

projekt „(Z)Powrotem w Polsce”



(Z)Powrotem w Polsce

wyzwania i potencjał powracających do Polski

pod redakcją Kingi Białek

autorki:

Joanna Augustyniak
Kinga Białek
Michalina Jarmuż
Krystyna Kamińska
Aleksandra Mościcka
Aleksandra Ośko
Katarzyna Tu

Warszawa, 2015

Autorki:

Joanna Augustyniak
Kinga Białek
Michalina Jarmuż
Krystyna Kamińska
Aleksandra Mościcka
Aleksandra Ośko
Katarzyna Tu

Redakcja merytoryczna: Kinga Białek

Projekt graficzny: Klara Kopcińska

Warszawa 2015

Wydanie I

Egzemplarz bezpłatny dostępny w wersji elektronicznej

Publikacja (Z)Powrotem w Polsce – Wyzwania i potencjal powracających do Polski” jest dostępny na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 3.0 Polska. Pewne prawa zastrzeżone na rzecz autorek. Utwór powstał w ramach projektu finansowanego w ramach konkursu „Współpraca z Polonią i Polakami za granicą w 2015 r.” realizowanego za pośrednictwem MSZ w roku 2015. Zezwala się na dowolne wykorzystanie utworu, pod warunkiem zachowania ww. informacji, w tym informacji o stosowanej licencji, o posiadaczach praw oraz o konkursie „Współpraca z Polonią i Polakami za granicą w 2015 r.”.



Rzeczpospolita Polska
Ministerstwo
Spraw Zagranicznych



Wprowadzenie

Do Polski wraca rocznie kilkaset rodzin, emigrantów, którzy po powrocie do kraju rodzinnego stają się re-emigrantami. Polacy wracają do kraju z różnych powodów, z lepszym lub gorszym przygotowaniem. Przynoszą ze sobą kapitał ekonomiczny, społeczny i kulturowy, który może wzbogacić polskie społeczeństwo. Bardzo ważne w powrotach są dzieci, dla których przyjazd do Polski to nie tylko zmiana całego życia, zmiana szkoły oraz programu nauczania, ale przede wszystkim pozostawienie swoich przyjaciół i strata znanej stabilizacji.

Powrót Polaków zza granicy do Polski wiąże się z wieloma wyzwaniami. W niniejszej publikacji przybliżymy część z tych wyzwań. Opisanie one zostały przede wszystkim przez pryzmat doświadczeń realizacji pierwszej edycji projektu „(Z)Powrotem w Polsce”, a także przez pryzmat osób, które doświadczyły powrotu oraz specjalistów, którzy osoby powracające wspierają – zarówno na poziomie indywidualnym, jak i systemowym.

Publikacja powstała w ramach projektu „(Z)Powrotem w Polsce”, którego cele i efekty zostały opisane poniżej. Składa się ona z czterech części. W pierwszej i drugiej części nakreśliśmy kontekst powrotów do Polski oraz genezę powstania projektu. Część trzecia poświęcona jest wyzwaniom towarzyszącym powrotom do Polski. Część czwarta poświęcona została rekomendacjom dotyczącym dostosowania systemu edukacji do potrzeb uczniów powracających.

Dziękujemy, że zechcieli Państwo sięgnąć po naszą publikację i wspólnie z nami zastanowić się, jakie rozwiązania warto wprowadzić do polskiego społeczeństwa, abyśmy wszyscy mogli w migracjach dostrzegać nie barierę, lecz potencjał.

Z poważaniem,
Zespół projektu

Spis treści

Wprowadzenie	3
1. O projekcie „(Z)Powrotem w Polsce”	5
a. Działania zrealizowane w projekcie „(Z)Powrotem w Polsce”	6
2. Geneza powstania projektu „(Z)Powrotem w Polsce”	8
a. Polacy i migracje	8
b. Potrzeby stojące u podstaw realizacji projektu „(Z)Powrotem w Polsce”	8
c. Dzieci jako szczególny podmiot powrotów	8
d. Wzmocnienie więzi z Polską po powrocie jako jeden z elementów wpływających na adaptację po powrocie	9
e. Geneza Grupy Powroty	10
3. Wyzwania związane z powrotem do Polski.	11
a. Powrotny szok kulturowy	11
b. Wsparcie terapeutyczne dla osób powracających Rozmowa dwóch psycholożek międzykulturowych	12
c. Edukacja jako wyzwanie związane z powrotem do Polski	14
Język polski – nie zawsze jest językiem pierwszym lub znanym	14
Różnice kulturowe:	15
Różnice w programach nauczania:	15
Doświadczenie migracyjne ucznia	16
Szok kulturowy, adaptacja w nowej szkole	17
Co szkoła i rodzice mogą jeszcze zrobić?	17
d. Dzieci „trzeciej kultury”	17
Reemigracja – powrót do korzeni	17
„Pęknięcie” tożsamości	18
Obywatelstwo kulturowe	19
Proces adaptacji dziecka rodziców migrujących do nowej kultury	19
Reemigracja a proces readaptacji kulturowej	20
e. Rynek pracy	21
Powrót do Polski – powrót na rynek pracy	21
Potencjał na rynku pracy przynoszony przez osoby migrujące	21
Odkrywanie potencjału po powrocie	22
4. Dzieci migrujące w polskim systemie oświaty	22
a. Polskie (obce) dzieci w polskiej szkole	22
Bariery komunikacyjne	23
Adaptacja rówieśnicza	24
Różnice w dydaktyce. Różnice kulturowe	24
b. Forum „Szkoła wrażliwa na potrzeby, wyzwania i potencjał rodzin migrujących”	25
c. Wyzwania i rozwiązania zebrane podczas forum	27
Podstawy prawne	33
Zakończenie	34

1. O projekcie „(Z)Powrotem w Polsce”

Aleksandra Mościcka

Projekt „(Z)Powrotem w Polsce” służył wzmocnieniu więzi z Polską osób rozważających powrót do kraju po pobycie na emigracji oraz reemigrantów, którzy już powrócili. Działania w projekcie zaplanowane były na 10 miesięcy, od 01.03.2015 do 31.12.2015. Celem projektu było podniesienie standardów wsparcia dla Polaków powracających, w tym dzieci powracających i podejmujących naukę w polskich szkołach i przedszkolach oraz utrwalenie więzi z Polonią i Polakami mieszkającymi za granicą, także przybliżenie zagadnień realnych powrotów. Była to pierwsza edycja projektu; w zależności od dofinansowania, planowane są kolejne edycje.

Projekt został zrealizowany w partnerstwie przez dwie organizacje: Fundację „Sto Pociągów”, której zespół posiada doświadczenie w świadczeniu różnych form wsparcia dla rodzin reemigrantów oraz Fundację Świat na Wyciągnięcie Ręki, której zespół posiada doświadczenie w pracy na rzecz wzmacniania potencjału osób z doświadczeniem migracyjnym.

Projekt realizowany został przez pięcioosobowy zespół w następującym składzie:

Kinga Białek – pełniła w projekcie rolę ekspertki ds. merytorycznych. Psycholożka, trenerka i konsultantka międzykulturowa, politolożka. Absolwentka Psychologii Stosunków Międzykulturowych w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej, Zarządzania Integracją Międzykulturową w Collegium Civitas, Szkoły Treningu i Warsztatu Psychologicznego Intra. Posiada ponad 15 letnie doświadczenie w pracy trenerskiej służącej rozwojowi kompetencji międzykulturowych. Prowadzi szkolenia m.in. dla: re-emigrantów, cudzoziemców (ekspatów, imigrantów, uchodźców), Polaków współpracujących z cudzoziemcami (m.in. inwestorów za granicą, pracowników administracji, funkcjonariuszy Straży Granicznej). Autorka i koordynatorka projektów poświęconych kształtowaniu kompetencji międzykulturowych i interpersonalnych. Członkini zarządu Stowarzyszenia SIETAR Polska (Society for Intercultural Education, Training and Research) oraz zarządu Fundacji Świat na Wyciągnięcie Ręki. Członkini prezydium Komisji Dialogu Społecznego ds. cudzoziemców przy U.M. st. Warszawy. Prowadzi własną firmę szkoleniową, specjalizującą się w szkoleniach i doradztwie międzykulturowym.

Michalina Jarmuż – pełniła w projekcie rolę ekspertki ds. komunikacji i PR. Psycholog społeczny i międzykulturowy, trenerka biznesu, PR Manager. Absolwentka Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie, Wydziału Filozofii na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Akademii Trenera Biznesu SET. Od roku 2009 zajmuje się m.in. promocją projektów edukacyjnych i kulturalnych realizowanych z ramienia Fundacji Świat na Wyciągnięcie Ręki. Od roku 2007 współpracuje z Gminą Lesznowola jako ekspert z zakresu edukacji międzykulturowej oraz integracji cudzoziemców na terenie gminy. Autorka i koordynatorka projektów z zakresu adaptacji kulturowej, reemigracji oraz edukacji w szkole wielokulturowej i integracji cudzoziemców z Polsce.

