali dyskomfort związany z ambilingwizmem, w tym uczuciem „amnezji” i „niemocy” językowej.

Pamiętam pierwszy dzień w przedszkolu, [...] że siedziałam z rodzicami w samochodzie i mama powiedziała: „Pamiętaj: jeżeli będzie ci zimno, to musisz powiedzieć *Jeg fryser*”. [...] pamiętam, że się nauczyłam. I potem w przedszkolu bardzo szybko poszło nauczanie się norweskiego [...]. I to było to polskie w domu, z rodzicami, miałam te polskie nianie, i potem było to norweskie w przedszkolu i szkole. [...] mama powiedziała mi, że nie znałam norweskich słów na takie domowe rzeczy. Na przykład nie wiedziałam, jak nazywa się taka trzepaczka do ciasta czy jajek. [...] tylko terminologia szkolna. [...] ja sobie to wyobrażam jako takie zbiorniki. I teraz [...] do tego norweskiego zbiornika jest wlane więcej niż do tego polskiego. [...] Także [...] z tego nie ubywa polskiego, bo kiedy jestem w Polsce, albo tak jak teraz z tobą rozmawiam, powoli mi te słowa wracają. Jak czytam, to rozumiem, ale gorzej jest, jak mam coś szybko powiedzieć, znaleźć w pamięci. Muszę się wysilić. [Ellen, 30 lat]

Szereg czynników (przewidzianych i nieprzewidzianych) składa się na ambilingwizm, co sugeruje, że każdy przypadek osławiania się dziecka imigrantów z dwoma językami i kulturami jest inny, a przez to trudny do przewidzenia.

Byłam na kolonii w Polsce. Jeden raz. Wystarczyło. [...] [Czułam się] Obco. Ale szybko się załapałam i trochę się nauczyłam języka polskiego młodzieżowego. I byłam z dziećmi przyjaciół rodziców, tak że nie byłam jedyną Norweżką i znałam dwie osoby jeszcze, ale to było dobre przeżycie. Szybko się zaaklimatyzowałam, przyzwyczaiłam. [...] Akurat wtedy dostałam duży zastrzyk, dużo się wlało do zbiornika polskiego przez kolonię, miałam też polskiego chłopaka. Pisaliśmy do siebie SMS-y i pamiętam, że na tym telefonie nauczyłam się polskiej gramatyki. I nauczyłam się dosyć poprawnie

pisać po polsku i teraz to umiem. Nawet nie wiem, jak to się stało. I to się wlało do głowy. Przez kilka tygodni, takie przelotne to było, w ogóle niezobowiązujące. [...] I wtedy zaczęłam czytać po polsku. Dostałam *Harry'ego Pottera*. Bardzo mnie to wciągnęło. Właśnie mi się przypomniało, że jak chodziłam do szkoły podstawowej, to dziadkowie, rodzice taty, przysyłali mi polską telewizję: nagrane bajki, dobranocki na kasetach i to oglądałam. I słuchałam bardzo dużo bajek, *Dyzio, Mizio i...*, *Deszczem malowane* [wyszywane], uwielbiałam to. [Ellen, 30 lat]

Analiza pracy językowej dzieci polskich imigrantów pokazała, że dzieci oraz młodzi dorośli wiodą złożone i intensywne życie językowe, które generuje w ich świadomości i refleksji szereg dylematów na różnych etapach rozwojowych (Aronson, Aronson 2009; Festinger 1957) i kwestii związanych zarówno z egzystencją w szkolnym świecie przeżywanym, jak i funkcjonowaniem w płynnej nowoczesności (Bauman 2000).

6.2.4. Język a autoidentyfikacja

Samoocena poziomu znajomości języka i zakresu kompetencji językowych na podstawie relacji z rówieśnikami i relacji z nauczycielami wpływa na pozycjonowanie oraz identyfikowanie siebie (Murrmann 2014). Norweska szkoła jest organizacją, w której zachodzą kluczowe w życiu dziecka wielokrotne przejścia statusowe (Glaser, Strauss 1971): od statusu migranta (obcego) do statusu miejscowego (swojego). Pozycję migranta należy rozumieć jako sposób usytuowania dziecka imigrantów w grupie koleżeńskiej. To szczególny rodzaj pozycji osiąganey, na której zajęcie ma wpływ dziecko i z którą związany jest określony zbiór dopuszczalnych oraz wymaganych zachowań, m.in. przypisana rola polsko-norweskiego tłumacza. Na przykład 10-letnia Ada była w przeszłości postrzegana przez rówieśników jako migrantka i sama również czuła się bardziej „polska” niż „norweska”. Aktualnie dziewczyna posiada bardzo dobre relacje z rówieśnikami w Norwegii (szczególnie norwesкими) oraz wysoki poziom kompetencji z języka norweskiego, a w związku z tym poczucie przynależności do grupy rówieśniczej (patriotyzm rówieśniczy) i języka edukacji formalnej (patriotyzm językowy).

Interesujący wkład w ustalenia dotyczące procesu konstruowania tożsamości wnosi wywiad fokusowy z dziećmi z bezpośrednim i pośrednim doświadczeniem migracyjnym. Kamil i Artur,

opowiadając o zespole wyobrażeń na temat tego, w jaki sposób są postrzegani przez innych i jak postrzegają samych siebie, przyznali, że w oczach innych (szczególnie wychowawczynie norweskiej klasy) są bardziej Norwegami niż Polakami. Natomiast otwarcie wyartykułowali (uzewnętrzniając uczucia do samych siebie głównie na podstawie patriotyzmu językowego i rodzinnego), że czują się bardziej Polakami, którzy lubią posługiwać się zarówno językiem norweskim, jak i polskim. Chłopcy nie podzielają zatem zgeneralizowanego sądu nauczycielki na swój temat, konsekwentnie określając siebie zgodnie z tym, co czują. Z kolei Monika wcześniej czuła się bardziej norweska niż polska (jażń odzwierciedlona „Jesteś Norweżką” i „Jestem Norweżką”) m.in. ze względu na posiadanie norweskich przyjaciółek (patriotyzm rówieśniczy) i wysokich kompetencji z języka norweskiego (patriotyzm językowy). Temporalnie tożsamość norweska stanowiła dla niej tożsamość pożądaną i cenioną, podczas gdy polska niepożądaną (poczucie wstydu związanego z bycia Polką na kanwie negatywnego stereotypu Polaka w Norwegii – *polakk*). Obecnie dziewczyna czuje się bardziej polska niż norweska, m.in. ze względu na doświadczenie mobbingu szkolnego ze strony norweskich rówieśników i nauczycielki, posiadanie polskiej przyjaciółki, a w konsekwencji obniżenie się poziomu biegłości języka norweskiego. Nastolatka cieszy się ze swojej osobowościowej przemiany. Nie wstydzi się swego pochodzenia, konstruując hybrydalną tożsamość. Moje badania potwierdzają zatem, że powtórzone przypadki dyskryminacji ze strony społeczeństwa przyjmującego powodują reaktywność narodową wśród młodzieży migrującej, a poczucie własnej wartości nie różni się istotnie wśród młodzieży, która przyjmuje różne identyfikacje narodowe (Portes, Rivas 2011). Jednym z możliwych powodów jest to, że wybieranie etykiety narodowej jest sposobem na ochronę poczucia własnej wartości niezależnie od generacji, do której się należy (Edwards, Romero 2008; Pasamonik 2013). Badani prezentowali jeszcze jedno stanowisko: Lilianna czuje się bez wątpienia „tak i tak”, a Weronika, która czuje się „mieszanie”, podkreśliła kontekstowy wymiar swojej tożsamości. Młodzi ludzie na emigracji permanentnie weryfikują czy oraz jak przypisana przez uogólnionych innych tożsamość odpowiada ich habitusowi i dopasowują ją do konkretnych kontekstów społecznych (Sokolowska 2016). Wyniki potwierdzają

zatem płynność, czasowość, kontekstowość i elastyczność poczucia tożsamości oraz przynależności dzieci imigrantów (Ní Laoire i in. 2011).

Stella: Zbliżamy się do końca naszej rozmowy. Jeszcze ostatnie pytanko: czujecie się Polkami, Polakami, Norwegami, Norweżkami czy kimś innym? Kamil [10 lat]: Ja bardziej się czuję Polakiem, ale jak mamy takie spotkanie z panią [wychowawczynią], to pani mówi, że po moim norweskim to nie słychać, że ja jestem z innego kraju [...] wychowawczyni, ona tak mówi zawsze, że ja tak jakbym nie był Polakiem tylko Norwegiem [...].

S: A Ty jak się czujesz?

Artur [10 lat]: Bardziej Polakiem, ale jakby ktoś nie wiedział, że jestem Polakiem, tak moja nauczycielka powiedziała, to by nie wiedzieli, [...] po moim norweskim.

[...]

S: A Ty jak się czujesz?

Monika [15 lat]: Wcześniej bardziej czułam się norweska, bo miałam te same norweskie przyjaciółki i każdy mi mówił, że: „Jakbym nie wiedziała, że jesteś z Polski, to jesteś norweska”. Teraz, kiedy praktycznie mówię cały czas po polsku, codziennie, i kiedy ten norweski się trochę osłabił, to czuję się polska. I wcześniej to się trochę wstydziłam [...] i chciałam za każdą cenę być Norweżką, ale [...] teraz się nie wstydzę, że jestem z Polski.

S: Lilianno, a Ty?

Lilianna [10 lat]: Ja nie jestem pewna właściwie. Tak i tak się czuję. [...]

S: A Ty, Weroniko?

Weronika [10 lat]: Ja nie wiem, jak kiedyś mieszkalam w Polsce, to ja się tak czułam Polką, ale jak tu mieszkam w Norwegii, to ja się tak czuję, tak mieszanie. Nieraz się czuję Polką, nieraz się czuję Norweżką.

S: A kiedy się czujesz Polką, a kiedy się czujesz Norweżką?

W: Jak jestem w domu, to się czuję bardziej Polką, w szkole tak bardziej Norweżką, ale przeważnie się czuję Polką.

Zupełnie inaczej pod względem poczucia tożsamości prezentowała się sytuacja dzieci par mieszanych. Dystans afektywny wśród tej grupy dzieci w okresie dzieciństwa był największy w porównaniu z dziećmi z bezpośrednim doświadczeniem migracyjnym i pokoleniem urodzonym w Norwegii posiadającym dwóch rodziców imigrantów. Wyrażało się to nie tylko w sile więzi z rodziną z Polski, ale także w motywacji do posługiwania się językiem polskim w przestrzeni prywatnej, co pokazuje fragment narracji Kariny.

Lubię, bardzo lubię Polskę. To już taka nasza tradycja, że jedziemy [do Polski]. [...] Jesteśmy jakiś czas, a potem wracamy. [...] Polska to taki nasz

z Beatą drugi dom, tylko nie na co dzień. [...] Bardziej Norwegia, ale smutno by było bez Polski. [...] Ja dużo rozumiem [po polsku] [...]. Jak jestem w Polsce, albo jak babcia tu [w Norwegii] jest, to nawijam trochę po polsku, a resztę w *norsk*. Jak nie chcę, to nie muszę mówić po polsku. Fajnie umieć, ale nie muszę codziennie czegoś mówić, tylko czasami. Może się przyda [polski] kiedyś [...]. [Karina, 8 lat]

Jeśli chodzi o plany na przyszłość i preferowane miejsce zamieszkania, większość dzieci ze starszej grupy wiekowej, która ze chciała wypełnić test zdań niedokończonych (tj. 24 osoby): (1) pragnęła mieszać w aktualnym, głównym miejscu praktykowania życia przeżywanego, czyli w Norwegii (8 uzupełnień); (2) chciała mieszkać w dużym domu (czasami z dopiskiem mówiącym, że w dużym domu z basenem i/lub z całą rodziną – 6 uzupełnień); (3) planowała mieszkać w innym/-ch miejscu/-ach na świecie (np. w Hiszpanii, we Włoszech, w Norwegii, USA i Tajlandii – 3 uzupełnienia); (4) nie była pewna co do głównego miejsca zamieszkania (Norwegia lub Hiszpania, Norwegia, Kanada lub Włochy, Polska lub Norwegia itp. – 3 uzupełnienia); (5) nie wiedziała, gdzie chce mieszkać (3 uzupełnienia); (6) była pewna, że chce zamieszkać w Polsce (1 uzupełnienie).

Większość badanych chciała komunikować się w języku polskim (przynajmniej na podstawowym poziomie), ale nie chciała wracać do Polski ze względu na rodzinę i znajomych (Norwegia jest miejscem zamieszkania większości bliższych i dalszych krewnych oraz znajomych), szkołę (norweskie nauczanie i język norweski są oceniane jako łatwiejsze), krajobraz (walory przyrody ożywionej i nieożywionej, w tym przestrzeni miejskiej i wiejskiej, a w niej mniejsza – w porównaniu z Polską – obecność i ekspansja różnorodnych form reklamy w przestrzeni publicznej), a w przyszłości pracę (lepiej sytuacja na rynku pracy w Norwegii niż w Polsce). Gdy zaś chodzi o szybkość przepracowywania dylematów tożsamościowych ze względu na płeć, otrzymane rezultaty nie pozwalają jednoznacznie stwierdzić, kto lepiej radzi sobie z ich rozwiązywaniem. Badania sugerują jedynie, że chłopcy, w porównaniu z dziewczynkami, nieco dłużej je przepracowują.

Wypowiedzi młodych dorosłych na temat konstruowania tożsamości narodowych wnoszą znaczący wkład w rozpoznanie tego

procesu z perspektywy faz życia. Wykorzystując ujęcie retrospektywne, Amelia przyznała, że nigdy nie wstydziła się swojego pochodzenia. Czuła się i wciąż czuje Polką, ale w norweskiej hierarchii rówieśniczej długo pozostawała w „grupie międzynarodowej”. Na początku swojego pobytu Amelia była pozytywnie postrzegana przez pryzmat własnych czynów, a dopiero w następnej kolejności, wraz z podnoszącymi się kompetencjami językowymi, przez język norweski. Z czasem, za sprawą konsekwentnej pracy adaptacyjnej dziewczyny, wynikiem klasowych wyborów w liceum przypadło jej pełnienie funkcji wiceprzewodniczącej. Był to moment, w którym po raz pierwszy od przybycia do Norwegii (po blisko czterech latach) zaczęła czuć przynależność do grupy klasowej. Dopiero wtedy poczuła, że odbudowała wysoki status. Z osoby niedocenianej w gimnazjum stawała się osobą docenianą, a z czasem znaną i sławną (branie udziału w prestiżowych konkursach artystycznych o zasięgu krajowym z sukcesami). Kombinacja coraz wyższych kompetencji językowych i wykazanie się wysokimi umiejętnościami organizacyjnymi, przywódczymi oraz artystycznymi zaspokajała ogromną potrzebę akceptacji oraz uznania dziewczyny. Historia Amelii – tak jak większości badanych dzieci, które wyemigrowały w wieku 4 lat i więcej – przypominała historię łabędzia z baśni Hansa Christiana Andersena (2008) *Brzydkie kaczątko*. Amelia wyrosła na jednostkę akceptowaną i docenianą w transnarodowej rzeczywistości społecznej o hybrydalnej tożsamości.

Może inaczej jak Norwedzy na nas patrzyli, bo my byliśmy zawsze „ci z klasy międzynarodowej”. Ja tak tego bardzo nie odczuwałam, to znaczy trudno powiedzieć, czy ja sama się odcinałam od Norwegów. Bo do tej klasy przeszłam z dwoma dziewczynami z tej poprzedniej. To już automatycznie razem siedziałyśmy, rozmawiałyśmy. Tak że kontaktu z Norwegami praktycznie nie miałam. Tak że stworzyłam sobie taką grupę. [...] przewodnicząca odeszła. Były ponowne wybory i pamiętam, że te typowe Norweżki powiedziały „niech Amelia będzie, ona robi świetną robotę”. I pamiętam, że wtedy czułam taką przynależność do klasy, że ktoś mnie widzi. Widziałam tę różnicę. W gimnazjum byłam jakąś osobą, która sobie przyjechała z Polski, a teraz zaczęłam sobie budować status, dodatkowo zaczęłam brać udział w musicalach. [...] Zaczęłam w drużynie [siatkarskiej] od przyjazdu i to było też coś, co mnie napędzało, byłam tam doceniana. [...] Na pewno patrzyli na mnie inaczej po rzeczach, które umiem. [...] Także po takich

rzeczach, które mnie interesowały. Na plastyce też często podziwiali moje prace. Takie rzeczy, które umiałam i przez które mogłam się pokazać, a nie przez język. Przez moje czyny, to wtedy czułam, że jestem podziwiana przez tych Norwegów. [...] Zajęcia dodatkowe i to, że mogłam się pokazać od innej strony, nie mówiąc [po norwesku], złagodziło to, że byłam tutaj Polką. To złagodziło skutki uboczne, że nawet w szkole czułam większą akceptację. Ale na studiach, to już czułam taką równowagę. [Amelia, 24 lata]

W związku z trudnymi doświadczeniami adaptacyjnymi, dotyczącymi m.in. relacji rówieśniczych, poziomu kompetencji z języka norweskiego i różnicowania w statusie materialnym, Karol w życiu dorosłym wciąż boryka się z dylematami tożsamościowymi, które zdają się powoli zanikać. W cyklu życia migranta tożsamość zmienia się pod wpływem różnych punktów zwrotnych, do których można również zaliczyć wymogi instytucjonalne (zrzeczenie się obywatelstwa). Gdy mężczyzna ukończył *videregående skole* (szkoła średnia II stopnia), zdecydował się na dalsze kształcenie w kierunku agenta służb specjalnych. Warunkiem *sine qua non* podjęcia edukacji w tej profesji jest posiadanie obywatelstwa norweskiego, którego młody dorosły nie posiadał. Dlatego też otrzymał on od władz uczelni pismo informujące, że ma rok na zrzeczenie się polskiego obywatelstwa. Rezygnacja *de iure* z polskości okazała się dla Karola trudną życiową decyzją, która (równolegle z problemami z lat nastoletnich) odcisnęła na jego tożsamości trwały ślad (Slany, Strzemecka 2016b).

Teraz przechodzę trudny okres. W sumie sam nie wiem, czy jestem Polakiem, czy Norwegiem. Trochę jestem z Polski, to znaczy całkiem, bo też mam korzenie, ale nie wiem. Nie wyobrażam sobie powrotu do Polski. Tutaj [w Norwegii] mi odpowiada. [...] Trudno mi powiedzieć, czy ja się czuję bardziej Polakiem, czy Norwegiem. Chyba bardziej Norwegiem. [Karol, 22 lata]

„Bycie z innej kultury”, nierozumienie kodów społecznych w kontekście transnarodowym, wysilek przełączania kodów językowych, poczucie niezrozumienia siebie i innych – to wszystko towarzyszyło dzieciom par polsko-polskich urodzonym w Norwegii przez wiele lat. Skutkowało to nierzadko samointerpretacją bycia: „głupim”, „innym”, „obcym” zarówno w Polsce, jak i w Norwegii. Dopiero z czasem następowało zrozumienie (np. polskiego żargonu dziecięcego czy polskich kodów szkolnych). To, co badani wiązali z polskością,

było na ogół rodzinne, bezpieczne i intymne, a to, co norweskie, utożsamiali oni ze społeczeństwem i lokalną społecznością.

Pamiętam, że się czułam trochę inna. Czułam to, że [jestem] z innej kultury jakoś. Jak gdyby socjalne kody, których nie rozumiałam i których, też mi się wydaje, moi rodzice nie rozumieli. Których nikt mnie nie nauczył i których sama nie potrafiłam złapać. I dopiero później mogłam zrozumieć, że tu był kod społeczny, którego ja nie rozumiałam, dlaczego tu się czułam taka inna, taka głupia czy taka obca. I w tym samym czasie też tak się czułam w Polsce [...]. Teraz też, i też jako dziecko, to ja rozmawiam jak moi rodzice, nie jak dzieci. Ja nie znam tego żargonu dziecięcego, tych kulturowych słów, referencji. Tak że też byłam inna w Polsce. Inna tu i inna tam. [...] To polskie, to było zawsze związane z rodziną. Oprócz polskiej szkoły nigdy nie miałam kontaktów z polską społecznością jako taką, z polskim systemem, szkołą, instytucjami. Miałam tylko kontakt z rodziną, to było takie bezpieczne, [...] prywatne w pewnym sensie. A to norweskie było bardzo społeczne, takie wspólne [...]. [Ellen, 30 lat]

Z badań wynika, że „zasiane ziarno” języka polskiego (a co za tym idzie polskiej kultury i wiążącej się z nią rodzinności) kiełkuje powoli u dziecka pary interetnicznej w dzieciństwie, a owocuje we wczesnej dorosłości. Na przykład młoda dorosła z rodziny binacjonalnej w wywiadzie wyznała, że matka Polka miała wobec niej duże ambicje edukacyjne, ale w trakcie procesu wychowawczego skupiła się na innych niż nauka języka polskiego aktywnościach (m.in. nauce gry na pianinie). Mimo dużych ambicji językowych ojca Norwega matka posługiwała się w przestrzeni prywatnej głównie norweskim, by nie czuł się on zmarginalizowany. Anita dopiero kilka lat temu uświadomiła sobie wysoki stopień przynależności do Polski. Aktualnie kobieta manifestuje swoje przywiązanie do kraju pochodzenia matki i mieszkających w nim krewnych, odwiedzając go regularnie. Co znamienne, to w Polsce Anita przeżyła jedno z najważniejszych wydarzeń w jej życiu – ślub ze swoim partnerem Norwegiem. W transnarodową uroczystość zaślubin zaangażowała rodzinę z obu stron. Kilka miesięcy przed wywiadem nadszedł dzień, w którym kobieta zapytała matkę: „Dlaczego nie nauczyłaś mnie mówić lepiej po polsku?” (por. Mostwin 1995: 54–55). Anita ma żal do matki za niedopilnowanie nauki języka polskiego na odpowiednim poziomie, dlatego planuje oglądać polską telewizję satelitarną i słuchać polskojęzycznych audiobooków oraz polskiej muzyki. Analiza wzorów

i częstotliwości używania języków przez młodych dorosłych w przestrzeni publicznej i prywatnej pokazuje następującą prawidłowość: im większe poczucie przynależności do danego kraju posiada młody dorosły, tym większa motywacja wewnętrzna do używania danego języka w sferze prywatnej i publicznej.

Mama zawsze miała wobec mnie wielkie ambicje: że muszę się czegoś nauczyć, że muszę być najlepsza. Myślę, że rodzice z Polski mają więcej ambicji dla swoich dzieci, bo oni pochodzili z kraju, z komunizmu, i było ciężko, musieli pracować dużo. I myślę, że oni chcą żeby ich dzieci miały lepiej, niż oni mieli. Żeby fokusować się na edukacji, żeby być najlepszym. Ona tego bardzo chciała dla mnie. Ale jakoś języka polskiego to nie. Pamiętam, że [ojciec] miał nawet swoją książkę. Pamiętam, że jak wujkowie z Polski przyjechali, to on zapisywał nowe słowa w książce. A oni mówili do niego i po polsku, i po norwesku. [...] Ale mama mówiła często po norwesku. W domu [...] wołała mówić do mnie po norwesku, żeby on [ojciec] rozumiał wszystkie rozmowy. [...] teraz to trochę zdenerwowana jestem, że [...] mnie więcej nie nauczyła. W domu najczęściej [rozmawialiśmy] po norwesku, jak rodzina polska do nas przyjechała, to po polsku. Też może z błędami, ale mówiliśmy po polsku. Ona nie zmusiła mnie, raczej za mało, tylko do polskiej szkoły sobotniej chodziłam. [...] ale teraz tak naprawdę to tak szkoda mi jest, że nie znam języka o wiele lepiej, ale teraz czasami [matka] mówi do mnie po polsku [...]. Ja do niej po polsku mailuję. [Anita, 32 lata]

Rozmowy z młodymi dorosłymi z rodzin binacjonalnych wyraźnie wskazały, że stopień odczuwania rozterek tożsamościowych i potrzeby podtrzymywania więzi z Polską jest mocno zindywidualizowany.

Ale my [z młodszym bratem] mówimy tylko po norwesku między sobą. On mówi też troszeczkę po polsku, ale mniej niż ja. Ale on woli mówić po norwesku, tak czuję. To nie jest tak, że on nie lubi relacji z Polską, ale on to mniej priorytetyzuje. Dla mnie to to jest bardzo ważne, ale on też lubi tam pojechać i zobaczyć Polskę i tak dalej, ale ja czuję, że on jest trochę więcej norweski niż ja jestem. Ja nawet bardzo bym sobie chciała pomieszkać w Polsce przez kilka lat. Tam popracować, żeby być bliżej rodziny, poznać język bliżej, kulturę. [...] Wcześniej tego nie poczułam, jak byłam młodsza. [...] I jak już się to stanie [posiadanie własnego potomstwa], to chciałabym, żeby też się nauczyli języka polskiego. Żebyśmy też często zwiedzali Polskę, może raz w roku. Tak żeby miał [potomek] jakąś relację. [Anita, 32 lata]

Na ogół starsze dziecko przyznaje pierwszeństwo relacjom z Polską w porównaniu z młodszym dzieckiem, dla którego relacje z krajem pochodzenia jednego z rodziców i polska tożsamość nie są już

tak istotne. Anita, w rezultacie wysokiego poczucia przynależności do Polski, dzieli swój świat z następcami, czyli przyszłym pokoleniem (Schütz 2012). Już teraz zaczyna projektować swoje działania mające na celu skuteczny przekaz międzykulturowy, czyli taki, który wytwarza poczucie przywiązania do Polski i stanowi „przepustkę” do regularnych wizyt w kraju przodków.

6.3. Relacje rodzinne, przywiązanie do artefaktów fizycznych, tradycje kulinarne i preferencje żywieniowe

Relacje z rodziną, przywiązanie do przedmiotów oraz kulinaria również stanowiły bardzo ważne czynniki kształtujące tożsamość badanych. Świat będący aktualnie i potencjalnie w zasięgu (tj. związany z przeszłością i przyszłością) był przedmiotem częstych odniesień w ich narracjach. Szczególnie: przywiązanie do członków rodziny (m.in. babci, dziadka, cioci, wujka, kuzynostwa) i związane z nim potrawy, smaki i zapachy (m.in. zupy, dania, desery, ciasta i przetwory przygotowane z dużym zaangażowaniem, np. polski rosół, pierogi, szarlotka i ogórki kiszone czy norweski łosoś w galarecie), miejsca (np. morze, góry, ogródek działkowy), artefakty fizyczne (np. prezenty: polskie i/lub norweskie papierowe książki, filmy na DVD, muzyka na CD, figurki, maskotki czy zabawki, takie jak klocki Lego), a także zwyczaje (np. norweskie weekendowe wyjazdy do *hytte* czy polskie łamanie się opłatkiem) oraz żywność przetworzona dostępna w sklepach na terenie danego kraju (najczęściej polskie i norweskie słoďcyce oraz produkty mleczne i mięsne).

Na przykład 12-letni Wojciech w wypowiedzi zawierającej elementy patriotyzmu rodzinnego, językowego i związanego z kulturą jedzenia manifestował mocne poczucie przynależności do kraju pochodzenia. Wskazywał jedynie na generalne walory życia w Norwegii.

Cieszę się, że jadę do Polski, bo wtedy będę mógł po prostu wejść do sklepu i powiedzieć: „Ja poproszę to i to, Tymbarka tam, chipsy”. Bardziej tak się czuję, że to jest mój kraj, to mogę w swoim narodowym języku porozmawiać z ludźmi. A tutaj w Norwegii to tak: no są mili ludzie, ale uważam, że w Polsce jest tak bardziej miło. Jest dom na domie [...], tam na działkach, jak jesteśmy, to też dużo ludzi się zna, bo są mili dla siebie. Po

prostu w Polsce się bardziej tak czuję, że jestem w domu niż tutaj [...]. Tutaj mi się w sumie podoba, ale nie ma się swojej rodziny [...]. [Wojciech, 12 lat]

Zgoła odmiennie prezentowało się poczucie tożsamości 9-letniej Marty. Dziewczynka jest bardzo zadowolona ze swojego życia, które wiedzie w Norwegii i okazjonalnie w Polsce. Charakteryzuje się patriotyzmem rodzinnym i tym związanym z kulturą materialną.

Bardzo lubię moje życie w Norwegii. Ja bym chciała [mieszkać] albo w Ameryce, albo w Norwegii. Ale normalnie w Norwegii. Tutaj mam tak jak psy mają swoje miejsce i nie chcę w innych miejscach leżeć. Norwegia jest moim takim miejscem. Lubię Norwegię, bo tutaj są też Polacy, i lubię tutaj sporty, [...] bardzo fajni ludzie są. [Marta, 9 lata]

Mimo że 13-letnia Beata, córka pary binacjonalnej, otwarcie przyznała, że jest Norweżką, Polskę traktuje jak drugi dom. Swoje przywiązanie do Polski opiera głównie na patriotyzmie rodzinnym i tym związanym z kulturą jedzenia.

Uwielbiam polskie morze. Co roku jeździmy [...] pierogi są pyszne, ruskie. Moje ulubione. I w ogóle polskie jedzenie. [...] Ale ja się nie mogę przyzwyczaić do mleka. Jakoś mi nie smakuje. [...] potrzebuję jeździć do Polski. Ja już do mamy powiedziałam: jeżeli my kiedyś nie pojedziemy do Polski, to dla mnie to nie będzie lato, jakie znam. [...] to jest bardzo ważne, byśmy jechali do Polski. Zaczęłam o tym myśleć, jak to będzie, jak już dziadków nie będzie, bo w sumie nie mamy innej rodziny. Mama nie ma rodzeństwa, nie mamy kuzynostwa. [...] Może wtedy, jak już nie do babci, to może trochę po całej Polsce. Powiem ci, że to będzie bardzo dziwnie, jak już nie będzie dziadków. [...] jestem Norweżką, bo ja się tu urodziłam i nigdy nie mieszkalam w Polsce. [...] jak byłam mała, to podobno pytałam mamy, kim jestem. Pytałam, co mam powiedzieć, jak ktoś mi się będzie pytać, kim jestem. Mama wtedy mówiła: „Jak chcesz. Możesz mówić, że jesteś pół Polką, pół Norweżką, albo że jesteś Norweżką, ale masz mamę z Polski”. [...] pytałam tak jak miałam ze cztery lata. [...] Polska to mój drugi dom, ale jestem Norweżką. Nigdy nie będę Polką. [Beata, 13 lat]

13-letni Sander, syn pary mieszanej, cechujący się patriotyzmem związanym z kulturą materialną, w teście zdań niedokończonych w norweskiej wersji językowej przyznał, że lubi zarówno Polskę, jak i Norwegię. Napisał: „Lubię Polskę, bo ja stąd pochodzę” oraz „Lubię Norwegię, bo stąd też pochodzę” (zob. rysunek 12).

Rysunek 12. Fragment testu zdań niedokończonych w norweskiej wersji językowej uzupełniony przez 13-letniego Sander

Jegliker Polen fordi det er der jeg kommer fra.

Jegliker Norge fordi der kommer jeg også fra.

W obu krajach czuje się dobrze również 12-letni Dawid, syn pary polsko-polskiej.

Stella: Gdzie się najlepiej czujesz – w Polsce czy w Norwegii?

Dawid [12 lat]: W ogóle to w obu krajach.

Z kolei w wypowiedzi 10-letniego Adriana na temat poczucia przywiązania na pierwszy plan wysunął się patriotyzm rodzinny i związany z kulturą jedzenia.

Podoba mi się [Norwegia], ale może się trochę znudzić. Ale właśnie się stęskniłem [...] za szarlotką babci i mlekiem polskim. I jeszcze jogurcikami, Kubusiem i kilkoma i wieloma innymi rzeczami. Dlatego właśnie lubię pływać promem, bo długo się płynie, ale za to można przywieźć mnóstwo mleka. [...] [Jak dorosnę chciałbym mieszkać] w mieszance Norwegii i Polski. [...] Dziwnie tak, żeby jechać na wakacje do mojego rodzinnego kraju. Jakoś dziwnie to brzmi. [Adrian, 10 lat]

Czasami zdarzały się wypowiedzi, w których poczucie tożsamości wiązało się z patriotyzmem nieukierunkowanym (rozproszonym).

Wolałbym mieszkać w Polsce, bo tam jest fajnie mieszkać dla mnie, ale w Norwegii jest bardzo fajnie też, tylko wolałbym w Polsce [...]. Po prostu bardziej lubię Polskę niż Norwegię, nie wiem czemu [...]. Tak, tęsknię, bo jestem tak długo w Norwegii. [...] Kiedy dorosnę, nie wiem, czy się przeprowadzę do Polski [...]. Pomyślę trochę nad tym, bo nie jestem pewny. [Adam, 10 lat]

Najrzadziej pojawiały się takie narracje, w których siłę więzi narodowych i rodzinnych ciężko było określić w momencie badania.

Stella: [...] Bo w święta Bożego Narodzenia, jak jest śnieg, ubieracie choinkę, jesteście w Polsce czy w Norwegii?

Kari [9 lat]: W Norwegii, ale dwa razy byliśmy w Tajlandii.

Z perspektywy socjologicznej artefakty fizyczne mają w życiu dziecka ogromne znaczenie. Przedmiot stanowi nie tylko „egzemplifikację danego momentu historycznego” (Kabacińska 2010: 127), ale także impuls do refleksji na temat rozterek tożsamościowych. Poprzez artefakty fizyczne i rozmowę o nich można dotrzeć głębiej do preferencji i doświadczeń, szczególnie młodszych rozmówców. Przedmioty, które towarzyszą dzieciom w ich życiu przeżywanym i z którymi się one identyfikują, skupiają w sobie emocjonalną wartość. Pokój dzieci polskich imigrantów to przestrzeń symboliczna: przestrzeń wytwarzania, ścierania się transnarodowych odniesień, praktyk, wpływów. Pokoje są zanurzone w kulturze konsumeryzmu: disnejowskiej estetyce, świecie wirtualnym i klocków Lego (de Block, Buckingham 2007; Jenkins 2006; Maciejewska-Mroczek 2012). Jednocześnie są w nich obecne kultury narodowe: polska i norweska literatura czy film. Zatem to, co globalne, łączy się z tym, co lokalne, i na odwrót (Somerville 2008). Pokój to zarazem mikroświat prywatny (świat konstruowany przez dziecko) i mikroświat władzy dyscyplinującej (świat tworzony przez rodziców i krewnych) (Foucault 1995; Maciejewska-Mroczek 2012).

Na przykład 8-letnia Karolina, córka pary polsko-norweskiej, poprzez relację z wytworami kultury jednocześnie odkrywała i uświadamiała sobie stopień swojego przywiązania do Polski. Dzięki obiektom transnarodowym i afektywnej bliskości wobec nich poznawała własną hybrydalność. W pokoju dziewczynki znajdowała się duża liczba filmów na DVD po norwesku i po polsku. W trakcie wywiadu dziewczynka zaczęła prezentować wszystkie polskie płyty (*Reksio, Przygody Misia Colargola, Zaczarowany ołówek, O krasnoludkach i sierotce Marysi* itd.). Sama zdziwiła się, że ma tak dużo polskich filmów i książek. Jej ulubioną bajką są *Przygody kota Filemona*, lubi także *Bolka i Lolka* oraz polskojęzyczną książkę o dinozaurach, którą otrzymała od wujka.

Ja uwielbiam to [bajkę na DVD *Przygody Kota Filemona*], mam nawet książkę, i *Bolka i Lolka* [...] Wszystkie polskie! [Karolina, 8 lat]

Badania wyraźnie pokazały, że dwukulturowość wśród dzieci z doświadczeniem migracyjnym jest ogromnym balastem. Wymaga od nich bowiem dużego wysiłku, polegającego na długoterminowej

pracy nad zaakceptowaniem lub odrzuceniem faktu posiadania zrębów dwóch kultur (z większą bądź mniejszą dominacją jednej kultury nad drugą) i zmiennego doświadczania siebie jako „swojego” i jako „innego”/„obcego” (Bachtin 1970, 1981; zob. Tutka-Gwóźdź 2013). W ostatecznym rozrachunku to, kim jesteśmy, czy też kim się czujemy, „jest tym, na czym nam zależy” (Archer 2006). Immanentnym elementem procesu stawania się i bycia osobą dwukulturową jest uczucie „dwukulturowego rozdarcia”. Wraz z upływem lat młodzi dorośli zaczynają uświadamiać sobie, że przestali odgrywać różne, zazwyczaj sprzeczne, role i dzięki swej pracy stali się wewnętrznie spójną jednostką, posiadającą niegdyś „pękniętą”, a obecnie „sklejoną” tożsamość (Cieszyńska 2011).

I jak się jest dwukulturalnym, to zawsze się będzie miało uczucie rozdarcia. W mniejszym czy w większym stopniu, bo nigdy nie miałam poczucia, że jestem tylko w jednym miejscu, tak jakby. [...] I najmocniej się nad tym zastanawiałam, jak pisałam pracę z dwujęzyczności. Że dwujęzyczne dzieci zawsze mają dwa języki w głowie i muszą nieustannie dyskryminować dany język, w którym aktualnie nie rozmawiają. [...] Nigdy nie wiesz, które słowo przyjdzie ci najpierw do głowy. Jeśli przyjdzie ci w złym języku, to musisz zignorować i czekasz aż... Rozumiesz? [...] I jak się stajesz starszym, to już nie jest takie silne. Wtedy się tak wprawisz w tym dyskryminowaniu, że zanika ten język, w którym się nie rozmawia. Te *frontal context* są bardziej rozwinięte, dzieci dwujęzyczne są świetne w ignorowaniu niepotrzebnych informacji. [...] Czasami mówię „nasza historia Wikingów”. Ale przecież to nie jest moja osobista historia, ale to nie jest naturalne odłączyć się od tej historii, bo się utożsamiam. Mam norweskość i mam polskość, to było różnie w różnych fazach życia. Im się staję starsza, tym staję się bardziej sobą, że tak powiem w jedność. Sklejam się. To jest takie pogodzenie się. [Ellen, 30 lat]

Kontynuując pracę nad tożsamością i jej ewentualnym utrwaleniem, szczególnie istotna dla młodych dorosłych okazała się aprobata ich tożsamości ze strony środowiska rodzinnego, jak również możliwość wypracowania kontraktu międzykulturowego. W przypadku Ellen i jej męża Norwega dopiero po dekadzie znajomości przeżyli oni wspólnie wigilię. Wcześniej małżonkowie spędzali ją osobno: mąż zgodnie z tradycją norweską, a żona z polską. Po przepracowaniu kwestii międzykulturowych partner zaproponował Ellen czasowe zamieszkanie w Polsce, by mógł lepiej poznać i zrozumieć kraj przodków żony.

[...] znamy się z moim mężem dziesięć [lat] [...]. To była pierwsza wigilia, którą razem spędziliśmy. On wtedy spędzał wigilię u swoich rodziców [...] z piwem i szynką i *akevitt* [skandynawska bezbarwna wódka kminkowa], nie wiem, jak to nazwać, *snaps* [szwedzkie i duńskie słowo oznaczające napój alkoholowy niewielkiej objętości pity podczas posiłku], takie ziołowe i jeszcze się to zapija piwem. [Ellen, 30 lat]

Z perspektywy społecznej młodzi dorośli wskazywali nie tylko na trudne, negatywne strony rozbudowanych kompetencji językowych i kulturowych (w myśl podejścia: dwujęzyczność i dwukulturowość jako obciążenie), ale także na strony korzystne, pozytywne (w myśl podejścia: dwujęzyczność i dwukulturowość jako zasób). Wyodrębnili oni szereg korzyści płynących z bycia osobą dwujęzyczną. Język jest połączony z kulturą, więc znając dwa języki, zna się również dwie kultury. Przez to człowiek staje się jednostką samoświadomą, z otwartą na świat postawą narodową. Cechuje się on mądrością emocjonalną, empatią i tolerancją. Jest osobą, która aktywnie i świadomie współtworzy współczesne pluralistyczne społeczeństwo, w którym funkcjonuje (por. Cieszyńska 2006). Wysoki poziom inteligencji emocjonalnej i społecznej pomaga nie tylko w sferze osobistej i stosunków międzyludzkich, ale prowadzi także do lepszej skuteczności w sferze zawodowej (Goleman 1995).

Na pewno człowiek staje się bardziej otwarty. Jednak język jest połączony z kulturą, więc mając dwa języki, ma się dwie kultury, więc to na pewno otwiera oczy. Można brać to, co się podoba z jednej i z drugiej kultury. Można mieszać, nie jest się tak typowo zamkniętym społeczeństwem. [Amelia, 24 lata]

Z czasem dzieci i młodzi dorośli doskonalą rozpoznawanie i zwracanie uwagi na własne emocje oraz zdolność rozumienia emocji innych. Rozróżniają ich znaczenie i kontekst, w jakim one powstały.

Z perspektywy czasu przyznaję, że to doświadczenie [migracyjne] było dobre. Dzięki temu stałem się bardziej otwarty. [...] Teraz mam duże zrozumienie dla różnych kultur, znam kod ulicy i łatwo bardzo nawiązuję kontakty. [Karol, 22 lata]

Ogólnie ujmując, dwujęzyczność i dwukulturowość zmieniają patrzenie na świat, powodując dywersyfikację źródeł wiedzy społecznej. Nawiązując do twórczości Michaiła Bachtina (1981) i Charlesa Wrighta Millsa (2007), osoby z doświadczeniem migracyjnym

charakteryzują się bogatą wyobraźnią socjologiczną. Wyróżniają się otwartością na inne ludzkie światy społeczne (są wrażliwi społecznie) i potrzebą dalszego rozwijania własnej dialogicznej i socjologicznej wyobraźni⁶. Mimo że zdecydowana większość dzieci i młodych dorosłych (w czasie udokumentowanym w badaniach) nie miała w planach stałego pobytu w Polsce (konstatacja oparta na wywiadach i deklaracjach zawartych w testach zdań niedokończonych), to odczuwała tęsknotę (mniejszą lub większą w zależności od przypadku) za rodziną i znajomymi, którzy tam mieszkają, oraz za niektórymi miejscami, smakami i zapachami. Dlatego też dzieci i młodzi dorośli nierzadko deklarowali w wywiadach, że pragną regularnie odwiedzać Polskę, nawet po śmierci bliskich im osób.

Reasumując, proces stawania się jednostką dwu- lub wielojęzyczną jest w istocie procesem stawania się osobą dwu- lub wielokulturową. Badanych z bezpośrednim i pośrednim doświadczeniem migracyjnym łączy to, że epizod migracyjny i związane z nim dylematy tożsamościowe stają się ich codziennością, towarzysząc im od wczesnego dzieciństwa do nawet wczesnej dorosłości. Niosą oni bowiem багаż doświadczeń migracyjnych i temporalne poczucie chwiejnej samooceny, niezrozumienia oraz rozdarcia („dwukulturowe uczucie”). Nawiązując do procesualnego ujęcia tożsamości, tożsamość narodowa jest kontekstowa, stopniowalna, zmienia się wraz z wiekiem i pod wpływem epizodów życiowych, a dodatkowo można ją kształtować (dziecko i jego otoczenie). W zależności od biografii danej jednostki i cech indywidualnych oraz czynników strukturalnych tożsamość podlega albo płynnym przejściom, albo gwałtownym zmianom. W cyklu życia migranta zmienia się ona pod wpływem różnych punktów zwrotnych, doświadczenia dorastania w danym kraju. Na początku jednostce towarzyszy poczucie, że to świat dominuje nad nią, jednak dzięki pracy samoadaptacyjnej i samorefleksyjności uświadamia ona sobie, że kontroluje swój własny świat na bazie wzajemnego oddziaływania struktury i sprawstwa. Inaczej ujmując, staje się podmiotem relacyjnym, który ma świadomość nieuchronności

⁶ Wyobraźnię socjologiczną dzieci polskich imigrantów w Norwegii rozpatruję w sensie potocznym, a nie naukowym. Jako umiejętność dostrzegania tego, co dzieje się w kontekście transnarodowym i globalnym oraz sprawność podejmowania adekwatnych działań w tych warunkach.

utrzymywania relacji ze wszystkimi porządkami społeczeństwa, ale po pewnym czasie i w pewnym zakresie może je kontrolować (por. Archer 2012, 2013). Zatem można powiedzieć, że w przypadku badanych dzieci i młodych dorosłych proces internalizacji norm jest dłuższy. Wydłużony czas socjalizacji proponuję nazwać „doświadczeniem utrudnionej socjalizacji”.