Aleksandra Mościcka – pełniła w projekcie rolę ekspertki ds. powrotów i współpracy z Polonią. Doradca personalny i zawodowy, rekruterka, absolwentka Zarządzania Personalem w Szkole Głównej Handlowej. Ma ośmioletnie doświadczenie w pracy w agencji doradztwa personalnego, gdzie zajmowała się rekrutacją pracowników. W latach 2007–2011 mieszkała w Budapeszcie i współpracowała z Instytutem Polskim organizując integracyjne spotkania polonijne w bibliotece Instytutu. Zainicjowała i obecnie współtworzy Grupę „Powroty” w Fundacji „Sto Pociągów”. W 2015 roku w projekcie „(Z)Powrotem w Polsce” odpowiadała za organizację spotkań integracyjnych, konsultacje powrotowe, rekrutację uczestników działań, współpracę z Polonią i kontakty z osobami powracającymi. W 2015 ukończyła podyplomowo „Job-coaching – doradztwo zawodowe i coaching kariery” na Uniwersytecie SWPS.

Aleksandra Ośko – pełniła w projekcie rolę ekspertki ds. organizacyjnych. Trener międzykulturowy i konsultant. Posiada 5 letnie doświadczenie w realizacji projektów z zakresu edukacji międzykulturowej prowadzonych przez Fundację Świat na Wyciągnięcie Ręki. Prowadzi warsztaty z zakresu edukacji międzykulturowej dla dorosłych, dzieci i młodzieży. Specjalizuje się w treningach i warsztatach z zakresu adaptacji kulturowej, których celem jest wsparcie Polaków wyjeżdżających za granicę i powracających do kraju oraz obcokrajowców przyjeżdżających do Polski. Absolwentka Szkoły Głównej Handlowej na Wydziale Stosunków Międzynarodowych. Ukończyła Akademię Mistrzów Treningu, gdzie doskonalila swoje kompetencje trenerskie. Autorka publikacji i materiałów edukacyjnych z zakresu edukacji międzykulturowej oraz integracji cudzoziemców w Polsce. Pierwsza koordynatorka warszawskiej grupy lokalnej Stowarzyszenia SIETAR Polska (Society for Intercultural Education, Training and Research).

Katarzyna Tu – pełniła w projekcie rolę koordynatorki projektu. Pedagog i działaczka społeczna; była prezes stowarzyszenia International Women's Association oraz konsultantka języka angielskiego w prywatnych szkołach w Tajchungu na Tajwanie w latach 2000-2011. Mieszkała 13 lat na Tajwanie i 10 lat w USA, gdzie pracowała

jako menadżerka programów biznesowych i koordynatorka programów szkoleniowych dla Kriebler Institute w Waszyngtonie, D.C. Absolwentka University of Michigan, na kierunkach: psychologia, dziennikarstwo i marketing. Obecnie współzałożycielka Fundacji AZJA–Centrum Wymiany Kulturowej, asystentka kulturowa w Zespole Szkół Publicznych w Mrokowie (j. chiński). Współzałożycielka Grupy „Powroty” Fundacji „Sto Pociągów”. Prywatnie żona Tajwańczyka oraz matka dwóch wielokulturowych nastolatków.

W czasie wizyty studyjnej w Irlandii projekt otrzymał wsparcie organizacyjne od Polskiej Szkoły SEN w Dublinie. Pani Agnieszka Matys ze szkoły SEN wzięła udział w Forum organizowanym w Warszawie w ramach projektu, jak również obecna na nim była pani Aleksandra Podhorodecka z Polskiej Macierzy Szkolnej w Londynie.

a. Działania zrealizowane w projekcie „(Z)Powrotem w Polsce”

Michalina Jarmuż

Działania projektowe były prowadzone w Polsce, Irlandii i w Wielkiej Brytanii i były to:

Cykl audycji radiowych o reemigrantach w Radiu Warszawa. Audycje miały na celu przedstawienie indywidualnych doświadczeń powrotowych i rozwiązań zastosowanych w konkretnych sytuacjach, osób które powróciły i uczestniczyły w działaniach Grupy „Powroty” w Fundacji „Sto Pociągów”. Cykl audycji był wyprodukowany w Radiu Warszawa i został udostępniony on-line¹. Cykl audycji był uzupełniany o kolejnych powracających, ich doświadczenia i porady. Miał formę wywiadu w każdej audycji z jedną osobą/rodziną, która podzieliła się swoim doświadczeniem – dając większą przestrzeń, aby wybrzmiały konkretne historie. Przy realizacji tego działania było ważne, aby pokazać, jakie rozwiązania zastosowano w konkretnych sytuacjach i jak sobie z nimi radzić; z ogólnym założeniem, że trzeba działać i jest już miejsce, gdzie można przyjść i uzyskać wsparcie oraz odnowić swoje więzi z Polską. W ten sposób powstał swoisty praktyczny "poradnik powrotowy".

Wizyta studyjna w Irlandii. Wizyta studyjna partnerów projektu (Fundacja Świat na Wyciągnięcie Ręki oraz Fundacja „Sto Pociągów”) w Irlandii służyła ściślejszemu zdefiniowaniu współpracy przy organizacji Forum „Szkoła wrażliwa na potrzeby, wyzwania i potencjał rodzin powracających – migrujących”. W ramach wizyty odbyło się spotkanie z tamtejszą Polonią, w trakcie którego zdefiniowaliśmy potrzeby Polonii irlandzkiej bezpośrednio związane z powrotami, przedstawiliśmy realne powroty, a także nawiązaliśmy kontakty. Dodatkowo w trakcie pobytu w Dublinie przeprowadziliśmy konsultacje dla tamtejszej Polonii².

Konsultacje Powrotowe. Konsultacje były prowadzone pojedynczo przez 2 osoby z doświadczeniem migracyjnym, które już wcześniej przed projektem prowadziły konsultacje dla osób powracających. Konsultacje prowadzone były w trakcie spotkań osobistych lub poprzez Internet. Konsultacje przygotowane były z myślą o osobach wracających do Polski z zagranicy. Poprzez to działanie zapewniłmy osobom powracającym przestrzeń do porozmawiania o nowej rzeczywistości, osobistej i zawodowej, do nawiązania nowych kontaktów oraz do znalezienia informacji o dalszej edukacji dzieci po powrocie i możliwości wsparcia dla nich.

Proces adaptacji kulturowej i powrotnego szoku kulturowego to proces długotrwały. Dlatego ważne jest zapewnienie wsparcia powracającym rodzinom w sposób ciągły. Ważne jest, aby te osoby w czasie kolejnych spotkań mogły analizować swoje doświadczenia, zmieniające się nastroje, pojawiające się problemy. Konsultacje odbywały się w ramach spotkań o charakterze konsultacyjno-doradczym, na które mogły się zgłosić pojedyncze osoby – reemigranci lub Polacy, którzy mieszkają za granicą poprzez Internet, co pomagało/pomogło im w budowaniu więzi z Polską. Praca z osobami powracającymi zapewniła im komfort i poczucie bezpieczeństwa poprzez możliwość podzielenia się swoim doświadczeniem i przeżyciami z osobą, która przeszła podobny proces. Dodatkowo, osoby prowadzące konsultacje, otrzymały profesjonalne wsparcie trenera – konsultanta z zakresu adaptacji kulturowej w czasie superwizji. Ponieważ w reemigracji uczestniczy cała rodzina, na konsultacjach były również poruszane tematy związane ze wspieraniem partnera / partnerki i dzieci w procesie adaptacji kulturowej. Na konsultacje przeznaczono w projekcie 100 godzin, każda z osób mogła wziąć udział w konsultacjach kilka razy. Udział w konsultacjach był bezpłatny.