Szczególnie interesujące jest to, jak wewnątrznie i zewnątrznie dzieci i młodzi dorośli przepracowują doświadczane dylematy szkolne, rówieśnicze, językowe, tożsamościowe, rodzinne itd.; czy i jak dochodzą do dwujęzyczności i dwukulturowości. Otóż stopień przeżywania i przepracowania dylematów jest różny. Rezultaty badań sugerują, że dzieci z bezpośrednim doświadczeniem migracyjnym mogą przepracować je szybciej (tzn. na wcześniejszych etapach rozwoju społecznego) niż dzieci z doświadczeniem pośrednim. Rozterki dziecka z bezpośrednim doświadczeniem migracyjnym są wynikiem funkcjonowania w szkolnej niecodziennej codzienności, rzeczywistości, która wywołuje w nim poczucie konieczności samoadaptacji i samopomocy już w początkowych fazach postmigracyjnych. Natomiast dzieci z pośrednim doświadczeniem migracyjnym mogą przepracowywać te dylematy na późniejszych etapach rozwoju społecznego, gdyż do pewnego czasu funkcjonują one w szkolnej codziennej codzienności, oczywistym porządku społecznym, który z czasem poddają międzykulturowej refleksji. Rozważania te prowadzą do ogólnego wniosku – tezy mówiącej, że rozterki tożsamościowe towarzyszące dzieciom od najmłodszych lat ulegają stopniowemu wyciszeniu wraz z osiągnięciem dorosłości. Badania pokazują również, że odpowiedzialność za pracę adaptacyjną spoczywa przede wszystkim na dzieciach i młodych dorosłych, a w dalszej kolejności na dorosłych (nauczycielach, asystentach, pedagogach, członkach rodziny itd.).

7. Adaptacja dzieci polskich imigrantów w Norwegii widziana z perspektywy ekspertów

W rozdziale prezentuję uwarunkowania i stan przystosowania społecznego oraz doświadczenia adaptacyjne dzieci polskich imigrantów w Norwegii w ujęciu ekspertów. Pokazuję, jak norweska polityka społeczna i integracyjna wyraża się w refleksji badanych. Szczególnie interesujące jest to, jak założenia norweskiej polityki społecznej i integracyjnej (nazwałam to „teorią integracyjną”) łączą się z zawodowymi i osobistymi doświadczeniami ekspertów, a także z dyskursami publicznymi i stereotypami narodowymi, oraz jak wpływają na podejmowane przez nich działania wobec dzieci polskich imigrantów (określiłam to „praktyką integracyjną”). Zawartość rozdziału prowadzi nie tylko do poznania i zrozumienia wiedzy podręcznej badanych ekspertek, ale również do lepszego odczytania oraz zrozumienia perspektywy dzieci i młodych dorosłych. Zgodnie z przyjętym podejściem (społeczny konstruktywizm) traktuję ekspertki jako źródła informacji na temat procesu przystosowania społecznego, a narracje rzeczywistości społecznej jako demonstrację ich teorii podręcznych i świata interwencji. Na podstawie wybranych wywiadów z polskimi, norweskimi oraz polsko-norweskimi ekspertkami (zob. aneks 2) analizowałam trzy główne wymiary procesu adaptacji dzieci polskich imigrantów w Norwegii do życia w szerszej społeczności: (1) czynniki ogólnie ułatwiające i utrudniające adaptację; (2) subiektywną ocenę przystosowania badanej grupy oraz (3) doświadczenia indywidualne wybranych dzieci i ich rodzin.

Rozdział składa się z trzech części. W podrozdziale pierwszym omawiam rolę norweskiego systemu ochrony dziecka, w drugim koncentruję się na znaczeniu norweskiego systemu edukacji w realizowaniu strategii integracyjnej, zaś w podrozdziale trzecim podejmuję wątek roli polskiego kształcenia uzupełniającego w Norwegii. Struktura rozdziału wynika z akcentów położonych przez badane

ekspertki na poszczególne obszary tematyczne. Inspirując się dorobkiem Anselma L. Straussa i wsp. (1985), podkreślam, że w toku „pracy adaptacyjnej” szkoła stanowi kluczową instytucjonalną przestrzeń interakcji i zarazem ramę interpretowania świata.

7.1. Barnevernet: przyjaciel czy wróg?

Ekspertki wskazywały na szczególną rolę Służby Ochrony Praw Dziecka w budowaniu atmosfery społecznej, wychowawczej i integracyjnej na poziomie krajowym, transnarodowym i międzynarodowym, instytucji, która z jednej strony może poszerzać sprawczość dzieci, a z drugiej strony ją kontrolować i ograniczać lub nawet, w skrajnych przypadkach, pozbawiać sprawczości dzieci i ich rodzin w obliczu – jak można go nazwać – głośnego kryzysu Barnevernetu.

Głównym źródłem kontaktu w związku z podejrzeniem zagrożenia zdrowia lub życia dziecka w Norwegii są oficjalne instytucje: *helsestasjoner*, czyli przychodnie matki i dziecka, a także przedszkola i szkoły, w tym *skolehelsetjenesten* – tzw. szkolna służba zdrowia itd.¹ Osoby pracujące na co dzień z dziećmi mają obowiązek wystosowania meldunku o zaniepokojeniu sytuacją dziecka wobec przypadków niewłaściwych lub o domniemaniu niewłaściwych postaw rodziców i/lub dalszych krewnych.

Wszyscy, którzy pracują z dziećmi, my też, mamy obowiązek [zgłaszania]. [...] podejrzewamy, że coś się złego dzieje, albo wręcz dziecko o tym komunikuje, to my mamy obowiązek [...] kara nam grozi za niepowiadomienie o tym wyżej. Bo jest tak jakby najważniejsze to dobro dziecka. Jeżeli ktoś ma jakieś wątpliwości, czy temu dziecku jest źle, to musi zawiadomić następnych, a oni mają to sprawdzić. [nauczycielka dwujęzyczna w norweskiej szkole]

¹ Nierzadko zgłoszenia pochodzą od stomatologów. Jeśli stwierdzą oni u dziecka problemy związane ze zdrowiem jamy ustnej, np. nieleczoną próchnicę, lub zauważą przejawy wykorzystywania seksualnego – np. infekcję, olbrzymi strach przed otwarciem ust albo obojętność, mają obowiązek potraktować je jako przesłanki zaniedbywania lub krzywdzenia. W 2017 roku dentyści zgłosili 872 przypadki, co stanowiło wzrost od roku 2013 o ponad 80 proc. Jednocześnie co trzeci dentysta przyznał, że nie zgłaszał własnych obserwacji ze względu na obawę przed wyciągnięciem przedwczesnych wniosków (Skodje 2018).

Ze względu na szeroko deklarowaną uznawalność podmiotowości i sprawczości osób niepełnoletnich w Norwegii do wszczęcia działań formalnych może posłużyć również zgłoszenie zaniepokojenia (*bekymringsmelding*) samego dziecka (MSZ, *Opieka...*). Dzieje się tak w myśl niepisanej zasady, że nie jest ono własnością rodziców, lecz niezależną istotą posiadającą prawa i interesy, które należy respektować. Te z kolei mogą stać w kontrze do praw i interesów jego opiekunów. Do obowiązków pracownika socjalnego należy zbadanie takiej sprawy.

[...] młodzi ludzie mogą się z nami skontaktować i powiedzieć komuś, że są bici w domu, więc nie chcą już mieszkać w domu. Chcą dostać mieszkanie [...] dzwoniemy do rodziców, ale może nie tego samego dnia. Najpierw staramy się chronić młodego człowieka, a potem wchodzimy w dialog. Uważamy, że to jest najważniejsze. Również dlatego, że jest wiele powodów, dla których młody człowiek chce odejść od rodziny. Czasami tylko po to, by uzyskać wolność, więc to inna motywacja. [pracownica Barnevernetu]

Niemniej jednak główny zamysł powołania Służby Ochrony Praw Dziecka był taki, aby rodzice z własnej woli zgłaszali się z prośbą o pomoc w sprawach problematycznych, związanych z wychowaniem dziecka.

Podstawą jest, by rodzice dobrowolnie poprosili o pomoc. [doradczyni pedagogiczna]

Z wywiadów eksperckich wynika, że państwo norweskie posiada ograniczone zaufanie w stosunku do rodziców, którzy w trakcie procesu wychowawczego wywiązują się z konserwatywnie pojmowanej roli rodzicielskiej, nadużywając władzy i autorytetu. Dlatego też praca personelu Barneverntjeneste ma w głównej mierze polegać na edukowaniu rodziców, którzy praktykują autorytarny styl wychowania. Tacy rodzice są szkoleni z adekwatnych form komunikowania się z dzieckiem, by – bez używania przemocy fizycznej i psychicznej, zgodnie z ideą demokratycznego wychowania – potrafili rozmawiać oraz uzgadniać wspólne stanowiska, a nie wyłącznie rozkazywać. W trakcie treningu kompetencji rodzicielskich personel BVT uczy rodzinę (nierzadko we współpracy z rodzicami i dalszymi krewnymi, sąsiadami czy znajomymi), jak znaleźć i wypracować język emocji (por. Križ, Skivenes 2010). Zdaniem ekspertek pracujących w BVT

lub współpracujących z tą instytucją, jedną z najlepszych metod pracy jest tzw. narada rodzinna (*familieråd*). Ma ona na celu stworzenie spersonalizowanego planu działania wobec problemu zidentyfikowanego w danym środowisku rodzinnym (Bufdir 2014).

Cała rodzina siedzi przy stole i zapraszacie ważne osoby do tej rodziny, a dziecko jest [jej] głową, a potem okazuje się, że czasami znajdujemy [pracownicy Barnevernetu] dobrą ciocię lub wujka, niektórych przyjaciół w rodzinie, którzy być może mogą zrobić więcej dla dziecka niż tylko sami rodzice? [...] mamy problem na stole, skupiamy się na dziecku. Ono już nie jest anonimowe. Nie jest tylko synem tej matki, ale staje się również synem wujka lub kogoś innego. [pracownica Barnevernetu]

Z perspektywy BVT istotne jest, żeby rodzina odpowiadała nie tylko na potrzeby emocjonalne, ale także materialne dziecka. Dlatego rodzajem pomocy cenionym przez ekspertki jest wsparcie finansowe. Urząd może m.in. dofinansować lub sfinansować zajęcia pozalekcyjne, przyznać „kieszonkowe” (w wysokości ok. 200 nkr tygodniowo, czyli kwoty odpowiadającej ok. 20–30 zł pod względem siły nabywczej) lub bony na kulturę.

Jeżeli pomoc jest w opłacaniu czegoś: dojazdu do szkoły, wakacji, to oni mogą finansować. Jeśli dziecko ma jakieś trudne zachowania, to oni mogą opłacić [...] osobę, która może być dla ciebie takim kontaktem, może pójść do kina, razem na wspólne zajęcia. Tak że to są pozytywne działania. [doradczyni pedagogiczna]

Działanie Barnevernetu polega na rozpoznaniu sytuacji dziecka i jego rodziny. Jak nadmieniałam w rozdziale 2.1.3. *System opieki i ochrony dziecka*, BV ma na to trzy miesiące. Jest to czas na podjęcie decyzji o ewentualnym wszczęciu postępowania w sprawie dobrostanu dziecka (MSZ, *Opieka...*). Co symptomatyczne, wszystkie ekspertki w swych narracjach o działalności Barnevernetu prezentowały względnie spójną wizję – krytyczne stanowisko połączone z ambiwalentną postawą. Otwarcie i bez niedomówień opisywały, interpretowały i oceniały sposoby postępowania jego personelu. W trakcie tworzenia – jak określiła go pracownica BV – „holistycznego obrazu sytuacji” informacje na temat dziecka i jego rodziny są uzyskiwane zarówno z lokalnego środowiska, jak i instytucji państwowych. Ale czasami zdarzają się nieporozumienia, a w konsekwencji błędy (nadużycia i/lub zaniedbania), za które pracownicy socjalni nie ponoszą

indywidualnej odpowiedzialności. W przypadku gdy opiekunowie dziecka stwierdzą, że interwencja była nieuzasadniona, uruchamiany jest proces odwoławczy, który trwa kilka miesięcy. Wyniki postępowań sądowych w ramach procesu odwoławczego są dowodem na przypadki błędnych decyzji urzędników Barnevernetu².

Czasami zdarza się, że są to bardzo małe rzeczy, których nawet nie rozumiemy. Dostajemy od *legevakt* [jednostka pomocy doraźnej] [...] nagle przypadki, że rodzice nie przejmowali się tym, że chłopak złamał rękę, na przykład coś takiego. I może to być nieporozumienie [...]. [pracownica Barnevernetu]

Norweska badaczka rodzin imigranckich w Norwegii, zwracając uwagę na fakt dużej deklarowanej podmiotowości i sprawczości dzieci w tym społeczeństwie, odkryła przypadki nadużywania przez dzieci (szczególnie w okresie dojrzewania) przysługujących im praw. Badania pokazały przypadki szantażów emocjonalnych dzieci z rodzin pakistańskich i pakistańsko-norweskich względem rodziców. Dziecko szantażuje ich zgłoszeniem do Barnevernetu, ponieważ nie odpowiada mu środowisko rodzinne, przeżywa okres buntu lub chce poprawić swoją sytuację materialną. Zdarzały się również przypadki meldowania przez dzieci incydentów naruszenia ich praw, które nie były zgodne z rzeczywistością. Podając oficjalny powód zwrócenia się o pomoc, młody człowiek może np. poskarżyć się na powtarzające się akty przemocy fizycznej i psychicznej, wykorzystywanie seksualne czy alkoholizm rodziców (por. Archard, Skivenes 2009).

Dzieci faktycznie grożą swoim rodzicom meldowaniem na nich do Barnevernetu. [badaczka migracji II]

Ekspertki przyznają, że idea powołania Służby Ochrony Praw Dziecka była słuszna i doniosła: pomoc osobom słabszym,

² W Norwegii istnieje niezunifikowany system dochodzenia roszczeń. Karen-Sofie Pettersen (2010) dokonała przeglądu gminnych systemów zażalowania. Badania pokazują, że rocznie gminy wypłacają kilka miliardów koron norweskich odszkodowań za niepowodzenia w zakresie systemu ochrony praw dziecka, jednakże ofiary tego samego rodzaju nadużyć i zaniedbań są traktowane w różny sposób. Zatem funkcjonujące lokalne systemy odwoławcze mogą generować nierówność i prowadzić do praktyk dyskryminacyjnych w zakresie programów odszkodowawczych (zob. Akhtar, Vepsä, Larsen Leine 2018).

zajmującym niższą pozycję ze względu na etap rozwoju emocjonalnego i społeczno-poznawczego. Barneverntjeneste powstało z bardzo dobrych pobudek, ale wymknęło się spod kontroli – jest obecnie swoistym państwem w państwie. Zdaniem ekspertek instytucja ta powinna być poddana większej kontroli formalnej, by zahamować proces instrumentalizacji dobra dziecka dla publicznych celów.

I intencje powstania tego [BVT] były bardzo, bardzo czyste. Natomiast uważam, że jest to organizacja, która wymknęła się spod kontroli państwa. I w związku z tym zdarzają się niestety spore nieprawidłowości w jej działaniu. Nie tylko z dziećmi polskim, ale też z innymi, z norweskimi również, więc jakby [...] państwo w państwie. [...] i właściwie nikt nie ma odwagi zrobić porządku z tym, po prostu skontrolować, żeby tam pracowały osoby absolutnie przeszkolone [...]. Albo żeby rozsądek tam działał. W niektórych przypadkach szczególnie. [...] niektóre historie są straszne po prostu. [...] Bo sama instytucja, jej istnienie, nie jest bezzasadna [...]. Ale powinna być bardzo kontrolowana [...]. [nauczycielka języka ojczystego w norweskiej szkole]

Co więcej, w BVT powinni pracować wyłącznie wysokiej klasy specjaliści, którzy działają rozważnie w sprawach rodzinnych (Archard, Skivenes 2009; Skivenes 2010). Mają oni nie tylko pełnić rolę „kulturowych instruktorów” (Križ, Skivenes 2010), kłaść nacisk na narodowy system opieki i ochrony dziecka oraz sposób wychowania, ale także postępować w myśl „pedagogiki serca” (Łopatkowa 1992). Powinni starać się osiągnąć harmonię między rozumem, prawem, sercem a zdaniem samego dziecka (por. Križ, Skivenes 2017).

[Pracownicy Barnevernetu] mają też różne praktyki zgłaszania rodzin. Ja spotkałam jedną profesjonalistkę. Ona zgłosiła ponad sto przypadków w ciągu roku. Podczas gdy inni próbują wybrać alternatywną drogę i sami rozmawiają z rodzinami, spędzają ogromną ilość czasu wolnego i swoje prywatne życie pomagając rodzinom w tym, co uznają za wyzwanie. Może dlatego, że postrzegają Barnevernet jako sztywną [instytucję], a przynajmniej starają się uniknąć kontaktu rodziny z Barnevernetem, próbując najpierw to naprawić. [badaczka migracji II]

Praca w Służbie Ochrony Praw Dziecka wiąże się z szeregiem wyzwań metodologicznych i etycznych. Codziennie trzeba stawiać sobie pytanie: odebrać dziecko czy nie odebrać? Ponadto występują różnice w działaniu na poziomie poszczególnych pracowników socjalnych (Križ, Skivenes 2010; Skivenes 2014). Pracownica Barneverntjeneste

wskazała na szereg wyzwań we współpracy pracowników z obcokrajowcami i *vice versa* (m.in. różny kapitał społeczny, kulturowy i materialny obu stron). Co interesujące, w obliczu narastającej krytyki społecznej i związanej z nią fali negatywnych ocen pracownicy BVT nierzadko poza godzinami pracy zatajają fakt bycia pracownikiem tejże instytucji. Czują lęk przed oceną ich osoby jako obywatela wspierającego działania aparatu represji rodzinnej. Boją się również zastraszania: przebitych opon, wybitych kamieniami szyb czy hejtu w sieci. Obecnie w Norwegii bycie pracownikiem BVT to jedna z najtrudniejszych funkcji publicznych³.

Zawsze musisz oceniać, kiedy weźmiesz dziecko lub nie weźmiesz dziecka [...] każda osoba ma własną opinię na ten temat. Będziesz sądził inaczej niż ja, zgodnie z twoimi nawykami, [z tym] co widziałeś w swoim dzieciństwie; jeśli widziałeś, jak twoja matka pije, będziesz bardzo tolerancyjny, a może cierpiełeś, więc będziesz bardzo surowy. [...] to takie trudne. [...] Mamy kolegów z Turcji, z Somalii, z Ameryki, Niemiec i Grecji. Mam na myśli, że nawet w tej pracy widzisz różne opinie. Ale oczywiście musi być przestrzegane prawo, norweskie prawo. [...] niektórzy moi koledzy nigdy nie mówią, że pracują w Barnevernet, jeśli nie są w pracy, albo nie przedstawiają się jako pracownicy Barnevernetu. [pracownica Barnevernetu]

Mimo przeprowadzanych licznych szkoleń dla pracowników socjalnych z zakresu różnic kulturowych zdarzają się nieporozumienia. Co warte uwagi, nie tylko styl życia imigrantów stanowi duże wyzwanie dla pracowników BV i instytucji jako całości, ale również styl życia niektórych norweskich rodzin reprezentujących klasę niższą.

Barnevernet próbuje teraz swoje kompetencje polepszyć z racji tego, że mają kontakt z rodzinami z różnych krajów; w różnych krajach się na różne rzeczy w wychowaniu nacisk kładzie, to też może powodować niewłaściwą interpretację wyników obserwacji rodziny. [...] W tym jednym przedszkolu to ja mam cały świat. Jest prawie 20 narodowości. Bardzo skrajnych, z odległych krajów afrykańskich, poprzez Azję i europejskie kraje. [doradczyni pedagogiczna]

³ Nieznany jest powód, dlaczego badaczowi tak trudno jest się umówić na wywiad z pracownikiem Urzędu (szczególnie Norwegiem/Norweżką), mimo że gwarantowana jest pełna anonimowość. Być może jest to podyktowane wewnętrznymi wytycznymi instytucji albo nieufnością tej grupy osób.

Istotnym wątkiem, który pojawił się w narracjach eksperckich, był dyskurs publiczny dotyczący Służby Ochrony Praw Dziecka. W Norwegii, od ok. drugiej dekady XXI wieku, trwa bardzo burzliwa krajowa i międzynarodowa debata na temat tego, czy Barnevernet widzi potrzebę odwzorowania środowiska wychowawczego dziecka po umieszczeniu go w rodzinie zastępczej. Norwegia, jako kraj związany Konwencją o prawach dziecka, zobowiązana jest respektować i chronić prawa młodego człowieka wynikające z art. 8 (prawo do tożsamości w zakresie nazwiska, narodowości i relacji rodzinnych – szerokie pojęcie prawne obejmujące kulturę, religię i tradycje rodzinne), art. 14 (gdzie dziecko nie jest wystarczająco dojrzałe w kwestiach religijnych – kierunkowa rola rodziców) oraz art. 20 (obowiązek zachowania w pieczy zastępczej ciągłości środowiska wychowawczego w zakresie narodowości, kultury, języka i religii) (Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. [1991]). Badane ekspertki zauważyły, że w mediach można spotkać zarzuty wobec BV, mówiące, że zarówno dzieci miejscowych, jak i imigrantów są izolowane oraz wykorzeniane z biologicznego środowiska rodzinnego, a także środowiska kulturowego, językowego i religijnego⁴.

W sytuacjach takich, że na przykład dziecko nie ma mieszkać u rodziców [...], to oczywiście obawa jest taka, że nie będzie mieszkało w polskiej rodzinie. I że wobec tego nie będzie miało kontaktu z polskim językiem, z polską kulturą, no i że oczywiście to ma konsekwencje dla tego dziecka i dlatego ludzie się boją. Tym bardziej w rodzinach muzułmańskich, [...] boją się, że wobec tego będzie może w rodzinie ateistycznej, że wtedy to ma konsekwencje [...] nie tylko językowo-kulturowe, ale też religijne. No i dla polskich rodzin to może też być to samo [...] Barnevernet nie jest sensytywne, jak chodzi o te aspekty, i wydaje mi się, że tam mają właśnie dużo do zrobienia, żeby budować to zaufanie. [badaczka migracji I]

⁴ Warto odnotować, że 26 czerwca 2019 roku Rada Unii Europejskiej przyjęła nowelizację rozporządzenia Bruksela II bis. Dzięki tej poprawce każde dziecko, które będzie umieszczone w pieczy zastępczej, trafi do rodziny zastępczej tworzącej zbliżone środowisko kulturowe, religijne i językowe. Jak czytamy w serwisie EuroPAP News (2019): „W przyjmowaniu i stosowaniu rozporządzenia uczestniczą wszystkie państwa członkowskie z wyjątkiem Danii. [...] Nowe przepisy zaczną obowiązywać 3 lata po publikacji w Dzienniku Urzędowym UE”. Z racji tego, że Norwegia nie jest członkiem UE, rozporządzenie Bruksela II bis jej nie dotyczy.

Barnevernet odnotowuje znaczne straty wizerunkowe – obserwowany jest stopniowy spadek społecznego zaufania wobec jego działań. To nowe zjawisko w kraju, w którym poziom zaufania do państwa i jego struktur należy do jednych z najwyższych na świecie. Zmiana jest w dużej mierze rezultatem oddolnych inicjatyw – międzynarodowych protestów, które poruszyły mieszkańców Norwegii. Ekspertki zwracały uwagę na następującą tendencję: malejące zaufanie do BV wpływa na poziom zaufania do państwa norweskiego. Rodzice zaczynają odczuwać strach, sceptycyzm, a nawet brak szacunku wobec państwa i jego instytucji, gdyż mają poczucie, że dzieci w Norwegii mogą być chronione przed biologicznymi rodzicami nawet w nieuzasadnionych przypadkach. Z wywiadów eksperckich wynika również, że Służba Ochrony Praw Dziecka jawi się społeczeństwu nie tylko jako „wróg” wszystkich rodzin zamieszkujących Norwegię (zarówno imigranckich, jak i nieimigranckich), ale także jako instytucja stojąca ponad prawem. Instytucja, która powołując się na dokumenty międzynarodowe, stosuje mechanizmy kontroli formalnej w zakresie życia rodzinnego.

Dla każdego rodzica dziecko jest najważniejsze i instytucja państwowa, która może ci w ostatniej instancji odebrać to dziecko, to jest wróg. I od tego jakby nie można uciec, więc to nie jest fenomen imigrancki. [...] Ja myślę, że dla bardzo wielu Barnevernet jest wrogiem. Dla Polaków i innych imigrantów też. [badaczka migracji I]

W kontekście dorastających w Norwegii dzieci polskich imigrantów ekspertki podkreślały istotność różnic kulturowych. Norweskie normy i wartości w zakresie prawa do opieki nad osobami niepełnoletnimi i podejście do ich wychowania, edukacji i socjalizacji znacząco różnią się od polskich (MSZ, *Opieka...*). Wiele zachowań w relacji rodzic–dziecko, prawnie i kulturowo przyjętych lub dopuszczalnych w Polsce, w Norwegii może być potraktowanych jako naruszenie praw dziecka. Zdaniem badanych ekspertek najlepiej, aby polscy obywatele zaznajomili się z norweskim systemem opieki nad małoletnimi najpóźniej zaraz po przyjeździe do Norwegii. Jeśli rodzice nie zmodyfikują nietolerowanego i niezgodnego z norweskim prawem stylu wychowania, mogą spodziewać się prawnych konsekwencji. W Norwegii na przestrzeni ostatnich pięciu dekad władza rodzicielska uległa zdecydowanemu osłabieniu. Obecnie rodzice nie

mają prawa do zastosowania jakiejkolwiek formy przymusu wobec swoich dzieci. W teorii akt przemocy fizycznej i/lub psychicznej jest traktowany jako istotne wykroczenie. Norwegia wprowadziła zakaz stosowania kar cielesnych wobec nieletnich w 1987 roku, natomiast Polska dopiero w roku 2010. Podejście do stosowania kar i cielesności dziecka można zatem zaliczyć do zestawu różnic transkulturowych. W Norwegii postępuje także zmiana prawno-obyczajowa, polegająca na zbliżaniu się instytucji państwowych do procesu wychowania dziecka, zwana instytucjonalizacją wychowania. Z tą tendencją wiąże się następujący dylemat: prawo biologicznych rodziców do wychowania dziecka i prawo dziecka do wychowania w domu rodzinnym vs prawo państwa i jego instytucji do wychowania dziecka.

Tak więc rodzice muszą mieć zasady, muszą podążać za tym i być konsekwentni. Cóż, myślę, że być może Polacy muszą zdobyć tę informację, kiedy przyjadą do Norwegii. [...] prawdopodobnie powinno być podkreślone, że w sytuacji, gdy Polak, mężczyzna lub kobieta, mówi, że: „My wierzymy w fizyczną karę i będziemy kontynuować jej stosowanie”, wtedy niech nie przyjeżdżają do Norwegii. [pracownica Barnevernetu]

Polskie ekspertki artykułowały swe obserwacje wobec wybranych grup mniejszościowych w Norwegii na poziomie mikro- i mezospołecznym. Ich spostrzeżenia sugerują, że szczególnie wśród polskich rodziców widoczne są symptomy paniki już na sam dźwięk słowa „Barnevernet” (por. Gajewska i in. 2016). Eksperskie obserwacje potwierdzają wyniki badań opinii publicznej, według których Polacy są najbardziej sceptyczni wobec działalności Urzędu ds. Ochrony Praw Dziecka⁵. Z kolei norweskie ekspertki zwracały uwagę na fakt, że nie

⁵ Badanie zostało przeprowadzone przez Ipsos na zlecenie Bufdiru. Objęło reprezentantów najliczniejszych grup mniejszościowych zamieszkujących Norwegię (Polaków, Somalijczyków, Pakistańczyków, Irakijczyków, Wietnamczyków oraz migrantów z Bośni i Hercegowiny). Najmniej ufni okazali się Polacy (37 proc. respondentów zadeklarowało, że w razie potrzeby skontaktowałoby się z Urzędem), a najbardziej ufni Bośniacy (73 proc.). Poziom nieufności wśród Somalijczyków okazał się zbliżony do Pakistańczyków (odpowiednio 49 i 47 proc. osób ankietowanych zaufałoby BV). Z kolei ankietowani z Iraku i Wietnamu okazali się podzieleni – zaufanie zadeklarowała ponad połowa z nich. Twierdzi się, że sceptycyzm Polaków wobec BV może wynikać ze stosunkowo krótkiego stażu zamieszkania współczesnej imigracji polskiej w Norwegii w porównaniu z wyżej wymienionymi grupami oraz z poziomu biegłości językowej (Ipsos 2018).

tylko Polacy w Norwegii czują strach względem działalności Barnevernetu, ale także inne społeczności, np. społeczność pakistańska (zob. Ipsos 2018).

Szczególnie nasi rodzice to są spanikowani na samo słowo [...] Barnevernet. [nauczycielka dwujęzyczna w norweskiej szkole]

Kiedy [pakistańskie] matki o tym [Barnevernetcie] mówią, to znaczy, że są bardzo zmartwione, zaniepokojone i przestraszone z tego powodu [...]. Mam na myśli, że słyszą historie [...] i one się boją, nawet te matki, które urodziły się i wychowały w Norwegii. [badaczka migracji II]

Niektóre polskie ekspertki sugerowały, że BV posiada większy poziom wyczulenia względem rodzin imigranckich niż norweskich (zob. Skivenes 2014).

[...] koleżanka [Norweżka] moja rozwodziła się z mężem [Norwegiem] i była tam taka sytuacja, że [...] Dziecko opowiedziało, że ojciec molestował ją seksualnie. To było małe dziecko w wieku sześciu, pięciu lat. Nie wiem, jak ta sytuacja się dalej potoczyła, ale Barnevernet specjalnie nie zareagował. [...] Na pewno, na przykład u mnie w szkole, w pracy wielokrotnie mamy taką sytuację, że przychodzi Barnevernet, obserwuje na przykład dziecko. Obserwuje rodzinę na prośbę nauczyciela. Natomiast mogę powiedzieć, [...] że rodziny cudzoziemców są na to bardziej narażone, na wizytę Barnevernetu i bardziej patrzą, bardziej na nas mają skupione oczy niż na, powiedzmy, Norwegów. Aczkolwiek norweskie rodziny – bardzo dużo znam patologicznych rodzin. I odnoszę takie wrażenie, że jak słyszą tam „norweska rodzina” [...], to taki dystans jeszcze mają do tego. A do polskiej rodziny zaraz do drzwi zapukają. Bo my mamy też i taką opinię i oni chcą to sprawdzić. [...] Ja miałam taką sytuację tutaj, kiedy się wprowadziliśmy, kiedy nas odwiedził Barnevernet, bo nasz młodszy syn opowiadał, że mieszka w garażu. To nie był garaż, tylko to było mieszkanie, ale że tak się przyjęło, że mówiliśmy na to garaż – jest normalne osobne mieszkanie, piękne – więc pani [nauczycielka] nam zesłała tutaj Barnevernet. Przysłali na wywiad ze szkoły do sprawdzenia warunków, jak może dziecko mieszkać w garażu. W momencie kiedy pani tu przyszła, to po prostu doznała szoku. [asystentka w norweskiej szkole]

W związku z norweską „superróżnorodnością” (Vertovec 2007) w przedszkolach i szkołach personel często wystosowuje spersonalizowany, oparty na stereotypach komunikat. Do Polaków najczęściej kieruje się komunikat kulturowy o obowiązującym w Norwegii zakazie jakiegokolwiek formy przemocy.

Stosuje się określony, kulturowy komunikat do danej grupy. Do rodzica polskiego: „Pamiętaj, tu jest zakaz bicia dzieci”. Do rodzica z Afryki: „Tu jest zakaz obrzezania dziewczynek, grozi ci 8 lat więzienia”. Albo rodzicowi pakistańskiemu [mówi się]: „Pamiętaj, by nie zmuszać córki do ożenku z kuzynem z Pakistanu”. Tak samo w przypadku polskich rodziców, kiedy mamy podejrzenie bicia. Szkoła musi to zgłosić. Ja miałam dzieci, które bardzo brzydko mówiły po polsku. „R” nie umiały wymawiać, ale „kurwa” tak. No to musiałam tatusia jednego czy drugiego wezwać [...]. Także o biciu mówimy, żeby uczulić. Jeśli gdzieś na ulicy się zdenerwujesz, dasz klapsa, to pamiętaj, że możesz zaryzykować, że będziesz zameldowany i ukarany, dlatego że to nie jest dozwolone. [doradczyni pedagogicznej]

Odwrotna sytuacja, polegająca na zaistnieniu chociażby domniemania braku kontaktu fizycznego i psychicznego w relacji rodzic-dziecko, również jest podstawą do uruchomienia działań formalnych.

I oczywiście możesz zobaczyć inną stronę, że matka nawet nie odważy się wziąć dziecka w ramiona, że boi się fizycznego kontaktu z dzieckiem, co jest złe. [pracownica Barnevernetu]

Ekspertki podkreśliły, że na podstawie doniesień medialnych nie można jednoznacznie stwierdzić, czy Barneverntjeneste postępuje zgodnie z prawem, czy też nie. Imigranci sądzą, że państwo posiada znacznie niższy poziom zaufania względem imigrantów niż Norwegów, ale debata na temat działalności BVT jest ogólnokrajowa i dotyczy wszystkich rodzin. Ze strony rodziców imigrantów istnieje wiele obaw (badane mówiły wręcz o panice) w związku z wypełnianiem formularzy i zgłaszaniem się na kontrole lekarskie z dziećmi do *helsestasjoner* – jednego z głównych źródeł donosów do Służby Ochrony Praw Dziecka. Co więcej, poziom zaufania rodziców do BVT wpływa nie tylko na poziom zaufania wobec państwa i jego instytucji, ale także wobec systemu edukacji.

Zaufanie wśród populacji ogólnej Norwegii do Barnevernetu jest dosyć skomplikowane. I rodziny norweskie też mają takie bardzo ambiwalentne postawy. [...] z powodu filmów dokumentalnych i całych tych dyskusji na różnych platformach internetowych [...] panika kompletna jest, że na przykład ludzie boją się wypełniać informacje w przedszkolu, boją się wypełniać jakies tam formularze. [...] jak dzieci są w wieku od zera do sześciu lat, wszystkie kontrole [są] w *helsestasjon*. [...] I bardzo dużo rodzin polskich boi się tego, bo myślą, że to ma coś [wspólnego] z Barnevernetem [...], bo to jest formalny list od państwa norweskiego. [...] List jest po norwesku, więc oczywiście wtedy nie rozumieją tego, ale mają prawo do pomocy

w tłumaczeniu, no ale wydaje mi się, że często po prostu oni tam nie chodzą. [...] w tych dokumentach jest napisane tylko, że [dziecko] nie przyszło [na kontrolę]. I jak to dziecko zaczyna szkołę. [...] No to, na przykład, jeżeli ona [*helsesøster*] dostanie informację, że oni [rodzice z dzieckiem] nigdy tam [na kontroli] nie byli, no to jakie to wrażenie jej daje? [...] to, że się boją Barnevernetu, później może mieć konsekwencje [...], [*helsesøster*] może zacząć wtedy ich spotkanie od jakiegoś krytycznego pytania. Oni [rodzice] nie wiedzą dlaczego i dalej się boją. I to w sumie jest bez podstawy w ogóle, bo to zwykle są bardzo dobrzy rodzice i nie mają się czego bać. [badaczka migracji I]

Przypadki meldowania polskich rodziców przez personel przedszkolny i szkolny mają miejsce najczęściej z powodu zaniedbywania dzieci, alkoholizmu rodziców, przemocy fizycznej i/lub psychicznej stosowanej wobec dzieci, a czasami kompilacji tych przyczyn.

I wiem, że polskie rodziny są meldowane. Ja byłam raz w przedszkolu, gdzie zastanawialiśmy się, czy zameldować, czy nie. I nie zrobiliśmy tego, bo udało się nam tę współpracę jakoś załatwić. Wiem, że Magdalena [koleżanka doradczynie pedagogicznej] była wielokrotnie w takich sytuacjach, gdzie dzieci były zaniedbywane i trzeba było pomoc uzyskać. [doradczynie pedagogiczna]

Alkoholizm Polaków w Norwegii? Znam przypadki rodzin. [pracownica Barnevernetu]

Opierając się na wywiadach z ekspertkami, poniżej prezentuję wybrane przypadki postępowania Barneverntjeneste wobec dzieci polskich imigrantów i ich rodzin. Wybrałam trzy najobszerniej opisane historie, które wybrzmiały w wywiadzie z nauczycielką dwujęzyczną.

Przypadek I. Nauczycielka zgłosiła rodziców chłopca do Służby Ochrony Praw Dziecka (podejrzenie przemocy fizycznej na podstawie rozmów z dzieckiem). Rodzina otrzymała wsparcie pedagogiczno-psychologiczne bez umieszczania dziecka w pieczy zastępczej.

Tam był chłopiec, [...] fizyczna przemoc w domu nad nim i jakieś jeszcze wykorzystywanie, to [...] nauczycielka gdzieś tam to wychwyciła, po jakichś rozmowach z nim i wiem, że Barnevernet interweniowało, ale to dziecko nigdy nie było poza domem, czyli to było bardziej na zasadzie rozmów i jakiegoś pedagogicznego i psychologicznego wsparcia dla rodziny. [nauczycielka dwujęzyczna w norweskiej szkole]

Przypadek II. Nauczycielka zgłosiła rodziców dziewczynki do Barnevernetu (podejrzenie przemocy na podstawie rozmów

z dzieckiem). Dziewczynka trafiła do pieczy zastępczej w ramach instytucji zamkniętej. W tym czasie BV udzieliło pomocy pedagogiczno-psychologicznej rodzinie. Po dwóch tygodniach dziecko wróciło do biologicznych rodziców.

[...] dziewczynka, która też była źle w domu traktowana przez rodziców i przez brata, [...] sama chodziła i się skarżyła w szkole. I ona trafiła do takiego *a'la* domu dziecka, no bo tutaj nie ma domów dziecka. [...] takie miejsce, gdzie właśnie te dzieci, gdzie jakiś problem jest, one tam trafiają, ale spędziła tam góra może dwa tygodnie. [...] w tym czasie, kiedy oni ją zabrali tam, chodziła normalnie do szkoły. [...] ją nauczyciele odwiedzali. Natomiast rodzice nie mogli z nią mieć kontaktu przez ten okres czasu. Z nią pracowali psychologowie i jednocześnie pracowali inni z rodzicami, z rodziną. [...] [dziewczynka] wróciła do domu [...], no jakaś praca nad tymi rodzicami i nad nią była. [nauczycielka dwujęzyczna w norweskiej szkole]

Przypadek III. Dziewczyna zgłosiła pielęgniarce w *skolehelsetjenesten* swoje podejrzenia odnośnie do przemocy psychicznej stosowanej wobec dwóch koleżanek przez ich rodziców. Powodem był międzygeneracyjny konflikt wartości i konflikt związany z transnarodowym starciem stylów wychowania: polskiego i norweskiego. *helsesøster* wystosowała meldunek o zaniepokojeniu sytuacją dzieci do Barnevernetu, który w trybie natychmiastowym przyjechał do szkoły i podjął decyzję o umieszczeniu siostr w instytucji zamkniętej na okres tygodnia. Przez kolejny rok BV intensywnie pracowało z rodzicami i siostrami (m.in. obowiązek pisania pamiętników). Ostatecznie dziewczynki wróciły do biologicznych rodziców. Ten przykład pokazuje, że separacja może być traktowana jako środek podstawowy, a nie ostateczny.

To były dwie siostry w gimnazjum [norweska szkoła średnia I stopnia] i one weszły w bardzo trudny okres – nastoletni [...]. Nie w sensie, że rodzice nie dbali – wręcz przeciwnie, tylko nieumiejętnie [...] za dużo tych rygorów, szlabanów rodzina stawiała, więc był bunt. No i tam były problemy właśnie tej komunikacji, trudności dogadania się. Rodzice w pewnym momencie gdzieś kontrolę tracili [...] więc ja też próbowałam im sporo tłumaczyć, wiedząc, że mają kiepski kontakt z mamą czy z tatą [...] to był okres, gdzie się tam dziewczyny spotykały ze starszymi panami i jakieś polskie towarzystwo, takie nie za fajne [...]. I dziewczyny sobie rozmawiają z koleżankami, no i mówiły: „a tu mi nie pozwalają, a na to mi nie pozwalają, a tu na mnie nakrzyczał, a tu coś”. I któraś z koleżanek jej mówi: „słuchaj, to oni tak nie mogą do ciebie”. [...] tak w Norwegii jest, [...] że w pewnym momencie taki

szesnastolatek już o wielu rzeczach sam tutaj decyduje i rodzice nie mogą się wtrącać tak do końca, więc tamte koleżanki z klasy je zaczęły uświadamiać po prostu w tym kierunku. „Ale oni nie mogą, nie mogą ci tego zabraniać, nie mogą na ciebie krzyczeć. Nie mogą tego, no to idź do tego do *helsesøster*”. [...] jak powiedziały, że przyszły do domu i miały jakąś tam awanturę, no to jedna z koleżanek poszła do *helsesøster* i opowiedziała, jak tam one w domu mają przechlapane [...]. Co tam ci rodzice z nimi nie wyprawiają, że się znęcają psychicznie, na nic im nie pozwalają i w ogóle. [...] w ciągu kilkunastu minut przyjechał Barnevernet. [...] dziewczyny zabrały, zadzwonili do rodziców, powiadomili. No i one były poza domem, tam był bardzo taki duży proces pracy z tą rodziną, z rok czasu co najmniej [...]. Łącznie z tym, że cała rodzina, każdy oddzielnie miał pisać pamiętnik każdego dnia. Oni później to czytali. I każdy ze swojej strony miał opisywać różne sytuacje, które się dzieją w domu. Ogólnie mi później dziewczyny mówiły, że jest już okay, że piszą pamiętniki, że są w domu. [nauczycielka dwujęzyczna w norweskiej szkole]

W odróżnieniu od Polski, która realizuje neoliberalny model w kontekście zakresu i sposobów interwencji państwa w sprawy rodzinne, Norwegia wykazuje się znaczną aktywnością wobec tej grupy społecznej. Z racji tego, że państwo norweskie jest traktowane jako główny podmiot polityki rodzinnej, sytuacja, w której dziecko zostanie odebrane polskim rodzicom i umieszczone w pieczy zastępczej w ramach procedury odbioru interwencyjnego lub dobrowolnego, jest uznawana przez Polaków za rodzinny dramat (por. Skivenes i in. 2014; Burns, Pösö, Skivenes 2016; Szczepaniak-Sienniak 2015). Stąd, zdaniem pracownicy naukowej, „rozdarte dusze rodziców” w trakcie rozpraw sądowych, gdzie racjonalność i równowaga miesza się z histerią i emocjonalnością. Aby odzyskać dziecko, trzeba przyjąć odpowiednią strategię – dobrze odegrać rolę racjonalnego i opanowanego rodzica w publicznym teatrze, czyli w sądzie, w starciu z „wychowującym państwem” (por. Znaniecki 2001a).

W zasadzie państwo przejęło opiekę nad dziećmi, przejęło funkcję rodziny. Rodzina w Polsce jest święta, państwem się gardzi. [...] To ma bardzo dużo implikacji, że jak rodzina nie funkcjonuje trochę, to należy dać szansę państwu, żeby państwo te sprawy rozwiązało. [...] Tu jest duże zaufanie do państwa jako „rozwiązywacza” problemów, natomiast w Polsce, jak już państwo się czymś zajmuje, to jest koniec, to już jest katastrofa i ludzie wpadają w histerię. Potem na różnych rozprawach sądowych [...] ta racjonalność i równowaga Norwegów kontrastuje z tą histerią, emocjonalnością Polaków, matki, która ma rozdartą duszę, bo straciła dziecko. Ja jej się wcale

nie dziwię, ja bym też pewnie wrzeszczała i płakała na oczach wszystkich. I to jest odwrotność tego, czego nie należy robić. Należy udowodnić Norwegom, że jest się absolutnie opanowanym, dobrym, zdrowym, rozsądnym rodzicem. Rodzicem, którego nie łatwo jest wyprowadzić z równowagi. To jest pewnego rodzaju teatr, pewnego rodzaju rola, [...] w ten sposób rodzina, która się ze mną konsultowała, trzy razy już z powrotem wygrała dziecko. Bo właśnie ze mną mieli warsztat i wygrali dziecko przez to, że kazałam się im tak, a nie inaczej zachowywać na rozprawie sądowej. Ona [matka odebranego dziecka] powiedziała: „Ale to się nie zgadza z tym, co ja czuję”. Ja mówię: „Niech pani gra, musi pani grać rolę, bo [...] jak pani im pokaże, co pani naprawdę czuje, w stosunku do tego, co oni zrobili, to oni to dziecko pani zabiorą. Bo oni stwierdzą, że pani jest niepoczytalna. Bo w oczach Norwegów to pani zachowanie będzie najlepszym dowodem niepoczytalności. Nie miłości do dziecka, tylko niepoczytalności. Dla dobra dziecka jest się poczytalnym, zrównoważonym. Nie wolno się tak zachowywać”. I tu jest ten kod kulturowy, który się kompletnie różni. [pracownica naukowa]

Co więcej, ekspertki podkreślały, że pomoc oferowana przez pozostałe instytucje wchodzące w skład norweskiego systemu opieki nad dziećmi, m.in. poradnie pedagogiczno-psychologiczne (*pedagogisk-psykologisk tjeneste*), jest nierzadko utożsamiana z działalnością Barneverntjeneste⁶. W świetle formalnych rozporządzeń nie jest to do końca bezpodstawna obawa, gdyż te dwie instytucje mają prawo i obowiązek współpracy, a tym samym cyrkulacji informacji na temat danej rodziny.

Ekspertki zwracały szczególną uwagę na barierę językową w kontaktach rodzic imigrant a PP-*tjeneste*. Pomoc jest bowiem udzielana wyłącznie w języku norweskim, co dla rodzin imigranckich (szczególnie na początku pobytu w Norwegii) jest znacznym utrudnieniem.

⁶ Głównym zadaniem poradni PP-*tjeneste* jest pomoc dzieciom doświadczającym trudności rozwojowych i/lub szkolnych oraz udzielanie porad personelowi przedszkolnemu i szkolnemu (Regjeringen, *Fylkesnemndene...*; Udir, PP-*tjenesten...*). W trakcie wywiadu doradczyni pedagogiczna wskazywała, że w ramach współpracy z przedszkolami PPT wykorzystuje rozmaite metody uczenia w praktyce, by wspomóc rodziców i personel w komunikacji z dzieckiem. Jedną z najpopularniejszych metod w odniesieniu do dzieci przedszkolnych polega na filmowaniu rodziców z dziećmi w domu i/lub personelu z dziećmi w przedszkolu (w sumie ok. 5–7 razy w przeciągu ustalonego czasu). Następnie specjaliści wraz z rodzicami i/lub personelem poddają refleksji każde nagranie. Następuje uświadamianie rodziców/personelu, a następnie korekta sposobu komunikowania się z dzieckiem.

Z uwagi na barierę komunikacyjną pomoc nierzadko okazuje się nieskuteczna.

[...] tu jest pewna bariera. Bo jeden z moich uczniów taką pomoc otrzymał, czy przeszedł takie badania powiedzmy. No ale ja myślę, że przy dobrych chęciach Norwegów jednak nie znalazł pomocy. Dlatego że on się relatywnie słabo jeszcze posługuje językiem norweskim. [...] Ta pomoc po prostu powinna być w języku polskim. Przynajmniej jeśli mówimy o początkach. No bo mówimy o problemach, a te problemy się pojawiają przede wszystkim [...] na początku pobytu. Później oczywiście też się mogą pojawiać, ale tu już mówimy o starszych dzieciach, to już są inne sprawy związane z okresem dorastania. [nauczycielka języka ojczystego w norweskiej szkole]

Wywiady z ekspertkami pokazały, że doświadczenia niektórych polskich rodzin z norweskim systemem opieki i ochrony dziecka mogą skutkować reemigracją.

Słyszałam o jednym przypadku rodziny polskiej, która wyjechała z Norwegii [...] po jakichś tego typu doświadczeniach. Znaczy po prostu dzieci się nie odnalazły i to było za trudne, za skomplikowane, i zdecydowali się na wyjazd z powrotem. [badaczka migracji I]

Podsumowując, norweskie państwo opiekuńcze daje obywatelom środki materialne, ale jednocześnie stawia wymagania i ingeruje w relacje rodzinne, pełniąc rolę „rodzinnego policjanta” (Strzemecka 2015: 84). Z analizy wiedzy ekspertek na temat Urzędu ds. Ochrony Praw Dziecka w Norwegii wyłania się następujący paradoks: procedury pochopnych, instytucjonalnych interwencji – niosące za sobą ryzyko krzywdzenia rodzin – są następstwem rozwoju cywilizacyjnego, w tym idei humanitaryzmu. Można więc stwierdzić, że norweski system opieki i ochrony dziecka jest w obecnym kształcie w dużej mierze systemem prewencyjnym. Począwszy od drugiej połowy pierwszej dekady XXI wieku działalność Barnevernetu z roku na rok budzi coraz więcej kontrowersji i obaw zarówno w środowisku imigranckim, jak i wśród Norwegów. Wraz z rozwojem praw dziecka i popularyzowaniem się konceptu dobra dziecka oraz rozrostem biurokracji i dysfunkcji społecznych z nią związanych wzrasta ryzyko nadgorliwości wobec ochrony i dobra dziecka oraz jego rodziny (Merton 1982; Skivenes, Pösö 2017).

Już w pierwszej połowie XVI stulecia Niccolò Machiavelli w dziele zatytułowanym *Książę* (2005) – jednym z najważniejszych

i najbardziej wpływowych traktatów politycznych w dziejach filozofii na temat strategii utrzymania władzy – pisał o patologii współczucia i dobroci, czyli o zjawisku nadmiaru altruizmu, który może z czasem zamienić się w egoizm. W celu utrzymania władzy i określonego porządku społecznego zdarza się, że państwo norweskie posługuje się prawem, by używać siły, jednocześnie promując wolność małoletnich do decydowania o sobie. Zatem mamy do czynienia z paradoksem polegającym na ochronie praw i wolności dziecka niekiedy poprzez działania przemocowe. Należy wyraźnie podkreślić, że na ten moment dziejowy merytoryczna ocena działań BVT jest trudna z uwagi na niedostępność dokumentów. Wiedza o Służbie Ochrony Praw Dziecka opiera się zatem głównie na opiniach i wybiórczych materiałach.

7.2. Dzieci polskich imigrantów w norweskiej szkole

W opinii ekspertek ważny dla zrozumienia przebiegu i istoty procesu adaptacji dzieci polskich imigrantów w Norwegii jest specjalny tryb nauczania, dlatego w pierwszej części tego podrozdziału przeanalizuję wątki: (1) liczby dzieci polskich imigrantów w norweskich szkołach; (2) modelu pomocy oraz pracy dydaktycznej i personelu szkolnego; (3) relacji pomiędzy układem sił politycznych a modelem pomocy oraz (4) różnic indywidualnych. Równie ważna dla rozumienia badanych przeze mnie procesów jest rola rodziców i krewnych, dlatego w drugiej części podrozdziału poddam analizie następujące kwestie: (1) podejście do polskiego i norweskiego stylu wychowania oraz socjalizacji; (2) podejście do polskiego i norweskiego systemu edukacji; (3) posiadany kapitał kulturowy, językowy oraz materialny rodziców, a także (4) strategie wsparcia dzieci oraz przyznawana im podmiotowość i sprawczość.

7.2.1. Specjalny tryb nauczania jako pierwsza pomoc

Znaczny odsetek dzieci polskich imigrantów w norweskich szkołach (w porównaniu z dziećmi pozostałych grup mniejszościowych) jest fenomenem obserwowanym po 2004 roku, a szczególnie od roku 2007. Na początku poakcesyjnej fali migracji zarobkowej (głównie

decyzji o skorzystaniu z procedury łączenia rodziny) norweskie szkoły nie były przygotowane na przyjmowanie tak dużej liczby polskich dzieci.

Gmina Oslo posiada stosunkowo długą historię imigracji, w związku z czym ma największe doświadczenie w pracy z dziećmi imigrantów w porównaniu z pozostałymi norweskimi gminami. Z badań wynika, że w wielu gminach regionu Østlandet nie było dopracowanej strategii, odpowiednio wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej i programów nauczania dla asystentów i nauczycieli dwujęzycznych. Na przykład w gminie sąsiadującej z Oslo – Bærum, w 2005 roku były zatrudnione tylko dwie asystentki na wszystkie dzieci polskich imigrantów, czyli na 30 dzieci w 12 szkołach.

Ten pierwszy rok [...] to było strasznie zwariowane. [...] bo jak przyszłam na pierwsze spotkanie, to mówię: „No dobrze, no to jaki program, no to jakie książki”. No bo z czego mam uczyć? A ona [norweska nauczycielka] mówi: „Sama sobie wszystko robisz”. [...] To w tym pierwszym roku trzeba było na początku roku odwiedzić każdą szkołę, porozmawiać z każdym inspektorem, każdym dyrektorem, zebrać od każdego dziecka [plan], a dzieci w różnych klasach są. I do dzisiaj tak jest. Od każdego dziecka dostać plan lekcji i potem to jest wielka roszada. Te dwanaście szkół, a mieliśmy dzieci koło trzydziestu. No to człowiek siedział na podłodze, tu cała podłoga była w planach lekcji, no bo ja musiałam teraz plan jakiś ułożyć tak, żeby pasował. Dojechać z jednej szkoły do drugiej. [nauczycielka dwujęzyczna w norweskiej szkole]

Przykładowo: do gminy Bærum, w czasach kumulacji migracji dzieci polskich imigrantów (tj. w latach 2004–2011), każdego roku szkolnego przybywało ok. 20 polskich dzieci. Od 2012 roku liczba ta nieznacznie zmniejszyła się.

Kilka lat temu taki natłok tych dzieci był, że szkoły były zupełnie zrozpaczone. Bo po prostu nie wiedzieli, co z tymi dziećmi robić. Te dzieci przyjeżdżały w różnym wieku. Tak że dosyć dramatyczne są te początki dzieci. [doradczyni pedagogiczna]

Jak nadmieniałam w rozdziale 2, w Norwegii nie istnieje zunifikowany model wprowadzania dziecka imigrantów do społeczeństwa poprzez środowisko szkolne, a przepisy w tej kwestii są sformułowane na wysokim stopniu ogólności. Ponieważ istnieje duża swoboda w organizowaniu pomocy dla dzieci imigrantów, ekspercki

podkreślały, że występują zarówno korzystne, jak i mniej korzystne praktyki. Decyzja o tym, jaką formę i zakres pomocy otrzyma dziecko, zależy od wielu czynników (m.in. od puli środków, jaką dysponuje gmina, i tego, jaką ich część chce wyasygnować na cele integracyjne, a także od dyrektora danej placówki edukacyjnej, atmosfery szkolnej czy konkretnego nauczyciela).

Zależy od komuny. Definitywnie. Uważam, że szkoła, do której chodzi moja córka, ma idealny [model wprowadzania dziecka imigrantów do społeczeństwa poprzez środowisko szkolne]. Że pani dyrektor zrobiła wszystko, co może zrobić [...]. Ale to, tak jak powiedziałam, jest zależne bardzo od komuny i w biednych komunach, na przykład spotkałam się z tym, że mam koleżanki, które mieszkają gdzie indziej, nie ma czegoś takiego jak pomoc tym dzieciom. [asystentka w norweskiej szkole]

Sytuacja, w której dziecko trafi do *innføringsklassen* lub *mottaksskolen* (klasy lub szkoły wprowadzającej dla obcokrajowców), jest przez badane ekspertki, pracujące z dziećmi nowo przybyłymi, postrzegana niemal jako dar. Wybrane dzieci chodzą do oddziału klasowego lub szkół oferujących wyspecjalizowane wsparcie. Pobierają tam naukę języka norweskiego, zaznajamiają się z narodową kulturą, elementarnymi zagadnieniami z zakresu wiedzy o norweskim społeczeństwie czy przyrodzie.

Bywa różnie. [...] jeśli mają szczęście, chodzą cały czas do tak zwanej *innføringsklassen*, czyli klasy wprowadzającej. [...] Ale jest to dość rzadko i [...] w niektórych szkołach, które są jakby do tego wyspecjalizowane. [...] nie ma zunifikowanego programu [...] wszystko sprowadza się do chęci danych osób w danej gminie i pieniędzy. Bo jeśli chodzi o przepisy, one są sformułowane bardzo ogólnie. To znaczy tam są oczywiście zdania o tym, aby uczniom obcojęzycznym, imigrantom, ułatwiać to i że im się nauka norweskiego jakby należy, i pomoc. Ale nie jest to sprecyzowane, że każdy uczeń przyjeżdżający do Norwegii ma na przykład rok z nauczycielem ze swojego kraju. [nauczycielka języka ojczystego w norweskiej szkole]

Zdaniem ekspertek miejsce w *innføringsklassen* jest kluczowe, ponieważ dzieci chodzące do klasy dla obcokrajowców zazwyczaj wcześniej i swobodniej zaczynają posługiwać się językiem norweskim (już po ok. 2–3 miesiącach). Natomiast dzieci polskich imigrantów, które zaraz po przybyciu trafiają do norweskiej szkoły, na ogół później zaczynają mówić po norwesku. Jedna z ekspertek szczegółowo opisała przypadek polskiej dziewczynki, dla której nie było

miejsca w *innføringsklassen*. Wyemigrowała ona do Norwegii we wrześniu – w odróżnieniu od Polski rok szkolny zaczyna się tam z końcem sierpnia i liczba miejsc w takich klasach jest ograniczona. Dziewczynka trafiła więc od razu do norweskiej szkoły, w związku z czym na początku pobytu borykała się z wieloma problemami językowymi, a co za tym idzie z wynikającymi z nich w dużej mierze problemami społecznymi.

Jak przychodzi sobie takie dziecko dziewięcioletnie i nie ma szansy ani nic zrozumieć, ani nic powiedzieć, no to to jest katastrofa dla tego dziecka. Więc ona wiecznie siedziała taka przygnębiona. Tutaj wszyscy wychodzą na wszystkich przerwach na dwór, nie ma siedzenia w szkole. Więc pamiętam, że ona się zamykała w łazience, żeby nie wychodzić, bo unikała, żeby ktoś ją zaczepiał. Na początku te dzieci wszystkie takie były do niej otwarte, no bo ktoś nowy przyszedł, chciały się z nią zapoznać, ale bardzo szybko się odsunęły, bo widziały, że ona [...] nie robi kroku. Nie było to tak, że ona nie chciała, tylko się strasznie krępowała. [...] I tam były takie właśnie [pytania], masa do tej dziewczynki pytań. „Zapytaj ją, dlaczego była wczoraj smutna, wczoraj płakała, a dlaczego jednego dnia poszła sobie? Powiedz jej, żeby takie coś więcej nie miało miejsca”. Bo wychodzili wszyscy, mieli taki dzień, że przyszli do szkoły, a potem mieli wyjść na wycieczkę [...]. Wyszli do tej szatni, dzieci się ubrały, idą już sobie, no i na trasie nagle pani się zorientowała, że naszej dziewczynki nie ma w grupie. I panika. Bieganie do szkoły, szukanie jej. Nigdzie jej nie znaleźli, no to ktoś pobiegł do domu. Okazało się, że sobie w domu była. Ona nie uciekła, nie wyszła sobie ze szkoły, tylko ona myślała, że oni skończyli lekcje. No bo wyszli do szatni, wszyscy się ubierają, a ona nie rozumie. [...] I oni mówią: „No to jej wytłumacz, że [...] powiemy tam: *Ha det!* [Do widzenia!] przecież, zanim wychodzimy”. [nauczycielka dwujęzyczna w norweskiej szkole]

Do *innføringsklassen* uczęszczają dzieci z całego świata. Nauka w klasie wprowadzającej polega na pracy w grupie wielokulturowej i intensywnym kursie języka norweskiego od podstaw – nacisk kładziony jest na naukę norweskiego języka mówionego. Daną grupę tworzą dzieci w różnym, ale zbliżonym wieku.

Do najmłodszej grupy chodzą dzieci pierwsza, druga klasa na przykład. [...] chodzi o to, że wszystkie języka nie znają [...]. Tak że wszystkie się uczą tego samego. [...] mają jeden dzień zawsze wycieczkowy [...]. Czy do muzeum, czy na długi spacer, czy coś tam odwiedzają. I na drugi dzień opowiadają sobie o tym. [...] nauka jest taka praktyczna. Praktyczna znajomość języka. Więc rozmawiają o tym, gdzie byli, co robili, no i nauczycielka pisze zdania na przykład. [asystentka w norweskiej szkole]

Ekspertki wskazywały na wpływ zróżnicowania etnicznego w grupie klasowej na szybkość procesu adaptacji. W dłuższej perspektywie czasu następuje szybsza integracja językowa, jeśli w klasie jest mniej, lub nie ma wcale, innych dzieci z danej grupy mniejszościowej. Natomiast w krótszej perspektywie czasu, jeśli w klasie jest więcej dzieci polskich imigrantów (lub innej mniejszości), następuje szybsza integracja emocjonalna (poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego). W dalszych fazach pobytu w Norwegii dzieci na ogół bazują zarówno na kontaktach intra-, jak i interetnicznych.

Nie było innych polskich dzieci, z którymi one się mogły komunikować. Ja uważam to za zaletę, bo oni mogli się szybciej dogadywać. [...] w *innføringsklassen* były czasy, kiedy [polskich] dzieci było za dużo, no to one się ze sobą trzymały. [...] Tak że mieliśmy takie problemy, bo potem nauczyciele w *innføringsklassen* cały czas im tłumaczą [...] [że] „Jesteście tutaj po to, żeby wykorzystać ten rok jak najlepiej”. Wszyscy się uczą języka [norweskiego], więc robią błędy. Nieważne [jak], gadajmy. [nauczycielka dwujęzyczna w norweskiej szkole]

W drugiej połowie roku szkolnego dzieci z *mottaksskolen* i *innføringsklassen* mogą, po uprzednim spełnieniu warunków formalnych, rozpocząć wizytowanie szkoły (*hospitering*), do której będą chodzić w nowym roku szkolnym⁷. Wizytowanie odbywa się zazwyczaj raz lub dwa razy w tygodniu. W jego trakcie dzieci biorą udział w wydarzeniach specjalnych w swojej przyszłej klasie (np. w wycieczkach). Po zakończeniu nauki w *innføringsklassen* (w praktyce po ok. 8–10 miesiącach) nie prowadzi się dalszej formalnej integracji w szkole norweskiej. Ekspertki podkreślały, że problemy społeczne na ogół nie pojawiają się w trakcie pobierania nauki w *innføringsklassen*, ale dopiero na etapie norweskiej szkoły podstawowej. Nauczycielka w klasie dla obcokrajowców wskazywała na rolę dwóch nieformalnych inicjatyw, które mogą pomóc dziecku w procesie integracji szkolnej po ukończeniu *innføringsklassen*. Pierwsza to tzw. grupy rodzinne (*familiegruppe*), a druga to zajęcia dodatkowe w norweskiej przestrzeni społecznej (szczególnie zajęcia sportowe).

⁷ Na ogół dzieci, które rozpoczęły naukę w oddziałach klasowych bądź szkołach o wyspecjalizowanym wsparciu wraz z rozpoczęciem norweskiego roku szkolnego, po osiągnięciu pozytywnego wyniku testu sprawdzającego poziom językowy przed okresem wielkanocnym, mają możliwość wizytowania swojej przyszłej klasy.

Myszę, że większość szkół ma grupy rodzinne zainicjowane w tej małej radzie, radzie rodziców. [...] wszystkie po kolei zapraszają pozostałych członków grupy po szkole, na obiad i pracę domową, a potem rodzice przyjeżdżają, aby je [dzieci] odebrać, [...] napić się kawy, usiąść, porozmawiać z innymi rodzicami i to jest fantastyczne, jeśli jesteś nowy. Myszę, że dzięki temu poznasz ludzi we własnej społeczności. [...] Nie sądzę jednak, by szkoły miały coś z tym wspólnego, jeśli chodzi o prywatne inicjatywy, ale są one pomocne, jeśli chciałbyś rozpocząć trening piłkarski, pływanie [...]. Jeśli nie mają dużo pieniędzy, szkoła może dać niewielką kwotę, aby pomóc im rozpocząć naukę. A tam jest to miejsce, które nazywa się *equipment shack*, gdzie możesz iść, jeśli nie masz dużo pieniędzy, możesz pożyczyć narty, łyżwy, rowery, cały sprzęt sportowy, a kiedy jest zbyt mały, możesz go oddać i zmienić. [nauczycielka w klasie dla obcokrajowców]

Gdy idzie o grupy wprowadzające, tj. *innføringsgruppa*, sposób zorganizowania tej formy pomocy zależy (podobnie jak w przypadku *innføringsklassen*) od poszczególnej gminy i szkoły. Niezależnie od ilości pomocy w ramach grupy wprowadzającej każde dziecko, które trafi do norweskiej szkoły, powinno zostać poddane badaniu funkcji poznawczych, językowych czy społecznych (nierzadko za pomocą wystandaryzowanych testów). W celu zapewnienia dopasowanej do potrzeb dziecka oferty edukacyjnej wyniki testów uzupełnia się badaniem (mapowaniem) środowiska uczenia się, w którym znajduje się dziecko (tzw. *kartlegging*). Z wywiadów z nauczycielkami wynika, że na początku polskiej masowej emigracji do Norwegii miał miejsce chaos w testowaniu i badaniu dzieci. Dopiero z czasem poszczególni nauczyciele samodzielnie wypracowali adekwatne metody i narzędzia w tym zakresie. Dodatkowo asystenci i nauczyciele dwujęzyczni nierzadko nieodpłatnie, grzecznościowo, wykonywali tłumaczenia rozmaitych dokumentów dla polskich rodziców z uwagi na ich niskie kompetencje z języka norweskiego. Zatem polskie nauczycielki świadczyły wielowymiarową pomoc i służyły holistycznym wsparciem polskich rodzin z dziećmi. Na początku polsko-norweskie asystentki wykazywały się otwartą postawą wobec nowo przybyłych, jednak z czasem ewoluowała ona w stronę postawy (co najmniej) ambiwalentnej.

Dzieci, które przyjeżdżają, to [...] się nazywa *kartlegging*, one są „kartlegowane”, my już tak spolszczamy to słowo, czyli jakby przebadane pod kątem języka. [...] Każde nowe dziecko musi być przetestowane zaraz po przyjeździe tutaj, na jakim poziomie językowym jest. Tam jest sporo różnych

pytań. I chodzi o język ojczysty. Wtedy oni wiedzą, czego się mogą spodziewać po tym dziecku w norweskim. [...] Ja przeważnie różne swoje materiały wykorzystywałam do tego. [...] Po jakimś czasie to sobie już po prostu sama taki schemat napisałam [...]. I oczywiście nauczyciele z tego są, byli bardzo zadowoleni, no bo ten kontakt jest stały i oczywiście nie tylko [...] są te sprawy takie typowo szkolne, przedmiotowe, ale oni [polscy rodzice] ze wszystkim mają problem. A bo to rodzic przyjdzie, a bo to do kogoś trzeba zadzwonić [...]. Tak że wiele, wiele różnych rzeczy ja tam dla nich robiłam. [nauczycielka dwujęzyczna w norweskiej szkole]

Praca nauczyciela wspomagającego odbywa się w dwóch formach. Na ogół nie przebywa on w klasie (choć takie sytuacje również mają miejsce szczególnie w trakcie ćwiczeń w grupach), ale pracuje z dziećmi indywidualnie lub w małej grupie w osobnym pomieszczeniu. Nauczyciel tłumaczy dziecku, co ma robić, by (w miarę możliwości) mogło realizować norweski program ze swoimi rówieśnikami. Na przykład w gminie Bærum, w latach 2005–2014, dzieci polskich imigrantów na poziomie szkoły podstawowej miały zagwarantowane trzy spotkania z nauczycielem dwujęzycznym w tygodniu, każde po ok. 2–3 godz. na grupę. Natomiast w *innføringsgrupper*, na poziomie szkoły średniej I stopnia w gminie Nittedal, były prowadzone dodatkowe lekcje języka norweskiego (czyli tzw. *Norsk 2*) przez nauczyciela języka ojczystego, zatrudnionego na pół etatu, co w praktyce przekładało się na 3 godz. tygodniowo dla każdego dziecka. Dodatkowe lekcje języka norweskiego odbywają się w ramach zajęć szkolnych. W tym czasie uczniowie są zwalniani z wybranych lekcji. Mimo że definicja i rola *morsmåslærer* (nauczyciela języka ojczystego) zmieniła się na przestrzeni kilku ostatnich lat, nazwa stanowiska nie uległa zmianie. Dawniej nauczyciel języka ojczystego mógł go w rzeczywistości uczyć, obecnie jest tylko nauczycielem wspomagającym. Zmianę uzasadnia się rzekomym brakiem zależności między nauką języka ojczystego a wzrostem kompetencji z języka norweskiego.

Ale celem tego nauczyciela [*morsmåslærer*] nie jest nauczanie języka polskiego, tylko [...] budowanie mostu pomiędzy norweskim a polskim. Także ten nauczyciel ma pomóc dzieciom w zrozumieniu norweskiego za pomocą języka polskiego. [...] Był okres [lata 80. i 90. XX wieku], kiedy ci nauczyciele [w szkole norweskiej] mieli za zadanie uczyć języka ojczystego i z czasem definicja tego nauczyciela [...] została przez władze zmieniona, bo po prostu stwierdzili, że nie widzą rezultatów, to znacząco mimo że dzieci dostawały tę pomoc, nie mówią lepiej po norwesku. [doradczyni pedagogiczna]

Zatem paradoks pracy *morsmåslærer* polega na tym, że w praktyce jest to nauczyciel, który języka ojczystego uczyć nie może. Jego rolą jest pomaganie uczniom w poszczególnych przedmiotach, przy czym praca „tłumacza” stanowi większość czasu jego pracy.

To jest taka dość specyficzna praca, nazwa tego zawodu nie ma właściwie specjalnie nic wspólnego z tym, co się robi. Ponieważ ja nie uczę języka polskiego i nie wolno mi nawet tego robić. [...] ta nazwa jest [...] myląca. Bo moja [...] rola sprowadza się do tego, że ja pomagam uczniom we wszystkich przedmiotach, jeśli jest jakaś potrzeba. Czyli tak naprawdę ja głównie pracuję jako tłumacz. To jest jakby osiemdziesiąt procent. [...] generalnie jest to tłumaczenie [...] podręczników, lekcji, zadań, praca z prezentacjami, ponieważ szkoła norweska głównie opiera się na samodzielnej pracy i na prezentacjach, więc oni ciągle coś przygotowują [...]. [nauczycielka języka ojczystego w norweskiej szkole]

W szkole posługiwanie się językiem norweskim jest wymagane (por. Nikielska-Sekuła 2016; Kulbrandstad 2017). Mimo istniejącego zapisu figurującego w oficjalnych dokumentach ministerstwa ds. edukacji, który mówi, że uczniowie mają możliwość pobierania nauki języka ojczystego (zob. rozdział 2.4.1. *Integracja a system edukacyjny*), w praktyce *morsmåslærer* dostają do podpisania (łącznie z umową o pracę) deklarację, że będą pracować z dziećmi głównie w języku norweskim.

[...] teoretycznie też jest taki zapis, że uczniowie powinni mieć możliwość nauki swojego języka. Natomiast ja dostałam do podpisania, łącznie z umową, dokument, że nie będę uczyć polskiego. [...] że będę pracować w języku norweskim. [...] To jest wymagane. [...] Żle jest też widziane, ja o tym słyszałam też od innych nauczycieli, jeśli uczniowie polscy rozmawiają na przerwach po polsku. Trochę jest to piętnowane, może za mocne słowo. [...] Znacząca jest tendencja w stronę, że się mamy asymilować, skoro tu jesteśmy. I szybko uczyć języka norweskiego. [nauczycielka języka ojczystego w norweskiej szkole]

W tym kontekście warto wspomnieć, że Norwegia posiada zobowiązania unijne względem nauki języka ojczystego dzieci pracowników migrujących. Autorzy raportu nt. oświaty polonijnej i nauczania języka ojczystego w nordyckich szkołach wykazali, że: „[...] praktyka stosowana przez władze norweskie w zakresie nauczania języka i kultury ojczystej dzieci pracowników migrujących jest niezgodna z przyjętymi przez Norwegię zobowiązaniami, a konkretnie

z przyjętą [...] (w ramach EOG) Dyrektywą z dnia 25 lipca 1977 r. Nr 77/486/EWG w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących” (Kral-Leszczyńska 2012: 47)⁸. Jak czytamy dalej w raporcie (Kral-Leszczyńska 2012: 60):

W Norwegii prawo do nauki języka ojczystego mają uczniowie-imigranci, których znajomość języka norweskiego jest niewystarczająca do zdobywania wiedzy i umiejętności w tym języku. Określenie „język ojczysty” jest określeniem umownym, jest to bowiem nauczanie języka norweskiego poprzez język ojczysty. Jednakże zajęcia języka ojczystego przysługują dziecku tylko do momentu opanowania języka norweskiego. Jeśli dziecko sprawnie komunikuje się w języku norweskim, nauczyciel języka ojczystego jest mu odbierany. Nie ma jednak jednolitych dokumentów określających tenże poziom języka i odebranie bądź pozostawienie dziecku zajęć języka ojczystego zależne jest od budżetu gminy.

Każdy *morsmåslærer* ma pod opieką ok. 3–5 uczniów w ramach jednej narodowości. Natomiast pojedynczy uczniowie z danej społeczności imigracyjnej otrzymują dodatkowe lekcje z języka norweskiego, ale nie mają do dyspozycji nauczyciela języka ojczystego.

Mam pod swoją opieką czterech uczniów, plus powiedzmy piątą osobę, która już nie ma do mnie prawa, ale czasem pracujemy razem. Oni są wszyscy z Polski, [...] [jako] *morsmåslærer* w mojej szkole pracuje trzech nauczycieli w sumie. [...] pracuje również *morsmåslærer* z Ukrainy i z Iranu z uchodźcami z Afganistanu. [...] są jeszcze dzieci, takie pojedyncze, no ale niestety one nie mają szczęścia. [...] To znaczy powiem tak: nie mają swojego nauczyciela, takiego właśnie w języku narodowym, natomiast dostają tak jak wszyscy uczniowie dodatkowe lekcje języka norweskiego, intensywne, na tej samej zasadzie. Tylko jakby nie ma osoby pośredniczącej. [nauczycielka języka ojczystego w norweskiej szkole]

Istotą pracy z dzieckiem imigrantem jest nauka norweskiego słownictwa przedmiotowego. Mimo aktualnych tendencji asymilacyjnych, uwidaczniających się m.in. w polityce językowej Norwegii

⁸ Art. 3 Dyrektywy brzmi: „Państwa Członkowskie, zgodnie z ich sytuacją krajową oraz systemem prawnym oraz we współpracy z państwami pochodzenia, podejmują odpowiednie środki w celu wspierania, w koordynacji z regularnym kształceniem, nauczania języka ojczystego oraz kultury kraju pochodzenia dla dzieci, określonych w art. 1 (tj. dzieci pozostające na utrzymaniu pracownika będącego obywatelem innego Państwa Członkowskiego)». Zapis ten nie został adoptowany do ustawodawstwa wewnętrznego i nie jest realizowany w praktyce” (Kral-Leszczyńska 2012: 47).

względem dzieci imigrantów, polskie ekspertki wskazywały na potrzebę tworzenia bazy pojęciowej w języku ojczystym. Owo zalecenie wpisuje się w ogólnościatowe trendy wychowywania i edukowania uczniów z doświadczeniem migracyjnym potwierdzone wynikami badań (Martowicz 2018).

No bo w każdym przedmiocie chodzi o to, żeby wytłumaczyć im słownictwo. [...] To zależy od tego, czy to jest bariera językowa, czy w ogóle dzieci nie mają tej wiedzy też w języku ojczystym. Bo wtedy to jest ze sobą wszystko połączone. Tak jak my. Jeżeli znasz na pewno jakiś język obcy, jeżeli nie znamy jakiegoś słowa, prawda, czytając w obcym języku, ale znasz, nie wiem, siedemdziesiąt procent słów albo osiemdziesiąt procent, to jesteś w stanie zrozumieć cały tekst. Nawet jeżeli nie rozumiesz dwudziestu procent słownictwa. [...] Z kontekstu rozumiemy dane słowo. Natomiast jeżeli dziecko nie zna tematu, bo nikt z nim w życiu o kosmosie nie rozmawiał, to raptem dziewięćdziesiąt procent słownictwa to jest kosmos dla nich właśnie. I oni w ogóle nie wiedzą, o czym czytają, bo oni nie mają tej bazy takiej, podstawy w swoim języku. Dlatego mówię, podkreślam, że w tych domach, gdzie rodzice więcej czasu poświęcają dzieciom, tak bym to powiedziała, gdzie rozmawia się na różne tematy, gdzie dzieci czytają, nie wiem, takie właśnie książki [...] tematyczne, to te dzieci lepiej chwytają, po prostu. [nauczycielka dwujęzyczna w norweskiej szkole]

Debata na temat sposobu integracji dzieci imigrantów za pośrednictwem systemu szkolnego toczy się w Norwegii od kilku dekad (Kulbrandstad 2017). Ekspertki zaobserwowały tendencję rezygnowania ze szkół dla obcokrajowców na rzecz rozbudowanego systemu klas wprowadzających i nauczycieli towarzyszących w norweskich klasach. Jest to równoznaczne z osłabieniem dominującego modelu wprowadzania dziecka nowo przybyłego do środowiska szkolnego, czyli modelu separacyjnego na rzecz modelu integracyjnego⁹. Ponadto badane ekspertki podkreślały zależność modelu integracji uczniów ze społeczności imigranckiej (w tym zakresu pomocy w ramach danej formy pomocy) od nastrojów społecznych i układu politycznego. W latach 2004–2014 pojawiały się pomysły, aby program wprowadzania dziecka imigranckiego do społeczeństwa norweskiego

⁹ Najnowsza literatura z zakresu glottodydaktyki sugeruje horacjański złoty środek w zakresie ram nauczania dzieci imigrantów w kraju goszczącym w zależności od poziomu znajomości języka większościowego, a mianowicie model integracyjno-inkluzyjny (por. Gębał 2018).

poprzez środowisko szkolne zunifikować, ale nie udało się ich zrealizować m.in. z uwagi na względną autonomię placówek edukacyjnych, plany oszczędnościowe, zwiększoną migrację do Norwegii (migracja zarobkowa, reunifikacja rodzin, mobilność uchodźców) czy zmianę układu sił politycznych.

Począwszy od 2012 roku ekspertki obserwują znaczne cięcia środków przekazywanych na pomoc dzieciom imigrantów, mimo relatywnie dobrej sytuacji gospodarczej Norwegii. Na przykład przed rokiem 2011 każde nowo przybyłe dziecko otrzymywało w Bærum jedną godzinę tygodniowo szeroko pojętej pomocy, w zależności od jego indywidualnych potrzeb.

Mimo tego, że ekonomia jest bardzo dobra, też są ograniczenia. Dwa czy trzy lata temu [rok 2011/2012] została ograniczona liczba nauczycieli asystentów i nauczycieli języka ojczystego. [doradczyni pedagogiczna]

Dwa lata wstecz [w 2012 roku] tej pomocy było dosyć dużo, bo każde dziecko miało godzinę tygodniowo pomocy. To jest kropla w morzu, ale każde dziecko miało [pomoc]. [...] W zależności czego potrzebowało [...]. [nauczycielka dwujęzyczna w norweskiej szkole]

W Oslo również odczuwa się cięcia wydatków, a tym samym zmniejszającą się liczbę godzin pomocy dla dzieci i redukcję liczby etatów nauczycielskich.

W komunie Oslo jest w tej chwili podobno gorzej z tym. [...] moje koleżanki tutaj straciły pracę jako *morsmållærer* w poprzednim roku i w tym roku też nie są zatrudnione, więc [...] w Oslo są cięcia po prostu. [nauczycielka języka ojczystego w norweskiej szkole]

Pomoc jest nie tylko ograniczana w ramach *innføringsgrupper*, ale również w *innføringsklassen*. Po akcesji krajów z grupy EU10 do Unii Europejskiej pomocy ze strony norweskiego rządu dla dzieci obcokrajowców było znacznie więcej. Jej szczyt przypadł na lata 2004–2011.

Bo tam jest założenie, że dzieci mają pomoc minimum rok w *innføringsklassen*, chociaż teraz to jest skracane ze względu na pieniądze. [...] Od dwóch lat takie cięcia bardzo duże budżetowe spadły na komunię [Bærum] po wyborach ostatnich. [...] wiadomo, że polityka ma bardzo duży wpływ na to. Bo komuna rozdziela pieniądze na różne sektory. [nauczycielka dwujęzyczna w norweskiej szkole]

Od 2014 roku obserwuje się jeszcze większe ograniczenia pomocy oferowanej dzieciom z krajów należących do UE/EOG na rzecz dzieci spoza tego obszaru, m.in. dzieci azylantów.

Teraz ogólnie pieniądze są jeszcze bardziej ograniczane. I tutaj w tej gminie [Bærum] przy jednej ze szkół jest zorganizowana klasa wprowadzająca [...]. Ale liczba miejsc jest ograniczana i to jest stworzone z myślą o dzieciach azylantów, natomiast Polacy przyjeżdżają jako ta grupa pracująca, nie azylancka. Nie ma specjalnych przywilejów. [doradczyni pedagogiczna]

Mimo ogólnokrajowych cięć, braku zunifikowanego programu oraz tego, że wejście dzieci w nowy system edukacji i społeczeństwo norweskie jest dla nich dużym wyzwaniem, ekspertki przyznały, że funkcjonujący system nauczania dzieci imigrantów jest relatywnie dobry: przyjazny, otwarty, równościowy i dający stosunkowo dużo możliwości.

Proces adaptacji dzieci polskich imigrantów do społeczeństwa norweskiego jest uzależniony, według ekspertek, od wielu czynników. Nie tylko od sposobu wprowadzania dziecka do norweskiego systemu szkolnego, ale także od różnic indywidualnych. Do kluczowych charakterystyk indywidualnych wpływających na szybkość adaptacji, ekspertki zaliczyły wiek oraz miejsce urodzenia dziecka. Zidentyfikowały one częste przypadki osamotnienia i złego samopoczucia społecznego wśród dzieci, które wyemigrowały jako nastolatki i są obecnie na poziomie szkoły średniej I i II stopnia¹⁰. Starsze dzieci muszą bowiem włożyć znacznie więcej wysiłku, by dorównać dzieciom z norweskiej szkoły, które z językiem norweskim i narodowym systemem edukacji mają styczność od wczesnego dzieciństwa. Rok w klasie wprowadzającej to zdaniem badanych za mało, gdyż średnio potrzeba ok. 7 lat, by nauczyć się języka norweskiego na wyższym niż komunikatywny poziomie. Nastolatkowie częściej odczuwają wstyd, ponieważ ich norweski język młodzieżowy i techniczny jest znacznie uboższy na tle norweskich znajomych

¹⁰ Norweskie badania pokazują, że wiek w momencie migracji ma wpływ nie tylko na dzieci polskich imigrantów, ale także na wszystkie dzieci obco-krajowców. Im decyzja o emigracji następuje później, tym dziecku trudniej jest wejść w nowe środowisko szkolne. Zatem na najwięcej barier napotykają osoby powyżej 12 roku życia, podczas gdy dzieci przynajmniej jednego norweskiego rodzica doświadczają ich najmniej (zob. Bakken, Hyggen 2018; por. Strzemecka 2015; Ślusarczyk, Wærdahl, Strzemecka 2018).

bądź osób dłużej przebywających w Norwegii. Z tego względu nie-
rzadko zdarza się, że są oni wyśmiewani podczas lekcji (np. w trakcie
prezentacji zadania domowego na forum klasy), a co za tym idzie –
krępują się nawiązywać bliższe relacje i więzi rówieśnicze.

Tym małym dzieciom jest łatwiej, no bo one się bawią [...]. Więc nie mają
takiej potrzeby jak gimnazjaliści dorównywać. Tamci sobie plotkują, roz-
mawiają na jakieś tam różne tematy, tym naszym trudniej jest. [...] język
jest uboższy. [...] a to jest jeszcze wymowa gorsza, więc oni się na przy-
kład – [...] muszą prezentację przedstawić – często się wstydzą przed klasą
całą. Bo wiedzą, że coś nie tak powiedzą, że są wyśmiewani. Więc oni się
krępują z racji pochodzenia i tego, że nie posługują się językiem norwe-
skim, jest im trudniej nawiązać takie bliższe relacje. [...] czują [się] często
tutaj samotne, bo w szkole gdzieś tam są na uboczu, [...] nawet, jeżeli już
radzą sobie ze szkołą, językowo czy tam z lekcjami, bo jak ktoś jest sprytny,
że tak powiem, to nawet nie rozumiejąc wszystkiego, też będzie w stanie te
lekcje odrobić i się nauczyć. Ale nie wszystkie dzieci takie są. [nauczycielka
dwujęzyczna w norweskiej szkole]

Wywiady pokazały, że ekspertki pozostają pod wrażeniem po-
stępów edukacyjnych dzieci polskich imigrantów. Wskazywały one,
że polskie dzieci są bardzo zdolne, pracowite, ambitne, a nie rzadko
wręcz ponadprzeciętne (por. Bakken, Hyggen 2018). Wiedzą dużo
więcej od norweskich rówieśników, w związku z czym na samym po-
czątku pracy językowej z tą grupą mniejszościową można położyć
większy nacisk na naukę słów przedmiotowych, a potem wrócić do
innych zagadnień (np. działań matematycznych). Badane oceniły, że
dzieci polskich imigrantów na ogół dobrze dopasowują się do środo-
wiska szkolnego. Jednym z większych wyzwań wielokulturowej klasy
wprowadzającej w kontekście polskich dzieci są postawy ksenofo-
biczne w stosunku do dzieci o innym niż białe kolorze skóry.

Czasami jest dużo problemów, bo [polskie dzieci] są przestraszone, ale
raczej dobrze się dopasowują, [...] nie wiedzą nic o świecie, nie dorastały
w wielokulturowym świecie. [nauczycielka z klasy dla obcokrajowców]

Na początku procesu adaptacji dzieci polskich imigrantów nie są
na ogół odbierane jako grupa problematyczna. Większość badanych
ekspertek, podobnie jak norwescy badacze (zob. Wærdahl 2016; por.
Strzemecka 2015; Ślusarczyk, Wærdahl, Strzemecka 2018), dostrze-
gła ich symptomatyczną cechę, czyli tymczasową „niewidzialność”.

Polega ona na tym, że dzieci polskich imigrantów są początkowo niemal nie do odróżnienia (głównie pod względem fizycznym i mentalnym) od dzieci etnicznych Norwegów. Przekonanie o tymczasowej niewidzialności dzieci polskich imigrantów, na tle dzieci z innych grup narodowościowych, wynika z postrzegania i traktowania ich jako jednolitej grupy, która nie jest integracyjnym wyzwaniem nie tylko ze względu na aparycję, ale także na stosunkowo szybko przebiegającą integrację językową i wysokie rezultaty edukacyjne mimo niższych kompetencji społecznych. Gdy zaś poczyni się wnikliwsze analizy, na powierzchnię badania i rozumienia procesu przystosowawczego wypłyne bardziej złożony obraz adaptacji dzieci polskich imigrantów (Strzemecka 2015; Ślusarczyk, Wærdahl, Strzemecka 2018). Można więc zaryzykować konstatację, że skutek uproszczonego, powierzchownego postrzegania dzieci polskich imigrantów może być w przyszłości odwrotnie proporcjonalny do ich udziału w programach integracyjnych: zwiększona widoczność w statystykach, ale nie w politykach integracyjnych.