Spotkania integracyjne dla powracających. Spotkania integracyjne miały na celu wsparcie osób powracających oraz ich dalszą integrację i wymianę doświadczeń z innymi powrotowcami. Spotkania zapewniły ich uczestnikom zdobycie informacji potrzebnych osobom powracającym: o pracy, codziennym życiu, przedszkolach, szkołach

1. <http://radiowarszawa.com.pl/?s=z+powrotem+w+polsce>

przyjmujących uczniów powracających, informacji o tym, jak działa system edukacji w Polsce, uświadomienie możliwych wyborów i zebranie ich w jednym miejscu. W sumie w ramach projektu odbyło się 5 spotkań:

1. Spotkania integracyjne w Fundacji „Sto Pociech”. Powracający mają potrzebę opowiedzenia o krajach, z których przybyli i w których spędzili często sporą część swojego życia. Poprzez spotkania, w trakcie których mogli opowiedzieć o krajach swoich emigracji, osoby te miały szansę na wspomnienia w gronie rozumiejących i słuchających ich osób oraz wykorzystać ich doświadczenia do poszerzania wiedzy o świecie i różnych kulturach. Była to również okazja wymiany informacji o lokalnych zagadnieniach (szkołach, przedszkolach, pracy, usługach itp.).

2. Spotkanie integracyjne w ogrodzie Fundacji „Sto Pociech”. Spotkanie miało na celu zintegrowanie tych, którzy wrócili do Polski w poprzednich latach z nowo powracającymi i odwiedzającymi Polskę. Dzieci w trakcie spotkania mogły skorzystać z dużego ogrodu Fundacji, wziąć udział w warsztatach przyrodniczych, poznać się i razem się pobawić. W trakcie spotkania odbyło się również uroczyste otwarcie wystawy prac dzieci, która została umieszczona w budynku głównym Fundacji do końca lipca 2015 oraz. Tego dnia zostały również wręczone nagrody za udział w konkursie plastyczno-literackim dla dzieci i młodzieży.

3. Powitalne spotkanie w ogrodzie Fundacji „Sto Pociech”. W ciągu roku można zauważyć konkretny czas powrotów reemigrantów do Polski – jest to okres końca wakacji bądź początku roku szkolnego (sierpień-wrzesień). Dlatego też uznaliśmy, że w związku z tym jest to dobry czas, aby nowo przybyte osoby mogły dzięki ofercie naszego projektu „miętko wylądować” po przybyciu do kraju. Spotkanie miało na celu integrację rodzin powracających w konkretnym czasie przez stworzenie przestrzeni na wymianę doświadczeń. Forma aktywizacji polegała na poinformowaniu reemigrantów o możliwościach angażowania się w nową dla nich rzeczywistość społeczną i kulturową. Reemigranci otrzymali wiedzę na temat działań prowadzonych w projekcie, dzięki czemu sami mogli zdecydować, z której formy wsparcia ich aktywizacji chcą skorzystać. Spotkanie to ponadto służyło zwróceniu uwagi na tożsamość kulturową i jej znaczenie dla współpracy środowiska reemigrantów w sferze lokalnej i utrwalenie więzi z Polską po powrocie.

4. Spotkanie świąteczne. Na tym spotkaniu oprócz integracji, powracający wzbogacili się o wiedzę na temat działań zrealizowanych w bieżącej edycji projektu oraz planowanych następnych. Była także możliwość degustacji potraw przygotowywanych z okazji świąt bożonarodzeniowych w innych krajach. Spotkanie to ponadto służyło wzmocnieniu tożsamości kulturowej z Polską i polskimi tradycjami.

Warsztaty międzykulturowe dla dzieci powracających. W ramach projektu odbyły się 3 warsztaty międzykulturowe. Każdy warsztat trwał 2 godziny zegarowe. Warsztaty były poświęcone następującej tematyce: różnice kulturowe, akulturacja, poszukiwanie mocnych stron uczestników. Każdy warsztat był prowadzony metodami aktywnymi, dostosowanymi do wieku uczestników.

Ulotka informacyjna dla szkół i przedszkoli. W ramach projektu została opracowana ulotka informacyjna dla szkół i przedszkoli. Celem ulotki było zasygnalizowanie dyrektorom i nauczycielom szkół oraz przedszkoli zjawiska uczniów powracających i zwrócenie ich uwagi na problemy, z jakimi stykają się uczniowie powracający oraz nauczyciele pracujący z nimi. Ulotka została rozdystrybuowana wśród warszawskich szkół i przedszkoli. Została również umieszczona w wersji pdf na stronie internetowej Fundacji „Sto Pociech” i Fundacji Świat na Wyciągnięcie Ręki.

Warsztaty/szkolenia dla dorosłych. W ramach projektu odbyły się również 3 szkolenia/warsztaty. Dotyczyły one następujących tematów: szkolenie 1: „Jak wykorzystać potencjał zdobyty w czasie pobytu za granicą po powrocie”; szkolenie 2: „Powrotny szok kulturowy i jak sobie z nim radzić”; szkolenie 3: „Jak wspierać dzieci powracające”. Każde z 3 szkoleń trwało 6 godzin szkoleniowych i było opracowane na podstawie przeprowadzonej wcześniej analizy potrzeb uczestników.

Forum „Szkoła wrażliwa na potrzeby, wyzwania i potencjał rodzin powracających – migrujących”. Działanie to polegało na przygotowaniu i przeprowadzeniu Forum, mającego na celu rzecznicstwo w sprawie korzystnych zmian w systemie edukacji w temacie reemigracji. Forum trwało 5 godzin zegarowych i miało charakter roboczy. W trakcie forum omówiono najważniejsze wyzwania związane z reemigracją w szkole. Forum zostało opisane w dalszej części publikacji.

Relacje z wybranych działań znajdują się na profilach Facebook Fundacji Świat na Wyciągnięcie Ręki

<https://www.facebook.com/FundacjaSwiatNaWyciagniecieReki>

oraz Grupy Powroty Fundacji „Sto Pociech” <https://www.facebook.com/powrotyWarszawa>

2. Artykuł na temat projektu „(Z)Powrotem w Polsce” oraz wizyty w Dublinie w ramach projektu został umieszczony w tygodniku Polska Gazeta wydawanym w Irlandii. Artykuł ukazał się w dniu 20 października 2015, nr 41/2015 oraz na stronie internetowej tygodnika: <http://polska-ie.com/tygodnik-polska-gazeta-wracac-czy-nie-wracac-dylematy-emigranta/>

2. Geneza powstania projektu „(Z)Powrotem w Polsce”

Kinga Białek i Aleksandra Mościcka

a. Polacy i migracje

Polska jest krajem, który posiada wieloletnią historię i tradycję migracji. Na świecie mieszka blisko 60 milionów Polaków, a Polacy obecni są niemalże w każdym państwie na świecie, w wielu z nich tworząc liczne Polonie. Współcześnie ruchy migracyjne Polaków zyskują nowy charakter: wielu obywateli Polski decyduje się na powrót do kraju rodzinnego. Jak przyznaje wielu z nich, z Polski łatwo jest wyjechać, ale trudniej do Polski wrócić. Reemigranci (imigranci – Polacy wracający do kraju) muszą odnaleźć się w nowej dla nich rzeczywistości i na nowo zdefiniować swoją kulturową tożsamość. Jak pokazują opisane poniżej doświadczenia reemigrantów, doświadczają oni wielu problemów adaptacyjnych, społecznych i edukacyjnych w Polsce i w polskim społeczeństwie. Problemy te utrudniają funkcjonowanie w społeczeństwie oraz sprawiają, że rozpakowanie bagażu, z którym się wróciło, staje się niezwykle trudne. Wynika to między innymi z braku systemu wsparcia dla reemigrantów, ale też z braku wsparcia podtrzymywania więzi z Polską poza granicami kraju, przez co powrót do kraju trudno nazwać powrotem do domu.

b. Potrzeby stojące u podstaw realizacji projektu „(Z)Powrotem w Polsce”

Zjawisko reemigracji, choć coraz liczniejsze, wciąż pomijane jest w systemie prawnym, społecznym czy edukacyjnym. Wiele jest informacji na temat rosnącej liczby młodych ludzi wyjeżdżających z Polski, jednocześnie mało jest informacji o osobach powracających i o realiach ich powrotów. Według artykułu pt. „Emigracyjne tsunami”³ w ciągu 2014 roku z kraju wyjechało nawet pół miliona osób. Według danych GUS z 2013 r. z Polski po 2004 roku wyjechało ponad 2 mln osób, w tym w wieku 25-34 lat 726 tysięcy, a 226 tysięcy dzieci poniżej 15 roku życia. Nieliczne są natomiast informacje na temat zjawiska reemigracji. Najświeższe dane opublikowane przez prof. Krystynę Iglicką-Okólską (2013) podają 299 tysięcy osób powracających do Polski po 2004.