My mówimy o polskich uczniach, którym trzeba pomóc, czy o polskich uczniach, którzy chodzą do tej szkoły i są jak Norwedzy i nawet nie wiesz, że to są Polacy? Bo ja na przykład nawet nie wiedziałam, że tu jest tyle polskich dzieci, bo te dzieci są jak Norwedzy. [asystentka w norweskiej szkole]

Polskie ekspertki wskazały, że w przypadku dzieci polskich imigrantów posiadających jednego norweskiego rodzica kluczowym aspektem jest nie tyle pomoc w trakcie wejścia w norweskie środowisko (w tym w świat języka większościowego), ile kwestia krzewienia, a w dłuższej perspektywie czasu utrzymania, polskości poprzez uczestnictwo w polskich inicjatywach w ramach przestrzeni transnarodowej.

7.2.2. Między polskim *helicopter parenting* a norweską swobodą wychowania

W ciągu ostatnich kilku dekad norweskie społeczeństwo przeszło gruntowną metamorfozę w kontekście etosu narodowego. Można powiedzieć, że Norwegia w erze ropy i gazu zrodziła się ekonomicznie i moralnie na nowo (Cleary 2016; Gullestad 1997; por. Kyllingstad 2014; Hodson 1935; Sejersted 2000). Kraj ten posiada

zrewitalizowaną, ale coraz mocniej ugruntowaną kulturę i tradycję (Slagstad 1998), która odnosi się także do stylu wychowania.

Z wywiadów wynika, że każdy kraj wierzy w swój narodowy styl. Główne trudności polskich rodzin imigranckich w trakcie adaptacji do społeczeństwa norweskiego opierają się na obawie rodziców przed zbyt dużą wolnością dzieci w trakcie procesu wychowawczego i edukacyjnego (postrzeganego w perspektywie dorosłych bardziej jako liberalny niż demokratyczny). Natomiast największa obawa państwa norweskiego wobec rodzin imigranckich jest związana z potencjalną kontynuacją kontrolowania dziecka z perspektywy biegu jego życia (np. przymus opieki nad starzejącymi się rodzicami) oraz z kładzeniem nacisku na tradycyjne wartości w trakcie procesu wychowawczego. Podkreśla się, że polscy rodzice są na ogół postrzegani jako osoby nadopiekuńcze i autorytarne, wpisują się tym samym w ramy tzw. *helicopter parenting* (Ginott 1969). Norwescy rodzice również stawiają granice i określają ramy wychowawcze zgodnie z narodowym standardem (demokratyczny styl wychowania), ale w praktyce dominuje samodzielność i samo-realizacja (liberalny styl wychowania). Można powiedzieć, że miejsce dziecka w norweskim społeczeństwie, rodzinie i szkole ewoluowało w następującym kierunku: od nieobecności i podległości przez odrębność do dominacji.

My, Polki, jesteśmy nadopiekuńcze. W wychowaniu norweskim stawia się bardzo szybko na hartowanie dzieci, uczenie samodzielności. My, Polki, biegniemy i oplakujemy [upadek] razem z dzieckiem, natomiast jak dziecko norweskie upadnie, to mama czy tata norweski mówi: no to wstań. Im szybciej dziecko się usamodzielnia, tym szybciej to wychowanie jest udane. Dziecko norweskie skończy szkołę, wyprowadzi się, szybciej znajdzie pracę. Natomiast nasza polska mentalność jest taka, że też chcemy, by dziecko się usamodzielniało, ale nie tak szybko. Tutaj [w Norwegii] młodzież [polska] może odczuwać [...], że rodzice bardziej kontrolują. [doradczyni pedagogiczna]

W wychowaniu polskich dzieci bardziej opiera[my] się na zakazach i nakazach. Ja sama jestem tego przykładem, że ja jestem tą matką [...]. Tu oczywiście dzieci mają norweskie reguły i mają ich przestrzegać, natomiast mają na znacznie więcej pozwalane. I tak jak mówię, dla mnie ich otwartość kojarzy się bardziej z bezczelnością, ale to do końca nie jest tak. [...] ja uważam, że lepsze są dzieci takie otwarte, one są bardziej szczęśliwe i dziecko nie może tłamsić tego wszystkiego w sobie, tylko ono ma to wyrzucić i ma

powiedzieć, co mu leży na sercu [...], ono ma prawo się bronić, ma prawo iść do nauczyciela i powiedzieć: nie podoba mi się to i to. A nauczyciel musi to rozważyć. [asystentka w norweskiej szkole]

Polscy uczniowie pochodzący z prowincji, szczególnie ci wychowani w tradycyjnych społecznościach, migrują do zupełnie innego społeczeństwa – społeczeństwa liberalnego, zlaicyzowanego, co może zwiększać poziom odczuwanego szoku kulturowego.

Moi uczniowie to są uczniowie, którzy przyjechali w większości z prowincji w Polsce, z bardzo takich rodzin polskich, [...] w znaczeniu katolickich, [...] i też z takimi małymi doświadczeniami. [...] mieli ten jeden świat. Tutaj przyjeżdżają i są w zupełnie jakby innym społeczeństwie. Są w społeczeństwie liberalnym w pewien sposób, zlaicyzowanym mocno i gdzie pewne zasady po prostu nie mają miejsca [...]. Wiem, że wiele rzeczy jest szokujących. [...] wychowanie dzieci w Norwegii jest bardziej swobodne. Oni są o wiele bardziej doświadczeni [...] pod pewnymi względami. [nauczycielka języka ojczystego w norweskiej szkole]

W Norwegii seksualność jest zagadnieniem powszechnie poruszonym od wczesnego dzieciństwa. Zręby edukacji seksualnej wprowadza się już na etapie przedszkola, a na etapie edukacji obowiązkowej edukacja seksualna jest zintegrowana z takimi przedmiotami jak język norweski oraz chrześcijaństwo, religia, filozofia i etyka (*kristendom, religion, livssyn og etikk*, KRLE; zob. Svendsen 2012). Może wywoływać poczucie niepokoju i skrajne emocje wśród tych polskich rodziców, dla których norweski program edukacji seksualnej jest przekroczeniem granic moralnych (Ertesvåg, Yttervik 2014).

Tutaj podchodzi się do tych spraw bardziej naturalnie. I przypuszczam, że wielu rodziców reaguje na sposób, w jaki to nauczanie jest prowadzone. Czasami też można krytycznie na to spojrzeć, bo dzieci nie zawsze są przygotowane. Zaczyna się rozmawiać o seksualności bardzo wcześnie. Lekcje prowadzone są w szkole podstawowej. W przedszkolu to jest bardzo naturalnie – nie jako temat, ale jak dzieci są zainteresowane. Na przykład jak jakieś dziecko spodziewa się bratcisza czy siostrzyczki, to jest jakaś książeczka i można opowiedzieć. Nie jakoś tak bardzo anatomicznie, z detalami, ale jest pokazane. I na przykład, jak w grupie są dzieci [par homoseksualnych] z *in-vitro*, to też jak dzieci pytają gdzie jest twój tata, to mówimy: „Ty mieszkasz z mamą i tatą, a on z mamą i mamą, albo z tatą i tatą”. [doradczyni pedagogiczna]

W kontekście seksualności i edukacji seksualnej ekspertki wskazywały na szczególną rolę *helsesøster* w życiu dzieci dorastających w Norwegii.

W czwartej klasie jest godzina, gdzie się dobrze tak dzieci uświadamia i to już tak ze szczegółami. A [...] w gimnazjum jest już taki szczegółowy temat o seksie, o roli mężczyzny, kobiety, co do czego, prezerwatywy, pigułki, skąd się dzieci biorą i tak dalej. Więc to jest tak bardzo naturalnie [...] *helsesøster* to jest pielęgniarka, ale nie rozumiana tak jak w Polsce. [...] ona też pełni rolę właśnie takiego psychologa [...]. I przeważnie jest tam karteczka na drzwiach, że jeżeli się źle z czymś czujesz, jeżeli masz jakiś problem, to proszę przyjść, porozmawiać. [...] dziewczyny wchodzi w okres dojrzewania. Jeżeli jest jakiś temat współżycia, to [...] już nie wypisuje tabletek antykoncepcyjnych, tylko one [je] tam dostaną, chłopcy dostaną prezerwatywy i tutaj się zaczyna też ta różnica, jak my wychowujemy, i tego, jak tu dzieci są wychowywane. Stąd też są później jakieś problemy. Bo nie do końca rodzice polscy akceptują pewne rzeczy, bo mówią: „ale ja nie pozwalam”. A te dzieci widzą różnice „Ale co ty możesz mi nie pozwalać?”. Jak ona [...] już w ósmej czy w dziewiątej klasie pójdzie do gimnazjum i powie, że ona chce. [...] Tam jest dużo dziewczyn, tych norweskich. Niekoniecznie, że one od razu współżycją, ale zaczynają te pigułki brać, bo sobie myślą: „a może zacznę współżyć na przykład za chwilę. To już lepiej, żebym była przygotowana”. [...] Jeżeli [dziewczyna] pokłóci się z chłopakiem, to może przyjść do niej i porozmawiać. [...] Jeżeli właśnie w domu nie mają dobrych kontaktów [...]. Jeżeli się źle czują w szkole, bo ktoś tam źle [je] traktuje, albo jest mobbing na Facebooku, no to idą też do *helsesøster* [...]. Jeszcze [...] do tego wszystkiego [...] dochodzą tabletki te nie wczesnoporonne, tylko te „po”. [...] I tutaj trzeba jeszcze dodać, że ani o tej antykoncepcji, ani o tych tabletkach zapobiegających pielęgniarka nie ma prawa powiadamiać nikogo, włącznie z rodzicami. [nauczycielka dwujęzyczna w norweskiej szkole]

Dla polskich rodzin w Norwegii dużym szokiem obyczajowym na etapie klasy maturalnej jest święto abiturientów, tzw. *russefeiring* (zob. rozdział 3.4.1, przypis 7). Zgodnie z tradycją sięgającą początku XX wieku młodzież maturalna hucznie świętuje przez około trzy tygodnie (przełom kwietnia i maja). Nosi wtedy kolorowe (najczęściej czerwone) kombinezony i czapki (które nie powinny być prane przez cały okres obchodów), uczestniczy w koncertach, festiwalach czy paradach. Świętujący nastolatki zazwyczaj poruszają się specjalnie dostosowanymi autobusami i vanami. Mówi się, że podczas zabawy nie brakuje używek i zbliżeń. Wolność i rozwiązłość seksualna

w Norwegii jest bowiem o wiele większa niż w Polsce, dlatego niektóre współczesne praktyki święta Russ mogą szokować rodziców, którzy zostali zsocjalizowani w duchu tradycyjnych wartości i wzorców (Bygnes 2012; Chomczyńska-Rubacha 2011).

[...] młodzież maturalna ma okres egzaminów poprzedzony szaleństwem [świętem Russ], gdzie oni ubierają się w czerwone czy niebieskie mundurki i używają dużo pieniędzy na festowanie [świętowanie], jeżdżenie specjalnymi autobusami, i to jest szok kulturowy dla [polskich] rodziców, ponieważ różne rzeczy się dzieją w czasie tego świętowania. [...] Tym bardziej że takie nadmierne festowanie może powodować złe wyniki na egzaminie, bo krótko po 17 maja [tj. Święcie Konstytucji] zaczynają się egzaminy i ta młodzież jest wykończona po dwóch czy trzech tygodniach, bo to się zaczyna 1 maja. Chodzą do szkoły, ale najczęściej są niewyspani, bo jeżdżą tymi autobusami nocami. I tam na tych imprezach są sprzedawane prezerwatywy. Tak że wolność czy rozwiązłość seksualna jest o wiele większa. [doradczyni pedagogiczna]

Ekspertki zgodnie wskazywały, że w Polsce istnieje wyższy poziom edukacji niż w Norwegii, a co za tym idzie większe wymagania i presja wobec uczniów (por. Ślusarczyk, Nikielska-Sekuła 2014; Ślusarczyk, Wærdahl, Strzemecka 2018). Do głównych zalet norweskiej szkoły ekspertki zaliczyły zdrowsze środowisko szkolne. Charakteryzuje się ono zakazem spożywania słodczych, większą aktywnością fizyczną, większym poczuciem bezpieczeństwa i bezstresową edukacją, a tym samym niższym poziomem stresu psychologicznego zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli (por. Bakken, Hyggen 2018). W Norwegii nacisk kładziony jest bowiem na „szczęśliwe dziecko”, które uczy się chętnie i jest dobrym obywatelem, indywidualistą i społecznikiem w jednej osobie. Jednocześnie badane podkreśliły, że potrzebny jest balans pomiędzy swobodą a naciskiem (tj. wolnością jednostki a zobowiązaniami wobec społeczeństwa). Niezbędne są również zmiany inspirowane systemami edukacji krajów zajmujących wysokie pozycje w międzynarodowych testach (np. *Programme for International Student Assessment*, PISA).

Myślę też, że inne kultury, taka jak polska, mogą nam pomóc lub dać nam jakiś kierunek [...]. Finlandia ma bardzo dobry system edukacji [...]. Ale w każdym razie [potrzebna jest] równowaga między wolnością dziecka a zobowiązaniami wobec społeczeństwa. [pracownica Barnevernetu]

Jeśli chodzi o atmosferę panującą w norweskiej szkole, to jej składowe: nacisk kładziony na dobre samopoczucie dziecka (niezależnie od jego faktycznego nastroju) i niektóre akcje przeciw mobbingowi, mające na celu poszanowanie drugiej osoby (w tym jej odmienności kulturowej), nierzadko są postrzegane przez polskich rodziców jako nieprzystające do realnego życia szkolnego.

Tu jest bardzo duży nacisk, od wielu lat, [kładziony] na mobbing [strategie antymobbingowe]. Czyli chodzi o to, żeby dzieci miały dobre samopoczucie w szkole. No to jest takie trochę, nawet dla nas, trochę dziwne. [...] wychodzimy na dwór i mamy zwracać [...] uwagę na to, czy wszyscy się bawią, żeby nie było tak, że jakieś dziecko stoi na boku samo, smutne. [...] Staramy się bawić z wszystkimi. Albo zwrócić uwagę – o ten się przewrócił i płacze. Więc mówię, są czasami takie śmieszne sytuacje, że tam się jeden przewróci, nic mu się nie stało, ale drze się! A tam grupa do niego podbiega i go pociesza. Takie trochę może to sztuczne, no ale na to się zwraca uwagę. [nauczycielka dwujęzyczna w norweskiej szkole]

Regularna ścisła współpraca między personelem przedszkolnym i/lub szkolnym a rodzicami i/lub dalszymi krewnymi dziecka jest bardzo istotnym wskaźnikiem zainteresowania rodziców sprawami dziecka i zaangażowania się w nie. Norweskie placówki edukacyjne stosują rozmaite strategie, niekiedy wręcz wymuszania bilateralnego dialogu między polskimi rodzinami a personelem przedszkolnym i szkolnym.

Najważniejszy jest dialog ze szkołą czy z przedszkolem, żeby się porozumieć, na czym polegają trudności. Ale problem jest w tym, że wiele rodzin polskich nie mówi po norwesku, więc na te rozmowy w szkole zawsze trzeba zamawiać tłumacza. I nie zawsze ludzie są otwarci, by mówić o swoich problemach, bo jest też potrzeba intymności. [...] Wiem, że organizowane są zebrania dla rodziców polskich i tam jest bardzo duży nacisk na dialog z tymi osobami, które mieszkają tutaj wiele lat. [...] Także zebrania rodzicielskie z wymogiem, że mają przyjść oboje rodziców, nie tylko mama czy tata. Oczywiście różnie to jest. Nie ma tu jakiegoś nakazu. Ale jest to próba nacisku czy współpracy z rodzicami. [doradczyni pedagogiczna]

Z wywiadów wynika, że polscy rodzice i norweska szkoła często obwiniają siebie nawzajem. Zdaniem badanych nauczycielek i pedagogów, mimo zmniejszającej się ilości pomocy ze strony państwa norweskiego, szkoły wciąż oferują dzieciom adekwatne wsparcie, dlatego rodzice nie powinni obwiniać placówek edukacyjnych i personelu

szkolnego o jakiegokolwiek niepowodzenia czy nieporozumienia. Generalnie, w ocenie ekspertek, norweski poziom życia i możliwości edukacyjnych oraz zawodowych jest obecnie zdecydowanie wyższy niż polski.

I tu nie można [...] obwiniać szkoły, że szkoła im [dzieciom] za mało dała. Bo ja uważam, że szkoła w tym przypadku daje bardzo dużo. Mimo wszystko, mimo tego, że zmniejszana jest ta pomoc, ale jednak się nimi interesują, jednak dają różne dodatkowe zajęcia. Natomiast myślę, że często rodzice za mało z siebie dają i za mało tym dzieciom tłumaczą [...] wielu polskich rodziców [...] tę poprzeczkę tym naszym dzieciom zaniża [...]. No trzeba im po prostu dawać kopa na początku, bo nie, nie musisz mieć wielu obowiązków, ale ucz się. I potem to zaskakuje, i jakoś to funkcjonuje. I dzieciaki się wtedy odnajdują. I pracę sobie znajdują. [...] Tak że wydaje mi się, że nieważne, kiedy się przyjedzie, tylko [chodzi o] to nastawienie. Że to wcale tak nie jest, że trzeba się tu urodzić i mieszkać, żeby osiągnąć więcej [...] uważam, że te dzieci, które już tu wykorzystają te wszystkie szanse, to mają, niestety, ale dużo lepsze perspektywy i dużo lepsze możliwości niż w Polsce. Przykro mi to mówić, ale tak jest. [nauczycielka dwujęzyczna w norweskiej szkole]

W Norwegii (postrzeganej jako *vacation nation*) aktywnie spędzany czas wolny jest traktowany (ekonomicznie i moralnie) jako dobry czas. Czas, który stanowi „prawdziwe życie” (Kossakowski, Herzberg-Kurasz, Żadkowska 2016; por. Stodolska, Peters, Horolets 2017). Posiadanie rozmaitych zainteresowań jest nie tylko narodową cnotą, ale także silnym wyznacznikiem norweskiego statusu. W opinii wszystkich ekspertek aktywne spędzanie czasu jest szczególnie ważne dla dzieci imigrantów z problemami dotyczącymi społecznego odnalezienia się w szkole, podczas gdy pasywne spędzanie czasu wolnego w przestrzeni domowej (tzw. nicnierobienie, czyli np. oglądanie telewizji czy granie w gry na urządzeniu elektronicznym) opóźnia proces ich adaptacji do społeczeństwa norweskiego.

Nie ważne, czy lubisz piłkę, czy nie – zacznij grać, bo tam są dzieci. Po to, by być częścią wspólnoty. [nauczycielka w klasie dla obcokrajowców]

No nie można ograniczyć życia dziecka tylko do bycia w szkole i siedzenia w domu potem. A dużo dzieci tak funkcjonuje naszych. Idą do szkoły, potem przychodzą do domu. Na przykład [my, nauczyciele] pytamy się [ucznia]: „co robiłeś w weekend?”. [Uczeń:] „No oglądałem telewizję” albo „siedziałem przy komputerze, grałem”. [Nauczyciel:] „No ale wyszedłeś gdzie? Poszedłeś pograć w piłkę czy coś?” [...] są problemy właśnie z takim

socjalnym odnalezieniem się w szkole. [...] Dużo dzieci [...], które siedzą tak przed telewizorami i komputerami w wolnych chwilach, pyta się ich człowiek: no ale, słuchaj, no nie masz znajomych? „No nie, nudno, nudno, tu jest nudno. W Polsce było lepiej”. To mówię: a pomyśl, masz jakieś zainteresowania, co lubisz robić? Grasz w piłkę, grasz w kosza? Zapisz się! Poza szkołą gdzieś. [...] No więc ci, którzy mają nastawienie na nie, to wiadomo, że tu już jest rola rodziców. Albo razem musimy sobie jakieś aktywności na początku wymyślić [...]. [nauczycielka dwujęzyczna w norweskiej szkole]

Do głównych barier integracyjnych dzieci polskich imigrantów badane ekspertki zaliczyły niższy (od norweskiego) status materialny, niskie kompetencje z języka norweskiego oraz małą motywację rodziców do nauki języka i kultury większościowej. Posiadanie tych trzech elementów na przeciętnym poziomie jest *condicio sine qua non*, by zapisać dziecko na zajęcia dodatkowe poza szkołą i/lub te oferowane w szkole. Ekspertki podkreśliły, że najczęstszą wymówką polskich rodziców związaną z ich niskimi kompetencjami z języka norweskiego (lub ich brakiem) jest gorsza sytuacja materialna¹¹. Subiektywnie niższy kapitał materialny często łączy się z odczuwaniem wstydu i stresu ekonomicznego oraz językowego. Odczucia te wpływają na stopień otwartości wobec personelu szkolnego i całej szkolnej społeczności, w tym innych rodziców, a co za tym idzie – nierzadko skutkują strategią wycofywania się z praktykowania różniczkowanych rytuałów (np. nocowania dzieci u siebie nawzajem) czy niebrania udziału w spotkaniach integracyjnych z innymi rodzicami. W kontekście orientacji materialistycznej współczesnego społeczeństwa norweskiego i presji społecznej z nią związanej budowanie i rozwijanie sieci rówieśniczej wymaga, oprócz niematerialnego inwestowania w relacje, także znacznych nakładów pieniężnych.

W przedszkolu, w którym pracuję, muszę powiedzieć, że szkoda mi dzieci w niektórych przypadkach. [...] jak poznają polską rodzinę, to jestem w stanie sobie wyobrazić klasę społeczną, z której pochodzą, jeszcze jak powiedzą, z jakiego miasta przyjechali. Wtedy jest mi [ich] łatwiej zrozumieć, natomiast dla Norwegów to jest trochę abstrakcja. I wiem, że moje koleżanki Norweżki reagują: „dlaczego te matki Polki nie opanowują norweskiego,

¹¹ Jak wspomniałam w rozdziale 2, kurs językowy dla osób starających się o azyl w Norwegii jest darmowy, natomiast kurs językowy dla obywateli UE/EOG jest odpłatny i stosunkowo kosztowny. Za cztery miesiące zajęć w 2014 roku trzeba było zapłacić ok. 4 tys. nkr, czyli ok. 2 tys. zł.

tylko ciągle trzeba o tłumacza prosić. Matka, ojciec już jest [w Norwegii] trzy, cztery lata”. Kiedy na przykład widzą, że Afrykanki jakoś tam elementarne rzeczy pojmują, wtedy ja tłumaczę, że Afrykanka chodziła na kurs norweskiego opłacany przez państwo, a Polka nie. Polka zbiera pieniądze, by opłacić mieszkanie. [...] Ja jestem proszona: „słuchaj, przyjdź i pomóż, bo widać, że matka nie rozumie”. Ja przychodzę i obserwuję reakcję dziecka i widzę [...], że dziecko nie lubi tej sytuacji, bo odczuwa, że „moja mama nie potrafi porozmawiać”. Że się role odwracają; to wpływa na życie wewnętrzne tych dzieci. A do tego dochodzą te ekonomiczne braki, że kolega ma narty, a ja nie mam, a to jest w Norwegii standard. Są takie drobne rzeczy, które mogą zaważyć na jakimś zachowaniu czy rozwoju tych dzieci, kiedy nie zawsze mają wsparcie w domu i nie bardzo wiedzą, jak funkcjonować w tym dużym świecie, w szkołach. [...] [chodzi] o pewne doświadczenia socjalne, których często te dzieci nie mają albo mają inne doświadczenia niż dzieci norweskie. I teraz, żeby znaleźć coś wspólnego, żeby tą przyjaźń budować i rozwijać, to dużo zależy od rodziców. Jeśli rodzice są otwarci, jeśli rodzice myślą, by nawiązać kontakt z Norwegami [...]. Takie normalne, codzienne rzeczy powodują, że dzieci czują się pewniej. [doradczyni pedagogiczna]

W trakcie pierwszego spotkania dla rodziców dzieci z *innføringsklassen* zwraca się szczególną uwagę na język norweski. Sugeruje się sposoby na jego szybką i efektywną naukę (m.in. udział w kursie językowym, słuchanie norweskiego radia, oglądanie norweskiej telewizji, czytanie gazet czy słownika polsko-norweskiego). Jeśli rodzice nie posłuchają rad szkoły, wpędzą się w nawyk odroczonego nabywania kompetencji języka większościowego. Badane ekspertki, związane bezpośrednio z norweskim systemem edukacji, często obserwowały względnie duże (w porównaniu z innymi grupami mniejszościowymi) roszczenia polskich rodziców. Dotyczyły one najczęściej pisania informacji do norweskich nauczycieli po polsku i oczekiwania na ich przetłumaczenie przez polskie asystentki.

Zawsze po prostu tłumaczę, jak ważne jest próbowanie nauczenia się tego języka, bez względu w jaki sposób. [...] I mówię „potem będzie łatwiej, bo i łatwiej będzie wam z dziećmi” [...] i fajnie jest [...] włączyć sobie telewizję i rozumieć, co mówią, czy radio. [...] Ja polską [telewizję] też mam, ale no nie wyobrażam sobie nie mieć norweskiej, czy [mieć problemy] gazetę przeczytać, czy chociażby ten głupi formularz wypełnić [...] nie posłuchają tych rad, czy sami nie czują potrzeby, no to wpędzają się w nawyk [...] polscy rodzice piszą na przykład po polsku, co ja uważam w ogóle za jakąś totalną pomyłkę. Jak można napisać po polsku informację?! To nie jest naszym obowiązkiem siedzieć i tłumaczyć karteczki jakies. [nauczycielka dwujęzyczna w norweskiej szkole]

Nauka języka norweskiego wszystkich członków rodziny najpóźniej zaraz po przybyciu do Norwegii jest inwestycją na przyszłość, zarówno w wymiarze mezo-, jak i mikrospołecznym. W przeciwnym razie, z uwagi na chroniczne pełnienie przez dziecko roli językowego pośrednika (*language broker*), w rodzinach imigranckich często występuje zjawisko parentyfikacji emocjonalnej i instrumentalnej.

Nie sprawdza się sytuacja, kiedy dzieci zaczynają się uczyć języka norweskiego, a rodzice tego nie robią. Bo mają na przykład pracę, która nie wymaga od nich znajomości języka norweskiego, tak się może zdarzyć, że wystarcza język angielski, albo wręcz pracują z Polakami. No więc wystarcza nawet ten język polski. [...] I w ogóle jest błąd w relacji dziecko–rodzic w tej sytuacji. [...] to mną wstrząsa, kiedy rodzice się konsekwentnie nie uczą. [...] Więc ja znam historię, jak dziesięcioletek idzie do banku i załatwia za tatę sprawy. [...] rodzice nie rozumieją, że zrzucają na dzieci tak potworną odpowiedzialność. To jest straszne i to ma przełożenie, bo później dzieci w pewnym momencie zaczynają dorastać [...] przychodzi ten taki trudny okres i zaczynają się strasznie wstydzić swoich rodziców. I wstydzą się na przykład zaprosić swoich norweskich kolegów do domu i tu są historie, o których słyszałam, dramatyczne. O rozpadzie rodziny [...], takie teksty słyszałam: „Ty się masz uczyć tego norweskiego, ale ja? Ja to nie muszę, bo ja pracuję, a po pracy potrzebuję sobie włączyć polską telewizję, ulubiony serial”. [...] Natomiast tam, gdzie rodzice zaczynają się uczyć prawie równocześnie z dziećmi, jest fajnie, bo wytwarza się taka dodatkowa więź [...]. Dzieci oczywiście zaczynają poprawiać rodziców, bo zazwyczaj lepiej, szybciej łapią, ale [...] my się wzajemnie wspieramy w tej trudnej sytuacji, nauce języka [...] jeśli rodzice to robią, to naprawdę, brawo! [nauczycielka języka ojczystego w norweskiej szkole]

Kluczem do adaptacji jest nie tylko wysoki status materialny i kompetencje z języka norweskiego, ale także otwartość na drugą kulturę i zainteresowanie krajem, w którym się mieszka. Asymilacja nie jest konieczna (choć coraz częściej mile widziana), ale językowe podstawy już tak (Kulbrandstad 2017).

Jeśli chce się w Norwegii zostać, trzeba być członkiem społeczeństwa. [...] Kiedy ludzie są do siebie podobni, są razem. [pracownica Barnevernetu]

Nie mówię o takim otwarciu, że wszystko przyjąć, tak jak mówiłam o tych różnych wartościach, że mamy tutaj wyzbyć się naszych polskich rzeczy, [...] tylko takie otwarcie, że my po prostu no mieszkamy jednak w tym kraju, interesujemy się tym krajem, próbujemy poznać tych ludzi, rozmawiać z nimi, [...] czytamy gazety norweskie, oglądamy telewizję norweską,

przynajmniej od czasu do czasu. Interesujemy się trochę tym, [...] co się tu dzieje. [nauczycielka języka ojczystego w norweskiej szkole]

Badane ekspertki posiadają względnie spójną wizję obecności Polaków w Norwegii. Z wywiadów wynika, że mają oni znaczący wpływ na kształt i szybkość przemian współczesnego społeczeństwa norweskiego. W odniesieniu do stanu przystosowania społecznego polskich imigrantów w Norwegii wyróżnił się obraz polskiej zbiorowości jako grupy bardzo dobrze zintegrowanej z rynkiem pracy, ale raczej hermetycznej pod względem społeczno-kulturowym, co m.in. wyraża nowo powstałe norweskie określenie *polakk*¹². Wszystkie ekspertki stwierdziły, że Polacy nie są postrzegani w Norwegii jako problematyczna mniejszość. Nie potwierdziły się zatem obawy państwa norweskiego w odniesieniu do praktykowania przez Polaków „turystyki socjalnej” i pełnienia roli „klientów socjalnych” (Godzimirski 2018: 115). Zdaniem ekspertek, w przeciwieństwie do innych grup mniejszościowych (szczególnie tych spoza obszarów UE/EOG), Polacy są postrzegani jako osoby ciężko pracujące, które traktują swoją pracę jako zobowiązanie. Zaspokajają potrzeby norweskiego rynku pracy, wypełniając lukę m.in. w sektorze przemysłowym, zdrowia czy w budownictwie (Friberg 2013).

Nie widzę tutaj [...] ani jakiegoś zagrożenia, więcej mogę powiedzieć na ten temat, że Norwedzy mogą się nie obawiać, jeżeli chodzi o pracę, ponieważ Polacy, mam wrażenie, są bardziej „robotnym” narodem i bardziej przywiązują do tego wagę. Mają większy respekt do pracy i do tego, co robią. [asystentka w norweskiej szkole]

Norweskie ekspertki, kierując się poprawnością polityczną, skonstatowały zgodnie, że dorośli Polacy w Norwegii generalnie posiadają dobrą, lecz nie nieposzlakowaną opinię (Godzimirski 2018; Pawlak 2018), a ich dzieci dobry wzór do naśladowania.

¹² W 2014 roku serial norweskiej telewizji NRK o polskiej imigracji w Norwegii *Walka o byt* (*Kampen for Tilværelsen*) stanowił jeden z mocniejszych impulsów do medialnej debaty na temat społeczności polskiej i sposobu jej postrzegania w Norwegii. Krytyczne przyjęcie *Walki o byt* przez Polaków w Norwegii skłoniło do wypowiedzi na łamach norweskiej prasy ówczesnego Ambasadora RP w Oslo – Stefana Czmura, który odniósł się do stereotypowego obrazu społeczności polskiej (MSZ 2014a; zob. Guribye 2018).

Nie uważamy Polaków za problem w społeczeństwie, [...] imigracja [polska] nie przeszkadza społeczeństwu [norweskiemu]. [...] Polacy przyjeżdżają do pracy, więc tak czy inaczej to będzie integracja. Nie przyjeżdżają po pomoc społeczną, przyjeżdżają do pracy i są pracownicy. [...] Mają dobrą opinię, [...] my nigdy nie mówimy źle o Polakach. [Dzieci] Wiedzą też, że dobre życie oznacza także pracę. Zaangażowany rodzic to zaangażowane dziecko. [...] Polacy starają się być zintegrowani, są z Europy. [...] Polska młodzież [...] może osiągnąć bardzo wysoki poziom [życia] i uzyskać dobrą pracę. [pracownica Barnevernetu]

Zdaniem ekspertek dziecko w pierwszej fazie postmigracyjnej wymaga szczególnego wsparcia. Pierwszy rok jest bowiem dla niego decydujący. Udzielenie adekwatnego wsparcia jest sporym wyzwaniem, gdyż rodzice znajdują się nierzadko w trudnej sytuacji psychologicznej, wynikającej z niestabilnej sytuacji na rynku pracy. Na szczególnie dużo barier napotykają te rodziny, które utrzymują gospodarstwo domowe z jednej pensji (zob. Slany, Strzemecka 2015).

Przecież te dzieci nie wymyśliły sobie tego, że przyjadą do Norwegii, tylko rodzice je tu przywieźli. Więc co rodzice ze sobą zrobią, jak tymi dziećmi pokierują, tak to potem będzie funkcjonowało dalej. [nauczycielka dwujęzyczna w norweskiej szkole]

Te przypadki, o których ja w tej chwili myślę, to są takie standardowe dość tutaj sytuacje, że tata wyjechał ileś tam lat temu i ma dobrą, stałą pracę, i ściąga resztę rodziny. No i przyjeżdża mama z dziećmi, albo z dzieckiem, i oczywiście mama zaczyna się uczyć języka norweskiego, oczywiście nie ma pracy, nie będzie jej miała albo dostaje nieciekawą pracę i jest w kiepskiej sytuacji. I po prostu chodzi o to, że w tej złej sytuacji, jakby takiej psychologicznej, nie tylko są dzieci, tylko bardzo często też rodzice. A bywa jeszcze tak, że skoro rodzina jest na jednej pensji, [tata] pracuje bardzo dużo. Jest po prostu przeciążony i co ja bym tu widziała? Ja bym tu widziała wsparcie psychologiczne po prostu. [nauczycielka języka ojczystego w norweskiej szkole]

Również sytuacja, w której rodzice zaburzają równowagę między praktykowaniem życia zawodowego i rodzinnego (na rzecz tego pierwszego), nie jest korzystna dla dziecka i jego rodziny. Rodzice nierzadko ciężko pracują na rzecz osiągnięcia poczucia spokoju oraz celebrowania rodzinnej codzienności, by móc realizować współczesny norweski styl życia na wysokim poziomie.

Rodzice się rzucają w zarabianie pieniędzy. W pewnych sytuacjach, które widziałam, mogliby troszeczkę zluźować, a więcej czasu poświęcić

dzieciom. Ja nie mówię o sytuacji, jak ktoś nie ma pracy i tak dalej. Ale mówię o takiej, kiedy zaczyna pracować dużo, bierze więcej, bo trzeba kupić nową komórkę, bo trzeba kupić nowe buty sześć razy do roku, trzy razy wyjechać na wakacje, zgodnie ze stylem norweskim i tak dalej. [...] czasem, mi się wydaje, gubią się w tym. To znaczy tak bardzo się zachłystują tutaj tą materialnością, tymi pieniążkami, że troszeczkę gdzieś te dzieci są pokrzywdzone. [nauczycielka języka ojczystego w norweskiej szkole]

Sukces adaptacyjny dzieci, a w dłuższej perspektywie czasu także i życiowy, zależy w największej mierze od wkładu rodziców, a nie szkoły, i zdolności adaptacyjnych samego dziecka. Zatem, zdaniem ekspertek, im więcej wysiłku rodzice włożą w proces adaptacji dzieci (szczególnie na początku pobytu w Norwegii), tym lepsza przyszłość je czeka.

Myślę, że bardzo dużo zależy od rodziców, że to my tym dzieciom musimy troszeczkę wpoić coś innego, musimy z nimi rozmawiać. No na pewno, no przyznam się szczerze, że to nie jest dla nikogo łatwe. [...] Bardzo duża rola jest rodziców w tym, żeby rodzice potrafili się zintegrować ze społeczeństwem i żeby te dzieci miały coraz więcej, nie żeby się otoczyły samymi Polakami. [...] I oni [Norwegowie] nagminnie się tu zapraszają, jeżeli chodzi o dzieci. W szkole bardzo często jest tak, że matka zabiera trójkę dzieci do siebie, w następny dzień druga matka trójkę dzieci do siebie. I te dzieci są tu bardzo zintegrowane i wiecznie są ze sobą i tak zwane *overnatting*, czyli spanie jeden u drugiego, jest nagminne. [...] dzieci bardzo się integrują i rodzice chcą, żeby się integrowały i bardzo na [to] duży nacisk [jest kładziony]. [asystentka w norweskiej szkole]

Tym więcej sukcesów tych naszych dzieci i lepszej przyszłości dla nich tutaj, lepszych perspektyw i możliwości, im więcej pracy rodzice w to włożą [...] żeby pomóc tym dzieciom, żeby w jakąś taką nostalgię nie wpadły, i być ciągle gdzieś na boku, no i trzeba, trzeba dużo z nimi rozmawiać. I ukierunkować, no wkładać do głowy, że to, [na] co sobie zapracują w tej szkole, na początku, to potem będzie procentowało w ich życiu. Bo uważam, że dzieci [...] osiągną dużo mniej, niż mogłyby osiągnąć, tylko dlatego że ktoś o to nie zadbał. [nauczycielka dwujęzyczna w norweskiej szkole]

7.3. Polskie i społeczne szkoły: sposób na osiągnięcie dwu-/wielokulturowości czy strata czasu?

W procesie przystosowania ekspertki, prócz norweskich przestrzeni społecznych, podkreślały rolę przestrzeni polskich w Norwegii,

a szczególnie polskich szkół uzupełniających. Zwłaszcza polskie i polsko-norweskie ekspertki zaznaczały, że szkoły uzupełniające zajmują istotne miejsce wśród polskich instytucji i organizacji polonijnych działających na terenie Norwegii, gdyż wspomagają proces adaptacji, wychowania i socjalizacji, a także osiągnięcia pełnej dwu- lub wielojęzyczności, a co za tym idzie konstruowania tożsamości hybrydalnej. Ta grupa ekspertek postrzega owe procesy przez pryzmat transnarodowy w perspektywie długoterminowej. Stoją one na stanowisku, że transnarodowy model adaptacji, wychowania i socjalizacji dzieci polskich imigrantów w Norwegii jest nie tyle korzystny, co wręcz niezbędny do osiągnięcia przez dziecko dwujęzyczności i dwukulturowości, uznawanych przez ekspertki za wartość, a nie przeszkodę.

Kiedy rodzice mówią tylko po polsku w domu, a dzieci nie, to też jest zaniedbanie rodziców, ponieważ one mówią po norwesku, bawiąc się razem. [asystentka w norweskiej szkole]

Zdaniem tych ekspertek w momencie, w którym język norweski przestanie być dla dziecka obciążeniem, następnym etapem powinna być nauka lub utrzymanie języka polskiego i polskiej kultury.

Następnym etapem, ale to jest etap już dla dzieci, które są dłużej, które [...] już umieją ten język norweski na tyle swobodnie, że [...] nie jest to obciążenie. Następnym etapem to jest coś zupełnie innego, to jest utrzymanie języka polskiego i kultury polskiej. Ale to już, powiedzmy, załatwiają szkoły samotnie, na przykład. [nauczycielka języka ojczystego w norweskiej szkole]

Jednocześnie ekspertki wypunktowały wciąż funkcjonujące wyzwania stojące przed polskim kształceniem uzupełniającym w Norwegii, m.in. potrzebę stworzenia adekwatnych materiałów dydaktycznych, szczególnie podręczników do nauki przedmiotów dodatkowych (jak w przypadku Polskiej Szkoły Sobotniej im. św. Jana Pawła II w Oslo) – pomocy edukacyjnych mających na celu przede wszystkim wspomaganie nauczania języka polskiego, a nie studiowanie literatury. Innymi słowy, prowadzenie nauczania języka polskiego powinno uwzględniać literaturę, kulturę, historię, geografę czy wiedzę o współczesnym społeczeństwie polskim. Co więcej, ekspertki zasugerowały rozważenie częściowego skorelowania programu polskiego w szkole uzupełniającej z programem norweskim.

[Istnieje potrzeba] pisania podręczników dla dzieci, dla dzieci uczących się za granicą. Bo to będą zupełnie inne podręczniki. [...] [polski podręcznik] Nie sprawdza się. W bardzo małym stopniu. Możemy oczywiście wykorzystać fragmenty [...]. Natomiast świetnie by było po prostu zrobić coś takiego rzeczywiście fajnego od podstaw [...]. Mówimy o dzieciach dwujęzycznych w zasadzie. [...] niektórzy nauczyciele tutaj [w Oslo] w szkole polskiej wprowadzali elementy ćwiczeń wykorzystywane przez logopedów albo ćwiczenia dla, w starszych klasach, dla uczniów, studentów [...] uczących się polskiego jako obcego. Bo to już jest drugi język dla tych dzieci bardzo często. I dlatego trzeba go po prostu uczyć zupełnie inaczej i trzeba bazować na języku, czyli nauka języka, a niestety nie nauka literatury. Literatura, ale w bardzo ograniczonym zakresie. Przebicie się, nie wiem, przez fraszkę Kochanowskiego, to już jest po prostu ogromny wyczyn tutaj, dla nas też. [...] Albo utwory, tylko oczywiście we fragmentach. [...] ja jeszcze nie spotkałam tutaj ucznia, który by przeczytał, był w stanie przeczytać *Pana Tadeusza*. [...] i też myślę w tej chwili, skorelowanie tego programu, na przykład w Norwegii, trochę z tym, co się robi w szkołach norweskich. [nauczycielka języka ojczystego w norweskiej szkole]

W jednym z wywiadów szczególnie mocno wybrzmiało zagadnienie „dwujęzyczność, dwukulturowość i tożsamość hybrydalna dzieci polskich imigrantów a typ rodziny i klasy społecznej (robotnicza vs średnia/wyższa)”, które we wszystkich pozostałych wywiadach było jedynie ostrożnie sugerowane.

Dzieci robotnicze [które wyemigrowały z rodzicami do Norwegii]. Tam wydaje mi się, że jest bardzo dużo do zrobienia. No bardzo często ukrywają polską osobowość w szkole w proteście, bo jeśli są w rebelii do rodziców, a rodzice mają tyle uprzedzeń, a nagle [dzieci] zaczynają lubić Norwegów, to trzeba ukrywać, że się jest Polakiem, no bo im rodzice powiedzieli, że Norwedzy patrzą z góry na Polaków. No to te dzieci ukrywają często swoje polskie pochodzenie. A bo nazwisko to tak naprawdę tylko ojciec [jest Polakiem], a matka jest Norweżką – znam takie kłamstwa. Czasami nie ukrywają i są w konflikcie z rodzicami bardzo często. Rodzice chcą, by byli Polakami, a tu nagle dzieci mówią do nich po norwesku. No i się robi kłopot w rodzinie, bo mama albo tata nie rozumieją, o co chodzi [...]. Ja znam także sytuację, gdzie dzieci zaczęły gardzić rodzicami, co jest straszne. [...] Nagle odkrywają, że nie cierpią swojej polskiej rodziny. Czyli ta pogarda idzie w obie strony. Słowem kluczem jest: upokorzenie i pogarda. Bo jeśli człowiek odczuwa współpracę z Norwegami jako upokorzenie, to tworzy się cała masa emocji i mechanizmów obronnych. Jeśli dzieci to odczuwają, to tworzą mechanizmy obronne. Zamykają się kompletnie i to jest problem. [pracownica naukowa]

Zdaniem ekspertki głównym zadaniem rodziców (niezależnie od typu rodziny, klasy społecznej czy poglądów społeczno-politycznych) jest wychować dziecko na osobowość polsko-norweską.

Pretensje dzieci dorosłych [par binacionalnych i dzieci par polsko-polskich urodzonych w Norwegii] do rodziców, czemu nie nauczyli języka [polskiego], [...] to jest wina rodziców. Czasami nie wiadomo, jak wyjść z tej autopogardy i lepiej tej autopogardy [do Polski i Polaków] nie wszczepiać dzieciom. Już lepiej niech będą Norwegami. To jest straszne, bo to jest niezrozumienie rzeczywistości. [...] dziecko jest wychowane w duchu norweskim i niechętnie uczy się polskiego, bo matka nie ma przebicia, nie jest mocną osobowością, albo ojciec nie jest na tyle mocną osobowością, to dzieci zaniedbują tę Polskę [...]. [pracownica naukowa]

W przeciwieństwie do polskich i polsko-norweskich ekspertek norweskie badane patrzyły na rolę organizacji polskich i polonijnych (m.in. szkoły uzupełniającej i kościoła katolickiego) przez pryzmat narodowy i w perspektywie krótkoterminowej: głównie jako przestrzenie pierwszego kontaktu ze społeczeństwem norweskim, a nie środki wspomagające osiągnięcie dwujęzyczności i dwukulturowości.

Jest tu tylu innych Polaków, którzy je [dzieci polskich imigrantów] rekrutują [...] i mają kościół i specjalne szkoły, więc mają społeczność, która może im pokazać okolicę. [nauczycielka w klasie dla obcokrajowców]

Przez kościół lub przez szkołę. To naprawdę dobre, ponieważ jest to sposób na wejście, a także w pewien sposób pierwszy kontakt. [...] aby uzyskać poradę, gdzie mieszkać i co jest dobrym miejscem, a co nie jest dobrym miejscem dla dzieci, lub gdzie jest dobra szkoła, a gdzie niedobra [...]. [badaczka migracji II]

W konkluzji tych rozważań przyjmuję, że badane ekspertki konstruują swoje teorie podręczne i świat interwencji zarówno na podstawie krajowej polityki społecznej i integracyjnej wobec dzieci imigrantów (teorii integracyjnej), jak i zawodowych oraz osobistych doświadczeń, a także dyskursów publicznych i stereotypów narodowych (praktyki integracyjnej). Co więcej, ich wiedza jest na ogół zakorzeniona w głównej kulturze socjalizacji (tj. odpowiednio: polskiej, norweskiej lub polsko-norweskiej). We wszystkich narracjach zidentyfikowałam mocną reprezentację wątku konfrontacji różnych (zazwyczaj sprzecznych) społeczno-kulturowych soczewek

w odniesieniu do wychowywania, edukowania i socjalizowania dzieci. Przy tym ujawniającą się względnie jednokierunkową lojalność wobec głównego społeczeństwa socjalizacji danej ekspertki. Polskie i polsko-norweskie ekspertki w swych narracjach kładły zdecydowany akcent na transnarodowy (norwesko-polski) wymiar adaptacji dzieci polskich imigrantów dorastających w Norwegii (lojalność transnarodowa), podczas gdy norweskie głównie na adaptację do społeczeństwa norweskiego (lojalność narodowa).

Z wywiadów eksperckich wynika, że badane analizują i interpretują świat przeżywany dzieci polskich imigrantów w Norwegii, kierując się podejściem generacyjnym, bliskim ujęciu Rubéna Rumbauta (zob. 1997; 2004), i systemowo-klasowym (rodzina jako system posiadający określony zasób kapitału społeczno-kulturowego i materialnego). Jeśli chodzi o podejście generacyjne, dla różnych pokoleń imigrantów praca adaptacyjna do społeczeństwa norweskiego będzie obejmowała różne działania integracyjne (m.in. edukacyjne, społeczne i psychologiczne), różne umiejętności i środki oraz role wśród personelu szkolnego i opiekuńczego, a także pozostałych zaangażowanych w ten proces jednostek (włączając w niego rodzinę i samo dziecko). Narracje eksperckie wyraźnie zdominowała analiza sytuacji dzieci, które urodziły się w Polsce i wyemigrowały do Norwegii. Według badanych dzieci z tej grupy posiadają zdecydowanie większe potrzeby i napotykają na większe bariery adaptacyjne niż dzieci, które urodziły się w Norwegii (potomkowie par polsko-polskich i par polsko-norweskich). Natomiast w odniesieniu do podejścia systemowo-klasowego ekspertki stwierdziły, że na największej barier adaptacyjnych natrafiają dzieci polskich imigrantów z klasy robotniczej. Oceniły one rodziców poakcesyjnej fali migracji zarobkowej do Norwegii krytycznie – na ogół negatywnie, wystosowując wobec nich zarzut lenistwa językowego i nadmiernej roszczeniowości.

W świetle badań z ekspertkami mogą również skonstatować, że w toku pracy na rzecz adaptacji dzieci polskich imigrantów w Norwegii główna odpowiedzialność za jej rezultat spoczywa przede wszystkim na dorosłych. W pierwszej kolejności na rodzicach, a następnie na kadrze pedagogicznej oraz pracownikach socjalnych. Takie podejście jest w dużej mierze spójne z modelem norweskiej polityki integracyjnej wobec dzieci imigrantów i wizji odpowiedzialności za

opiekę nad dziećmi. Zatem, w świetle powyższych wniosków, wyłania się założenie wymagające sprawdzenia, które wyjściowo nazwałam „hipotezą dorosłocentryzmu adaptacyjnego”. Dorosłocentryzm adaptacyjny to szczególny rodzaj dorosłocentryzmu – czyli spojrzenia na świat zakładającego, że „dorosłość jest normą i standardem, młodość zaś – odchyleniem od tej normy, stanem dążenia do osiągnięcia jej” (Golus 2018: 321) – opierający się na postrzeganiu i traktowaniu dzieci imigrantów w procesie przystosowania społecznego głównie jako pasywnych, zależnych od dorosłych podmiotów. Przez hipotezę dorosłocentryzmu adaptacyjnego będę rozumieć założenie, wedle którego praca adaptacyjna dzieci polskich imigrantów w Norwegii (w tym ich podmiotowość i sprawczość oraz umiejętności autoadaptacyjne) jest z perspektywy dorosłych niedoszacowana przy jednoczesnym przeszacowaniu pracy dorosłych na rzecz adaptacji dzieci. Zaś sam dorosłocentryzm adaptacyjny proponuję traktować jako postawę charakteryzującą dorosłych, która ujawnia się w kontakcie (bezpośrednim i/lub pośrednim) z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym. Polega ona na ocenianiu zbyt wysoko własnego wkładu (i/lub wkładu innych dorosłych oraz instytucji państwowych) w pracę na rzecz przystosowania dzieci imigrantów, pomijając, nie doszacowując i/lub nie wyrażając wprost zdolności i umiejętności dzieci, dzięki którym mogą oddziaływać na siebie samych i inne jednostki z najbliższego otoczenia społecznego w kontekście autoadaptacji oraz wpływać poprzez takie działania na rozleglejszą sieć relacji społecznych.

8. Życie szkolne

W rozdziale rekonstruuje świat szkolny, opierając się na współczesnym modelu norweskiego państwa opiekuńczego i polityki integracyjnej wobec dzieci imigrantów, a także na perspektywie najmłodszych aktorów migracji (dzieci i młodych dorosłych) oraz ekspertów. Celem tej części jest ukazanie sprawczości dzieci oraz dialogu międzygeneracyjnego i międzyinstytucjonalnego jako jednych z kluczowych czynników adaptacji dzieci imigrantów w erze migracji dzieci i zarazem względnie nowych wymiarów tego procesu, a także uwarunkowań, które mogą prowadzić do harmonizacji społecznej w obrębie świata szkolnego poprzez usprawnienie pracy adaptacyjnej i przekładalność perspektyw. Rozdział składa się z trzech części. W pierwszej pokazuję adaptację dzieci imigrantów poprzez sprawczość i dialog, drugą poświęcam propozycji koncepcji harmonizacji społecznej. Rozdział zamykam rekomendacjami działań praktycznych w odniesieniu do wyzwań przystosowawczych dzieci polskich imigrantów w kontekście norweskim, polskim oraz międzynarodowym.

8.1. Sprawczość i dialog jako droga do adaptacji

Opierając się na analizie dziecięcej i eksperckiej perspektywy, można skonstatować, że szkoła stanowi jeden z najistotniejszych mikroświatów społecznych w procesie pracy adaptacyjnej jednostek z doświadczeniem migracyjnym. Specyfika życia szkolnego dzieci imigrantów polega na tym, że jest on głównym obszarem sensu, fundamentem doświadczenia migracyjnego, podczas gdy inne małe światy (m.in. rodzina i czas wolny) stanowią istotne środowiska poboczne. Dzieci są w nie zaangażowane jednocześnie, co oznacza, że mikroświaty występują równolegle w ich świadomości i refleksji, a nie następują po sobie. W niektórych kontekstach i sytuacjach życiowych mogą być one względem siebie konkurencyjne, w innych zaś dopełniać się

(Luckmann 1970). Jedno z największych wyzwań, przed którym stoją dzieci z doświadczeniem migracyjnym w toku pracy adaptacyjnej, polega na jednoczesnym opanowaniu w ich świadomości więcej niż dwóch mikroświatów zanurzonych w przestrzeni transnarodowej i globalnej.

W kontekście upodmiotowienia i partycypacji najmłodszych obywateli główne zadanie dorosłych ma polegać nie tylko na stwarzaniu im możliwości wyrażania opinii i realizowaniu prawa do bycia wysłuchanym, ale także na zmierzaniu w kierunku aktywnego zaangażowania dzieci w życie codzienne (Liebel, Sadi 2010; Percy-Smith, Thomas 2010). Innymi słowy, rola dorosłych winna ewoluować od opiekunów i przedstawicieli dzieci do „szanujących partnerów” (Hart 1992). Znaczenie tego ostatniego terminu w świetle moich analiz odnosi się do świadomości i gotowości do akceptacji perspektywy dzieci imigrantów, potencjalnie „wrażliwej grupy”, która jest bardziej narażona na brak uczestnictwa lub mniejszy stopień partycypacji ze względu na cechy szczególne i warunki życia, które utrudniają aktywne funkcjonowanie w społeczeństwie, tak by nie ograniczać jej w myśleniu i działaniu przez podejście „tokenistyczne” i „dekoracyjne”, ale umożliwiać „znaczący udział” (Hart 1992; Jedud Borić i in., *Respect...*). Idea promowania i wzmacniania udziału dzieci w życiu społecznym jest bowiem ważna zarówno z punktu widzenia dzieci, jak i społeczeństw chcących realizować – w teorii i w praktyce – demokratyczne ideały (Cockburn 2013).

Mimo że idea partycypacji dzieci jest stosunkowo dobrze reprezentowana w dokumentach prawnych i politycznych, literaturze naukowej czy nawet dyskursie publicznym, diagnozuje się rozbieżność między samą koncepcją a jej implementacją. Podzielałam zdanie Michaela Wynessa (2012), który proponuje wyjście poza bipolarny podział dorośli–dzieci w zakresie powinności i odpowiedzialności za tworzenie oraz realizację idei partycypacji dzieci poprzez dialog międzypokoleniowy. W przypadku dzieci imigrantów w Norwegii sugeruję postrzeganie natury relacji między dorosłymi a dziećmi podobnie do Wynessa, czyli nie przez pryzmat konfliktu władzy o sumie zerowej, a raczej poprzez osadzenie partycypacji dzieci (w teorii i w praktyce) w ramach dialogu międzypokoleniowego. Dodatkowo, równoległe z dialogiem międzygeneracyjnym, proponuję

prowadzenie dialogu międzyinstytucjonalnego. Te dwa rodzaje dialogu obejmują bowiem szereg różnych form uczestnictwa dzieci zarówno w sferze prywatnej (środowisko rodzinne, rówieśnicze itd.), jak i publicznej (partycypacja dzieci w ramach głównych systemów: edukacji, opieki zdrowotnej, wymiaru sprawiedliwości, opieki i ochrony itd.).

W kontekście norweskim szczególnie paląca wydaje się obecnie potrzeba głębszego dialogu w sferze edukacji oraz opieki i ochrony dzieci, dialogu prowadzonego w duchu niehierarchicznego modelu uczestnictwa dzieci, w ramach którego państwo i jego instytucje, eksperci, rodzice oraz samo dziecko aktywnie współpracują na rzecz jego dobra (Lardner 2001; Kirby i in. 2003), wzmacniając lub przywracając tym samym sprawczość dzieci, która mogła ulec w niektórych przypadkach osłabieniu lub nawet zanikowi¹. Główną przesłanką niehierarchicznych modeli w wersji Clare Lardner (2001) i Perpetuy Kirby ze wsp. (2003) – która może stanowić kluczowy element współczesnego norweskiego modelu integracji dzieci imigrantów – jest twierdzenie, że żadna forma partycypacji dzieci nie może być lepsza od innej. Różne formy uczestnictwa są dostosowane do różnych okoliczności, a to, czy dane działanie jest inicjowane i zarządzane przez dzieci lub dorosłych, zależy od konkretnej sytuacji. W tym sensie partycypacja jest postrzegana jako ciągły, elastyczny proces oceny, negocjacji i porozumienia między aktorami społecznymi. Każde zainicjowane działanie partycypacyjne powinno stanowić więcej niż symboliczny gest w stronę rozwoju relacji kooperacyjnych i być oparte na zasadach etycznych, umożliwiających dzieciom (jeśli tego zechcą) dzielenie się swoimi doświadczeniami, opiniami, pomysłami czy oczekiwaniami bazującymi na ich aktualnym poziomie rozwoju społecznego, poznawczego i emocjonalnego. Aby osiągnąć ten cel, jak twierdzą Paul Stephenson, Steve Gourley i Glenn Miles (2004: 9–16), zarówno dorośli, jak i dzieci powinni być do tego przygotowani emocjonalnie i społecznie. Autorzy proponują model „koła uczestnictwa”, który pomaga zwiększyć szansę na znaczącą

¹ W najnowszej literaturze można spotkać ponad 30 modeli uczestnictwa, mniej lub bardziej różniących się od siebie (zob. Jedud Borić i in., *Respect...*: 14). Dzieli się je na dwa typy: hierarchiczne (Hart 1992; Lansdown 2010b) i niehierarchiczne (Lardner 2001; Kirby i in. 2003).

partycypację dzieci. Model składa się z trzech zasad („szprych”) oraz punktu centralnego. W środku koła znajduje się szacunek, a szprychami, które muszą być wyważone, aby koło obracało się płynnie, są: szansa, odpowiedzialność i wsparcie. Jeśli którakolwiek z zasad nie będzie przestrzegana, proces uczestnictwa dzieci zostanie spowolniony, a co za tym idzie nie zrównoważony. W tym kontekście należy również pamiętać o zasadzie „indywidualnego kontinuum” uczestnictwa dzieci. Mówi ona, że każde dziecko samodzielnie określa czy – a jeśli tak, to w jakim stopniu – chce uczestniczyć w procesie decyzyjnym (Jeřud Borić i in., *Respect...*)².

8.2. Harmonizacja społeczna: praca adaptacyjna i przekładalność perspektyw

Opierając się na przeprowadzonych badaniach oraz koncepcji małych światów przeżywanych, proponuję spojrzeć na życie szkolne jednostek z doświadczeniem migracyjnym, świat rodziców, świat interwencji ekspertów, instytucji edukacyjnych oraz opieki i ochrony dzieci, a także na politykę integracyjną państwa norweskiego wobec dzieci imigrantów przez pryzmat procesu harmonizacji społecznej. Poniżej prezentuję propozycję koncepcji harmonizacji społecznej w postaci zbioru podstawowych twierdzeń. Koncepcji wyrosłej m.in. ze świata przeżywanego badanych (Husserl 1999), która może być rozwijana w toku dalszych projektów badawczych.

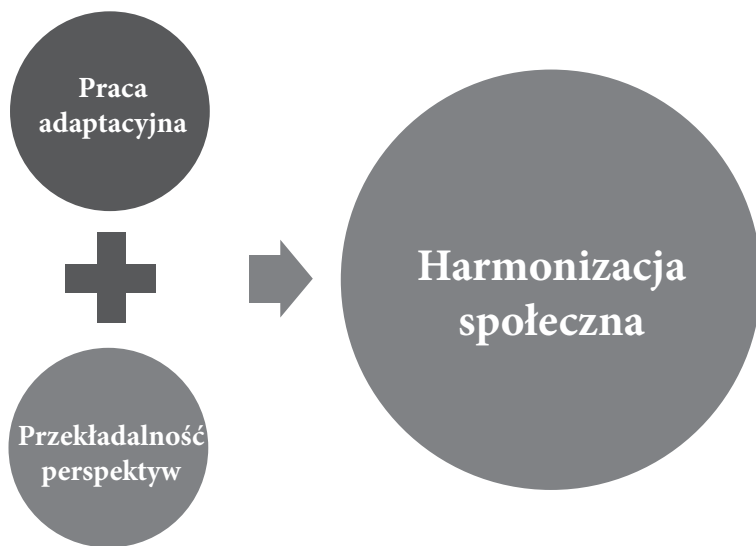
Norweska polityka społeczna i integracyjna wobec dzieci imigrantów posiada deficyty w obrębie doświadczeń migracyjnych dzieci i młodych dorosłych polskiego pochodzenia, a co za tym idzie przekładalności perspektyw (m.in. przedstawicieli badanych grup, a także rodziców, szkoły oraz instytucji państwa opiekuńczego). Dzieci z doświadczeniem migracyjnym posiadają wysoki poziom

² Wyciągając wnioski z tej sekcji, można również stwierdzić, że we współczesnych rozwiniętych społeczeństwach wyłania się nowa kategoria i zarazem rola społeczna – dziecko jako aktywny uczestnik życia społecznego. Wraz z tą kategorią mogą pojawić się dylematy osobiste „dziecka – aktywnego uczestnika” związane z jego motywacją wewnętrzną i zewnętrzną, a co za tym idzie rosnącymi oczekiwaniami i ewentualnym pogłębiającym się przerostem pełnionych przez niego ról. Przypuszczenie to warto jest, w mojej ocenie, dalszych badań.

motywacji wewnętrznej, prowadzący do zredukowania poczucia kakofonii, będącego rezultatem funkcjonowania w rzeczywistości transnarodowej i globalnej. Dzieci imigrantów podejmują liczne działania przystosowawcze – tzw. pracę adaptacyjną. Do jej podstawowych typów w przypadku dzieci należą: (1) praca rodzinna (nad relacjami i więziami rodzinnymi); (2) praca edukacyjna (nad osiągnięciami szkolnymi); (3) praca rówieśnicza (nad pozycją w grupie koleżeńskej); (4) praca językowa (nad znajomością dwóch lub więcej języków i dwu- lub wielojęzycznością); (5) praca tożsamościowa (nad dwu- lub wielokulturowością). Praca adaptacyjna jednostek z doświadczeniem migracyjnym polega na opracowaniu, zastosowaniu i dostosowaniu działań eufonicznych (właściwych i skutecznych w rozumieniu danej jednostki na dany moment) do ich własnego świata przeżywanego. W przypadku dzieci imigrantów celem tej pracy jest zniwelowanie poczucia kakofonii (tj. niezestrojonej, nieharmonicznej wiedzy podręcznej) i doprowadzenie do poczucia eufonii (tj. harmonijnego brzmienia wielowarstwowej, płynnej wiedzy podręcznej oraz współbrzmienia mikroświatów, a tym samym przejścia od kakofonicznego do eufonicznego poczucia tożsamości osobistej i społecznej). Praca adaptacyjna ma zatem prowadzić w ostatecznym rozrachunku do harmonizacji świata przeżywanego dziecka. Jednoczesne opanowanie (czyli rozumienie) przez osobę z doświadczeniem migracyjnym w jej świadomości więcej niż dwóch małych światów jest możliwe. Proces ustanawiania znaczenia, interpretacji i rozumienia świata społecznego, innych ludzi oraz siebie samego następuje m.in. poprzez działanie w kontakcie z innymi oraz interakcje z artefaktami fizycznymi znajdującymi się w najbliższym otoczeniu. Finalnie poprzez dialog wewnętrzny z samymi sobą, konfrontację z tym, co trudne i odmienne w innych oraz w sobie (por. Bachtin 1970, 1981). Integracja mikroświatów w całość świata przeżywanego przebiega w następującej kolejności: najpierw dziecko z doświadczeniem migracyjnym (każde na swój sposób) musi zrozumieć (tzn. odczuć, że rozumie) transnarodową i globalną rzeczywistość, a następnie samego siebie. Jednoczesne opanowanie przez dzieci z doświadczeniem migracyjnym w ich świadomości małych światów przychodzi w różnym momencie (tzn. czas integracji różnic, sprzeczności i przepracowania dylematów jest zindywidualizowany).

Dzieci imigrantów charakteryzują się wrażliwością migracyjną. Proponuję ją zdefiniować jako (1) cechę charakteryzującą jednostki z doświadczeniem migracyjnym, polegającą na świadomości (większej bądź mniejszej w zależności od posiadanej wiedzy podręcznej i osiągniętego rozwoju funkcji poznawczych) analogii i różnic występujących między społeczeństwami, oraz (2) wyczucie w momencie, gdy następuje spotkanie z danym podobieństwem i/lub różnicą. Innymi słowy, wrażliwość migracyjna to fizyczna, poznawcza i emocjonalna odpowiedź (podatność) na bodźce zewnętrzne (społeczne) oraz wewnętrzne (wewnątrzsobowe) związane z analogiami i różnicami występującymi między społeczeństwami oraz osobami, które je tworzą. Pracę adaptacyjną, jaką dziecko z doświadczeniem migracyjnym wykonuje na rzecz zrozumienia siebie samego w rzeczywistości transnarodowej i globalnej, należy traktować jako najwyższy przejaw jego podmiotowości i sprawczości. Dzięki podmiotowości i sprawczości dzieci oraz dialogowi międzygeneracyjnemu i międzyinstytucjonalnemu można ułatwić pracę adaptacyjną dzieciom imigrantów, doprowadzając również do harmonizacji społecznej w obrębie ich świata szkolnego (zob. rysunek 13).

Rysunek 13. Schemat ilustrujący koncepcję harmonizacji społecznej



Źródło: oprac. własne na podstawie przeprowadzonych badań.

8.3. Kierunki dalszych działań praktycznych

Rezultatem moich projektów badawczych są również propozycje działań praktycznych w odniesieniu do wyzwań adaptacyjnych dzieci polskich imigrantów w Norwegii, a w niektórych przypadkach także na świecie. Pogrupowałam je w następujące sekcje tematyczne: (1) rekomendacje dla polskich władz; (2) rekomendacje dla norweskich władz; (3) rekomendacje dla norweskich szkół; (4) rekomendacje dla polskich i społecznych szkół w Norwegii oraz (5) rekomendacje dla polskich rodzin migracyjnych w Norwegii.

8.3.1. Rekomendacje dla polskich władz

W zakresie polskiej polityki edukacyjnej i wsparcia rodzin na gruncie polskim proponuję rozwinięcie krajowego poradnictwa (m.in. socjologicznego, psychologicznego, pedagogicznego i logopedycznego) dla rodzin planujących emigrację oraz dla rodzin powracających. Elementem poradnictwa byłoby m.in. prowadzenie szkoleń dla rodziców z tzw. umiejętności miękkich skoncentrowanych wokół:

- uczenia uważnego obserwowania zachowań dzieci oraz słuchania i interpretowania ich wypowiedzi ze strony najbliższego otoczenia, a także mówienia do dzieci w sposób, który zachęca je do (auto)refleksji;
- udzielania permanentnego wsparcia emocjonalnego dziecku, w tym stwarzania przestrzeni i atmosfery w rodzinie do „praktykowania głosu” wszystkim jej członkom, m.in. poprzez cykliczne (otwarte na preferencje i poglądy innych) rozmowy o dylematach edukacyjnych, rodzinnych, tożsamościowych, językowych, rówieśniczych, zawodowych, poczuciu satysfakcji z życia, marzeniach, planach na przyszłość itp.

W zakresie polonijnej polityki edukacyjnej i wsparcia polskich rodzin migracyjnych na gruncie norweskim proponuję rozwinięcie polonijnego poradnictwa (m.in. socjologicznego, psychologicznego, pedagogicznego i logopedycznego) dla rodzin z dziećmi, w tym prowadzenie szkoleń dla rodziców z obszaru:

- uczenia się uważnego obserwowania zachowań dzieci z doświadczeniem migracyjnym oraz słuchania i interpretowania ich

wypowiedzi ze strony najbliższego otoczenia, a także mówienia do dzieci w sposób, który zachęca je do (auto)refleksji;

- udzielania permanentnego wsparcia emocjonalnego dziecku z doświadczeniem migracyjnym, w tym stwarzania przestrzeni i atmosfery w rodzinie do „praktykowania głosu” wszystkim jej członkom, m.in. poprzez cykliczne (otwarte na preferencje i poglądy innych) rozmowy o dylematach edukacyjnych, rodzinnych, tożsamościowych, językowych, rówieśniczych, zawodowych, poczuciu satysfakcji z życia, szczęściu, marzeniach, planach na przyszłość itp.

W zakresie polonijnej polityki edukacyjnej i wsparcia polskich rodzin migracyjnych na gruncie międzynarodowym proponuję:

- utworzenie międzynarodowej sieci eksperckiej (a w jej ramach sieci regionalnych) specjalizującej się w politykach społecznych i integracyjnych, m.in. w różnicach kulturowych i prawnych danego kraju;
- projektowanie i wdrażanie kampanii informacyjnych na temat dwu-/wielojęzyczności i dwu-/wielokulturowości skierowanych do rodziców i dalszych krewnych dzieci z doświadczeniem migracyjnym³;
- utworzenie internetowej platformy doskonalenia zawodowego (dedykowanej specjalistom pracującym z dziećmi polskich imigrantów oraz rodzicom).

8.3.2. Rekomendacje dla norweskich władz

W zakresie norweskiej polityki integracyjnej wobec dzieci imigrantów i Służby Ochrony Praw Dziecka proponuję:

- kontynuację włączania dzieci do procesu projektowania, modyfikacji i ewaluacji polityk integracyjnych (np. poprzez utworzenie grupy doradczej na poziomie krajowym o sugerowanej nazwie Dziecięca Rada ds. Jakości Integrowania i Kształcenia) w celu adekwatnego ich formowania na podstawie polityki dziecięcej;

³ Przykład dobrej praktyki może stanowić pierwsza na świecie kampania społeczna „Kto Ty Jesteś: zadbaj o język ojczysty” skierowana do Polaków w kraju i za granicą (zob. Fundacja „Pomoc Polakom Na Wschodzie”, *O kampanii...*; Któryjesteś – Kampania Społeczna).

- utworzenie Rady Dialogu Międzygeneracyjnego i Międzyinstytucjonalnego;
- prowadzenie dialogu międzykulturowego między instytucjami jako szansy na uniknięcie konfliktów w sferze publicznej;
- wczytanie się w dokumenty instytucji krajowych i międzynarodowych, które wzywają do dialogu międzyinstytucjonalnego i reformy Barneverntjeneste.

8.3.3. Rekomendacje dla norweskich szkół

W zakresie edukacji szkolnej dzieci polskich imigrantów proponuję:

- podjęcie systematycznych i szerzej zakrojonych działań mających na celu doprowadzenie do poprawy zarówno edukacyjnego, jak i społecznego, psychologicznego i logopedycznego wsparcia, jakie dzieci imigrantów otrzymują ze strony personelu szkolnego (szczególnie norweskich nauczycieli i ich asystentów), także poprawy monitorowania przez nauczycieli zachowania uczniów w czasie lekcji i przerw;
- opracowanie programu tutoringu rówieśniczego (zob. Gębal 2018) wspomagającego proces adaptacji dzieci imigrantów przez inne dzieci imigrantów z dłuższym stażem zamieszkania w Norwegii;
- rozwijanie międzykulturowych stref, w których dzieci i dorośli twórczo się angażują i szukają nowych sposobów wykorzystania przestrzeni społecznych wzmacniających budowę społeczeństwa wielokulturowego i międzykulturowości.

8.3.4. Rekomendacje dla polskich i społecznych szkół w Norwegii

W zakresie polskiej i polonijnej edukacji szkolnej w Norwegii proponuję:

- podjęcie systematycznych i szerzej zakrojonych działań mających na celu doprowadzenie do poprawy edukacyjnego wsparcia, jakiego dzieci imigrantów doświadczają ze strony personelu szkolnego; zaliczam do tego m.in.: zintegrowanie programu edukacji polskiej z norweską, dostosowanie programu i metod nauczania do potrzeb dzieci dwu-/wielojęzycznych oraz opracowanie dedykowanych materiałów dydaktycznych (podręczników, ćwiczeń,

kart pracy, scenariuszy lekcji itd.) do nauki języka polskiego w Norwegii, podążając za przykładem Polskiej Szkoły Sobotniej w Oslo;

- podjęcie systematycznych i szerzej zakrojonych działań mających na celu doprowadzenie do poprawy społecznego, psychologicznego i logopedycznego wsparcia, jakie dzieci imigrantów otrzymują ze strony personelu szkolnego.

8.3.5. Rekomendacje dla polskich rodzin migracyjnych w Norwegii

W zakresie praktyk rodzinnych oraz norweskiej i polonijnej edukacji szkolnej sugeruję:

- uczenie się uważnego obserwowania działań dzieci z doświadczeniem migracyjnym oraz słuchania i interpretowania ich wypowiedzi, a także mówienia do dzieci w sposób, który zachęca je do (auto)refleksji;
- udzielanie permanentnego wsparcia emocjonalnego dziecku z doświadczeniem migracyjnym, w tym stwarzanie przestrzeni i atmosfery w rodzinie do „praktykowania głosu” wszystkim jej członkom, m.in. poprzez cykliczne (otwarte na preferencje i poglądy innych) rozmowy o dylematach tożsamościowych, językowych, rówieśniczych, zawodowych, poczuciu satysfakcji z życia, marzeniach, planach na przyszłość itp.;
- nawiązywanie i podtrzymywanie relacji z norweskim i polskim personelem szkolnym celem budowania więzi, wzajemnego zaufania i wymiany doświadczeń.

Podsumowanie

Prezentowana książka powstała w wyniku międzynarodowego zainteresowania zjawiskiem migracji dzieci oraz fascynacji otwartością, refleksyjnością i zasobem wiedzy podręcznej najmłodszych aktorów migracji (tj. dzieci i młodych dorosłych), traktowanych jako adaptacyjnych ekspertów. Przedmiotem badania uczyniłam adaptację dzieci polskich imigrantów w ważnym dla Polaków europejskim kraju napływu – Królestwie Norwegii. Adaptację rozumianą jako przystosowanie do szerszego społeczeństwa poprzez środowisko szkolne w ramach funkcjonującego w tym kraju modelu państwa dobrobytu i polityki integracyjnej. Mimo że zasadniczym celem programu badawczego realizowanego w latach 2013–2016 było uwypuklenie i wzmocnienie punktu widzenia najmłodszych aktorów migracji, podjęłam próbę uzyskania przekładalności perspektyw poprzez pokazanie procesu przystosowania dzieci polskich imigrantów w Norwegii w ujęciu ekspertów.

Analiza norweskiej polityki społecznej i integracyjnej wobec dzieci imigrantów pokazała, że od lat 80. XX wieku (a szczególnie od drugiej połowy drugiej dekady XXI wieku) Norwegia odchodzi od pluralistycznego modelu integracji na rzecz miękkiego modelu asymilacyjnego, a zatem jej strategia polityczna wpisuje się w ogólnoeuropejską tendencję. Mimo tej tendencji badania z udziałem dzieci, młodych dorosłych i ekspertów dowiodły, że adaptacja do współczesnego, pluralistycznego społeczeństwa norweskiego poprzez uczestnictwo w świecie szkolnym jest przystosowaniem do rzeczywistości transnarodowej i globalnej. Świat społeczny badanych dzieci i młodych dorosłych jest polsko-norweskim lub norwesko-polskim światem przeżywanym (w zależności od jednostki mniej lub bardziej zglobalizowanym). Adaptacja dzieci polskich imigrantów i młodych dorosłych w Norwegii do rzeczywistości transnarodowej i globalnej jest procesem złożonym, dynamicznym, nie

do końca przewidywalnym i mocno zindywidualizowanym, tak jak czasy, w których te osoby dorastają. W procesie przystosowania społecznego uwarunkowania indywidualne i biograficzne przeplatają się z uwarunkowaniami strukturalnymi.

Badania pokazały rolę dzieci w procesie adaptacji oraz ilość wysiłku, jaką poszczególne instytucje i aktorzy społeczni muszą włożyć w działania przystosowawcze, nazwane przeze mnie pracą adaptacyjną. Wprowadzone pojęcie pracy adaptacyjnej może służyć jako jedna z głównych kategorii opisowych dzieci i młodych dorosłych z doświadczeniem migracyjnym.

Osoby z doświadczeniem migracyjnym posiadają dużą potrzebę dzielenia się swoimi przeżyciami związanymi z życiem szkolnym. Dzieci i młodzie dorośli powracają do niego we wspomnieniach – interpretują i reinterpreterują je na kolejnych etapach rozwojowych. Tak więc świat, który dotyczy szkoły, powstaje w ich świadomości w okresie dzieciństwa, ale nie przemija. Co więcej, zasób wiedzy podręcznej – na który składają się doświadczenia, założenia, opinie i przekonania oraz wzory postępowania – nabyty w rezultacie uczestnictwa w transnarodowym świecie życia szkolnego, wpływa bezpośrednio na bieg ich życia. Zarówno bezpośrednio, jak i pośrednio doświadczenie migracyjne wywołuje w najmłodszych aktorach migracji sprzeczne odczucia, opinie i postawy (od pozytywnych, przez ambiwalentne, po negatywne) względem transnarodowego i globalnego świata, innych ludzi oraz siebie samych. Własne przeżycia dziecko może zrozumieć nie tylko w ujęciu retrospektywnym i prospektywnym, ale także w teraźniejszości, w rezultacie badania, co nazwałam zasadą refleksyjności dodanej.

Badania uwypukliły fakt, że funkcjonowanie dzieci z doświadczeniem migracyjnym w środowisku szkolnym jest jednym z ważniejszych śladów biograficznych w ich życiu. Życie szkolne jest dla badanych dzieci i młodych dorosłych jednym z najważniejszych mikroświatów w toku całego życia. Jest dla nich integralną częścią świata przeżywanego, centralnym punktem odniesienia, na podstawie którego tworzą oś analityczną i interpretacyjną świata społecznego. W warunkach norweskiej „superróżnorodności” (Vertovec 2007) szkoła nie jest zastanym uniwersum, lecz rzeczywistością nieustannie podawaną w wątpliwość przez działających w jej obszarze aktorów.

Jest ona dla badanych światem wielowymiarowym, który generuje w ich świadomości wysoki stopień poczucia niepewności i zwiększoną liczbę dylematów wymagających przepracowania. Uczestnictwo dzieci imigrantów w tym małym świecie – rzeczywistości intensywnej socjalizacji i integracji – wiąże się z dynamicznym procesem naprzedniego rozłączania i zespajania sensów, który zwiększa prawdopodobieństwo doświadczenia utrudnionej socjalizacji i wyzwala „wrażliwość migracyjną”.

Życie osoby z doświadczeniem migracyjnym stawia bowiem przed nią zarówno wiele możliwości (m.in. podniesienie zdolności emocjonalnych i kompetencji społecznych oraz stanie się osobą dwu- lub wielojęzyczną i dwu- lub wielokulturową), jak i trudności (m.in. doświadczanie dylematów językowych, rówieśniczych, tożsamościowych, zawodowych, osiedleńczych, rodzinnych, w tym wychowawczych, a także różnicowań w statusie materialnym). Metaforycznie ujmując, za sprawą doświadczenia migracyjnego dziecko trafia do społecznego labiryntu. Musi przejść przez meandry niepewności i sprzeczności, ścierając się światy wartości i oczekiwań poszczególnych aktorów społecznych oraz instytucji państwowych, by trafić – po uprzednim jego skonstruowaniu – do świata wewnętrznej harmonii oraz spójnej wizji samego siebie (por. Honer 2011). Objawy presji społecznej, której podlegają dzieci imigrantów, są widzialne i odczuwalne wyłącznie przez uważnego nauczyciela, pracownika socjalnego czy rodzica, który stara się nie tylko identyfikować mierzalne osiągnięcia edukacyjne, ale również odczytywać sygnały społeczne i objawy psychosomatyczne związane z temporalnym lub chronicznym poczuciem „nieodnajdywania się”. W perspektywie dzieci i młodych dorosłych główna odpowiedzialność za pracę adaptacyjną w ramach szkoły spoczywa na nich samych, a w dalszej kolejności na wspomagających ich dorosłych i najbliższym otoczeniu. Osoby posiadające doświadczenie migracyjne z czasem uświadamiają sobie, że osiągnięte przez nie dwu-/wielojęzyczność i dwu-/wielokulturowość mogą być traktowane jako unikatowy zasób. Stają się one adaptacyjnymi ekspertami w zakresie migracji dziecięcych, a w przyszłości mogą pełnić rolę „transnarodowych ambasadorów” w przestrzeni prywatnej i/lub publicznej.

Natomiast w ujęciu ekspertek główna odpowiedzialność za przystosowanie społeczne dzieci polskich imigrantów w Norwegii do szerszej społeczności poprzez środowisko szkolne spoczywa na rodzicach, a w dalszej kolejności na instytucjach edukacyjnych, opiekuńczych, ochronnych i doradczych (przedszkolach, szkołach, BVT, PP-*tjeneste*, itd.), co nazwałam „hipotezą dorosłocentryzmu adaptacyjnego”. Ponadto badania pokazały, że eksperckie teorie podręczne dotyczące adaptacji dzieci polskich imigrantów w Norwegii są mocno zakorzenione zarówno w norweskiej polityce społecznej i integracyjnej wobec dzieci imigrantów, jak i w zawodowych oraz osobistych doświadczeniach badanych, a także dyskursach publicznych i stereotypach narodowych, co wpływa na ich świat interwencji, a tym samym na proces adaptacji dziecka i sposób funkcjonowania jego rodziny. W tym kontekście ekspertki wskazały na szczególną rolę norweskiej szkoły wielokulturowej i Służby Ochrony Praw Dziecka w budowaniu atmosfery społecznej, wychowawczej, edukacyjnej i integracyjnej współczesnego pluralistycznego społeczeństwa Norwegii. Instytucji o charakterze ambiwalentnym, które z jednej strony mogą poszerzać sprawczość dzieci, a z drugiej ją kontrolować i ograniczać, zaś w skrajnych przypadkach nawet pozbawiać sprawczości dzieci i ich rodzin. Jednakże, co wyraźnie podkreśliły ekspertki, główna odpowiedzialność za przebieg procesu adaptacji dzieci imigrantów w Norwegii oraz poczucie życiowego sukcesu rodziny (zarówno materialnego, jak i niematerialnego) spoczywa przede wszystkim na rodzicach, a nie na państwie i jego instytucjach. Zatem, odnosząc się do refleksji dzieci, młodych dorosłych i ekspertek w zakresie roli, jaką dzieci i dorośli pełnią w toku pracy adaptacyjnej, można skonstatować, że indywidualna praca adaptacyjna jednostek z doświadczeniem migracyjnym jest przez badanych dorosłych niedoszacowana, podczas gdy dzieci i młodzi dorośli wierzą w adaptację i, co więcej, stosują ją w obszarze życia szkolnego.

Testem na wiarygodność dla Norwegii – kraju samookreślającego się i funkcjonującego w światowych rankingach jako demokratyczne, egalitarne i dzieciocentryczne społeczeństwo – w obliczu tendencji do marginalizacji dzieci imigrantów (w tym z wiążącymi się z nią niedostatkami w polityce integracyjnej) oraz „głośniego kryzysu Barnevernetu” będą działania zmierzające do stworzenia mechanizmów

i narzędzi ułatwiających jeszcze większy, realny wpływ dzieci na politykę społeczną i integracyjną, które wzmocnią ich sprawczość i umożliwią konstruowanie tożsamości hybrydalnej, oraz do ułatwienia dialogu międzygeneracyjnego i międzyinstytucjonalnego. Działania te mogą przyczynić się do osiągnięcia harmonizacji społecznej w obrębie życia szkolnego poprzez usprawnienie pracy adaptacyjnej dzieci imigrantów i przekładalność perspektyw.

W nawiązaniu do rezultatów płynących z moich poczynań badawczych poniżej prezentuję najważniejsze wskazania dla środowiska naukowego w zakresie prowadzenia badań i upowszechniania ich rezultatów oraz podejmowania działań praktycznych w odniesieniu do adaptacji dzieci polskich imigrantów na gruncie transnarodowym (tj. polsko-norweskim) i międzynarodowym. Proponuję poddać namysłowi:

(1) paradygmaty naukowe odnoszące się do adaptacji dzieci imigrantów, podążając za podejściami mówiącymi, że naukowcy i praktycy są współodpowiedzialni za konstruowanie wyważonego (ani skrajnie niepatologizującego, ani niegloryfikującego) dyskursu naukowego i publicznego, odnoszącego się do doświadczeń migracyjnych dzieci, oraz że dzieci zawsze wykonywały i będą wykonywać pracę adaptacyjną, ale dzięki badaniom z ich udziałem wkład w tego rodzaju pracę nie jest pomijany, lecz lepiej widoczny i bardziej zrozumiały;

(2) przyjęcie, rozwijanie i popularyzowanie czegoś, co wstępnie można nazwać „paradygmatem realizmu adaptacyjnego”, czyli stanowiska pośredniego pomiędzy patologizowaniem a gloryfikowaniem doświadczenia migracyjnego;

(3) wykorzystanie i rozwijanie etnografii transnarodowego świata przeżywanego w studiach nad migracjami dzieci i zwrócenie się ku eksploracji życia szkolnego dzieci imigrantów; eksploracja tego szczególnego rodzaju mikroświata z perspektywy wielostanowiskowej (tj. polityki integracyjnej wobec dzieci imigrantów, instytucji edukacyjnych, instytucji opiekuńczych, ekspertów, rodziców oraz dzieci i młodych dorosłych itd.) może prowadzić nie tylko do płodnych analiz inspirowanych metodologią teorii ugruntowanej i etnografią świata przeżywanego, ale także stymulować powstawanie teorii średniego zasięgu, przybliżając naukowe rozumienie doświadczeń i przeżyć jednostek dwu- i wielokulturowych;

(4) rozwijanie kategorii pracy adaptacyjnej i związanej z nią koncepcji harmonizacji społecznej, mogącej stanowić podwalinę substancjalnej teorii harmonizacji społecznej;

(5) mariaż: wielostanowiskowości (łącznie perspektywy dzieci, ekspertów, rodziców/opiekunów w badaniach społecznych), interdyscyplinarności (czerpanie z dziedzictwa różnych dyscyplin nauk społecznych, np. socjologii, psychologii, pedagogiki, prawa czy stosunków międzynarodowych) oraz intersekcyjności (włączanie podejścia badającego zjawisko krzyżowania się różnych kategorii społecznych, np. etniczności, klasy, narodowości, płci, wieku czy religii);

(6) stosowanie triangulacji metod i technik (w tym prowadzenie badań podłużnych i poprzecznych);

(7) krytyczną analizę podejść teoretycznych i metodologicznych w badaniach poświęconych adaptacji dzieci imigrantów;

(8) pogłębioną analizę stopnia podmiotowości i sprawczości dzieci imigrantów w procesie pracy adaptacyjnej i strategii stosowanych w jej ramach;

(9) ułatwianie dzieciom imigrantów i młodym dorosłym zrozumienia siebie samych i siebie nawzajem poprzez działalność publikacyjną i/lub projektową teoretyków i praktyków, w tym popularyzację wiedzy na temat doświadczeń i przeżyć najmłodszych aktorów migracji z różnych regionów świata;

(10) pogłębione badania nad dwiema głównymi – zidentyfikowanymi w rezultacie moich analiz – sferami przemilczeń, tj. doświadczeniami dzieci polskich imigrantów i ich rodzin ze Służbą Ochrony Praw Dziecka, szczególnie przebiegiem adaptacji dzieci umieszczonych w pieczy zastępczej, oraz mobbingiem szkolnym (zarówno rówieśniczym, jak i nauczycielskim);

(11) badania doświadczeń migracyjnych dzieci par binacjonalnych, szczególnie par polsko-nienorweskich (np. polsko-pakistańskich, polsko-afgańskich itd.);

(12) badania porównawcze dzieci par polsko-polskich, polsko-norweskich i polsko-nienorweskich;

(13) badania nad adaptacją dzieci polskich imigrantów uwzględniające perspektywę mniejszości i większości, np. na podstawie Interaktywnego Modelu Akulturacji (Bourhis i in. 1997);

(14) badania sytuacji dzieci polskich imigrantów (re)emigrujących z Norwegii do Polski;

(15) badania nad wpływem pandemii COVID-19 na proces adaptacji dzieci polskich imigrantów w Norwegii.