Nieznana jest dokładna liczba reemigrantów w podziale na województwa czy miasta. Na podstawie wycień własnych, szacujemy, iż liczba dorosłych powracających oscyluje wokół tysiąca w samej Warszawie i okolicach, w skali roku. Wg naszych wieloletnich doświadczeń i obserwacji, około tysiąc dorosłych Polaków wraca rocznie do Warszawy i bliskich okolic. Zjawisko reemigracji jest zatem obecne i nie da się go powstrzymać. Część wyjeżdżających z Polski, bez względu na sytuację ekonomiczną Polski, powróci do kraju. Wskazują na to m.in. wyniki badań Instytutu Spraw Publicznych z 2008 na przykładzie Wielkiej Brytanii, według których tęsknota za domem oraz posiadanie rodziny i przyjaciół w Polsce wymieniane są jako najważniejsze przyczyny powrotu emigrantów do Polski.

Część Polonii i Polaków mieszkających za granicą zastanawia się nad powrotem do Polski kierując się różnymi względami: rodzinnymi, patriotycznymi, wyjechali tylko na jakiś czas, aby zarobić. Czasem czują się społecznie wykluczeni i chcą już być u siebie oraz mieć większy wpływ na swoje życie. Towarzyszą temu duże dylematy, a często też obawy na podstawie mitów o życiu w Polsce po powrocie. Osoby przyjeżdżające przyglądają się sytuacji, zanim podejmą decyzję. Barię w powrocie jest niewystarczające dostosowanie systemu edukacji publicznej do potrzeb edukacji dzieci powracających oraz niesprzyjająca sytuacja na rynku pracy. Dla tych, którzy decydują się na powrót, nie ma realnych informacji. Trafiają oni w niezagospodarowaną przestrzeń, w której brakuje rozwiązań systemowych. Projekt „(Z)Powrotem w Polsce” w jakimś stopniu odpowiada na opisane luki systemowe, poprzez adresowanie działań do Polaków rozważających powrót do Polski oraz do tych, którzy już powrócili.

c. Dzieci jako szczególny podmiot powrotów

Szczególną grupę wśród powracających stanowią dzieci. Nieznana jest dokładna liczba dzieci powracających do Polski. Nie istnieją statystyki, które wskazywałyby na obecność dzieci reemigrantów w polskich szkołach. Brak statystyk na ten temat świadczy o pomijaniu dzieci powracających i ich problemów w systemie edukacji. Według publikacji ORE z 2013 roku „Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności”⁴ dzieci powracające mają duże trudności adaptacyjne w szkole, takie jak

3. Dziennik Gazeta Prawna, Dostęp 11.02.2014

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

problemy językowe, trudności w nauce, czy problemy z tożsamością kulturową. Trudnościom edukacyjnym dzieci powracających poświęcone były również wykłady na konferencji UJ w Krakowie (06/2013) „ChildrenMigrants& Third Culture Kids. Roots and Routes”. Trudności, które zostały wymienione w czasie konferencji to m.in. poczucie marginalizacji uczniów powracających wśród swoich rówieśników oraz przeżywanie „szoku kulturowego”.

Jak pokazuje wieloletnie doświadczenie w pracy z nauczycielami zespołu projektowego, nauczyciele mają niską świadomość, jak uczyć dzieci powracające oraz nie mają narzędzi pomocnych im w pracy z takimi dziećmi – istniejące narzędzia nie odpowiadają na wszystkie potrzeby. Dla rodziców brakuje jasnych informacji o formalnych rozwiązaniach dla dzieci powracających, zebranych razem i spójnych. Z doświadczeń Fundacji „Sto Pociech” wiemy, iż powracający napotykać na szereg problemów w szkołach. Spośród 32 rodzin biorących udział w Grupie Powroty w Fundacji „Sto Pociech” w okresie 09/2012 – 02/2014 wszystkie rodziny powracające miały różnorodne trudności z adaptacją do polskiego systemu szkolnego. Oto przykład wypowiedzi dwóch rodzin powracających, zasłyszanych podczas spotkań Grupy Powroty w Fundacji „Sto Pociech” na temat powrotu dzieci do szkoły:

„Uczniowie odnoszący sukcesy szkolne w zagranicznych szkołach, po powrocie do Polski, zmianie języka oraz systemu są dodatkowo narażeni na frustrację bo nie tylko nie otrzymują wsparcia, ale odnoszą porażki. Szczególnie jeżeli mają pecha powrócić w momentach przejściowych dla polskiej oświaty – podstawówka/gimnazjum lub gimnazjum/liceum. Wówczas ze względu na olbrzymią rywalizację, brak rozwiązań systemowych wspierających takie przypadki, są niejako pozbawiani szans na szkoły rzeczywiście dwujęzyczne lub pracujące w systemie kompatybilnym do tego, w którym uczeń uczył się zagranicą, nie są w stanie podjąć rywalizacji z uczniami polskimi chociaż swoim doświadczeniem w innym systemie, znajomością języka mogliby wnieść wiele do tych szkół.” (Joanna, mieszkała na Węgrzech i w Niemczech w latach 2005 – 2013, dzieci uczyły się w systemie szkoły amerykańskiej).

„Dla mnie priorytetową sprawą byłyby szkolenia dla dyrektorów/ nauczycieli przynajmniej w szkołach gimnazjalnych i wyżej na temat trudności/wyzwań z którymi spotykają się dzieci przybyłe z innych systemów edukacji. Syn mojej koleżanki w II gimnazjum dostał jedynie 3 miesiące na samodzielne wyrównanie poziomów z historii, chemii i fizyki. Rodzina musiała szukać wsparcia w poradni pedagogicznej, żeby dano mu więcej czasu i wsparcie.” (Agnieszka, mieszkała w USA w latach 1984 – 1989 oraz Wielkiej Brytanii w latach 2003 – 2009).

Istnieje zatem potrzeba promowania i nagłaśniania zjawiska reemigracji w polskim społeczeństwie, a szczególnie w polskich szkołach, ponieważ rodzice i nauczyciele nie wiedzą o programach nauczania, a zjawisko się powiększa. Dofinansowywane są programy dla dzieci romskich, uchodźczych czy imigranckich (por. Rządowy Program na Rzecz Integracji Romów w Polsce, Fundusz Azylu, Migracji i Integracji), a wciąż nie ma jeszcze programu dla polskich dzieci powracających. Niestety krajowe programy rządowe, dające wsparcie uczniom z mniejszości narodowych czy etnicznych, a także wsparcie uczniom uchodźczym czy imigranckim, nie są dopasowane do potrzeb polskich dzieci powracających z zagranicy, choć mogą być przykładem do przygotowania podobnych programów z myślą o powracających dzieciach polskich. Jako przykład złych rozwiązań dla reemigrantów w szkole może służyć obowiązek egzaminu bez możliwości nadrobienia języka czy materiału. Jako dzieci polskie, dzieci powracające podlegają obowiązkowi zdawania egzaminów (szóstoklasistów, gimnazjalne i licealne), które są nieprzystosowane do ich specyficznej sytuacji językowej i możliwości psychofizycznych, a co za tym idzie odbierane są im szanse na kontynuowanie edukacji na poziomie godnym ich umiejętności i w taki sposób są one wykluczone społecznie. Skutkiem powyższej sytuacji jest poczucie braku sprawczości i wpływu na przestrzeń publiczną.

Więcej na temat wyzwań związanych z doświadczeniem migracji i dwujęzycznością opisanych zostało w artykule dr Krystyny Kamińskiej poniżej.

d. Wzmocnienie więzi z Polską po powrocie jako jeden z elementów wpływających na adaptację po powrocie

Wzmocnienie więzi z Polską zarówno wśród osób rozważających powrót jak i reemigrantów jest koniecznym warunkiem budowania wizerunku Polski jako kraju troszczącego się o swoich obywateli: zarówno lokalnie w Polsce, jak i globalnie na świecie. Może się to odbywać się z wykorzystaniem doświadczeń zdobytych w Grupie Powroty w Fundacji „Sto Pociech”. „Powroty” są jedynym miejscem w Warszawie, zrzeszającym osoby powracające do kraju i dające im wsparcie. Przed rozpoczęciem realizacji projektu „(Z)Powrotem w Polsce” Grupa prowadzona był wolontarystycznie, jednakże ze względu na liczbę osób powracających i chcących skorzystać ze wspólnych spotkań, zaistniała potrzeba rozwinięcia oferty powrotowej, odpowiadającej na realne zapotrzebowanie i przeciwdziałającej marginalizacji reemigrantów. Istniejące bowiem oficjalne strony internetowe (zielonalinia.gov.pl/Dział-Powroty, powroty.org.pl) poświęcone powrotom, podają informacje, które według opinii powracających nie mają pokrycia w rzeczywistości, a ich działania nie sprzyjają współpracy obywatelskiej, nie uaktywniają potencjału reemigrantów i nie sprzyjają ich aktywizacji społecznej. Naszym zdaniem oficjalne strony internetowe są źródłem wiedzy ogólnej, niestety często nie odpowiadającej indywidualnym potrzebom i niedostosowanej do konkretnego środowiska.