Środowisko naukowe stoi przed szeregiem wyzwań w odniesieniu do adaptacji dzieci imigrantów, któremu należy starać się sprostać jeszcze lepiej, mówiąc „mocniejszym głosem” i do głosu tego zapraszając dzieci imigrantów w roli adaptacyjnych ekspertów. Wszystko po to, aby mogła urzeczywistnić się idea propagowana w rozmaitych dokumentach krajowych i międzynarodowych na całym świecie (w tym szeroko na gruncie nordyckim), a mianowicie idea dobra dziecka. Idea, która daje szansę dziecku – o ile my, dorośli, mu ją realnie, a nie tylko symbolicznie, stworzymy – emancypowania się z asymetrycznych relacji. I wreszcie po to, by dzięki względnie nowemu podejściu (tzn. adaptacji poprzez sprawczość dzieci, dialog międzygeneracyjny i międzyinstytucjonalny) zbliżyć się do odpowiedzi na następujące pytania: Czy krytyczna dyskusja na temat adaptacji dzieci imigrantów jest możliwa we współczesnej, socjaldemokratycznej i „superróżnorodnej” Norwegii oraz – szerzej – na świecie? Jaki wpływ powinna wywierać osoba z doświadczeniem migracyjnym, by zmieniać funkcjonujący model adaptacji na poziomie szkolnym i krajowym? Czy jest możliwa, a jeśli tak, to jaka powinna być, uniwersalna strategia adaptacji w erze migracji dzieci, aby odpowiadać na realne potrzeby i cele zarówno dziecka i jego rodziny, jak i kraju zamieszkania oraz kraju pochodzenia/przodków?

Podziękowania

Składam najgłębsze wyrazy podziękowania prof. dr hab. Krystynie Slany oraz prof. dr hab. Hieronimowi Kubiakowi za wieloletnią pomoc naukową, zaangażowanie i wsparcie. Przygotowanie tej książki nie byłoby również możliwe bez udziału mojej rodziny i przyjaciół rozproszonych po całym świecie. Składam im wszystkim podziękowania za wszechstronną pomoc oraz zainteresowanie przedmiotem moich badań. Pragnę także podziękować dr hab. Magdalenie Ślusarczyk za wnikliwą recenzję wydawniczą oraz mgr Carmen Stachowicz za redakcję książki. Ostatnie co do kolejności, ale nie co do znaczenia, wyrazy wdzięczności kieruję do wszystkich respondentek i respondentów. Dziękuję im za okazane zaufanie, poświęcony czas, otwartość oraz jedno z najważniejszych doświadczeń w moim dotychczasowym życiu społecznym – zarówno zawodowym, jak i prywatnym – którym mnie obdarowali.

Kraków, dn. 11 maja 2023 roku

Bibliografia

- 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) – New priorities for European cooperation in education and training (2015). Official Journal of the European Union C 417/04, 15 December, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=EN) [Dostęp: 29.07.2020].
- Aarø Leif Edvard (2015). *Facts about bullying among children and adolescents in Norway*. Norwegian Institute of Public Health, 9 October, <https://www.fhi.no/en/mp/children-and-adolescents/childhood-family-and-well-being/facts-about-bullying-among-children> [Dostęp: 23.08.2020].
- Aase Andreas (2005). In search of Norwegian Values. In: Eva Maagerø, Brite Simonsen (eds.). *Norway: society and culture*. Kristiansand: Portal, 13–27.
- Adams Leah D., Kirova Anna (eds.) (2010). *Global Migration and Education: Schools, Children, and Families*. Reprinted edition. London: Routledge.
- Aftenposten* (2005). Høy dødelighet hos barnevernsbarn, <https://www.aftenposten.no/norge/i/LljMV/hoey-doedelighet-hos-barnevernsbarn> [Dostęp: 15.12.2022].
- Akhtar Syed Ali Shahbaz, Vepsä Silje, Larsen Leine Heidi (2018). *Norske kommuner har utbetalt over to milliarder for svikt i barnevernet*. NRK, 7. november, <https://www.nrk.no/rogaland/norske-kommuner-har-utbetalt-over-to-milliarder-for-svikt-i-barnevernet-1.14268532> [Dostęp: 7.11.2020].
- Alba Richard, Holdaway Jennifer (eds.) (2013). *The children of immigrants at school: a comparative look at Integration in the United States and Western Europe*. New York: NYU Press.

- Alba Richard, Nee Victor (1997). Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration. *The International Migration Review*, 31(4), 826–874.
- Alba Richard, Reitz Jeffrey G., Simon Patrick (2012). National Conceptions of Assimilation, Integration, and Cohesion. In: Maurice Crul, John Mollenkopf (eds.). *The Changing Face of World Cities: Young Adult Children of Immigrants in Europe and the United States*. Cem Özdemir (foreword). New York: Russell Sage Foundation, 44–61.
- Alba Richard, Waters Mary C. (eds.) (2011). *The Next Generation: Immigrant Youth in a Comparative Perspective*. New York: NYU Press.
- Andreassen Kristina Kvarv, Dzamarija Minja Tea, Slaastad Tove Irene (2013). Large diversity in little Norway. *Samfunnsspeilet*, 5, 11–19, https://www.ssb.no/en/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/212810?_ts=14a621d2970 [Dostęp: 3.02.2020].
- Angrosino Michael (2010). *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Maja Brzozowska-Brywczyńska (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Annex: Declaration of Geneva adopted by the Assembly of the League of Nations on 26 September 1924. In: Draft Declaration on the Rights of the Child: memorandum by the Secretary-General, Geneva: United Nations, 19 February 1951, 10, <https://digitallibrary.un.org/record/577734#record-files-collapse-header> [Dostęp: 17.08.2020].
- Anthias Floya (2002). Where do I belong?: Narrating collective identity and translocational positionality. *Ethnicities*, 2(4), 491–514.
- Antony Mary Grace, Thomas Ryan J. (eds.) (2018). *Interdisciplinary Perspectives on Child Migrants: Seen but Not Heard*. Lanham: Lexington Books.
- Archard David, Skivenes Marit (2009). Balancing a Child's Best Interests and a Child's Views. *International Journal of Children's Rights*, 17(1), 1–21.
- Archer Margaret S. (2006). Persons and Ultimate Concerns: Who We Are Is What We Care About. In: Edmond Malinvaud, Mary Ann Glendon (eds.). *Conceptualization of the Person in Social Sciences. The Proceedings of the Eleventh Plenary Session of the Pontifical*

- Academy of Social Sciences 18–22 November 2005*. Vatican City: The Pontifical Academy of Social Sciences, 261–283, https://www.pass.va/content/dam/casinapioiv/pass/pdf-volumi/acta/acta_11/acta11-archer.pdf [Dostęp: 9.11.2022].
- Archer Margaret S. (2012). *The Reflexive Imperative in Late Modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer Margaret S. (2013). *Człowieczeństwo: problem sprawstwa*. Agata Dziuban (tłum.). Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Arczewska Magdalena (2017). *Dobro dziecka jako przedmiot troski społecznej*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Ariès Philippe (2010). *Historia dzieciństwa: dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u*. Maryna Ochab (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Aronson Elliot, Aronson Joshua (2009). *Człowiek istota społeczna*. Józef Radzicki (tłum.). Wyd. 12 zm. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ashkenas Ron (2012). Forget Work-Life Balance: It's Time for Work-Life Blend. *Forbes*, 19 October, <https://www.forbes.com/sites/ronashkenas/2012/10/19/forget-work-life-balance-its-time-for-work-life-blend> [Dostęp: 1.03.2020].
- Babbie Earl (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Agnieszka Kłosowska-Dudzińska (red. wyd. pol.), Witold Betkiewicz i in. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Babiński Grzegorz (1980). Perspektywy ogólnej teorii stosunków etnicznych. W: Hieronim Kubiak, Andrzej K. Paluch (red.). *Założenia teorii asymilacji*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 79–93.
- Bachtin Michał (1970). *Problemy poetyki Dostojewskiego*. Natalia Modrzelewska (tłum.). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Baker Colin (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4th edition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakhtin Mikhail (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Michael Holquist (ed.), Caryl Emerson, Michael Holquist (transl.). Austin – London: University of Texas Press.
- Bakken Anders, Hyggen Christer (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående. Hvordan forstå ka-*

- rakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn?* NOVA Rapport 1/2018. Oslo Metropolitan University–OsloMet: NOVA, <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5134/Nett-utgave-NOVA-Rapport-1-18-innhold.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Dostęp: 17.04.2023].
- Banaś Monika (2010). Eurokulturowość: zarys specyfiki współczesnych procesów migracyjnych i integracyjnych w Europie. W: Monika Banaś, Tadeusz Paleczny, Katarzyna Warmińska (red.). *Kulturowe i społeczne wyzwania współczesności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 37–67.
- Barbour Rosaline (2011). *Badania fokusowe*. Barbara Komorowska (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Barnevernet vil vi ha fullstendig fjernet. Facebook.com, <https://www.facebook.com/groups/946004698753793> [Dostęp: 12.02.2018].
- Bauman Zygmunt (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: John Wiley & Sons.
- Bech Emily Cochran, Borevi Karin, Mouritsen Per (2017). A 'civic turn' in Scandinavian family migration policies? Comparing Denmark, Norway and Sweden. *Comparative Migration Studies*, 5(1), 7, <https://doi.org/10.1186/s40878-016-0046-7>.
- Beck Ulrich (2004). *Spółczesność ryzyka*. W drodze do innej nowoczesności. Stanisław Cieśla (tłum.). Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Beck Ulrich, Beck-Gernsheim Elisabeth (2013). *Miłość na odległość. Modele życia w epoce globalnej*. Michał Sutowski (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bełza Stanisław (1880). *Jeden miesiąc w Norwegii: Z dzienniczka podróżnego*. Warszawa: drukiem Aleksandra Pajewskiego.
- Bentzrud Connie (2017). *Åtte barnevernsaker i Strasbourg: – Et ekstremt alvorlig varsel til Norge*. TV2, 14. februar, <https://www.tv2.no/a/8928710> [Dostęp: 11.04.2017].
- Berg Berit, Paulsen Veronika, Midjo Turid, Haugen Gry Mette D., Garvik Marianne, Tøssebro Jan (2017). *Myter og realiteter. Innvandreres møte med barnevernet*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning, <https://samforsk.no/uploads/files/Publikasjoner/Myter-og-realiteter-endelig.pdf> [Dostęp: 9.11.2022].

- Berry John W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology An International Review*, 46(1), 5–34.
- Bhabha Homi K. (2006). *The Location of Culture: with a new preface by the author*. Reprinted edition. London – New York: Routledge.
- Bielecka Elżbieta (2003). Dziecko w grupie rówieśniczej – interakcje między dziećmi. W: Jadwiga Izdebska (red.). *Dziecko w rodzinie i środowisku rówieśniczym: wybrane zagadnienia i źródła z pedagogiki społecznej*. Białystok: Trans Humana, 248–283.
- Bielecka-Prus Joanna (2014). Wycieczka po pokoju nastolatki: praktyki prezentacji przestrzeni prywatnej w wideoblogach. W: Magdalena Łukasiuk, Marcin Jewdokimow (red.). *Socjologia zamieszkiwania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Sub Lupa, 121–151.
- Bielewska Agnieszka (2013). Kupowanie polskości – tożsamość narodowa jako towar wśród polskiej migracji poakcesyjnej w Wielkiej Brytanii. W: *Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych EuroEmigranci.PL, Kraków 23–24.IX.2013 r.*, https://www.researchgate.net/profile/Agnieszka-Bielewska/publication/271212834_Kupowanie_polskosci_-_tozsamosc_narodowa_jako_towar_wsrod_polskiej_migracji_poakcesyjnej_w_Wielkiej_Brytanii/links/56ad2fb708ae43a3980c7d0f/Kupowanie-polskosci-tozsamosc-narodowa-jako-towar-wsrod-polskiej-migracji-poakcesyjnej-w-Wielkiej-Brytanii.pdf [Dostęp: 3.04.2020].
- Bielińska Izabela (red.) (2016). *Polskie szkoły sobotnie. Obraz szkolnictwa polonijnego na przykładzie placówek w Norwegii i Wielkiej Brytanii*. Gdańsk – Moss – Bristol: Ateneum. Szkoła Wyższa w Gdańsku – Foreningen „Barna Polen” – ISSB.
- Bivand Erdal Marta, Strømsø Mette (2018). Children’s rights, participatory research and the co-construction of national belonging. *Human Rights Education Review*, 1(1), 24–45, <https://doi.org/10.7577/hrer.2610>.
- Bjørnson Øyvind (2001). The Social Democrats and the Norwegian Welfare State: Some Perspectives. *Scandinavian Journal of History*, 26(3), 197–223.
- de Block Liesbeth, Buckingham David (2007). *Global Children, Global Media: Migration, Media and Childhood*. Basingstoke – New York: Palgrave Macmillan.

- Blumer Herbert (2007). *Interakcjonizm symboliczny: perspektywa i metoda*. Aleksander Manterys (red. wyd. pol.), Grażyna Woroniecka (tłum.). Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Błasiak Marzena (2011). *Dwujęzyczność i ponglish. Zjawiska językowo-kulturowe polskiej emigracji w Wielkiej Brytanii*. Kraków: Collegium Columbinum.
- Błasiak-Tytuła Marzena (2013). Ponglish jako przykład adaptacji językowo-kulturowej. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura*, V, 106–112.
- Bokszański Zbigniew (2007). *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Booth Michael (2015). *Skandynawski raj. O ludziach prawie idealnych*. Barbara Gutowska-Nowak (tłum.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bourdieu Pierre (2007). *Szkic teorii praktyki: poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*. Wiesław Kroker (tłum.). Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Bourhis Richard Y., Moïse Léna Céline, Perreault Stéphane, Senécal Sacha (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369–386.
- Brizuela Bárbara M., García-Sellers Martha J. (1999). School Adaptation: A Triangular Process. *American Educational Research Journal*, 36(2), 345–370.
- Brochmann Grete (2003). Del II. 1975–2000. In: Knut Kjeldstadli (ed.). *Norsk innvandringshistorie, 3: I globaliseringens tid 1940–2000*. Oslo: Pax Forlag, 105–390.
- Brubaker Rogers (2001). The return of assimilation? Changing perspectives on immigration and its sequels in France, Germany, and the United States. *Ethnic and Racial Studies*, 24(4), 531–548, <http://dx.doi.org/10.1080/01419870120049770>.
- Bryceson Deborah, Vuorela Ulla (eds.) (2002). *The Transnational Family: New European Frontiers and Global Networks*. Oxford – New York: Berg.
- Bubíková-Moan Jarmila (2017). *Discursive portraits of language, literacy and learning: emerging bilinguals in Norway*. PhD thesis. University of Oslo, <https://www.duo.uio.no/bitstream/han->

- dle/10852/59159/PhD-Bubikova-Moan-DUO.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Dostęp: 9.11.2022].
- Budyta-Budzyńska Małgorzata (2011). Adaptacja, integracja, asymilacja – próba ujęcia teoretycznego. W: Małgorzata Budyta-Burzyńska (red.). *Integracja, czy asymilacja? Polscy imigranci w Islandii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 44–65.
- Bufdir. *Urząd ochrony praw dziecka. Dla dobra dziecka*, https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/Barnevernet_Brosjyre_Polish.pdf?_gl=1*bcnja5*_ga*MTIxOTcyNjQxOC4xNjc1NDE5OTIx*_ga_E0HBE1SMJD*MTY3NTQxOTkyMS4xLjAuMTY3NTQxOTkyMS4wLjAuMA [Dostęp: 13.02.2023].
- Bufdir (2014). *En brosjyre om familieråd*, <https://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00002559> [Dostęp: 15.12.2022].
- Bufdir (2017). *Handlingsplan for å bedre tillit mellom barnevern og etniske minoritetsmiljøer 2016–2021*. Oslo, https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/Handlingsplan_for_a_bedre_tillit_mellom_barnevern_og_etniske_minoritetsmiljoer_2016_2021.pdf?_gl=1*1ksv7h6*_ga*MTIxOTcyNjQxOC4xNjc1NDE5OTIx*_ga_E0HBE1SMJD*MTY3NTg1MDU0NS4zLjEuMTY3NTg1MDYyNi4wLjAuMA.. [Dostęp: 13.02.2023].
- Burns Kenneth, Pösö Tarja, Skivenes Marit (2016). *Child Welfare Removals by the State. A Cross-Country Analysis of Decision-Making Systems*. New York: Oxford University Press.
- Bushin Naomi (2009). Researching Family Migration Decision-Making: A Children-In-Families Approach. *Population, Space and Place*, 15(5), 429–443, <https://doi.org/10.1002/psp.522>.
- Bygnes Susanne (2012). Gender-equality as Boundary: ‘Gender-nation Frames’ in Norwegian EU Campaign Organizations. *European Journal of Women’s Studies*, 19(1), 7–22, <https://doi.org/10.1177/1350506811425882>.
- Callender Matthew (2012). *The lives of young Polish migrants residing in Northamptonshire*. Doctoral thesis. Northampton: The University of Northampton, http://nectar.northampton.ac.uk/4393/1/Callender_Matthew_2012_The_lives_of_young_Polish_migrants_residing_in_Northamptonshire.pdf [Dostęp: 12.05.2020].

- Carling Jørgen, Bivand Erdal Marta, Ezzati Rojan (2014). Beyond the insider–outsider divide in migration research. *Migration Studies*, 2(1), 36–54, <https://doi.org/10.1093/migration/mnt022>.
- Castles Stephen, Miller Mark J. (2011). *Migracje we współczesnym świecie*. Anna Gąsior-Niemiec (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Charmaz Kathy (2007). Tensions in Qualitative Research. *Sociologisk Forskning*, 44(3), 76–85.
- Charmaz Kathy (2009). *Teoria ugruntowana: praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Krzysztof Konecki (red. wyd. pol.), Barbara Komorowska (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- CHILD-UP. *Project outcomes*, <https://www.child-up.eu/project-outcomes> [Dostęp: 16.12.2022].
- Chomczyńska-Rubacha Mariola (2011). *Płeć i szkoła: od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Christiansen Ølvin, Bakketeig Elvis, Skilbred Dag, Madsen Christian, Havnen Karen J.S., Aarland Kristin, Backe-Hansen Elisabeth (2015). *Forskningskunnskap om barnevernets hjelpetiltak*. Bergen: Uni Research Helse, Regionalt kunnskapssenter for barn og unge (RKBU Vest), https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/Forskningskunnskap_om_barnevernets_hjelpetiltak_Christiansen_mfl.pdf?_gl=1*1m4ulu1*_ga*MjE0OTMxNTM0LjE2Njc5OTAzODE.*_ga_E0HBE1SMJD*MTY2Nzk5MDM4MS4xLjEuMTY2Nzk5MDk5OS4wLjAuMA [Dostęp: 9.11.2022].
- Cieszyńska Jadwiga (2006). *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Cieszyńska Jadwiga (2011). Tożsamość pęknięta, tożsamość sklejoana – uwagi o formowaniu się obrazu samego siebie niesłyszących uczniów szkół powszechnych. W: Marcin Białas (red.). *Specjalne potrzeby niepełnosprawnych*. Kraków: Wydawnictwo Arson, 73–129.
- Ciuk Sylwia, Latusek-Jurczak Dominika (2012). Etyka w badaniach jakościowych. W: Dariusz Jemielniak (red.). *Badania jakościowe, 1: Metody i narzędzia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 23–40.

- Clark Alison (2011). Multimodal Mapmaking with Young Children: Exploring Ethnographic and Participatory Methods. *Qualitative Research*, 11(3), 311–330.
- Cleary Paul (2016). *Trillion Dollar Baby: How Norway Beat the Oil Giants and Won a Lasting Fortune*. London: Biteback Publishing.
- Cockburn Tom (2013). *Rethinking Children's Citizenship*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Colombo Enzo, Rebughini Paola (2012). *Children of Immigrants in a Globalized World. A Generational Experience*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cooley Charles Horton (1922). *Human Nature and the Social Order*. Revised edition. New York: Charles Scribner's Sons.
- Corbin Juliet, Strauss Anselm (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3–21.
- Corsaro William A. (2011). *The Sociology of Childhood*. 3rd edition. Los Angeles: Sage Publication – Pine Forge Press.
- Coşkun Ayla (2016). Norwegian mother cries for help after 6-year-old daughter sexually assaulted in foster care. *Daily Sabah*, 1 December, <http://www.dailysabah.com/europe/2016/12/01/norwegian-mother-cries-for-help-after-6-year-old-daughter-sexually-assaulted-in-foster-care> [Dostęp: 1.12.2020].
- Council conclusions of 26 November 2009 on the education of children with a migrant background (2009). Official Journal of the European Union C 301/07, 11 December, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1211\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1211(01)&from=EN) [Dostęp: 29.07.2020].
- Crawley Heaven, Düvell Franck, Jones Katharine, McMahon Simon, Sigona Nando (2018). *Unravelling Europe's "Migration Crisis"*. Bristol: Policy Press.
- Crossan Sarah (2015). *Kasieńka*. Katarzyna Domańska (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Dwie Siostry.
- Cummins Jim (2000). *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Czarnecki Maciej (2016). *Dzieci Norwegii. O państwie (nad)opiecznym*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.

- Dagbladet* (2019). Polsk konsul bes forlate Norge, 21. januar, <https://www.dagbladet.no/nyheter/polsk-konsul-bes-forlate-norge/70683209> [Dostęp: 21.01.2020].
- Dahl Espen Steinung, Flatabø Toril Berge (2018). *NAV-ytelsene frem mot 2060. En forenklet analyse av store penger*. Oslo: NAV, https://www.nav.no/_/attachment/download/7017cdca-d1a5-4109-ba5c-be109973c5c2:74fb18ec697322ac9b84211a55f9a0c-2f83aac43/nav-rapport-5-2017-nav-ytelsene-frem-mot-2060.pdf [Dostęp: 9.11.2022].
- Danilewicz Wioleta (2010). *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Darbyshire Philip, MacDougall Colin, Schiller Wendy (2005). Multiple Methods in Qualitative Research with Children: More Insight or Just More?. *Qualitative Research*, 5(4), 417–436, <https://doi.org/10.1177/1468794105056921>.
- Daubigny Małgorzata (2015). Polska emigracja polityczna lat 80. XX w. do Norwegii. Rekonesans badawczy na wybranych przykładach ze środowiska wrocławskiego. *Europa Orientalis. Studia z dziejów Europy Wschodniej i Państw Bałtyckich*, 6, 195–217, <https://doi.org/10.12775/EO.2015.010>.
- Deklaracja Praw Dziecka Uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w dniu 20 listopada 1959 r., <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1959.html> [Dostęp: 16.12.2022].
- Democracy Index 2016. Revenge of the “deplorables”* (2017). London – New York – Hong Kong: The Economist Intelligence Unit. <https://www.documentcloud.org/documents/3673454-Democracy-Index-2016> [Dostęp: 13.02.2023].
- Den katolske kirke, <https://www.katolsk.no> [Dostęp: 16.12.2022].
- Denzin Norman K. (1988). Triangulation. In: John P. Keeves (ed.). *Educational research, methodology, and measurement: an international handbook*. Oxford – New York: Pergamon Press, 51–113.
- Dewilde Joke (2019). Translation and translingual remixing: A young person developing as a writer. *International Journal of Bilingualism*, 23(5), 942–953. <https://doi.org/10.1177/1367006917740975>.
- Dickson-Swift Virginia, James Erica L., Kippen Sandra, Liamput-tong Pranee (2007). Doing sensitive research: what challenges do

- qualitative researchers face?. *Qualitative Research*, 7(3), 327–353, <https://doi.org/10.1177/1468794107078515>.
- Dinutvei (2020). *Hva er barnevernet?*, <https://dinutvei.no/utsatt/hjelpetilbud-til-utsatte/331-hva-er-barnevernvakten> [Dostęp: 14.03.2020].
- Dockett Sue, Einarsdóttir Jóhanna, Perry Bob (2011). Balancing methodologies and methods in researching with young children. In: Deborah Harcourt, Bob Perry, Tim Waller (eds.). *Researching Young Children's Perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*. London – New York: Routledge, 68–82.
- Dominczyk Dagmara (2014). *Kołysanka polskich dziewcząt*. Ewa Penksyk-Kluczkowska (tłum.). Katowice: Wydawnictwo Sonia Draga.
- Dubiel Ewa (2014). Praca rodziców za granicą jako czynnik ryzyka dezintegracji rodziny. W: Józefa Brągiel, Beata Górnicka (red.). *Rodzicielstwo w sytuacji dezorganizacji rodziny i możliwości wspomagania rodziców*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 61–86.
- Dyrektywa Rady z dnia 25 lipca 1977 r. w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących (1977), Dz.Urz. UE L 199, 6 sierpnia, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:31977L0486> [Dostęp: 8.06.2020].
- Dyrhaug Tone, Sky Vibeke (2015). *Barn og unge med innvandrerbakgrunn i barnevernet 2012*. Oslo – Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå, https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/_attachment/222464?_ts=14c4ba14350 [Dostęp: 14.02.2023].
- Dzamarija Minja Tea (ed.) (2016). *Barn og unge voksne med innvandrerbakgrunn. Demografi, utdanning og inntekt*. Oslo – Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå, https://www.ssb.no/en/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/273616?_ts=1562bfcd488 [Dostęp: 13.12.2020].
- Edwards Lisa, Romero Andrea J. (2008). Coping With Discrimination Among Mexican Descent Adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Science*, 30(1), 24–39.

- Eide Elisabeth, Simonsen Anne Hege (2007). *Mistenkelige utlendinger: minoriteter i norsk presse gjennom hundre år*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ensor Marisa O., Goździak Elżbieta M. (eds.) (2010). *Children and migration: At the crossroads of resiliency and vulnerability*. Basingstoke – New York: Palgrave Macmillan.
- Erel Umut (2010). Migrating cultural capital: Bourdieu in migration studies. *Sociology*, 44(4), 642–660.
- Eriksen Ingunn Marie (2012). *Young Norwegians. Belonging and becoming in a multiethnic high school*. Ph.D. dissertation. Oslo: University of Oslo, <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/39054/Avhandling-Eriksen.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Dostęp: 9.11.2020].
- Eriksen Ingunn Marie, Hegna Kristinn, Bakken Anders, Lyng Selma Therese (2014). *Felles fokus. En studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole*. Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Ertesvåg Frank, Yttervik Linn K. (2014). Kunnskapsministeren om penis-tegning: Tror voksne reagerer sterkest. *Verdens Gang*, 15. oktober, <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/oppvekst/kunnskapsministeren-om-penis-tegning-tror-voksne-reagerer-sterkest/a/23316210> [Dostęp: 29.12.2020].
- Esping-Andersen Gøsta (2010). *Trzy światy kapitalistycznego państwa dobrobytu*. Kazimierz W. Frieske (tłum.). Warszawa: Difin.
- EuroPAP News (2019). Rozporządzenie dla transgranicznych rodzin. 26.06, <https://europapnews.pap.pl/rozporzadzenie-dla-transgranicznych-rodzin> [Dostęp: 17.04.2023].
- Eurydice (2009). *Integracja dzieci-imigrantów w szkołach w Europie. Promowane działania: komunikacja z rodzinami imigrantów; nauczanie języka ojczystego dzieci-imigrantów*. Jakub Czernik – Atomium (tłum.). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5b21a054-ea2e-4caf-afc1-a77240a9f605/language-pl/format-PDF> [Dostęp: 2.07.2020].
- Eurydice (2012). *Key data on education in Europe 2012*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5741409/978-92-9201-242-7-EN.PDF.pdf/d0dcb0da-5c52-4b33-becb-027f05e1651f?t=1414776824000> [Dostęp: 9.11.2022].

- Fafo (2018). *Er polakk et skjellsord? – Om arbeidsinnvandring, språk og tilhørighet*, 12. februar, <https://www.fafo.no/om-fafo/nyheter/item/er-polakk-et-skjellsord-om-arbeidsinnvandring-sprak-og-tilhorighet> [Dostęp: 3.07.2020].
- Faist Thomas (2000). *The Volume and Dynamics of International Migration and Transnational Social Spaces*. Oxford: Oxford University Press.
- Fandrem Hildegunn, Strohmeier Dagmar, Roland Erling (2009). Bullying and Victimization among Native and Immigrant Adolescents in Norway: The Role of Proactive and Reactive Aggressiveness. *Journal of Early Adolescents*, 29(6), 898–923, <https://doi.org/10.1177/0272431609332935>.
- Fangen Katrine (2007). Breaking up the different constituting parts of ethnicity: The case of young Somalis in Norway. *Acta Sociologica*, 50(4), 401–414, <https://doi.org/10.1177/0001699307083981>.
- Fangen Katrine (2010). Social exclusion and inclusion of young immigrants: Presentation of an analytical framework. *Young*, 18(2), 133–156, <https://doi.org/10.1177/110330881001800202>.
- Fangen Katrine, Fossan Kirsten, Mohn Ferdinand Andreas (eds.) (2010). *Inclusion and Exclusion of Young Adult Migrants in Europe: Barriers and Bridges*. Farnham – Burlington, Vt: Ashgate.
- Farley Reynolds, Alba Richard (2002). The New Second Generation in the United States. *The International Migration Review*, 36(3), 669–701.
- Fasting Rolf B. (2010). Inclusion through the concept of adapted education: a review of Norwegian challenges. *Special Education*, 1(22), 179–190.
- Fehler Włodzimierz, Cebul Krzysztof, Podgórska Renata (2017). *Migracje jako wyzwanie dla Unii Europejskiej i wybranych państw członkowskich*. Warszawa: Difin.
- Festinger Leon (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Forbes (2016). Najbogatsze kraje świata, 5 grudnia, <https://www.forbes.pl/wiadomosci/najbogatsze-kraje-swiata-wedlug-pkb-per-capita/eckgxp4> [Dostęp: 8.12.2020].
- Foucault Michel (1972). *The archaeology of knowledge and the discourse on language*. A.M. Sheridan Smith (transl.). New York: Pantheon.

- Foucault Michel (1995). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Alan Sheridan (transl.). New York: Vintage Books.
- Frankford-Nachmias Chava, Nachmias David (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*. Elżbieta Hornowska (tłum.), Marzenna Zakrzewska (tłum. dodatku A). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Friberg Jon Horgen (2013). *The Polish worker in Norway. Emerging patterns of migration, employment and incorporation after EU's eastern enlargement*. PhD Dissertation. Fafo-report 2013:06, https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20296.pdf [Dostęp: 9.11.2022].
- Frønes Ivar (1997). The Transformation of Childhood: Children and Families in Postwar Norway. *Acta Sociologica*, 40(1), 17–30.
- Fundacja „Pomoc Polakom Na Wschodzie”. *O kampanii #Kto Ty Jesteś*, <https://www.ktotyjestes.pl> [Dostęp: 9.11.2022].
- Gajewska Magdalena, Gejstrad Brita, Nøddland Svein, Vedøy Gunn, Żadkowska Magdalena (2016). Strange Heaven – The Social Implications of Nikola's Case. *Miscellanea Anthropologica et Sociologica*, 17(3), 51–69.
- Gajewska Magdalena, Żadkowska Magdalena (2015). *Barnevernet, norweska „baba jaga” – od paniki moralnej do polskiej polityki antymigracyjnej. Analiza kreowania wizerunku Barnevernet przez polski dyskurs polityczno-medialny*. Wystąpienie podczas ogólnopolskiej konferencji naukowej Komitetu Badań nad Migracjami PAN „Migracje w XXI wieku – wybór, konieczność czy przymus?”. Komitet Badań nad Migracjami PAN – Instytut Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego, Łagów, 14–15 października 2015.
- Garapich Michał (2017). Czy migracja to dla Polaków awans społeczny?. W: Hélène Thiollet (red.). *Migranci, migracje. O czym warto wiedzieć, by wyrobić sobie własne zdanie*. Małgorzata Szczurek (tłum.). Kraków: Wydawnictwo Karakter, 187–192.
- Gębał Przemysław E. (2018). *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Gibbs Graham (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Maja Brzozowska-Brywczyńska (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Gibson Faith (2007). Conducting focus groups with children and young people: strategies for success. *Journal of Research in Nursing*, 12(5), 473–483, <https://doi.org/10.1177/1744987107079791>.
- Giddens Anthony (2012). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Alina Szulżycka (tłum.). Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ginott Haim G. (1969). *Between Parent & Teenager*. New York: Macmillan.
- Giza-Poleszczuk Anna (2005). *Rodzina a system społeczny. Reprodukcyjność i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Glaser Barney G., Strauss Anselm L. (1971). *Status Passage. A Formal Theory*. Chicago: Aldine Publishing CO.
- Glaser Barney G., Strauss Anselm L. (2009). *Odkrywanie teorii ugruntowanej: strategie badania jakościowego*. Marek Gorzko (tłum.). Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Glazer Nathan (1993). Is Assimilation Dead?. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 530(1), 122–136, <https://doi.org/10.1177/0002716293530001009>.
- Glick Schiller Nina (2003). The Centrality of Ethnography in the Study of Transnational Migration. In: Nancy Foner (ed.). *American Arrivals: Anthropology Engages the New Immigration*. Santa Fe: School of American Research Press, 99–128.
- Glick Schiller Nina, Basch Linda, Szanton Blanc Cristina (1995). From Immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration. *Anthropological Quarterly*, 68(1), 48–63.
- Global Age Watch Index 2015: Insight report* (2015). London: HelpAge International, <http://www.helpage.org/download/563caf64d0b45> [Dostęp: 13.02.2023].
- Gmaj Katarzyna (2016). Settling in Norway? The case of Polish migrants and their families. *Mysł Ekonomiczna i Polityczna*, 2(53), 163–191.
- Godzimirski Jakub M. (2018). Changing representations of Poles in Norway: what can this mean for the future of Polish diaspora?. In: Krystyna Slany, Magdalena Ślusarczyk, Paulina Pustulka, Eugene Guribye (eds.). *Transnational Polish Families in Norway: Social Capital, Integration, Institutions and Care*. Berlin: Peter Lang, 95–120.

- Godzimirski Jakub M., Stormowska Marta, Dudzińska Kinga (2015). *New European Diasporas and Migration Governance: Poles in Norway*. Warsaw: Polski Instytut Spraw Międzynarodowych, <https://pism.pl/upload/images/artykuly/legacy/files/20570.pdf> [Dostęp: 9.11.2022].
- Godzimirski Jakub, Nowak Zuzanna (red.) (2016). *GoodGov: lepsze rządzenie dzięki bliższej współpracy. Współpraca polsko-norweska dla większej skuteczności polityki energetycznej, migracyjnej i bezpieczeństwa*. Elżbieta Golebiewska (tłum.). Warszawa: Polski Instytut Spraw Międzynarodowych, <https://www.pism.pl/upload/images/artykuly/legacy/files/22055.pdf> [Dostęp: 9.11.2022].
- Goleman Daniel (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Golka Marian (2010). *Imiona wielokulturowości*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA.
- Golus Anna (2018). Od przedmiotu do podmiotu. Status dziecka w rodzinie i społeczeństwie. *Studia Edukacyjne*, 48, 315–334, <https://doi.org/10.14746/se.2018.48.21>.
- Gorzko Marek (2008). *Procedury i emergencja: o metodologii klasycznych odmian teorii ugruntowanej*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Gorzko Marek (2015). Czy teoria ugruntowana wymaga ponownego odkrycia? Esej recenzyjny. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 11(1), 54–69.
- Górny Agata, Kaczmarczyk Paweł, Szulecka Monika (red.). (2018). *Imigranci w Polsce w kontekście uproszczonej procedury zatrudniania cudzoziemców*. Warszawa: WiseEuropa – Ośrodek Badań nad Migracjami. Uniwersytet Warszawski, <http://www.migracje.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2016/11/raport-power.pdf> [Dostęp: 12.02.2020].
- Graham Ann, Powell Mary, Taylor Nicola, Anderson Donnah, Fitzgerald Robyn (2013). *Ethical Research Involving Children*. Florence. UNICEF Office of Research – Innocenti, <http://childethics.com/wp-content/uploads/2013/10/ERIC-compedium-approved-digital-web.pdf> [Dostęp: 28.12.2020].
- Green Ken (2016). Youth sport in Norway. In: Ken Green, Andy Smith (eds.). *Routledge Handbook of Youth Sport*. New York: Routledge, 72–83.

- Grzymała-Kazłowska Aleksandra (2008a). „Integracja” – próba rekonstrukcji pojęcia. W: Aleksandra Grzymała-Kazłowska, Sławomir Łodziński (red.). *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 29–50.
- Grzymała-Kazłowska Aleksandra (red.) (2008b). *Między jednością a wielością. Integracja odmiennych grup i kategorii imigrantów w Polsce*. Warszawa: Ośrodek Badań nad Migracjami WNE UW.
- Grzymała-Kazłowska Aleksandra (2013). Ku socjologii mobilnego społeczeństwa? Rozwój nowych koncepcji migracji i integracji a socjologia. *Studia Socjologiczne*, 3(210), 31–52.
- Grzymała-Kazłowska Aleksandra (2016). Social Anchoring: Immigrant Identity, Security and Integration Reconnected?. *Sociology*. 50(6), 1123–1139.
- Grzymała-Moszczyńska Halina, Grzymała-Moszczyńska Joanna, Durlik Joanna, Szydłowska Paulina (2015). *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*. Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka.
- Gullestad Marianne (1997). A Passion for Boundaries. Reflections on Connections between the Everyday Lives of Children and Discourses on the Nation in Contemporary Norway. *Childhood*, 4(1), 19–42.
- Gurholt Kirsti Pedersen, Broch Trygve B. (2019). Outdoor life, nature experience, and sports in Norway: tensions and dilemmas in the preservation and use of urban forest. *Sport in Society*, 22(4), 573–588.
- Guribye Eugene (2018). *Two waves, two contexts: On the changing conditions for social networking among Polish migrants in Norway*. In: Krystyna Slany, Magdalena Ślusarczyk, Paulina Pustułka, Eugene Guribye (eds.). *Transnational Polish Families in Norway: Social Capital, Integration, Institutions and Care*. Berlin: Peter Lang, 71–94.
- GUS (2021). *Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2004–2020*, 25 października, https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5471/2/14/1/informacja_o_rozmiarach_i_kierunkach_czasowej_emigracji_z_polski_w_latach_2004-2020.pdf [Dostęp: 16.12.2022].

- Gustafsson Grønningsæter Andrea, Brekke Jan-Paul (2017). *Family reunification regulation in Norway – A summary*. Norwegian Directorate of Immigration, https://www.udi.no/globalassets/global/european-migration-network_i/studies-reports/family-reunification-regulation-in-norway-a-summary.pdf [Dostęp: 16.12.2022].
- Habermas Jürgen (1993). *Obywatelstwo a tożsamość narodowa. Rozważania nad przyszłością Europy*. Barbara Markiewicz (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN – Instytut Filozofii i Socjologii PAN.
- Habermas Jürgen (2015). *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Andrzej Maciej Kaniowski (tłum. i wstęp.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hagen Gerd (2001). *Barnevernets historie – om makt og avmakt i det 20. århundredet*. Oslo: Akribe.
- Hagen Knut-Øyvind, Fossum Elin, Kessel Dag (2016). *5-åring skal ha blitt avhørt til klokka 23*, NRK, 15. november, <https://www.nrk.no/ho/5-aring-skal-ha-blitt-avhort-til-klokka-23-1.13227868> [Dostęp: 16.11.2020].
- Hakkarainen Marina (2018). Experiencing Inequality: Children Shaping Their Economic Worlds in a Translocal Context. In: Laura Assmuth, Marina Hakkarainen, Aija Lulle, Pihla Maria Siim (eds.). *Translocal Childhoods and Family Mobility in East and North Europe*, Cham: Palgrave Macmillan, 139–161.
- Hammersley Martyn, Atkinson Paul (2000). *Metody badań terenowych*. Sławomir Dymczk (tłum.). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Hansen Arvid (2005). Education in Norway – equality, nature and knowledge. In: Eva Maagerø, Brite Simonsen (eds.). *Norway: society and culture*. Kristiansand: Portal, 125–136.
- Hansen Asle (2019). Sjokkangrep mot norsk barnevern. *Dagbladet*, 3. juli, https://www.dagbladet.no/nyheter/sjokkangrep-mot-norsk-barnevern/71363829?utm_source=dbpush&utm_medium=app&utm_campaign=1562156903&utm_content=Sjokkangrep+mot+norsk+barnevern%3A+EMD+krever+svar+i+16+nye+saker [Dostęp: 7.06.2020].

- Hart Roger (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF.
- Hashim Iman, Thorsen Dorte (2011). *Child Migration in Africa*. London – New York: Zed Books.
- Hellevik Ottar, Hellevik Tale (2016). Verdier og verdiutvikling. In: *Ivar Frønes, Lise Kjølørød (eds.). Det norske samfunn*, 3. [b.m.]: Gyldendal Akademisk. 58–89.
- Helliwell John, Layard Richard, Sachs Jeffrey (2016). *World Happiness Report 2016, Update* (Vol. I). New York: Sustainable Development Solutions Network, <https://worldhappiness.report/ed/2016> [Dostęp: 13.02.2022].
- Hess Julia Meredith, Shandy Dianna (2008). Kids at the Crossroads: Global Childhood and the State. *Anthropological Quarterly*, 81(4), 765–776.
- Hilson Mary (2008). *The Nordic Model. Scandinavia since 1945*. London: Reaktion Books.
- Hitzler Ronald, Honer Anne (1991). Qualitative Verfahren zur Lebensweltanalyse. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Heiner Keupp, Lutz von Rosenstiel, Stephan Wolff (eds.). *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Beltz Psychologie-Verlags-Union, 382–385.
- Hodson Cora B.S. (1935). Eugenics in Norway. *Eugenics Review*, 27(1), 41–44.
- Honer Anne (2011). *Kleine Leiblichkeiten. Erkundungen in Lebenswelten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Honwana Alcinda, De Boeck Filip (eds.) (2005). *Makers & breakers: children and youth in postcolonial Africa*. Oxford, UK: James Currey.
- Horolets Anna, Lesińska Magdalena, Okólski Marek (red.) (2018). *Raport o stanie badań nad migracjami w Polsce po 1989 roku*. Warszawa: Komitet Badań nad Migracjami PAN, http://www.kbnm.pan.pl/images/Raport_o_stanie_bada%C5%84_nad_migracjami_w_Polsce_po_1989_roku.pdf [Dostęp: 27.01.2020].
- Huang Lihong, Kochowicz Monika, Krzaklewska Ewa, Pustulka Paula (2015). *Transfam Web-survey on Polish families living in Polish-Norwegian transnationality: Documentation of design, variables and measures*, <http://www.transfam.socjologia.uj.edu.pl/>

- documents/32445283/2f8f4dbc-e854-4c25-ba1f-a8262fb70f89 [Dostęp: 27.01.2020].
- Husserl Edmund (1999). *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentalna*. Sławomira Walczewska (tłum.). Toruń: Wydawnictwo Rolewski.
- Hutchins Teresa (2013). 'They told us in a Curry Shop': Child-Adult Relations in the Context of Family Migration Decision-Making. In: Naomi Tyrrell, Allen White, Caitriona Ní Laoire, Fina Carpena-Méndez (eds.). *Transnational Migration and Childhood*. London – New York: Routledge, 61–79.
- Hyltenstam Kenneth (1996). Konklusjoner från konsensuskonferensen, In: Kenneth Hyltenstam, Ottar Brox, Thot Ola Engen, Anne Hvenekilde (eds.). *Tilpasset språkopplæring for minoritetselever. Rapport fra konsensuskonferanse: Leangkollen Hotell og konferansesenter, Asker 9.–10. januar 1996*. Oslo: Norges Forskningsråd, 207–211.
- Hyvönen Pirkko, Kronqvist Eeva-Liisa, Järvelä Sanna, Määttä Elina, Mykkänen Arttu, Kurki Kristiina (2014). Interactive and Child-Centred Research Methods for Investigating Efficacious Agency of Children. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3(1), 82–107.
- Iglicka Krystyna, Gmaj Katarzyna, Wierzejski Andrzej (2018). Contextualizing Polish Migration to Norway in the light of theory, statistical data and research findings. In: Krystyna Slany, Magdalena Ślusarczyk, Paulina Pustułka, Eugene Guribye (eds.). *Transnational Polish Families in Norway: Social Capital, Integration, Institutions and Care*. Berlin: Peter Lang, 43–71.
- Iłendo-Milewska Agnieszka, Wojtach Anna (2013). Jakość funkcjonowania uczniów w środowisku szkolnym – poczucie bezpieczeństwa w percepcji uczniów. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2(17), 153–175, <https://doi.org/10.12775/PBE.2013.018>.
- IMDi. *Norwegian language training and social studies*, <https://www.imdi.no/en/norwegian-language-training/norwegian-language-training-and-social-studies> [Dostęp: 23.01.2020].
- Ipsos (2018). *Rapport: Tillit til barnevernet blant personer med innvandrerbakgrunn*, 13. april, <https://www.ipsos.com/nb-no/rapport-tillit-til-barnevernet-blant-personer-med-innvandrerbakgrunn> [Dostęp: 19.04.2020].

- Jakubowska Katarzyna (2016). Gdy spotykają się różne kultury. Oblicza dzieciństwa na emigracji na przykładzie Norwegii. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 35(4), 147–154.
- James Allison, Jenks Chris, Prout Alan (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James Allison, Prout Allan (1990). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London – New York: Falmer Press.
- James Allison, Prout Alan (eds.) (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. 2nd edition. London – Washington DC: Falmer Press.
- Janta Barbara, Harte Emma (2016). *Education of migrant children: Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe*. Santa Monica: RAND Corporation, http://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1655.html [Dostęp: 14.11.2020].
- Januszewska Edyta (2017). Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – między integracją a marginalizacją. *Studia Edukacyjne*, 43, 129–152, <https://doi.org/10.14746/se.2017.43.8>.
- Jasikowska Katarzyna (2018). *Zmieniając świat! Edukacja globalna między zyskiem a zbawieniem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jeđud Borić Ivana, Mirosavljević Anja, Koller-Trbović Nivex, Širanić Ana, Car Sandra, Kušević Barbara. *Respect, involve, accept. Child participation in the Republic of Croatia – situation analysis*. UNICEF Office for Croatia, <https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2018/08/Child-participation-in-the-Republic-of-Croatia-1.pdf> [Dostęp: 12.03.2020].
- Jenkins Henry (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Jensen Elisabeth (2017). *Barnevernet – dobro dziecka czy porażka systemu?*, 11 października, <http://www.garstecki.no/barnevernet-dobro-dziecka-czy-porazka-systemu> [Dostęp: 6.08.2018].
- Johansen Morten Ørsal (2017). Norway's child-confiscation policies are disastrous, unjust. *The Sunday Guardian Live*, 30 September, <https://www.sundayguardianlive.com/lifestyle/11055-norway-s-child-confiscation-policies-are-disastrous-unjust> [Dostęp: 11.05.2020].

- Kabacińska Katarzyna (2010). Od grzechotki do... – słów kilka o zabawkach dziecięcych. *Studia Edukacyjne* 11, 125–138.
- Kalkman Kris, Haugen Gry Mette D., Valenta Marko (2017). ‘They need to...’: Exploring practitioners’ attitudes in relation to newcomer migrant children’s needs in Norwegian day care. *Childhood*, 24(3), 366–380.
- Kalkman Kris, Hopperstad Marit Holm, Valenta Marko (2017). ‘Do you want this?’ Exploring newcomer migrant girls’ peer reception in Norwegian day care: Experiences with social exclusion through the exchange of self-made artefacts. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(1), 23–38.
- Kaminski Ignacy-Marek (2012). Identity Without Birthright: Negotiating Children’s Citizenship and Identity in Cross-Cultural Bureaucracy. In: Jacqueline Waldren, Ignacy-Marek Kaminski (eds.). *Learning From the Children: Childhood, Culture and Identity in a Changing World*. New York: Berghahn Books, 146–169.
- Kao Grace, Tienda Marta (1995). Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1–19.
- Karta praw podstawowych Unii Europejskiej (2007), Dz.Urz. UE C 303, 14 grudnia, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:12007P&from=PL> [Dostęp: 8.06.2020].
- Kasinitz Philip, Mollenkopf John, Waters Mary C. (2002). Becoming American/becoming New Yorkers: Immigrant incorporation in a majority minority city. *The International Migration Review*, 36(4), 1020–1036.
- Każmierska Kaja (2004). Ethical aspects of biographical interviewing and analysis. In: Prue Chamberlayne, Joanna Bornat, Ursula Apitzsch (eds.). *Biographical Methods and Professional Practice. An international perspective*. Bristol: Policy Press: 181–191.
- Key Ellen (2005). *Stulecie dziecka*. Iza Moszczeńska (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- KIB. *Kompetansenettverk for kvalitet i barnevern*, <https://www.kib-norge.no> [Dostęp: 26.12.2020].
- Kirby Perpetua, Lanyon Claire, Cronin Kathleen, Sinclair Ruth (2003). *Building a Culture of Participation: Involving Children and Young People in Policy, Service Planning, Delivery and Evaluation – Handbook*. Nottingham: Department for Education and Skills.

- Kivisto Peter, Wahlbeck Östen (eds.) (2013). *Debating Multiculturalism in the Nordic Welfare States (Palgrave Politics of Identity and Citizenship Series)*. Basingstoke – New York: Palgrave Macmillan.
- Kjeldgaard-Pedersen Astrid (2017). Nordic Judges of the Permanent Court of International Justice and the International Court of Justice. In: Astrid Kjeldgaard-Pedersen (ed.). *Nordic Approaches to International Law*. Leiden: Brill Nijhoff, 49–62.
- Kjørholt Anne Trine (2002). Small Is Powerful: Discourses on “Children and Participation” in Norway. *Childhood*, 9(1), 63–82.
- Kłoskowska Antonina (1992). Konwersja narodowa i narodowe kultury. Studium przypadku. *Kultura i Społeczeństwo*, 36(4), 3–32.
- Kłoskowska Antonina (1996). *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Komisja Europejska (2008), *Zielona Księga: Migracja i mobilność: wyzwania i szanse dla wspólnotowych systemów edukacyjnych UE*. Bruksela COM(2008) 423 wersja ostateczna, 3 lipca, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0423&from=it> [Dostęp: 13.07.2020].
- Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie, europejskie ramy odniesienia (2018). W: Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG), Dz.Urz. UE C 189/01, 4 czerwca, 7–13, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) [Dostęp: 13.02.2023].
- Konecki Krzysztof (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kongeriket Noregs grunnlov (1814) [Konstytucja norweska z dn. 17 maja 1814 r.], <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn> [Dostęp: 14.12.2020].
- Konkluzje Rady z dnia 26 listopada 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk migracyjnych (2009), Dz.Urz. UE C 301/07, 11 grudnia, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1211\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1211(01)&from=EN) [Dostęp: 8.06.2020].
- Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona na-

- stępnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2. (1993), Dz.U. nr 61 poz. 284.
- Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (1991), Dz.U. nr 120 poz. 526.
- Korzeniewska Lubomiła, Bivand Erdal Marta, Kosakowska-Berezecka Natasza, Żadkowska Magdalena (2019). *Zaufanie ponad granicami. Przegląd literatury badawczej dotyczącej kwestii zaufania społecznego, migracji, oraz instytucji pomocy społecznej i ochrony praw dziecka*. Katarzyna Dudulewicz (tłum.). Gdańsk, https://www.prio.org/download/publicationfile/1804/PL_Trust%20across%20borders.pdf [Dostęp: 10.11.2022].
- Kosher Hanita, Ben-Arieh Asher, Hendelsman Yael (2016). *Children's Rights and Social Work*. Cham: Springer.
- Kossakowski Radosław, Herzberg-Kurasz Magdalena, Żadkowska Magdalena (2016). Social pressure or adaptation to new cultural patterns? Sport-related attitudes and practices of Polish migrants in Norway. In: Janusz Mucha (ed.). *Migration and the transmission of cultural patterns*. Kraków: Wydawnictwa AGH, 59–74.
- Kovač Velibor Bobo, Jortveit Maryann (2011). The 'Why, What and How' of Inclusion from the Practitioner's Point of View: Inclusion of Immigrant Children in the Norwegian Educational System. *Power and Education*, 3(3), 289–303.
- Kozaczka Grażyna J. (2019). *Writing the Polish American Woman in Postwar Ethnic Fiction*. Athens, OH: Ohio University Press.
- Kral-Leszczynska Danuta (red.). *Oświata polonijna w krajach nordyckich. Nordycka Unia Oświaty Polonijnej*, <https://docplayer.pl/8625600-Oswiata-polonijna-w-krajach-nordyckich-raport-pod-redakcja-danuty-kral-leszczynskiej.html> [Dostęp: 19.03.2020].
- Krasnodębska Anna (2016). Dzieci polskich imigrantów w Norwegii. Kwestie adaptacyjne i tożsamościowe. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 3, 283–307.
- Križ Katrin, Skivenes Marit (2010). 'We have very different positions on some issues': how child welfare workers in Norway and England bridge cultural differences when communicating with ethnic minority families. *European Journal of Social Work*, 13(1), 3–18.

- Križ Katrin, Skivenes Marit (2017). Child welfare workers' perceptions of children's participation: a comparative study of England, Norway and the USA (California). *Child and Family Social Work*, 22(S2), 11–22, <https://doi.org/10.1111/cfs.12224>.
- Ktotyjesteś – Kampania Społeczna, <https://www.facebook.com/Kto-TyJestesKampaniaSpołeczna> [Dostęp: 10.11.2022].
- Kubal Agnieszka (2012). *Socio-Legal Integration. Polish Post-2004 EU Enlargement Migrants in the United Kingdom*. Farnham: Ashgate.
- Kubat Daniel, Hoffmann-Nowotny Hans-Joachim (1981). Migration: Towards a New Paradigm. *International Social Science Journal*, 33(2), 307–329.
- Kubiak Hieronim (2005). Asymilacja [hasło]. W: Hieronim Kubiak i in. (red.). *Encyklopedia socjologii. Suplement*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 29–36.
- Kubiak Hieronim, Slany Krystyna (1999). Migracje [hasło]. W: Henryk Domański, Andrzej Kojder, Krzysztof Kosela, Kazimierz Kowalewicz, Hieronim Kubiak, Władysław Kwaśniewicz, Janusz Mucha, Maria Ofierska, Andrzej Piotrowski, Jerzy Szacki, Marek Ziółkowski (red.). *Encyklopedia socjologii. 2: K–N*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 243–249.
- Kubik Artur, Kwaśniewski Jerzy, *Support the polish Consull*, Masz Wpływ, <https://www.maszwpływ.pl/support-the-polish-consul-,-88,k.html> [Dostęp: 10.11.2022].
- Kulbrandstad Lise Iversen (2017). Integration and language education in Norwegian immigration policy documents 1980–2016. *Journal of Applied Language Studies*, 11(3), 101–120, <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201712104586>.
- Kwok-bun Chan, Plüss Caroline (2013). Modeling Migrant Adaptation: Coping with Social Strain, Assimilation, and Non-Integration. *International Sociology*, 28(1), 48–65.
- Kvale Steinar (2004). *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Stanisław Zabielski (red. i tłum.). Białystok: Trans Humana.
- Kyllingstad Jon Røyne (2014). *Measuring the Master Race: Physical Anthropology in Norway, 1890–1945*. Cambridge, UK: Open Book Publishers.

- Labuda Gerard (1962). Polska a Skandynawia w IX–X wieku. W: Kazimierz Tymieniecki (red.). *Początki Państwa Polskiego. Księga Tysiąclecia*, 1: *Organizacja polityczna*. Poznań: PWN, 299–317.
- Landsforeningen for barnevernsbarn. Om oss, <https://barnevernsbarna.no/om-oss> [Dostęp: 16.12.2022].
- Lansdown Gerison (2010a). Addressing the balance of power. In: Mieke Shuurman (ed.). *Valuing children's potentials. How children's participation contributes to fighting poverty and social exclusion*, Brussels: Eurochild, 45–46.
- Lansdown Gerison (2010b). The realisation of children's participation rights: critical reflections. In: Barry Percy-Smith, Nigel Thomas (eds.). *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice*. London – New York: Routledge, 11–23.
- Lardner Clare (2001). *Youth Participation – A New Model. Youth Social Inclusion Partnership*. Edinburgh, http://www.clarity-scotland.pwp.blueyonder.co.uk/docs/downloads/model_of_participation.pdf [Dostęp: 12.03.2019].
- Lasso Catherine, Soto Nelson (2005). The Social Integration of Latino Newcomer Students in Midwestern Elementary Schools: Teacher and Administrator Perceptions. *Essays in Education*, 14(1), Article 11.
- Lauglo Jon (2017). Does ethnic identification promote integration into the larger society? A study of youth in Oslo. *Ethnicities*, 17(3), 392–417, <https://doi.org/10.1177/1468796815595819>.
- Lee Everett S. (1966). A theory of migration. *Demography*, 3(1), 47–57.
- Legatum Institute Foundation (2018). *The Legatum Prosperity Index™ Rankings 2018*, <https://www.prosperity.com/globe/norway> [Dostęp: 10.05.2019].
- Leonard Madeleine (2016). *The Sociology of Children, Childhood and Generation*. Los Angeles: Sage Publications.
- Levitt Peggy (1998). Social remittances: Migration driven, local-level forms of cultural diffusion. *The International Migration Review*, 32(4), 926–948.
- Levitt Peggy, Waters Mary C. (2002). *The Changing Face of Home: The Transnational Lives of the Second Generation*. New York: Russell Sage Foundation.

- Liebel Manfred, Saadi Iven (2010). Commentary 3: Participation in the Traps of Cultural Diversity. In: Barry Percy-Smith, Nigel Thomas (eds.). *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice*. London – New York: Routledge, 150–153.
- Lien Sandra (2016). *Ny statistikk viser innvandererbakgrunn i barnevernet – Bufdir*, 4. juli, https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Barnevernstiltak_blant_barn_med_ulik_landbakgrunn [Dostęp: 17.04.2020].
- Liland Irene Midtskog (2015). *Bicultural Childhood. A Case Study with Greek and Greek-Norwegian Families in Norway*. Master thesis. NTNU, <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/297661?locale-attribute=no> [Dostęp: 12.06.2020].
- Lilleås Heidi Schei (2018). *Nå blir det forbudt med nikab og burka i norske skoler*. Nettavisen, 15. juni, <https://www.nettavisen.no/nyheter/na-blir-det-forbudt-med-burka-i-norske-skoler/3423497354.html> [Dostęp: 18.06.2020].
- Lipińska Ewa (2003). *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lipińska Ewa (2013). *Polskość w Australii – o dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lipińska Ewa (2015). Dwujęzyczność kognitywna, *LingVaria*, 2(20), 55–68.
- Lipińska Ewa, Seretny Anna (2012). *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczzonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Lisek-Michalska Jolanta (2012). Etyczne aspekty badań fokusowych z udziałem dzieci i młodzieży. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica*, 42, 33–61.
- Lisek-Michalska Jolanta (2013). *Badania fokusowe. Problemy metodologiczne i etyczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Lofland John, Snow David A., Anderson Leon, Lofland Lyn H. (2009). *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po ba-*

- daniach jakościowych*. Elżbieta Hałas (wstęp i red. tłum.), Anna Kordasiewicz, Sylwia Urbańska, Monika Żychlińska (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Lov om barneverntjenester (barnevernloven) (1992) [Ustawa o ochronie praw dziecka z dn. 17 lipca 1992 r.], <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100> [Dostęp: 14.12.2020].
- Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (forvaltningsloven) (1967) [Ustawa o postępowaniu administracyjnym i administracji publicznej z dn. 10 lutego 1967 r.], <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10> [Dostęp: 22.04.2020].
- Luckmann Benita (1970). The Small Life-Worlds of Modern Man. *Social Research*, 37(4), 580–596.
- Łasiński Jarosław (2015). Odpowiedź Ministra Spraw Zagranicznych RP do Rzecznika Praw Dziecka, 11 marca, http://brpd.gov.pl/sites/default/files/wyst_2015_02_25_msz_odp_01.pdf [Dostęp: 22.05.2020].
- Łobodzińska Anna (2015). Imigranci w przestrzeni Oslo. W: Piotr Trzepacz, Joanna Więclaw-Michniewska, Agnieszka Brzosko-Sermak, Arkadiusz Kołoś (red.). *Miasto w badaniach geografów*, 1. Kraków: Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Jagiellońskiego, 203–219.
- Łodziński Sławomir, Grzymała-Kazłowska Aleksandra (2011). Koncepcje, badania i praktyki integracji imigrantów. Doświadczenia polskie w europejskim kontekście. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 2, 11–39.
- Łopatkowa Maria (1992). *Pedagogika serca*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Łukasiuk Magdalena, Jewdokimow Marcin (2012). *Niedom. Socjologiczna monografia mieszkań migracyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Maagerø Eva, Simonsen Birte (eds.) (2005). *Norway: Society and Culture*. Kristiansand: Portal.
- McCarthy Kristin (1998). *Adaptation of Immigrant Children to the United States: A Review of the Literature*. Center for Research on Child Wellbeing Working Paper #98-03, <https://core.ac.uk/download/pdf/6885477.pdf> [Dostęp: 16.12.2022].

- McDermott Ray P. (1987). The Explanation of Minority School Failure, Again. *Anthropology & Education Quarterly*, 18(4), 361–364.
- Machiavelli Niccolò (2005). *Księżę*. Anna Klimkiewicz (tłum.). Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Maciejewska-Mroczek Ewa (2012). *Mrówcza zabawa. Współczesne zabawki a społeczne konstruowanie dziecka*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Maguire Joseph, Falcous Mark (eds.) (2010). *Sport and Migration. Borders, Boundaries and Crossings*. London: Routledge.
- Maguire Joseph, Jarvie Grant, Mansfield Louise, Bradley Joe (2002). *Sport Worlds: A Sociological Perspective*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Maksimowska Aga (2012). *Giant: a novel*. Toronto: Pedlar Press.
- Małłek Janusz (2019). *Historia Norwegii (do roku 1814)*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Mańkowska Anna (2014). Przemiany wartości społeczno-kulturowych w norweskim szkolnictwie obowiązkowym. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Marciniak Łukasz (2008). Stawanie się nauczycielem akademickim. Analiza symboliczno-interakcjonistyczna. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 4(2), 1–131.
- Marshall Gordon (red.) (2005). Tożsamość [hasło]. Alina Kapciak (tłum.). W: *Słownik socjologii i nauk społecznych*. Marek Tabin (red. wyd. pol.), Alina Kapciak i in. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 402–403.
- Martowicz Anna (2018). *Dwujęzyczność w pytaniach i odpowiedziach*. Wyd. 3 zm. i poszerzone. Edynburg: Ministerstwo Spraw Zagranicznych RP, https://issuu.com/msz.gov.pl/docs/dwujzyczno___w_praktyce-_w_pytania_ch_i_odpowiedz [Dostęp: 16.12.2022].
- Mead George Herbert (1934). *Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Charles W. Morris (ed. and introd.). Chicago: University of Chicago Press.
- Merton Robert K. (1982). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Jerzy J. Wiatr (wstęp i red. wyd. pol.), Ewa Morawska, Jerzy Wertheimstein-Żuławski (tłum.). Warszawa: PWN.

- Michalak Marek, Jaros Paweł J. (2014). Prawo dziecka do obojga rodziców. *Dziecko krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 13(3), 11–55.
- Międzynarodowy pakt praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r. (1977), Dz.U. nr 38 poz. 169.
- Międzynarodowy pakt praw obywatelskich i politycznych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r. (1977), Dz.U. nr 38 poz. 167.
- Migrant Integration Policy Index. Norway, <http://www.mipex.eu/norway> [Dostęp: 15.06.2015].
- Migrant Integration Policy Index. Poland, <http://www.mipex.eu/poland> [Dostęp: 15.06.2015].
- Mikiewicz Piotr (2016). *Socjologia edukacji: teorie, koncepcje, pojęcia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Milligan Lizzi (2016). Insider-outsider-inbetween? Researcher positioning, participative methods and cross-cultural educational research. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(2), 235–250 <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2014.928510>.
- Mills Charles Wright (2007). *Wyobrażenia socjologiczne*. Janusz Mucha (red. i przedm. wyd. pol.), Marta Bucholc (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mills Sara (1997). *Discourse*. London – New York: Routledge.
- Miodunka Władysław T. (2003). *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Mirgos Katarzyna (2016). Dziecko jako protagonista migracji. Przykład Kraju Basków. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 3, 309–326.
- Misztal Jacek (2022). *Gigantyczna strata norweskiego megafunduszu*. Bankier.pl, 18 sierpnia, <https://www.bankier.pl/wiadomosc/Gigantyczna-strata-norweskiego-megafunduszu-8391207.html> [Dostęp: 16.02.2023].
- Møller Jorunn (2006). Democratic Schooling in Norway: Implications for Leadership in Practice. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 53–69.

- Morgan Myfanwy, Gibbs Sara, Maxwell Krista, Britten Nicky (2002). Hearing children's voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7–11 years. *Qualitative Research*, 2(1), 5–20.
- Moskal Marta (2014). Polish migrant youth in Scottish schools: conflicted identity and family capital. *Journal of Youth Studies*, 17(2), 279–291, <http://doi.org/10.1080/13676261.2013.815705>.
- Moskal Marta, Sime Daniela (2016). Polish migrant children's trans-cultural lives and transnational language use. *Central and Eastern European Migration Review*, 5(1), 35–48, <https://doi.org/10.17467/ceemr.2016.09>.
- Moskal Marta, Tyrrell Naomi (2016). Family Migration Decision-Making, Step-Migration and Separation: Children's Experiences in European Migrant Worker Family. *Children's Geographies*, 14(4), 453–467, <https://doi.org/10.1080/14733285.2015.1116683>.
- Mostwin Danuta (1985). *Trzecia wartość: formowanie się nowej tożsamości polskiego emigranta w Ameryce*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- MSZ. *Opieka nad małoletnimi*, <https://www.gov.pl/web/norwegia/opieka-nad-maloletnimi> [Dostęp: 16.12.2022].
- MSZ (2014a). *Ambasador Stefan Czumr w „Aftenposten” o serialu telewizyjnym NRK pt. „Walka o przetrwanie*, https://oslo.msz.gov.pl/pl/aktualnosci/komentarz_serial_nrk_2014 [Dostęp: 11.10.2014].
- MSZ (2014b). *Atlas polskiej obecności za granicą*, https://issuu.com/msz.gov.pl/docs/atlas_polskiej_obecnosci_za_granica [Dostęp: 19.11.2020].
- MSZ (2018). *Polskie szkoły w Norwegii / Polske skoler i Norge*, <https://www.gov.pl/web/norwegia/polskie-szkoly-w-norwegii> [Dostęp: 4.05.2020].
- MSZ (2019). *Oświadczenie MSZ, 11 lutego*, https://www.gov.pl/web/dyplomacja/oswiadczenie-msz-konsul-rp-norwegia?fbclid=IwAR1pxhgz6d0XWqqrYfI3NksG37E7ZOM24UWl_MfnTi-24qTQIO6MsmLYj1Uw [Dostęp: 12.02.2020].
- Muchacka Bożena. *Expert report on the characteristics of Polish primary education*, <http://www.transfam.socjologia.uj.edu.pl/documents/32445283/1b4b6f7f-23da-4b60-985d-5fe63a38b957> [Dostęp: 27.03.2020].

- Murrmann Julia (2014). Wielojęzyczność jako źródło cierpień? Pozytyw i negatyw rozbudowanych kompetencji językowych z perspektywy społecznej i lingwistycznej. *Socjolingwistyka*, 28, 29–47.
- Nafstad Hilde Eileen, Blakar Rolv Mikkell, Botchway Albert, Bruer Erlend Sand, Filukova Petra, Rand-Hendriksen Kim (2013). Communal Values and Individualism in Our Era of Globalization: A Comparative Longitudinal Study of Three Different Societies. In: Hans Henrik Knoop, Antonella Delle Fave (eds.). *Well-Being and Cultures. Perspectives from Positive Psychology*. Dordrecht: Springer, 51–69.
- NAV. *Family related benefits*, <https://www.nav.no/en/Home/Benefits+and+services/Family+related+benefits> [Dostęp: 5.04.2020].
- NAV (2018). *1048 personar melde for trygdesvindel i 2017*, 30. januar, <https://www.nav.no/no/NAV+og+samfunn/Statistikk/Flere+statistikkomrader/Nyheter/1048+personar+melde+for+trygdesvindel+i+2017> [Dostęp: 2.02.2020].
- Ní Laoire Caitríona (2016). Making space for ambiguity: the value of multiple and participatory methods in researching diasporic youth identities. *Identities Global Studies in Culture and Power*, 23(4), 470–484, <https://doi.org/10.1080/1070289X.2015.1024124>.
- Ní Laoire Caitríona, Carpena-Méndez Fina, Tyrrell Naomi, White Allen (2011). *Childhood and Migration in Europe: portraits of mobility, identity and belonging in contemporary Ireland*. Farnham: Ashgate.
- Nikielska-Sekuła Karolina (2016). Selected Aspects of Norwegian Immigration Policy Towards Children. *Central and East European Migration Review*, 5(1), 129–144, <https://doi.org/10.17467/ceemr.2016.12>.
- Noreng Trøen Marte Iren, Solvang Fredrik, Nytrøen Odd (2017). *Fylkesmannen: – Barnevernet fabrikkerte saksmapper*. NRK, 1. mars, https://www.nrk.no/ho/fylkesmannen_-_barnevernet-fabrikkerte-saksmapper-1.13404957 [Dostęp: 20.03.2020].
- Norges institusjon for menneskerettigheter (2020). *Hvorfor dømmes Norge i EMD? En statusrapport om barnevernsfeltet. En statusrapport om barnevernsfeltet*, <https://www.nhri.no/rapport/barnevern> [Dostęp: 14.02.2023].

- Norwegian Ministries (2018). *Immigration and Integration 2016–2017. Report for Norway*, <https://www.regjeringen.no/contentassets/005e1d69ad5141958451b8770552dab9/immigration-and-integration-20162017.pdf> [Dostęp: 14.03.2020].
- Norwegian Ministry of Children, Equality and Social Inclusion (2013). *A Comprehensive Integration Policy. Diversity and Community*. Short version of Meld. St. 6 (2012–2013), https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/BLD/IMA/integreringsmelding_mangfold_eng.pdf [Dostęp: 22.02.2020].
- Norwegian Ministry of Justice and Public Security (2016). *From reception centre to the labour market – an effective integration policy*. Meld. St. 30 (2015–2016), <https://www.regjeringen.no/contentassets/6676aece374348ee805e9fc5f60b6158/en-gb/pdfs/stm201520160030000engpdfs.pdf> [Dostęp: 26.09.2020].
- NOU (2000). *Barnevernet i Norge. Tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer*. Oslo, <https://www.regjeringen.no/contentassets/051e391fbb3d4ef2be97a4478dd62e86/no/pdfa/nou200020000012000dddpdfa.pdf> [Dostęp: 13.03.2020].
- NOU (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Oslo, <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf> [Dostęp: 16.06.2020].
- NOU (2012). *Bedre beskyttelse av barns utvikling. Ekspertutvalgets utredning om det biologiske prinsipp i barnevernet*. Oslo, <https://www.regjeringen.no/contentassets/e212cdbc211d4e699983049c3070870e/no/pdfs/nou201220120005000dddpdfs.pdf> [Dostęp: 13.03.2020].
- NOU (2016). *Ny barnevernslov. Sikring av barnets rett til omsorg og beskyttelse*. Oslo, <https://www.regjeringen.no/contentassets/53164b1e70954231b2a09d3fdec1888b/no/pdfs/nou201620160016000dddpdfs.pdf> [Dostęp: 2.02.2020].
- Nowiak Wojciech, Narożna Dominika, Muriaas Ragnhild Louise (2016). Nordycki model wspierania rodzin niewydolnych w opiece nad dzieckiem. Analiza sytuacji polaków oraz ich rodzin w Norwegii. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 456, 116–133, <https://doi.org/10.15611/pn.2016.456.08>.

- Nowicjusz w Norwegii (2018). *Nowicjusz w Norwegii. Użyteczne informacje z urzędów publicznych*. Integrerings- og mangfoldsdirektorat (IMDi), <https://docplayer.pl/69996030-Nowicjusz-w-norwegii-uzyteczne-informacje-z-urzedow-publicznych-nowe-wydanie-2018.html> [Dostęp: 16.12.2022].
- Nussbaum Martha C. (2016). *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Łukasz Pawłowski (tłum.), Jarosław Kuisz (przedm.). Warszawa: Fundacja Kultura Liberalna.
- Oberg Kalervo (1960). Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. *Practical Anthropology*, 7(4), 177–182.
- Ødegaard Elin Eriksen (2015). ‘Glocality’ in play: Efforts and dilemmas in changing the model of the teacher for the Norwegian national framework for kindergartens. *Policy Futures in Education*, 14(1), 42–59, <https://doi.org/10.1177/14782103156126>.
- Okita Toshie (2002). *Invisible Work: Bilingualism, Language Choice, and Childrearing in intermarried families*, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Olszewski Edward (2008). *Polska Szkoła Sobotnia im. Jana Pawła II w Oslo: 20 lat w służbie Polonii i Polski*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Olszewski Edward (2011). *Polacy w Norwegii 1940–2010*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Olweus Dan (2007). *Mobbing – fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*. Daniel Jastrun (tłum.), Bohdan Butenko (il.). Wyd. 2. Warszawa: Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Olweus Dan, Breivik Kyrre (2017). Mobbing i skolen: grunnleggende fakta og tiltak med Olweusprogrammet. In: Knut-Inge Klepp, Leif Edvard Aarø (eds.). *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 372–398.
- Olweus Dan, Limber Susan P. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades. In: Shane R. Jimerson, Susan M. Swearer, Dorothy L. Espelage (eds.). *The handbook of bullying in school: An international perspective*. New York: Routledge, 377–402.
- Ordo Iuris. *Stańmy murem za Konsulem!*, Masz Wpływ, <https://www.maszwplyw.pl/stanmy-murem-za-konsulem-,87,k.html> [Dostęp: 10.11.2022].

- O'Reilly Michelle, Dogra Nisha (2016). *Interviewing Children and Young People for Research*. London: Sage Publications.
- O'Reilly Michelle, Ronzoni Pablo, Dogra Nisha (2013). *Research with Children: Theory and Practice*. Los Angeles: Sage Publications.
- Orellana Marjorie Faulstich, Thorne Barrie, Chee Anna, Lam Wan Shun Eva (2001). Transnational Childhoods: The Participation of Children in Processes of Family Migration. *Social Problems*, 48(4), 572–591.
- Orgocka Aida (2012). Vulnerable Yet Agentic: Independent Child Migrants and Opportunity Structures. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 136, 1–11, <https://doi.org/10.1002/cad.20007>.
- ORPEG. *Baza danych szkół w Norwegii*, <https://www.orpeg.pl/db/web/database/baza-danych-szkol?field%5B1578%5D=Norwegia&queryString=&dateFrom=&dateTo=> [Dostęp: 10.11.2022].
- ORPEG. *Szkoły polskie*, <http://www.orpeg.pl/index.php/szkolynaswiecie> [Dostęp: 10.11.2022].
- Ossowski Stanisław (1967). *Z zagadnień psychologii społecznej*. Warszawa: PWN.
- Østby Lars (2015). *The population with an immigrant background in 13 municipalities in Norway*. Oslo – Kongsvinger: Statistics Norway, https://www.ssb.no/en/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/216607 [Dostęp: 1.02.2020].
- Øyhovden Asbjørn (2020). *Godtar EMD-dommene, men vil ikke beklage barnevern-skandalen*, TV2, 2. mars, <https://www.tv2.no/a/11249118?fbclid=IwAR3vP7plZoDashhHRaxl4iOS1jCfimbA-2ODaJ9xE72qKQ0wnBz2IXtmckwg> [Dostęp: 16.03.2020].
- De Paola Maria, Brunello Giorgio (2016). *Education as a tool for the economic integration of migrants?*. EENEE Analytical Report No. 27. Luxembourg: Publications Office of the European Union, https://eenee.eu/wp-content/uploads/2021/05/EENEE_AR27.pdf [Dostęp: 16.12.2022].
- Park Robert E., Burgess Ernest W. (1969). *Introduction to the science of sociology*. 3rd edition. Chicago: University of Chicago Press.
- Parliamentary Assembly of the Council of Europe (2018). *Striking a balance between the best interest of the child and the need to keep the families together*. Rapporteur: Mr Valeriu Ghiletschi. Report

- Doc. 14568, 6 June, <https://pace.coe.int/en/files/24770/html> [Dostęp: 11.01.2023].
- Parreñas Rhacel Salazar (2005). *Children of Global Migration: Transnational Families and Gendered Woes*. Stanford: Stanford University Press.
- Pasamonik Barbara (2013). *Rola płci w integracji europejskich muzułmanów*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Paulsen Veronika, Thorshaug Kristin, Berg Berit (2014). *Møter mellom innvandrere og barnevernet. Kunnskapsstatus*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning, <https://samforsk.no/uploads/files/Kunnskapsstatus-barnevern-og-innvandring-1.pdf> [Dostęp: 10.11.2022].
- Pawlak Marek (2018). *Zawstydzona tożsamość: emocje, ideologie i władza w życiu polskich migrantów w Norwegii*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Penninx Rinus (2003). Integration: The Role of Communities, Institutions and the State. *Migration Information Source*, 1 October, <https://www.migrationpolicy.org/article/integration-role-communities-institutions-and-state> [Dostęp: 13.05.2020].
- Percy-Smith Barry, Thomas Nigel (eds.). (2010). *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*. London–New York: Routledge.
- Pettersen Karen-Sofie (2010). *Kommunale oppreisningsordninger for tidligere barnevernsbarn. Resultater fra en kartleggingsstudie*. Oslo: UiO, Institutt for kriminologi og rettsosjologi, https://www.jus.uio.no/ikrs/forskning/prosjekter/erstatningsordninger/pettersen_kommunale_oppreisningsordninger.pdf [Dostęp: 14.04.2020].
- Phuntsog Nawang B. (2012). The role of ethnic identity in school engagement: Perceptions of immigrant Tibetan adolescents in select US public schools. *Intercultural Education*, 23(3), 237–247.
- Piaget Jean (2005). *Mowa i myślenie dziecka*. Janina Kołodzka (tłum.), Maria Przetacznik-Gierowska (przedm.). Wyd. 3 zm. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piaget Jean (2006). *Studia z psychologii dziecka*. Tamara Kołakowska (tłum.), Błażej Smykowski (przedm.). Wyd. 2 zm. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Pilkiewicz Marek (1973). Socjometryczna skala akceptacji jako technika badania pozycji jednostki w nieformalnej strukturze grupy. W: *Metody badań psychologicznych*, 2. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 253–276.
- Piotrowski Bernard (2015). *Skandynawia powojenna w cieniu państwa opiekuńczego 1944–1975*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Plewko Jadwiga (2010). Warunki integracji imigrantów ze społeczeństwem przyjmującym w wybranych krajach Unii Europejskiej. *Rocznik Nauk Społecznych*, 2(38), 157–180.
- Polska Szkoła Sobotnia im. św. Jana Pawła II w Oslo. *Witamy*, <https://www.szkolapolska.no/index.php/witamy2> [Dostęp: 10.11.2022].
- Portes Alejandro, Rivas Alejandro (2011). The Adaptation of Migrant Children. *The Future of Children*, 21(1), 219–246.
- Portes Alejandro, Rumbaut Rubén G. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley – New York: University of California Press – Russell Sage Foundation.
- Portes Alejandro, Zhou Min (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 530: 74–96.
- Potochnik Stephanie (2014). The Academic Adaptation of Children of Immigrants in New and Established Settlement States: The Role of Family, Schools, and Neighborhoods. *Population Research and Policy Review*, 33(3), 335–364, <https://doi.org/10.1007/s11113-013-9319-0>.
- Powszechna deklaracja praw człowieka (1989), właściwie Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o gwarancjach wolności sumienia i wyznania, Dz.U. nr 29 poz. 155.
- Praszałowicz Dorota (red.) (2012). „Polskie szkolnictwo w Wielkiej Brytanii: tradycja i nowoczesność” – raport. Kraków: PAU – UJ, https://www.academia.edu/35493774/_POLSKIE_SZKOLNICTWO_W_WIELKIEJ_BRYTANII_TRADYCJA_I_NOWOCZESNO%C5%9A%C4%86_raport [Dostęp: 19.12.2020].
- Prieur Annick (2002). Gender remix: On gender constructions among children of immigrants in Norway. *Ethnicities*, 2(1), 53–77.
- Przetacznik-Gierowska Maria, Makiello-Jarża Grażyna (1985). *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Przybyłowska Ilona (1978). Wywiad swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji i możliwości jego zastosowania w badaniach socjologicznych. *Przegląd Socjologiczny*, 30: 53–68.
- Przygoda Anna (2011). Mechanizmy socjalizacji w rodzinie. *Pedagogika Rodziny*, 1(1), 109–118.
- Puczyłdowski Miłosz (2013). Religia państwowa i wielość kultur. Rozmowa z Birgerem Leirvikiem. *Miesięcznik „ZNAK”*, listopad 2013, <http://www.miesiecznik.znak.com.pl/7022013z-oddbjornem-birgerem-leirvikiem-rozmawia-milosz-puczydowskiireligia-panstwowa-i-wielosc-kultur> [Dostęp: 12.03.2020].
- Punch Samantha (2002). Research with children: The same or different from research with adults?. *Childhood*, 9(3), 321–341.
- Punch Samantha (2016). Cross-world and cross-disciplinary dialogue: A more integrated, global approach to childhood studies. *Global Studies of Childhood*, 6(3), 352–364, <https://doi.org/10.1177/2043610616665033>.
- Pustulka Paula, Ślusarczyk Magdalena, Strzemecka Stella (2016). Polish Children in Norway: Between National Discourses of Belonging and Everyday Experiences of Life Abroad. In: Zsuzsa Millei, Robert Imre (eds.). *Childhood and Nation. Interdisciplinary Engagements*. New York: Palgrave MacMillan, 207–227.
- Putnam Robert D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Quirke Ellen, Potter Robert B., Conway Dennis (2009). *Transnationalism and the Second-Generation Caribbean Community in Britain*. Geographical Paper No. 187, https://www.academia.edu/2391267/Transnationalism_and_the_second_generation_Caribbean_community [Dostęp: 16.12.2022].
- Rabehanitriniony Noro (2012). *Integration or assimilation: do Norwegian barnehager preserve immigrant children's native-culture according to their parents?*. Master's thesis. Stavanger: University of Stavanger, <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/185780/Noro%20Rabehanitriniony.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Dostęp: 10.11.2022].
- Rada Europy (2016). *Strategia Rady Europy na rzecz praw dziecka (2016–2021)*, <https://rm.coe.int/strategia-rady-europy-na-rzecz-praw-dziecka-2016-2021-/1680931c80> [Dostęp: 13.02.2023].

- Regjeringen. *Fylkesnemndene for barnevern og sosiale saker*, <https://www.regjeringen.no/no/dep/bld/org/etater-og-virksomheter-under-barne-og-likestillingsdepartementet/fylkesnemndene-for-sosiale-saker/id418110> [Dostęp: 11.04.2020].
- Reputation Institute (2016). *2016 Country RepTrak®. The Most Reputable Countries in the World*, 23 June, http://ethic.es/wp-content/uploads/2016/06/Country-RepTrak-2016_v7.pdf [Dostęp: 16.12.2022].
- Rerak-Zampou Monika (2014). Social integration of Polish Adolescents from Greek and Polish high schools in Athens. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 3, 259–276.
- Reuters (2019). *Norway and Poland to expel diplomats in tit-for-tat exchange*, 11 February, <https://www.reuters.com/article/uk-norway-poland-idUKKCN1Q020F> [Dostęp: 16.12.2022].
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z 2 kwietnia 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci imigrantów (2008/2328 (INI)) (2010), Dz.Urz. UE C 137 E/01, 27 maja, <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:137E:0001:0005:PL:PDF> [Dostęp: 8.06.2020].
- Ribbens McCarthy Jane, Edwards Rosalind (2011). *Key Concepts in Family Studies*. London: Sage.
- Robles-Llana Paloma (2018). Cultural Identities of Children of Chinese Migrants in Spain: A Critical Evaluation of the Category 1.5 Generation. *Identity*, 18(2), 124–140.
- Romaniszyn Krystyna (2015). Termin „wypędzenie” jako sprawne narzędzie polityki. W: Jacek Wołoszyn (red.). *Wysiedlenia jako narzędzie polityki ludnościowej w Europie XX wieku*. Lublin: Instytut Pamięci Narodowej – Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu. Oddział, 31–48.
- De Rosa Marie (2017). Nå er det bestemt: barn får ikke klage til FN. *Dagsavisen*, 31. januar, <https://www.dagsavisen.no/innenriks/na-er-det-bestemt-barn-far-ikke-klage-til-fn-1.919890> [Dostęp: 2.02.2020].
- Rubin Herbert J., Rubin Irene S. (1997). Jak zmierzać do celu nie wiążąc sobie rąk. Projektowanie wywiadów jakościowych. W: Leszek Korporowicz (red.). *Ewaluacja w edukacji*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 201–224.