Nasze doświadczenia pokazują, że działania proponowane w ramach spotkań powrotowych mają dwufazowy charakter – najpierw powracający korzystają ze wsparcia grupy, a potem sami stają się wsparciem dla kolejnych powracających. Taki model ma największe szanse odpowiadania na indywidualne potrzeby reemigrantów. Ten model wspiera również aktywizację i integrację społeczną reemigrantów, dając im szansę na wykorzystanie ich potencjału płynącego z międzykulturowych doświadczeń, jak również chroniąc ich przed wykluczeniem społecznym i kulturowym. Każdy powracający bowiem musi po powrocie poradzić sobie sam z licznymi wyzwaniami i jest pozostawiony bez wsparcia. Istniejące informacje powrotowe są rozproszone pomiędzy różnymi instytucjami i osoby powracające często odsyłane są do kolejnych instytucji lub urzędów. Brak wspólnej bazy wiedzy powoduje, że nowo-powracający nie mogą skorzystać z doświadczeń powracających we wcześniejszych latach, co pogłębia ich alienację społeczną i naraża na marginalizację.

O potrzebie istnienia miejsca i platformy doświadczeń świadczą wypowiedzi osób, które spotykały się w Grupie Powroty w Fundacji „Sto Pociągów” w okresie 09/2012 – 12/2014:

„Powroty to wspaniała możliwość dzielenia się wprowadzonymi rozwiązaniami umożliwiającymi powrót do normalnego rytmu życia, jak te związane ze szkołą, pracą. Uczestnicząc w spotkaniach zdobywamy nowych przyjaciół ale i sojuszników, którzy wesprą i zrozumieją. Spotkania stwarzają także możliwość integracji dzieci, które często w swoim środowisku szkolnym są inne, a tylko tutaj spotykają rówieśników, którzy rozumieją ich zachowania i doceniają doświadczenie.” (Joanna, mieszkała w Irlandii w latach 2005 – 2009).

„Znaleźliśmy tu wsparcie, bezpieczną przystań, zrozumienie dla przeżywanego przez nas odwrotnego szoku kulturowego, dla poczucia straty, dla smutków i trudności w porozumieniu z bliskimi. Usłyszeliśmy też słowa otuchy, że z czasem będzie inaczej, lepiej, łatwiej... i rzeczywiście jest!” (Ela, mieszkała w Wielkiej Brytanii w latach 2003 – 2012).

„O moim powrocie można wiele opowiadać, głównie o swojej dezorientacji i obcości z jaką mnie ojczyzna na nowo przyjęła.(...) Myślę, że trzeba rozmawiać o powrotach i podziwiam wszystkie rodziny, które rozmawiają o problemach z nimi związanych, żeby innych to już nie spotykało i żeby nasz kraj nie był tak irracjonalnie nieprzyjazny ludziom migrującym.” (Magda, mieszkała w Wielkiej Brytanii w latach 2009 – 2012).

„Powroty to jedyna tego typu grupa w Warszawie, tym bardziej ważna dla uczestników, w tym dla mnie. W trakcie spotkań i rozmów w Powrotach, uświadomiłam sobie wiele kwestii związanych z powrotem do ojczyzny. Na przykład nie czuje się już tak nienormalnie tylko dlatego, że zdecydowałam się na powrót i przywiezienie tu moich dzieci.” (Kasia, mieszkała w USA i na Tajwanie w latach 1988 – 2011).

„W "Powrotach" ludzi łączy ważne doświadczenie – przeżycia dużego fragmentu życia w innym kraju, niż ten, w którym wyrosli i wychowali się, a następnie powrotu do domu. Do ponownego osvajania ludzi i miejsc, które okazują się nie tak "oczywiście oczywiste", jak mogłoby się wydawać. Przywozimy ze sobą dzieci, nasze, a mimo to trochę „cudzoziemskie””. (Ewa, mieszkała w Republice Czeskiej w latach 1995 – 2001 oraz w Hiszpanii w latach 2005 – 2010).

e. Geneza Grupy Powroty

Pomysł stworzenia miejsca dla osób powracających z zagranicy powstał z potrzeby osób, które osobiście doświadczyły powrotu do Polski. Inspiracją do stworzenia Powrotów była działalność Polonii i środowisk międzynarodowych za granicą, ich organizacja i sieć kontaktów. Pierwsze spotkanie Grupy Powroty odbyło się we wrześniu 2012 roku. Spotkania odbywały się co miesiąc przez 2 lata i były efektem pracy społecznej osób, które powróciły z emigracji. Spotkania miały głównie na celu:

- Stworzenie bazy informacji o edukacji po powrocie w Warszawie
- Uczenie się od siebie nawzajem i korzystanie z już gotowych rozwiązań po powrocie
- Budowanie sieci kontaktów

Tematami spotkań były: „Powrotny szok kulturowy”, „Edukacja dzieci i jak wspierać dzieci po powrocie”, „Dobre wzorce z krajów naszych emigracji”, „Jak wykorzystać w Polsce potencjał przywieziony z zagranicy”, „Third Culture Kid i dwujęzyczność”, „Zwyczaje świąteczne”.

Na spotkaniach przyjęty został zwyczaj opowiadania przez jedną z rodzin o kraju, z którego powróciła. Kraje z których powróciły osoby uczestniczące w spotkaniach powrotowych i projekcie „(Z)Powrotem w Polsce” to: Australia, Austria, Belgia, Brazylia, Chiny, Czechy, Francja, Hiszpania, Holandia, Irlandia, Kanada, Kazachstan, Niemcy, Norwegia, Nowa Zelandia, Portugalia, Rosja, Singapur, Stany Zjednoczone, Szwajcaria, Tajwan, Węgry, Włochy, Wielka Brytania, Zjednoczone Emiraty Arabskie.

Poprzez projekt „(Z)Powrotem w Polsce” chcemy zapoczątkować zmiany w systemie edukacji w kierunku uwzględniającym potrzeby dzieci reemigrantów i ich rodziców, a także potrzeby dzieci emigrantów jak i ich

rodziców (przede wszystkim w Wielkiej Brytanii i Irlandii) by rozwinąć ich więź z Polską jako krajem troszczącym się o swoich obywateli. Projekt nasz wprowadził system wsparcia, który umożliwił wzmocnienie więzi z Polską i wsparcie kulturowe, psychologiczne i organizacyjne emigrantom i reemigrantom. W projekcie skupiliśmy się na docenieniu i wzmocnieniu już istniejących form wsparcia dla reemigrantów. Stworzyliśmy miejsce przyjazne powracającym, punkt konsultacyjno-rozwojowy oraz bazę informacyjną opartą na doświadczeniach. Efektem naszego projektu jest wzmocnienie więzi z Polską wśród osób rozważających powrót, jak i reemigrantów, poprzez wsparcie systemu integracji dzieci, ich rodziców, dorosłych w polskiej szkole i lokalnym społeczeństwie.

3. Wyzwania związane z powrotem do Polski

Poniżej przybliżamy potrzeby, które leżały u podstaw realizacji projektu „(Z)Powrotem w Polsce”. Są one opisane przez ekspertów także spoza zespołu projektowego.

a. Powrotny szok kulturowy

Kinga Białek

Zgodnie z badaniami psychologii międzykulturowej, każda osoba wyjeżdżająca za granicę na dłuższy czas przeżywa szok kulturowy (stres akulturacyjny). Każda osoba przebywająca za granicą dłużej niż miesiąc, przechodzi proces adaptacji do kultury kraju, w którym przyjdzie jej mieszkać, pracować, uczyć się. Proces ten zwany jest akulturacją. Badania potwierdzają (Oberger; Ward, Bochner, Furnham)⁵, że doświadczenie kontaktu z inną kulturą wymaga przystosowania się. Proces ten jest trudny dla osoby, która w nim uczestniczy – zależy od wielu czynników i jest określany jako „szok kulturowy”. Adaptacja po powrocie do swojego kraju po dłuższej nieobecności – wydać by się mogło – nie powinna sprawiać problemów. Badania nad powrotnym szokiem kulturowym nie potwierdzają tego stwierdzenia. Bagaż doświadczeń zdobytych w innej kulturze oraz zastane zmiany w dobrze znanym dotychczas domowym środowisku, tworzą sytuację niespodziewaną i trudną, prowadząc osobę powracającą do przeżywania trudności adaptacyjnych. Proces ten nazywany jest doświadczeniem powrotnego szoku kulturowego. Odbywa się w sferze społeczno-kulturowej (np. praca, relacje z innymi, rodzina, bliscy, miejsce w społeczeństwie) i psychologicznej (indywidualnej; zmiana obrazu siebie, zmiana tożsamości kulturowej/narodowej, odkrywanie nowych potencjałów, weryfikacja motywacji i oczekiwań, itp.). Po powrocie do kraju emigranci przeżywają podobne problemy adaptacyjne jak za granicą, tym razem w kraju rodzinnym. Teorie powrotnego szoku kulturowego wskazują, iż przystosowanie się do rodzimej kultury jest równie trudne – a czasem nawet trudniejsze niż przystosowanie się do kultury obcej (Storti, 1995)⁶. Tym doświadczeniom poddani są zarówno dorośli, jak i dzieci powracające.

Według psychologów prezentujących opisy przypadków reemigrantów korzystających ze wsparcia poradni psychologiczno-pedagogicznych, podstawowej pomocy prawnej i adaptacyjnej wymagają nie tylko dzieci, ale również rodzice, którzy często sami nie radzą sobie z adaptacją kulturową i nie są w stanie odpowiednio reagować na potrzeby szkolne swoich dzieci. Oto przykład wypowiedzi osoby biorącej udział w Grupie Powroty Fundacji „Sto Pociągów”, potwierdzający stanowisko psychologów:

„Na Powrotach mogłam „przepracować” mój powrót, a także wymienić się moimi doświadczeniami i przeżyciami, zapytać o radę. Nie czułam się samotna z moimi odczuciami.” (Agata, mieszkała Niemczech w latach 1994 – 2009).

Więcej na ten temat opisane zostało w rozmowie dwóch psycholożek międzykulturowych – Kingi Białek i Anny Osińskiej-Owczarskiej.

Bibliografia:

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

Storti, C. (1995). The art of coming home. Abilene: Intercultural Press.

Ward, C., Bochner S., Furnham A. (2001). The psychology of culture shock. East Sussex: Routledge.

5. Ward, C., Bochner S., Furnham A. (2001). The psychology of culture shock. East Sussex: Routledge.

6. Storti, C. (1995). The art of coming home. Abilene: Intercultural Press.

b. Wsparcie terapeutyczne dla osób powracających.

Rozmowa dwóch psycholożek międzykulturowych.

O tym, dlaczego warto skorzystać ze wsparcia terapeutycznego w trakcie powrotu, mówi Anna Osińska-Owczarska, psycholożka międzykulturowa, psychoterapeutka, współzałożycielka Ośrodka Naukowo-Terapeutycznego „Ogrody Zmian” w rozmowie z Kingą Białek, psycholożką i trenerką międzykulturową.

Kinga Białek: Spotkałyśmy się, aby porozmawiać chwilę o sytuacji psychologicznej osób w trakcie powrotu do Polski. Obie jesteśmy psycholożkami międzykulturowymi i obie wspieramy osoby powracające, przy czym ja jako trenerka i doradca, Ty zaś jako terapeutka. Chciałabym porozmawiać z Tobą o Twoich doświadczeniach we wspieraniu osób powracających jako terapeutka. W Twojej pracy zawodowej zajmujesz się psychoterapią, którą prowadzisz również dla obcokrajowców, par i rodzin dwukulturowych. Dlaczego w grupie Twoich klientów znalazły się osoby powracające do Polski z emigracji?

Anna Osińska-Owczarska: Kilka lat temu portal powroty.gov.pl poprosił mnie o artykuł na temat sytuacji psychologicznej osób po powrocie. Tak zaczęłam zajmować się tym tematem. W międzyczasie powstały „Ogrody Zmian” – miejsce, w którym oferujemy kompleksowe wsparcie psychologiczne, również w języku francuskim i angielskim. Jestem psychologiem międzykulturowym i psychoterapeutką, sama wiele lat mieszkałam zagranicą. Chciałam w „Ogrodach Zmian” wspierać również osoby powracające do Polski z emigracji. Zaczęłam prowadzić konsultacje psychologiczne poprzez Skype dla osób, które rozważały powrót do Polski i chciały się przygotować na to doświadczenie. Również poprzez stronę powroty.gov.pl zgłosiło się do mnie kilka osób. Pojawiły się kolejne rozmowy telefoniczne. Okazało się, że jest zapotrzebowanie na wsparcie psychologiczne dla osób powracających.

KB: Na czym polegały te konsultacje?

AO-O: Były to krótkie konsultacje psychologiczne, w trakcie których osoby otrzymywały możliwość porozmawiania o decyzji powrotu. W trakcie konsultacji było wiele pytań dotyczących tego, jak zorganizować się po powrocie. Pojawiały się pytania o informacje na temat codziennego życia, szkoły, edukacji, pracy. Rozmowy dotyczyły pierwszych etapów powrotu. W trakcie tych rozmów rozumiałam, że ludzie potrzebują wsparcia, jeśli chodzi o podjęcie decyzji. Mają dylematy: starsi rodzice, nie układają się w małżeństwie, coś się dzieje z dziećmi, coś się dzieje z pracą. Czują się wyizolowani, smutni, samotni. Są daleko w miastach „na północy” (dosłownie i w przenośni). Marzą, żeby wrócić, ale pojawia się pytanie: „do czego mam wrócić?”. Moją rolą w trakcie tych rozmów jest wesprzeć osobę w podjęciu decyzji.

KB: Czy możesz opowiedzieć o typowych problemach, jakie napotykają „powrotowcy” po przyjeździe do Polski, z perspektywy własnego doświadczenia, jako terapeutki?

AO-O: Na kłopoty po powrocie wpływ mają kłopoty, które miało się tam – na emigracji, a nie mówiło się o tym. Dodatkowo, po powrocie rodzina oczekuje, że jak wrócisz, to z twarzą i z prezentami – bez problemów i jeszcze z pieniędzmi. Sami „powrotowcy” przyjeżdżają do Polski i mają oczekiwanie, że wszystko się ułoży. Bolesna okazuje się utrata złudzeń zarówno u osób, które powróciły, jak i u ich polskiej rodziny, która nigdy nie wyjeżdżała.

Okazuje się, że rodzina mnie nie rozumie, przyjaciół nie ma. Pozostaje pustka, rozczarowanie, samotność. To odbija się na dzieciach, które wracają wraz z rodzicami. Rodzice mają poczucie winy, martwią się, jeśli dzieci przeżywają negatywne emocje. Rodzice przeżywają swoje problemy, więc jest im trudno skontenerować problemy dzieci.

KB: Czy to znaczy, że nią w stanie pomieścić problemów własnych dzieci i na nie odpowiedzieć?

AO-O: Rodzice naciskają na dzieci, aby powrót przeżywały w sposób, który rodzice są w stanie zaakceptować, przyjąć. Często dzieje się to nieświadomie. Rodzicom trudno dać przestrzeń, żeby dziecko przeżyło wszystkie emocje związane z powrotem.

KB: W jaki sposób terapeuta może pomóc rodzinie po powrocie?

AO-O: Tak naprawdę, rodzic często czuje te same emocje, które przeżywa dziecko po powrocie. Jest mu trudno je przeżywać u siebie samego, więc trudno mu w tej sytuacji wspierać dziecko. Dlatego ważne jest, żeby wkroczył ktoś, kto może skontenerować to wszystko, czyli pomóc poukładać myśli związane z powrotem, wesprzeć w przeżywaniu emocji. W mojej pracy z osobami powracającymi zależy mi, aby wesprzeć rodzica na tyle, aby był pewien, że może przestać stawiać sobie i dziecku wysokie wymagania i oczekiwania, które nie pozwalają im odnaleźć się w nowej sytuacji. Wspieram i rodziców i dzieci, aby dzieci były pewne, że przy rodzicach można przeżyć wszystko, także swoje rozczarowania.

KB: Z moich doświadczeń jako psycholożki i trenerki międzykulturowej we wspieraniu rodziców powracających wynika, że nierzadko rodzice są bardzo uważni na sytuację swoich dzieci po powrocie, przy czym nie zawsze wiedzą, jak odpowiedzieć na potrzeby dziecka. Dążą do bycia odpowiedzialnymi rodzicami, ale widzą, że wsparcie, jakie oferują dziecku, nie zawsze jest adekwatne. Wiedzą, że dziecko przeżywa trudności związane z powrotem, ale nie zawsze są w stanie empatycznie zareagować na te trudności – nawet, jeśli bardzo chcą. Jak myślisz, z czego może wynikać taka sytuacja?