- Rumbaut Rubén G. (1994). The Crucible Within: Ethnic Identity, Self-esteem, and Segmented Assimilation Among Children of Immigrants. *The International Migration Review*, 28(4), 748–794.
- Rumbaut Rubén G. (1997). Assimilation and Its Discontents: Between Rhetoric and Reality. *The International Migration Review*, 31(4), 923–960.
- Rumbaut Rubén G. (2004). Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States. *International Migration Review*, 38(3), 1160–1205, http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1887924 [Dostęp: 12.06.2020].
- Ryan Patrick J. (2008). How New Is the “New” Social Study of Childhood? The Myth of a Paradigm Shift. *Journal of Interdisciplinary History*, xxxviii(4), 553–576.
- Rysst Mari (2017). Always a foreigner? Ethnic identity construction and belonging among youth of immigrant origin in Norway. In: Mariella Espinoza-Herold, Rina Manuela Contini (eds.), Alejandro Portes (foreword). *Living in two homes: Integration, identity and education of transnational migrants in a globalized world*. Bingley: Emerald Group Publishing, 167–199.
- Sadowski Andrzej (1997). Identyfikacja narodowa na pograniczu polsko-białoruskim. *Studia Etnologiczne i Antropologiczne*, 1, 115–127.
- Sam David L., Berry John W. (1995). Acculturative stress among young immigrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 36(1), 10–24.
- Sandemose Aksel (1933). *En flyktning krysser sitt spor: fortelling om en morders barndom*. Oslo: Tiden Norsk Forlag.
- Sapir André (2006). Globalization and the Reform of European Social Models. *Journal of Common Market Studies*, 44(2), 369–390.
- Save the Children (2015). State of the World’s Mothers report 2015: The Urban Disadvantage, <https://www.savethechildren.org/content/dam/usa/reports/advocacy/sowm/sowm-2015.pdf> [Dostęp: 13.02.2023].
- Schnapper Dominique (2008). *Intégration nationale et intégration des migrants : un enjeu européen*. Fondation Robert Schuman, 25 Février, <https://www.robert-schuman.eu/fr/questions-d-europ->

- e/0090-integration-nationale-et-integration-des-migrants-un-eu-europeen [Dostęp: 23.02.2020].
- Schütz Alfred (2005). Świat społeczny i teoria działania społecznego. W: Piotr Sztompka, Marek Kucia (red.). *Socjologia. Lektury*. Kraków: Znak, 64–70.
- Schütz Alfred (2006). Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania. Dorota Lachowska (tłum.). W: Aleksandra Jasińska-Kania, Lech M. Nijakowski, Jerzy Szacki, Marek Ziółkowski (wybór i oprac.). *Współczesne teorie socjologiczne*, 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 867–893.
- Schütz Alfred (2012). *O wielości światów: szkice z socjologii fenomenologicznej*. Barbara Jabłońska (tłum.). Wyd. 2 popr. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Seeberg Marie Louise (2011). *A Norwegian elephant in the room: ethnic discrimination of children and young people*. Paper presented at the NORFACE/CReAM conference “Migration: Economic Change, Social Challenge”. University College, London 6.–9.04.
- Seeberg Marie Louise (2016). Child Refugees and National Boundaries. In: Marie Louise Seeberg, Elżbieta M. Goździak (eds.). *Contested Childhoods: Growing up in Migrancy*. Cham: Springer International Publishing, 43–59.
- Seeberg Marie Louise, Goździak Elżbieta M. (2016). Contested Childhoods: Growing up in Migrancy. In: Marie Louise Seeberg, Elżbieta M. Goździak (eds.). *Contested Childhoods: Growing up in Migrancy*. Cham: Springer International Publishing, 1–19.
- Sejersted Francis (2000). *Norsk idyll?*. Oslo: Pax Forlag.
- Sejm RP (2016). *Dobro dziecka jako cel najwyższy*. Konferencja Parlamentarnego Zespołu „Dobro dziecka jako cel najwyższy”, Sala Kolumnowa, 12 września, http://www.sejm.gov.pl/sejm8.nsf/transmisje_arch.xsp?unid=D2DC6D0B14F239F5C125801100377C91 [Dostęp: 11.10.2020].
- Shaw Catherine, Brady Louca-Mai, Davey Ciara (2011). *Guidelines for Research with Children and Young People*, National Children’s Bureau, <https://info.lse.ac.uk/staff/divisions/research-and-innovation/research/Assets/Documents/PDF/NCB-guidelinesCYP-2011.pdf> [Dostęp: 16.12.2022].
- Siciński Andrzej (1983). Dwie socjologie: czasu stabilizacji i czasu kryzysu. W: Andrzej Siciński (red.). *Styl życia, obyczaje, ethos*

- w Polsce lat siedemdziesiątych – z perspektywy roku 1981. Szkice. Warszawa: IFiS PAN, 9–18.
- Sime Daniela, Fox Rachael (2015a). Home Abroad: Eastern European Children's Family and Peer Relationships after Migration. *Childhood*, 22(3), 377–393.
- Sime Daniela, Fox Rachael (2015b). Migrant Children, Social Capital and Access to Services Post-Migration: Transitions, Negotiations and Complex Agencies. *Children & Society*, 29(6), 524–534.
- Sime Daniela, Kakela Emmaleena, Corson Stephen, Tyrrell Naomi, McMellon Christina, Kelly Claire, Moskal Marta (2017). Eastern European Young People in Brexit Britain: Racism, anxiety and a precarious future. *Research and Policy Briefing*, 1, <http://www.migrantyouth.org/files/2016/08/Eastern-European-Young-People-in-Brexit-Britain.pdf> [Dostęp: 27.12.2020].
- Skeldon Ronald (ed.) (1994). *Reluctant Exiles? Migration from Hong Kong and the New Overseas Chinese*. Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Skivenes Marit (2010). Judging the Child's best interests: rational reasoning or subjective presumptions?. *Acta Sociologica*. 53(4), 339–353, <https://doi.org/10.1177/00016993103791>.
- Skivenes Marit (2014). How the Norwegian Child Welfare System Approaches Migrant Children. In: Marit Skivenes, Ravinder Barn, Katrin Križ, Tarja Pösö. *Child Welfare Systems and Migrant Children – A Cross Country Study of Policies and Practice*. Oxford: Oxford University Press, 39–61.
- Skivenes Marit, Barn Ravinder, Križ Katrin, Pösö Tarja (eds.) (2014). *Child Welfare Systems and Migrant Children – A Cross Country Study of Policies and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Skivenes Marit, Pösö Tarja (2017). Best Interest of the Child. In: Amy Wenzel (ed.). *The SAGE Encyclopedia of Abnormal and Clinical Psychology*. Los Angeles: Sage Publications, 469–471.
- Skodje Marte (2018). *Kraftig økning i bekymringsmeldinger*. NRK, 16. mars, <https://www.nrk.no/rogaland/kraftig-okning-i-bekymringsmeldinger-fra-tannlegen-1.13962886> [Dostęp: 14.05.2020].
- Slagstad Rune (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag.

- Slany Krystyna (2002). *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Slany Krystyna, Solga Brygida (red.) (2014). *Společné skutky po-akcesyjnych migracji ludności Polski: raport Komitetu Badań nad Migracjami Polskiej Akademii Nauk*. Warszawa: Komitet Badań nad Migracjami Polskiej Akademii Nauk, http://www.kbnm.pan.pl/images/Raport_KBnM_PAN_Spo%C5%82eczne_skutki_po-akcesyjnych_migracji_ludno%C5%9Bci_Polski.pdf [Dostęp: 14.05.2020].
- Slany Krystyna, Strzemecka Stella (2015). Gender roles and practices in Polish migration families in Norway through the eyes of children. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 3, 157–181.
- Slany Krystyna, Strzemecka Stella (2016a). Kapitał rodziny i rodzinności w przestrzeni transnarodowej. Na przykładzie badań polskich rodzin w Norwegii. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 3, 255–282.
- Slany Krystyna, Strzemecka Stella (2016b). Who are we? Cultural Valence and Children's Narratives of National Identifications. *Central and Eastern European Migration Review*, 5(1), 13–34, <https://doi.org/10.17467/ceemr.2016.03>.
- Slany Krystyna, Strzemecka Stella (2017). Growing up Multicultural: The Experiences of Children Raised by Polish-Norwegian Mixed Couples in Norway. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 4, 87–111.
- Slany Krystyna, Strzemecka Stella (2018). Children as Kin-keepers of a Transnational Family. Inclusive Understanding of a Family in the Eyes of Children. In: Krystyna Slany, Magdalena Ślusarczyk, Paulina Pustułka, Eugene Guribye (eds.). *Transnational Polish Families in Norway: Social Capital, Integration, Institutions and Care*. Berlin: Peter Lang, 273–296.
- Slany Krystyna, Ślusarczyk Magdalena, Pustułka Paula (2016). *Polskie rodziny transnarodowe: dzieci, rodzice, instytucje i więzi z krajem*. Kraków – Warszawa: Komitet Badań nad Migracjami PAN, http://www.kbnm.pan.pl/images/Ekspertyza_KBNM_2016_Polskie_rodziny_transnarodowe.pdf [Dostęp: 17.04.2020].

- Smart Carol (2011). Children's personal lives. In: Vanessa May (ed.). *Sociology of personal life*. Basingstoke – New York: Palgrave Macmillan, 98–108.
- Smith Anne B. (2011). Respecting children's rights and agency: theoretical insights into ethical research procedures. In: Deborah Harcourt, Bob Perry, Tim Waller (eds.). *Researching Young Children's Perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*. London – New York: Routledge, 11–25.
- Sokolowska Beata (2016). *"Sharks and Sprats": Polish Immigrant Teenage Children in Ireland*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Somerville Kara (2008). Transnational Belonging among Second Generation Youth: Identity in a Globalized World. *Journal of Social Sciences*, special volume: *Youth and Migration*, 10: 23–33.
- Sønsteby Christian (2012). *Barnevernet er som Gestapo*. TV2, 19. mars, <https://www.tv2.no/a/3737132> [Dostęp: 12.03.2020].
- Spencer Herbert (1872). *The Principles of Biology*, 1. New York: D. Appleton And Company.
- SSB (2014a). *Attitudes towards immigrants and immigration 2014*. 2 December, <https://www.ssb.no/en/befolkning/artikler-og-publikasjoner/holdninger-til-innvandrere-og-innvandring-2014> [Dostęp: 12.02.2020].
- SSB (2014b). Immigrants and Norwegian-born to immigrant parents, 1 January 2014, 24 April, <http://www.ssb.no/en/befolkning/statistikker/innvbef/aar/2014-04-24#content> [Dostęp: 14.07.2020].
- SSB (2015). *Attitudes towards immigrants and immigration 2015*. 11 December, <https://www.ssb.no/en/befolkning/artikler-og-publikasjoner/holdninger-til-innvandrere-og-innvandring-2015> [Dostęp: 3.01.2016].
- SSB (2016a). *Attitudes towards immigrants and immigration 2016*. 21 December, <https://www.ssb.no/en/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attitudes-towards-immigrants-and-immigration-2016> [Dostęp: 24.02.2017].
- SSB (2016b). *Immigrants and Norwegian-born to immigrant parents, 1 January 2016*, <https://www.ssb.no/en/befolkning/statistikker/flytting> [Dostęp: 13.05.2016].

- SSB (2017). *Attitudes towards immigrants and immigration 2017*. 12 December, <https://www.ssb.no/en/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attitudes-towards-immigrants-and-immigration-2017> [Dostęp: 11.01.2018].
- SSB (2018a). *Barnevern, 2017*, 29. juni, <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/statistikker/barneverng/aar/2018-06-29> [Dostęp: 29.07.2018].
- SSB (2018b). *Immigrants and Norwegian-born to immigrant parents*, <http://www.ssb.no/en/innvbef> [Dostęp: 27.04.2018].
- SSB (2018c). *Kindergartens*, <https://www.ssb.no/en/utdanning/statistikker/barnehager> [Dostęp: 3.04.2019].
- SSB (2019a). *Decline in fertility for immigrant women*, <https://www.ssb.no/en/befolkning/artikler-og-publikasjoner/decline-in-fertility-for-immigrant-women> [Dostęp: 13.02.2023].
- SSB (2019b). *Table 05184: Innvandrere, etter kjønn og landbakgrunn*, <https://www.ssb.no/statbank/table/05184> [Dostęp: 12.03.2019].
- SSB (2021). *Immigrants and Norwegian-born to immigrant parents in municipalities, 2020*. 25 February, <https://www.ssb.no/en/befolkning/artikler-og-publikasjoner/immigrants-and-norwegian-born-to-immigrant-parents-in-municipalities-2020> [Dostęp: 5.06.2022].
- SSB (2022). *Immigrants and Norwegian-born to Immigrant Parents at the beginning of 2022*. 7 March, <https://www.ssb.no/en/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodtemed-innvandrerforeldre/articles-for-immigrants-and-norwegian-born-to-immigrant-parents/immigrants-and-norwegian-born-to-immigrant-parents-at-the-beginning-of-2022> [Dostęp: 14.02.2023].
- Stephenson Paul, Gourley Steve, Miles Glenn (2004). *Child Participation*. Rachel Blackman (ed.). Teddington: Tearfund.
- Stodolska Monika, Peters Karin, Horolets Anna (2017). Changes in Recreation Participation in Natural Environments after Immigration among Immigrants in the U.S., Netherlands, Germany, and Poland. *Leisure Studies*, 36(6), 811–824, <http://dx.doi.org/10.1080/02614367.2016.1271820>.
- Strauss Anselm L., Fagerhaugh Shizuko, Suczek Barbara, Wiener Carolyn (1985). *Social Organization of Medical Work*. Chicago: University of Chicago Press.

- Strauss Anselm, Corbin Juliet (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage Publications.
- Strauss Anselm, Corbin Juliet (1994). Grounded theory methodology. An overview. In: Norm an K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 273–285.
- Strauss Anselm, Corbin Juliet (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Strekowski Jan (2010). *Norge og Polen: en historie om solidaritet*. Arneson Gunnar (oversatt). Oslo: Forlaget Press.
- Strzemecka Stella (2015). School Integration in the Eyes of Migrant Children. Based on the Polish Migration to Norway. *Przegląd Socjologiczny*, 64(1), 81–101.
- Strzemecka Stella, Slany Krystyna (2019). Doświadczanie nierówności w statusie społecznym i bullyingu w środowisku szkolnym. Percepcja dzieci polskich imigrantów w Norwegii. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 1, 149–170, <https://doi.org/10.4467/25444972SMPP.19.007.10257>.
- Suárez-Orozco Carola, Bang Hee Jin, Kim Ha Yeon (2011). I felt like my heart was staying behind: Psychological implications of family separations & reunifications for immigrant youth. *Journal of Adolescent Research*, 26(2), 222–257, <https://doi.org/10.1177/0743558410376830>.
- Suárez-Orozco Carola, Suárez-Orozco Marcelo M. (2001). *Children of Immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Suárez-Orozco Carola, Suárez-Orozco Marcelo, Teranishi Robert (2016). *Pathways to Opportunities: Promising Practices for Immigrant Children, Youth & Their Families*. Los Angeles: UCLA – Institute for Immigration, Globalization, & Education, <http://ige.gseis.ucla.edu/PromisingPracticesWhitePaper4.25.16> [Dostęp: 15.12.2022].
- Suddaby Roy (2006). From the Editors: What Grounded Theory Is Not. *Academy of Management Journal*, 49(4), 633–642.
- Svendsen Stine H. Bang (2012). Elusive Sex Acts: Pleasure and Politics in Norwegian Sex Education. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 12(4), 397–410.

- Szczepaniak-Sienniak Joanna (2015). Polityka rodzinna państwa we współczesnej Polsce. *Spółeczeństwo i Ekonomia*, 2(4), 100–115, <https://doi.org/10.15611/sie.2015.2.06>.
- Szkatuła Joanna (2011). Zjawisko mobbingu wśród gimnazjalistów. *Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość*, 8, 326–340.
- Szkoła Polska im. Bohaterów Narwiku przy Ambasadzie RP w Oslo. *O szkole. Historia szkoły*, <https://oslo.orpeg.pl/o-szkole/historia-szkoly> [Dostęp: 16.12.2022].
- Szkoła Polska im. Bohaterów Narwiku przy Ambasadzie RP w Oslo. *Oferta edukacyjna*, <https://oslo.orpeg.pl/o-szkole/oferta-edukacyjna> [Dostęp: 16.12.2022].
- Ślęzak Izabela (2016). *Praca kobiet świadczących usługi seksualne w agencjach towarzyskich*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Śliwerski Bogusław (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Ślusarczyk Magdalena, Nikielska-Sekuła Karolina (2014). Między domem a szkołą. Dzieci migrantów w systemie edukacyjnym. Kontekst norweski. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 2, 177–201.
- Ślusarczyk Magdalena, Wærdahl Randi, Strzemecka Stella (2018). Polish children and their parents adapting to a new school reality in Norway. In: Krystyna Slany, Magdalena Ślusarczyk, Paulina Pustułka, Eugene Guribye (eds.). *Transnational Polish Families in Norway: Social Capital, Integration, Institutions and Care*. Berlin: Peter Lang, 251–271.
- Tarrant Anna (2016). The spatial and gendered politics of displaying family: exploring material cultures in grandfathers' homes. *Gender, Place and Culture*, 23(7), 969–982.
- Telles Edward E., Ortiz Vilma (2008). *Generations of Exclusion: Mexican-Americans, Assimilation, and Race*. Joan W. Moore (foreword). New York: Russell Sage Foundation.
- Tevlina Victoria V. (2015). *From Russia to Norway and to its North. Real and Potential Migration. Children, adults, Families*. Arkhangelsk: Pravda Severa.
- Thiollet Hélène (red.) (2017). *Migranci, migracje. O czym warto wiedzieć, by wyrobić sobie własne zdanie*. Małgorzata Szczurek (tłum.). Kraków: Wydawnictwo Karakter.

- Thomas Nigel, O’Kane Claire (1998). The Ethics of Participatory Research with Children. *Children and Society*, 12(5), 336–348.
- Thomas William I., Znaniecki Florian (1976). *Chłop polski w Europie i Ameryce*, 1–5. Maryla Metelska, Endla Oengo-Knoche, Stanisław Helsztyński, Irena Wyrzykowska, Anna Bartkowicz (tłum.). Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Thomson Mark, Crul Maurice (2007). The Second Generation in Europe and the United States: How is the Transatlantic Debate Relevant for Further Research on the European Second Generation?. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33(7), 1025–1041, <https://doi.org/10.1080/13691830701541556>.
- Titmuss Richard M. (1974). *Social policy. An introduction*. Brian Abel-Smith, Kay Titmuss (eds.). London: G. Allen and Unwin.
- Tomaszewska Magdalena (2006). Identyfikacja narodowa młodych „późnych wysiedleńców” z Polski w Niemczech. *Przegląd Zachodni*, 2, 189–210.
- Tomczyk-Maryon Marta (2018). *Norwegia naruszyła prawa dziecka – wyrok w Strasburgu*, Den katolske kirke, 6. september, <http://www.katolsk.no/nyheter/2018/09/norwegia-naruszylo-prawa-dziecka-wyrok-w-strasburgu> [Dostęp: 6.09.2020].
- Transfam. *Główne cele projektu*, <http://www.transfam.socjologia.uj.edu.pl/objectives> [Dostęp: 16.12.2022].
- Trąbka Agnieszka (2014). *Tożsamość rekonstruowana: znaczenie migracji w biografach Third Culture Kids*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Tsong Yuying, Liu Yuli (2008). Parachute Kids and Astronaut Families. In: Nita Tewari, Alvin V. Alvarez (eds.). *Asian American Psychology: Current Perspectives*. New York: Psychology Press, 365–379.
- Tutka-Gwóźdź Magdalena (2013). *Shattered Mirror: The Problem of Identity in the Post-Yugoslav Documentary*. Kraków: Stowarzyszenie Przyjaciół Czasopisma o Tematyce Audiowizualnej Ekranu.
- Tvedt Terje (2016). *Norske tenkemåter. Tekster 2002–2016*. Oslo: Aschehoug.
- Tvedt Terje (2017). *Det internasjonale gjennombruddet*. Oslo: Dreyers Forlag.

- TVP (2018). *Warto rozmawiać* (z dn. 30.04.2018), <https://vod.tvp.pl/video/warto-rozmawiac,30042018,36735748> [Dostęp: 19.05.2020].
- Tyrrell Naomi, White Allen, Ní Laoire Caitríona, Carpena-Méndez Fina (eds.) (2013). *Transnational Migration and Childhood*. London – New York: Routledge.
- UDI. *Citizenship*, <https://www.udi.no/en/want-to-apply/citizenship> [Dostęp: 15.12.2018].
- Udir. *Barnehage – foreldrebetaling*, <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/barnehage/foreldrebetaling> [Dostęp: 9.07.2019].
- Udir. *PP-tjenesten*, <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten> [Dostęp: 10.11.2022].
- Udir (2016). Individuell vurdering Udir-5-2016: Del IV Fritak fra vurdering med karakter, <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/individuell-vurdering-udir-5-2016/iv> [Dostęp: 4.03.2018].
- Udir (2019). *The Norwegian Education Mirror, 2019*, <https://www.udir.no/in-english/education-mirror-2019/school> [Dostęp: 13.02.2023].
- UNDP (2019). *Human Development Report 2019. Beyond income, beyond averages, beyond today: Inequalities in human development in the 21st century*. New York, <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr2019pdf.pdf> [Dostęp: 13.02.2022].
- UNICEF. *Child migration*, <https://data.unicef.org/topic/child-migration-and-displacement/migration> [Dostęp: 5.06.2022].
- UNICEF (2016). *Uprooted: The Growing Crisis for Refugee and Migrant Children*. New York: United Nations Children's Fund (UNICEF), https://www.unicef.org/media/50011/file/%20Uprooted_growing_crisis_for_refugee_and_migrant_children.pdf [Dostęp: 10.11.2022].
- UNICEF (2017). *A Deadly Journey for Children: The Central Mediterranean Migrant Route*, <https://www.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2017/02/Child-Alert-2017.pdf> [Dostęp: 10.11.2022].
- United Nations DESA (2017). The world counted 258 million international migrants in 2017, representing 3.4 per cent of global population. *POPFacts*, 5, https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/popfacts/PopFacts_2017-5.pdf [Dostęp: 9.02.2023].

- Urbańska Sylwia (2015). *Matka Polka na odległość. Z doświadczeń migracyjnych robotnic 1989–2010*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Urry John (2009). *Socjologia mobilności*. Janusz Stawiński (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Veale Angela, Donà Giorgia (eds.). (2014). *Child and Youth Migration: Mobility-in-Migration in an Era of Globalization*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Vertovec Steven (2007). Super-diversity and its implications, *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054, <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>.
- Vertovec Steven (2012). *Transnarodowość*. Izabela Kołbon (tłum.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Vesely Colleen K., Ginsberg Mark R. (2011). *Exploration of the Status of Services for Immigrant Families in Early Childhood Education Programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, https://issuu.com/bernardvanleerfoundation/docs/exploration_of_the_status_of_servic [Dostęp: 16.12.2022].
- Waclawiak Karolina (2012). *How To Get Into the Twin Palms*. Columbus, OH: *Two Dollar Radio*.
- Wærdahl Randi (2016). The invisible immigrant child in the Norwegian classroom: Losing sight of Polish children's immigrant status through unarticulated differences and behind good intentions. *Central and East European Migration Review*, 5(1), 93–108, <https://doi.org/10.17467/ceemr.2016.01>.
- Waldinger Roger (2017). A cross-border perspective on migration: beyond the assimilation/transnationalism debate. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(1), 3–17.
- Wałęcka-Matyja Katarzyna, Strzemecka Stella (2015). *Ewolucja poglądów na dziecko i okres dzieciństwa*. Encyklopedia Dzieciństwa, http://encyklopediadziecinstwa.pl/index.php?title=Ewolucja_pogl%C4%85d%C3%B3w_na_dziecko_i_okres_dzieci%C5%84stwa [Dostęp: 25.12.2020].
- Whewell Tim (2016). *Norway's Barnevernet: They took our four children... then the baby*. BBC, 14 April, <https://www.bbc.com/news/magazine-36026458> [Dostęp: 14.04.2020].

- Whewell Tim (2018a). *Norway backs down in child protection scandal*. BBC, 27 September, <https://www.bbc.com/news/world-europe-45637040> [Dostęp: 30.09.2020].
- Whewell Tim (2018b). *Norway's hidden scandal*. BBC, 3 August, https://www.bbc.co.uk/news/resources/idt-sh/norways_hidden_scandal [Dostęp: 31.08.2020].
- White Anne (2011). *Polish Families and Migration Since EU Accession*. Bristol: Policy Press.
- White Anne, Grabowska Izabela, Kaczmarczyk Paweł, Slany Krystyna (2018). *The Impact of Migration on Poland: EU Mobility and Social Change*. London: UCL Press.
- Wilkinson John (2000). *Children and Participation. Research, Monitoring and Evaluation With Children and Young People*. London: Save the Children.
- Wingens Matthias, Windzio Michael, de Valk Helga, Aybek Can (eds.) (2011). *A Life-Course Perspective on Migration and Integration*. Dordrecht: Springer.
- Winiecka Katarzyna (2015). Adaptacja społeczna rodzin młodych migrantów polskich mieszkających w Londynie. W: Iwona Taranowicz, Stella Grotowska (red.). *Rodzina wobec wyzwań współczesności. Wybrane problemy*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum, 217–232.
- Witoszek Nina (2017). *Najlepszy kraj na świecie. Pamflet*. Mariusz Kalinowski (tłum.). Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Witoszek Nina, Totaland Thea, Nwosu Elvis, Thune Gro Hillestad, Salbesen Einart C. (2015). Bekymringsmelding om Barnevernet. *Aftenposten*, 10. juni, <https://www.aftenposten.no/norge/i/ME5E/Bekymringsmelding-om-barnevernet> [Dostęp: 25.06.2020].
- Włodarczyk Katarzyna (2015). Globalizacja a patriotyzm ekonomiczny polskich konsumentów. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 214, 64–75.
- World Bank (2016). *World Bank annual report 2016*. Washington, DC: World Bank Group, <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0852-4>.
- Wróblewska-Pawlak Krystyna (2013). Naturalna dwujęzyczność czyli o dwujęzycznym wychowaniu dzieci. *Języki obce w szkole*, 1, 88–97.

- Wyness Michael (2012). Children's participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into the analysis. *Childhood*, 20(4), 429–442.
- Zähler Maria (2018). *Tidligere journalist i Finansavisen: Ikke-vestlig innvandring koster om lag 250 milliarder årlig*. Resett, 12. November, <https://resett.no/2018/11/12/tidligere-journalist-i-finansavisen-ikke-vestlig-innvandring-koster-om-lag-250-milliarder-arlig> [Dostęp: 18.12.2020].
- Zdechovský Tomáš (2018). Norway's Orwellian system of child protection and care. *The Sunday Guardian Live*, 7 April, <https://www.sundayguardianlive.com/culture/norways-orwellian-system-child-protection-care> [Dostęp: 10.04.2020].
- Zhou Min (1997a). Growing up American: The Challenge Confronting Immigrant Children and Children of Immigrants. *Annual Review of Sociology*, 23: 63–95.
- Zhou Min (1997b). Segmented Assimilation: Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation. *The International Migration Review*, 31(4), 975–1008.
- Znaniecki Florian (2001a). *Socjologia wychowania, 1: Wychowujące społeczeństwo*. Wyd. 3. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Znaniecki Florian (2001b). *Socjologia wychowania, 2: Urabianie osoby wychowanka*. Wyd. 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zubrzycka-Czarnecka Aleksandra (2014). Przeobrażenia francuskiej polityki integracji imigrantów w perspektywie kategorii konwencji. *Problemy Polityki Społecznej*, 25, 37–54.
- Zyzak Barbara (2014). *Nie dla Unii Europejskiej, tak dla Europejskiego Obszaru Gospodarczego: Norwegia a Europa w latach 1945–2009*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Żarczyńska-Hyla Jolanta, Zdaniuk Bożena, Piechnik-Borusowska Jolanta, Karcz-Taranowicz Eugenia, Kromolicka Barbara (2016). Uwarunkowania parentyfikacji doświadczanej w dzieciństwie i okresie dorastania z perspektywy młodych dorosłych. *Rocznik Andragogiczny*, 23, 199–215, <https://doi.org/10.12775/RA.2016.010>.

Aneks

Aneks 1. Społeczno-demograficzna charakterystyka dzieci imigrantów i młodych dorosłych

Imię (zastępcze)	Płeć	Wiek	Kraj urodzenia	Wiek w momencie migracji	Rodzeń- stwo	Typ rodziny	Wykształcenie rodziców (K / M)	Miejsce zamieszkania w Norwegii	Szkoła uzupełnia- jąca	Rodzaj wywiadu
Martyna	K	6	Norwegia	Nie dotyczy	0	Małżeństwo polsko-polskie	Wyższe / Techniczne	Stolica	Tak	Indywidualny
Anna	K	10	Norwegia	Nie dotyczy	0	Małżeństwo pol- sko-norweskie	Wyższe/ Brak informacji	Miasto	Tak	Indywidualny
Marek	M	7	Polska	4 lata	0	Małżeństwo polsko-polskie	Wyższe / Zawodowe	Stolica	Tak	Indywidualny
Sylvia*	K	11	Norwegia	Nie dotyczy	2	Małżeństwo pol- sko-norweskie	Techniczne / Wyższe	Miasto	Tak	Indywidualny
Andrea*	K	9	Norwegia	Nie dotyczy	2	Małżeństwo pol- sko-norweskie	Techniczne / Wyższe	Miasto	Tak	Indywidualny
Jakub	M	7	Norwegia	Nie dotyczy	1	Małżeństwo pol- sko-norweskie	Wyższe / Brak informacji	Wieś	Tak	Indywidualny
Marta	K	9	Polska	9 miesięcy	1	Małżeństwo polsko-polskie	Wyższe / Wyższe	Miasto	Nie	Indywidualny
Piotr	M	8	Norwegia	Nie dotyczy	1	Małżeństwo polsko-polskie	Wyższe / Wyższe	Miasto	Tak	Diada ro- dzeństwa
Dominik	M	6	Norwegia	Nie dotyczy	1	Małżeństwo polsko-polskie	Wyższe / Wyższe	Miasto	Tak	Diada ro- dzeństwa
Alicja	K	9	Polska	1 rok	0	Małżeństwo polsko-polskie	Wyższe / Wyższe	Miasto	Tak	Indywidualny
Julian	M	6	Polska	2 lata	0	Małżeństwo polsko-polskie	Wyższe / Brak informacji	Stolica	Tak	Indywidualny
Filip	M	7	Polska	4 lata	0	Małżeństwo polsko-polskie	Wyższe / Brak informacji	Miasto	Tak	Indywidualny
Daniel	M	7	Wielka Brytania	15 miesięcy	0	Małżeństwo polsko-polskie	Średnie / Wyższe	Miasto	Tak	Indywidualny
Ada	K	10	Polska	4 lata	1	Związek niefor- malny polsko- -polski	Brak inform- acji / Tech- niczne	Miasto	Tak	Indywidualny

Imię (zastępcze)	Płeć	Wiek	Kraj urodzenia	Wiek w momencie migracji	Rodzeń- stwo	Typ rodziny	Wykształcenie rodziców (K / M)	Miejsce zamieszkania w Norwegii	Szkoła uzupełnia- jąca	Rodzaj wywiadu
Aneta*	K	9	Polska	6 lat	1	Małżeństwo polsko-polskie	Średnie / Brak informacji	Miasto	Nie	Indywidu- alny
Bartosz*	M	7	Polska	3 lata	1	Małżeństwo polsko-polskie	Średnie / Brak informacji	Miasto	Nie	Indywidu- alny
Paulina	K	9	Polska	3 lata	0	Małżeństwo polsko-polskie	Średnie / Brak informacji	Obszar podmiejski	Tak	Indywidu- alny
Sebastian	M	7	Polska	6 lat	0	Samotna matka Polka / ojciec Polak	Wyższe / Brak informacji	Stolica	Tak	Indywidu- alny
Igor	M	7	Norwegia	Nie dotyczy	0	Samotny ojciec Polak / matka Polka	Brak informa- cji / Zawo- dowe	Wieś	Nie	Indywidu- alny
Adam	M	10	Polska	2 lata	1	Małżeństwo polsko-polskie	Brak infor- macji / Brak informacji	Stolica	Tak	Indywidu- alny
Dawid	M	12	Polska	6 lat	1	Małżeństwo polsko-polskie	Wyższe / Techniczne	Miasto	Nie	Indywidu- alny
Elias	M	6	Norwegia	Nie dotyczy	1	Samotna matka Polka / ojciec Norweg	Wyższe / Brak informacji	Obszar podmiejski	Nie	Indywidu- alny
Walbert	M	9	Polska	3 lata	1	Małżeństwo polsko-polskie	Wyższe / Techniczne	Stolica	Tak	Indywidu- alny
Nina*	K	10	Polska	7 lat	1	Samotna matka Polka / ojciec Polak	Techniczne / Brak infor- macji	Miasto	Nie	Indywidu- alny
Oskar*	M	7	Polska	4 lata	1	Samotna matka Polka / ojciec Polak	Techniczne / Brak infor- macji	Miasto	Nie	Indywidu- alny
Karolina	K	8	Norwegia	Nie dotyczy	0	Samotna matka Polka / ojciec Norweg	Wyższe / brak informacji	Wieś	Nie	Indywidu- alny
Sylwester	M	8	Polska	6 lat	1	Samotna matka Polka	Wyższe / Brak informacji	Stolica	Nie	Diada ro- dzeństwa
Jacek	M	9	Polska	8 lat	1	Samotna matka Polka	Wyższe / Brak informacji	Stolica	Nie	Diada ro- dzeństwa
Kacper	M	11	Polska	10 lat	3	Małżeństwo polsko-polskie	Średnie / Średnie	Stolica	Nie	Indywidu- alny
Wojciech*	M	12	Polska	5 lat	4	Małżeństwo polsko-polskie	Średnie / Zawodowe	Stolica	Nie	Indywidu- alny
Dariusz*	M	7	Polska	1 rok	4	Małżeństwo polsko-polskie	Średnie / Zawodowe	Stolica	Nie	Indywidu- alny

Imię (zastępcze)	Płeć	Wiek	Kraj urodzenia	Wiek w momencie migracji	Rodzeń- stwo	Typ rodziny	Wykształcenie rodziców (K / M)	Miejsce zamieszkania w Norwegii	Szkoła uzupełnia- jąca	Rodzaj wywiadu
Sanne	K	6	Norwegia	Nie dotyczy	1	Małżeństwo polsko-polskie	Techniczne / Techniczne	Miasto	Nie	Indywidu- alny
Adrian	M	10	Polska	4 lata	1	Małżeństwo polsko-polskie	Wyższe / Wyższe	Miasto	Tak	Indywidu- alny
Marcel	M	9	Polska	2 lata	0	Małżeństwo polsko-polskie	Wyższe / Techniczne	Miasto	Tak	Indywidu- alny
Kari*	K	9	Norwegia	Nie dotyczy	2	Małżeństwo pol- sko-norweskie	Techniczne / Wyższe	Stolica	Nie	Indywidu- alny
Maren*	K	11	Norwegia	Nie dotyczy	2	Małżeństwo pol- sko-norweskie	Techniczne / Wyższe	Stolica	Nie	Indywidu- alny
Matylda	K	11	Norwegia	Nie dotyczy	2	Małżeństwo polsko-polskie	Wyższe / Wyższe	Miasto	Tak	Indywidu- alny
Jowita	K	12	Polska	7 lat	1	Małżeństwo polsko-polskie	Wyższe / Techniczne	Miasto	Tak	Indywidu- alny
Honorata*	K	10	Polska	10 lat	2	Małżeństwo polsko-polskie	Wyższe / Wyższe	Wieś	Nie	Indywidu- alny
Leon*	M	6	Polska	5 lat	2	Małżeństwo polsko-polskie	Wyższe / Wyższe	Wieś	Nie	Indywidu- alny
Oliwier	M	11	Polska	8 lat	0	Małżeństwo polsko-polskie	Wyższe / Wyższe	Stolica	Tak	Indywidu- alny
Magdalena	K	7	Polska	3 lata	1	Małżeństwo polsko-polskie	Techniczne / Techniczne	Stolica	Nie	Diada ro- dzeństwa
Rozalia	K	11	Polska	6 lat	1	Małżeństwo polsko-polskie	Techniczne / Techniczne	Stolica	Nie	Diada ro- dzeństwa
Marit	K	8	Norwegia	Nie dotyczy	1	Małżeństwo polsko-polskie	Wyższe / Średnie	Stolica	Tak	Indywidu- alny
Karina*	K	8	Norwegia	Nie dotyczy	1	Małżeństwo pol- sko-norweskie	Wyższe / Wyższe	Stolica	Nie	Indywidu- alny
Beata*	K	13	Norwegia	Nie dotyczy	1	Małżeństwo pol- sko-norweskie	Wyższe / Wyższe	Stolica	Nie	Indywidu- alny
Katarzyna	K	13	Polska	10 lat	2	Małżeństwo polsko-polskie	Średnie / Brak informacji	Miasto	Nie	Indywidu- alny
Sander	M	13	Norwegia	Nie dotyczy	1	Małżeństwo pol- sko-norweskie	Wyższe / Wyższe	Miasto	Nie	Diada ro- dzeństwa
Silje	K	8	Norwegia	Nie dotyczy	1	Małżeństwo pol- sko-norweskie	Wyższe / Wyższe	Miasto	Nie	Diada ro- dzeństwa
Kornelia	K	10	Polska	2 lata	0	Małżeństwo polsko-polskie	Średnie / Wyższe	Stolica	Nie	Indywidu- alny
Mariusz*	M	7	Polska	4 lata	1	Małżeństwo polsko-polskie	Wyższe / Techniczne	Miasto	Nie	Indywidu- alny

Imię (zastępcze)	Płeć	Wiek	Kraj urodzenia	Wiek w momencie migracji	Rodzeń- stwo	Typ rodziny	Wykształcenie rodziców (K / M)	Miejsce zamieszkania w Norwegii	Szkoła uzupełnia- jąca	Rodzaj wywiadu
Olaf*	M	11	Polska	8 lat	1	Małżeństwo polsko-polskie	Wyższe / Techniczne	Miasto	Nie	Indywidu- alny
Nadia	K	15	Polska	6 lat	1	Małżeństwo polsko-polskie	Wyższe / Zawodowe	Miasto	Nie	Indywidu- alny
Weronika	K	10	Polska	4 lata	1	Małżeństwo polsko-polskie	Wyższe / Wyższe	Stolica	Tak	Grupowy
Lilianna	K	10	Norwegia	Nie dotyczy	1	Małżeństwo polsko-polskie	Średnie / Wyższe	Stolica	Tak	Grupowy
Artur	M	10	Norwegia	Nie dotyczy	1	Małżeństwo polsko-polskie	Wyższe / Wyższe	Stolica	Tak	Grupowy
Kamil	M	10	Polska	6 miesięcy	0	Małżeństwo polsko-polskie	Średnie / Średnie	Stolica	Tak	Grupowy
Monika	K	15	Polska	6 lat	1	Małżeństwo polsko-polskie	Wyższe / Wyższe	Stolica	Tak	Grupowy
Karol	M	22	Norwegia (migracja do Polski, potem powrót do Norwegii)	13 lat	1	Małżeństwo polsko-polskie	Wyższe / Wyższe	Stolica	Nie	Indywidu- alny
Amelia	K	24	Polska	12 lat	1	Małżeństwo polsko-polskie	Wyższe / Wyższe	Stolica	Tak	Indywidu- alny
Anita	K	32	Norwegia	Nie dotyczy	1	Małżeństwo pol- sko-norweskie	Wyższe / Wyższe	Stolica	Tak	Indywidu- alny
Ellen	K	30	Norwegia	Nie dotyczy	0	Małżeństwo polsko-polskie	Wyższe / Wyższe	Stolica	Tak	Indywidu- alny

* rodzeństwo

Aneks 2. Społeczno-demograficzna charakterystyka ekspertów

Zawód / funkcja pełniona w Norwegii	Płeć	Miejsce urodzenia / lata migracji	Język prowadzenia wywiadu
Pracownica naukowa	K	Polska / lata 80. XX w.	polski
Badaczka migracji I	K	Polska / lata 70. XX w.	polski
Nauczycielka w klasie dla obcokrajowców na poziomie szkoły podstawowej	K	Norwegia / nie dotyczy	angielski
Nauczycielka języka ojczystego w norweskiej szkole średniej I stopnia	K	Polska / pierwsza dekada XXI w.	polski
Pracownica Służby Ochrony Praw Dziecka	K	Kraj Europy Zachodniej / lata 90. XX w.	angielski (z elementami norweskiego)
Doradczyni pedagogiczna w przedszkolu	K	Polska / lata 80. XX w.	polski
Nauczycielka dwujęzyczna (polsko-norweska) w norweskiej szkole podstawowej	K	Polska / pierwsza dekada XXI w.	polski
Badaczka migracji II	K	Norwegia / nie dotyczy	angielski
Asystentka w norweskiej szkole podstawowej	K	Polska / pierwsza dekada XXI w.	polski

Spis tabel

Tabela 1. Kluczowe dokumenty Unii Europejskiej dotyczące prawa do kształcenia dzieci imigrantów i roli edukacji w dobie wielokulturowości na przełomie XX i XXI wieku	46
Tabela 2. Modele wspierania dzieci imigrantów w wybranych systemach edukacyjnych państw Unii Europejskiej na przełomie XX i XXI wieku	48
Tabela 3. Migracja obcokrajowców i Norwegów zarejestrowana w latach 2007–2016.....	88
Tabela 4. Imigracja rodzinna spoza krajów nordyckich. Nowe zezwolenia i rejestracje UE/EFTA w latach 2007–2016..	90
Tabela 5. Liczba polskich imigrantów zarejestrowanych w Norwegii w latach 2004–2017	96
Tabela 6. Porady dla rodziców imigrantów posiadających dzieci na etapie edukacji przedszkolnej i/lub szkoły podstawowej ...	114
Tabela 7. Liczba uczniów Polskiej Szkoły Sobotniej im. św. Jana Pawła II w Oslo w latach 2004–2017	117
Tabela 8. Liczba uczniów Szkolnego Punktu Konsultacyjnego przy Ambasadzie RP w Oslo w latach 2004–2017	119
Tabela 9. Sprawy rodzinne Barneverntjeneste w statystykach Wydziału Konsularnego Ambasady RP w Oslo w latach 2012–2017.....	123
Tabela 10. Materiał empiryczny poddany analizie.....	142
Tabela 11. Typy patriotyzmu (na podstawie 62 badanych).....	214
Tabela 12. Stosowane techniki akwizycji języka norweskiego i polskiego w przestrzeni prywatnej i publicznej (na podstawie 62 badanych)	217

Spis rysunków i wykresów

Rysunek 1. Struktura norweskiego systemu edukacyjnego	79
Rysunek 2. Stacjonarne polskie szkoły uzupełniające w Norwegii w latach 1988–2018	116
Rysunek 3. Kategorie dzieci imigrantów uwzględnione w badaniu.....	140
Rysunek 4. „Moja rodzina” autorstwa 6-letniej Sanny	145
Rysunek 5. „Moja szkoła” autorstwa 7-letniego Jakuba.....	146
Rysunek 6. „Moja rodzina” autorstwa 6-letniego Juliana.....	146
Rysunek 7. „Moja szkoła” autorstwa 9-letniej Pauliny	146
Rysunek 8. Typy doświadczenia migracyjnego dzieci i młodych dorosłych (na podstawie 62 badanych)	168
Rysunek 9. Szkolna codzienność dzieci i młodych dorosłych (na podstawie 62 badanych)	170
Rysunek 10. Inność/obcość w percepcji dzieci, które urodziły się w Polsce i wyemigrowały do Norwegii (na podstawie 37 badanych)	176
Rysunek 11. Fragment testu zdań niedokończonych w polskiej wersji językowej uzupełniony metodą mieszaną przez 9-letnią Alicję	226
Rysunek 12. Fragment testu zdań niedokończonych w norweskiej wersji językowej uzupełniony przez 13-letniego Sandera.....	242
Rysunek 13. Schemat ilustrujący koncepcję harmonizacji społecznej.....	302
Wykres 1. Powody emigracji do Norwegii w latach 1990–2016	90
Wykres 2. Główne kraje pochodzenia imigrantów będących rezydentami i urodzonych w Norwegii z dwóch rodziców imigrantów (1.01.2017)	92



Stella Strzemecka

Doktor socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, absolwentka Studium Pedagogicznego UJ. Specjalizuje się w problematyce migracji dzieci.

Współpracuje m.in. z Instytutem Amerykanistyki i Studiów Polonijnych UJ, Ministerstwem Spraw Zagranicznych, kadrami pedagogicznymi w Polsce i na świecie, a także z rodzicami i dziećmi z doświadczeniem migracyjnym. Członkini Polskiego Towarzystwa Socjologicznego.

Autorka i współautorka wielu publikacji naukowych, popularnonaukowych i edukacyjnych związanych z przedmiotem badań oraz działalnością dydaktyczną, szkoleniową i warsztatową, m.in.: *School Integration in the Eyes of Migrant Children. Based on the Context of Polish Migration to Norway* (2015), *Dziecko, rodzic, migracja. Wskazówki dla konsula Rzeczypospolitej Polskiej w zakresie realizacji polityki polonijnej nakierowanej na wspieranie polskich rodzin z małoletnimi dziećmi oraz dzieci znajdujących się na emigracji poza zasięgiem opieki rodzicielskiej* (2021).

Autorka pierwszej gry tożsamościowej skierowanej do dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym *Kameleon NEON. W poszukiwaniu ja®*.