AO-O: Dorośli to, co słyszeli od innych, powtarzają swoim dzieciom: „masz się wziąć w garść”, „wystarczy, że pomyślisz optymistycznie”. W ten sposób sygnalizują: „nie przeżywaj smutku, bo to jest za ciężkie dla mnie do udźwignięcia”. To jest niebezpieczne, bo dziecko zaczyna izolować się z własnymi emocjami. Izoluje się w rodzinie, więc potem izoluje się w szkole, wśród przyjaciół. Tymczasem potrzebna jest bezpieczna przestrzeń na przeżycie smutku, straty, żałoby. Przestrzeń, by zobaczyć, że zarówno dzieci, jak i rodzice gdzie indziej byli szczęśliwi, że stracili oparcie i stabilność. A naturalną reakcją na to jest smutek, ból i rozpacz. Dziecko traci coś, co mu było znane, bezpieczne – przyjaciół, szkołę, dom. To są sytuacje, które wiążą się ze zmianą, ze stratą. To są sytuacje trudne zarówno dla rodziców, jak i dla dzieci. Profesjonalna pomoc psychoterapeuty może ułatwić im przeżywanie. To jest klęska, że rodzice i dzieci sklejają się w przeżywaniu – terapeuta może to rozkleić.

KB: Co to znaczy, że rodzice i dzieci sklejają się w przeżywaniu?

AO-O: Postaram się wytłumaczyć ten mechanizm. Rodzice czują się odpowiedzialni za los dziecka. Tę odpowiedzialność rozumieją jak komfort. Jeśli rodzice nie mają komfortu po powrocie, to dziecko to odczuwa. Dziecko czyta w naszych emocjach to, co my myślimy i czego nie chcemy pokazać. Naturalna potrzeba opieki rodzica nad dzieckiem obraca się przeciwko niemu, bo doskonale odczuwa ono brak komfortu rodziców. Rodzice mogą wspierać swoje dzieci, ale muszą mieć dystans do swoich emocji; muszą z kimś rozmawiać. Dopiero, kiedy nabiorą dystansu, mogą wspierać swoje dzieci. Trzeba sobie zdać sprawę ze swojej sytuacji, z tego, co się ze mną dzieje – złapać perspektywę, a potem można dać wsparcie.

KB: Z tego, co mówisz, wnioskuję, że kluczowe dla rodziców jest stworzenie dzieciom przestrzeni do przeżycia różnych emocji. Ale także rodzice czy dorośli potrzebują takiej przestrzeni.

AO-O: Zgadza się. Chodzi o to, żeby nie utrzymywało się przekonanie, że nikt nas nie zrozumie, że wszystko trzeba trzymać w sobie. Dzieci odbierają to jako brak prawa do przeżywania, brak prawa, żeby czuć złość, być smutnym, brak prawa, by oderwać się od rodziców.

KB: Podsumowując, czego zatem potrzebują dzieci, a czego dorośli?

AO-O: Podobnych rzeczy. Powiedzieć o swoich emocjach, mieć innych ludzi, poczuć się zrozumianym.

KB: Załóżmy, że osoba zdecyduje się na skorzystanie z pomocy terapeuty. Kiedy jest na to dobry moment? Przed powrotem czy już po przyjeździe do Polski?

AO-O: Z moich doświadczeń wynika, że osoby te zgłaszają się do nas zarówno przed powrotem, jak i po przyjeździe. W pierwszym przypadku oferujemy konsultacje psychologiczne przez Skype lub telefon. W drugim przypadku oferujemy różne formy wsparcia psychoterapeutycznego w gabinecie terapeutycznym. Zdarzało się, że zarówno przed powrotem, jak i po nim, z różnych przyczyn korzystanie z konsultacji psychologicznych bywało utrudnione: brakowało pieniędzy, żeby kontynuować taką pomoc, ale też czasu i wytrwałości. To są zasoby, o które warto zadbać przy podjęciu decyzji o korzystaniu z profesjonalnego wsparcia.

KB: Jak zatem terapeuta może wesprzeć i do czego to wsparcie ma dążyć?

AO-O: Ja jako terapeutka, nie jestem ekspertem w powrocie każdej osoby: dorosły / rodzic / dziecko są ekspertami. Idziemy razem pod górę, ja jestem za tobą, bo ty znasz drogę własnego życia i wiesz, gdzie chcesz dojść. Ja już mam doświadczenie i wiem, że pewne drogi donikąd nie prowadzą. Terapeuta jest krok za tobą. Kiedy się słucha dorosłego, taty, mamy czy dziecka, kiedy zbuduje się relację z taką osobą, to tej osobie jest łatwiej mówić o swoich marzeniach: jak je można zrealizować, bez tabu i bez lęku, czy mi się to uda, bez wstydu, bez ograniczeń, w zgodzie ze sobą, z poczuciem własnej wartości.

KB: Co jako terapeutka chcesz przekazać osobom, które decydują się na powrót?

AO-O: To trudne pytanie. Nie ma tu jednej dobrej rady. Może, żeby się zastanowiły, dlaczego wyjechały, żeby zobaczyły, czy to jest jeszcze coś, co się sprawdza. Dużo ludzi stale przed czymś ucieka, może nie ma dobrego pomysłu, żeby wrócić. Jeśli wyjeżdżało się z myślą, żeby wrócić, to może warto wrócić.

KB: Z mojej praktyki wynika, że dobrze jest przygotować się na powrotny szok kulturowy.

AO-O: Tak, to jest ważne. Co jest pomocne, to żeby nawiązywać kontakty przed przyjazdem, żeby budować rzeczywistość przed przyjazdem. W przypadku rodziców: żeby dzieci miały możliwość nawiązania relacji rówieśniczych przed przyjazdem, np. korespondowały z rówieśnikami. Warto też zorientować się, co jak ma wyglądać po powrocie; np. jak wygląda okolica szkoły, okolica domu, pracy. Powrót jest indywidualny dla każdej osoby i nie ma tu gotowych rozwiązań, niemniej są pewne bardziej uniwersalne metody, które mogą pomóc w powrocie.

KB: Dziękuję za rozmowę.

c. Edukacja jako wyzwanie związane z powrotem do Polski⁷

Michalina Jarmuż i Aleksandra Ośko

W polskim szkolnictwie, mimo zmieniających się realiów i ogromnej skali emigracji i zwiększającej się imigracji, wciąż brakuje narzędzi do radzenia sobie z zagadnieniem integracji dzieci migrujących. Poniżej przedstawione zostały wyzwania w edukacji uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Wyzwania te dotyczą zarówno szkoły, ucznia jak i rodziców.

Język polski – nie zawsze jest językiem pierwszym lub znanym

Nasz syn mówił, że "w classroom" jest taki przyjemny carpecik, na którym dzieci kładą się na "story time" po zupie.

Zgodnie z obowiązującymi przepisami w szkolnictwie polskim, znajomość języka polskiego nie jest warunkiem przyjęcia ucznia do szkoły w Polsce. Dlatego też zdarza się, że do polskiej szkoły uczęszczają uczniowie nie znający języka polskiego lub znający ten język wyłącznie na poziomie komunikacyjnym, a nie szkolnym. Taka sytuacja jest zarówno wyzwaniem dla szkoły jak i dla ucznia i jego rodziców. W przypadku dzieci powracających zdarza się, że w trakcie przyjmowania ucznia do polskiej szkoły, nauczyciele i dyrekcja wychodzą z założenia, że skoro uczeń komunikuje się po polsku, jego rodzice również, to znaczy, że uczeń ten nie będzie posiadać problemów ze zrozumieniem treści przekazywanych w trakcie lekcji. Nawet jeżeli dziecko komunikuje się po polsku, nie oznacza to, że rozumie treści programowe przekazywane w języku polskim. Dlatego bardzo ważne jest, aby w trakcie przyjmowania ucznia do szkoły rodzice zwrócili uwagę na tę kwestię, a szkoła przeprowadziła diagnozę, rozmowę kwalifikacyjną, która pozwoli zdiagnozować umiejętność posługiwania się językiem polskim – rozumienie przez ucznia treści przedmiotowych.

W trakcie edukacji uczniów z doświadczeniem migracyjnym, należy pamiętać, że nauka dla nich w języku innym niż język, w którym posługiwali się w szkole do tej pory, oznacza:

- Niezrozumienie lub słabe zrozumienie treści przekazywanych w trakcie lekcji;
- Nieznajomość lub niską znajomość kontekstu kulturowego i społecznego;
- Nieumiejętność sprawnego wyrażania emocji i potrzeb w języku polskim;
- Różnice wynikające z zakresu znaczeniowego poszczególnych słów, np. szacunek, grzeczny, dobry uczeń;⁸
- Nieznajomość lub niewystarczająca znajomość idiomów, wyrażań potocznych czy młodzieżowego slangu;
- Brak możliwości językowych w przekazaniu posiadanej przez ucznia wiedzy w szkole, co może być przyczyną frustracji;
- Stres, objawy psychosomatyczne, takie jak silny i stale powtarzający się ból głowy czy brzucha, często wynikający z obciążenia procesami poznawczymi, a nie z choroby.

Uczniom z doświadczeniem migracyjnym – obywatelom polskim przybywającym z zagranicy przysługuje prawo do dodatkowych lekcji języka polskiego jako obcego w wymiarze do 5 godzin tygodniowo przez okres nie dłuższy niż 12 miesięcy⁹. Ważne, żeby rodzice oraz szkoły do których uczęszczają uczniowie z doświadczeniem migracyjnym wiedzieli o takiej możliwości i organizowały takie zajęcia. Kluczowe jest wsparcie organu prowadzącego, który przyzna środki na realizację tego typu zajęć w szkole.

7. Na podstawie: Białek, K., (red.) (2015) Międzykulturowość w szkole. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

8. Przykład: W Polsce określenie dobry uczeń oznacza ucznia, który uczy się na pamięć, słucha poleceń nauczyciela. W Wielkiej Brytanii określenie dobry uczeń oznacza ucznia, który potrafi samodzielnie myśleć, jest zdyscyplinowany i potrafi pracować w grupie.

9. Ustawa o Systemie Oświaty, art. 94a ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 roku, Nr 256, poz. 2572 z późn.zm.) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. poz. 1202), <http://isap.sejm.gov.pl> Dostęp 04.12.2015.

Różnice kulturowe:

Syn pewnego dnia zapytał czy jest to normalne, że w Polsce wszyscy uczniowie ściągają, a córkę bardzo złościło gdy ściągali uczniowie, którzy mieli najlepsze wyniki w klasie.

To, co można bardzo wyraźnie dostrzec w zachowaniu uczniów z doświadczeniem migracyjnym, są różnice kulturowe. Uczniowie z kultur indywidualistycznych, dla których najważniejszym dobrem jest jednostka, mają tendencję do zadawania wielu pytań, kwestionowania poleceń nauczyciela, wchodzenia w konflikty i w spory z nauczycielami. Z kolei uczniowie z kultur kolektywistycznych, gdzie bardzo ważne jest dobro grupy, hierarchia i harmonia społeczna, spostrzegają nauczyciela jako autorytet, z którym nie dyskutują i z własnej inicjatywy nie zadają pytań. Uczniowie, którzy zostali wychowani w innej kulturze niż polska, powinni mieć możliwość zarówno w szkole jak i w domu świadomego poznania kultury polskiej, a tym samym możliwość pielęgnowania kultury, w której wyrosli. W szkole nauczyciele powinni tłumaczyć kontekst kulturowy oraz normy kulturowe panujące w szkole, a rodzice powinni ten proces wspierać w domu. Pomoże to we właściwym zrozumieniu nowej rzeczywistości, w której znajdzie się uczeń.

Różnice w programach nauczania:

Po przyjściu na pierwszą lekcję historii córka z entuzjazmem opowiedziała nauczycielce, jak bardzo lubi historię, a jej ulubiony okres to 'okres wiktoriański' (bardzo dużo uczyła się o nim w ostatniej klasie w Londynie). Nauczycielka odpowiedziała, że przecież nie ma takiego okresu w historii. Od tamtej pory córka przestała interesować się historią.

Szkoła w Polsce w trakcie rozmowy kwalifikacyjnej z uczniem i/lub jego rodzicami może sprawdzić umiejętności i wiedzę ogólną ucznia (termin ustala dyrektor, rozmowę przeprowadza dyrektor, z udziałem, w razie potrzeby nauczyciela lub nauczycieli. W przypadku ucznia, który nie zna języka polskiego, rozmowę przeprowadza się w języku obcym). Uczeń, który powrócił z zagranicy często jest spostrzegany jako uczeń, który nie ma problemów ze znajomością języka polskiego. Nawet jeżeli uczeń komunikuje się po polsku, nie oznacza to, że rozumie treści programowe przekazywane w języku polskim. Ponadto ze względu na edukację w innym kraju może posiadać inne umiejętności i wiedzę ogólną niż jego rówieśnicy w polskiej szkole. Rozmowa kwalifikacyjna daje również możliwość uzyskania informacji wyjaśniających brak pewnych umiejętności, będących wyłącznie efektem różnic programowych a nie następstwem braku predyspozycji ucznia. Ponadto już w trakcie rozmowy kwalifikacyjnej nauczyciel może dowiedzieć się jakie są predyspozycje i mocne strony ucznia. Wiedzę tę można wykorzystać w dalszej edukacji ucznia, która z kolei właściwie wykorzystana może przyczynić się do integracji ucznia w jego rówieśnikami z klasy¹⁰. W trakcie edukacji uczeń przybywający z zagranicy ma prawo do udziału w zajęciach wyrównawczych przez okres nie dłuższy niż 12 miesięcy¹¹.

Bardzo ważnym wyzwaniem, które stoi przed nauczycielami przedmiotowymi jest dostosowanie narzędzi szkolnych do możliwości językowych ucznia, a tym samym indywidualizacja nauczania z doświadczeniem migracyjnym. Celem indywidualizacji nauczania jest m.in. uwzględnienie możliwości edukacyjnych ucznia w tym znajomości języka polskiego. Każdy nauczyciel jest zobligowany do indywidualizacji procesu nauczania. Zaleca się w tym celu następujące postępowania:

- Tłumaczenie poleceń prac domowych;
- Tłumaczenie zadań opisowych w tym: stosowanie symboli zamiast słów w zadaniu opisowym, uproszczenie zadania opisowego pod względem językowym, pomoc w zrozumieniu (przetłumaczeniu) treści zadania¹²;

10. Przykład: Prace w grupach, podczas których uczniowie mogą przedstawić się z dobrej strony i zaistnieć w gronie rówieśników. Jeśli np. uczeń posiadający zdolności plastyczne zostanie zaangażowany do kierowania pracą grupową polegającą na stworzeniu plakatu, ma okazję przedstawić swoje umiejętności grupie jak również przyczynić się do sukcesu grupy.

11. Ustawa o Systemie Oświaty, art. 94a ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 roku, Nr 256, poz. 2572 z późn.zm.) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. poz. 1202), <http://isap.sejm.gov.pl/> Dostęp 04.12.2015

12. Uczniowie nie mówiący po polsku lub w stopniu niewystarczającym do zrozumienia przekazywanej wiedzy programowej w szkole nie potrafią rozwiązywać zadań opisowych z przedmiotów ścisłych pomimo posiadanej wiedzy.

- Tłumaczenie poleceń do sprawdzianów, w tym w przypadku przedmiotów humanistycznych sprawdzenie, czy uczeń właściwie rozumie dane pojęcia;
- Zadawanie mniejszej opisowej partii materiału jako pracy domowej;
- Korzystanie z dostępnych tłumaczeń podstawowych pojęć z zakresu różnych przedmiotów oraz poleceń i instrukcji do ćwiczeń;
- Tłumaczenie klasie wyzwania językowego, jakie stoi przed uczniem, w celu zrozumienia przez nich potrzeby indywidualizacji pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym;
- W miarę możliwości korzystanie ze wsparcia asystenta kulturowego lub tłumacza w trakcie lekcji.

Doświadczenie migracyjne ucznia

Nie ma systemu i opieki nad takimi rodzinami (...) czujesz, że sprawiasz kłopot bo wracasz w nieodpowiednim terminie, bo nie masz ocen, punktów, testów; potencjał dziecka, jego zainteresowania, zdolności, znajomość języków, otwarcie na świat, znajomość innych kultur – to nie ma znaczenia. Przykre.

Wyzwaniem dla klasy i szkoły może okazać się doświadczenie migracyjne ucznia, jego umiejętności, wiedza, zdolności, jednym słowem potencjał zdobyty podczas pobytu za granicą i nauki w szkole czy nawet w przedszkolu. Potencjałem zdobytym podczas nauki w innym kraju może być i często jest, znajomość języka, wrażliwość kulturowa, otwartość na świat, zrozumienie ludzi pochodzących z różnych kultur, osiągnięcia sportowe, umiejętności artystyczne, wiedza o kraju, jego zwyczajach i kulturze. Potencjałem może być również to, że uczeń zdobył wiedzę z tematów, które w polskiej szkole nie są poruszane.

Wyzwania związane z doświadczeniem migracyjnym i potencjałem ucznia pojawiają się na różnych etapach obecności ucznia w szkole – w czasie rekrutacji, podczas pierwszych dni w szkole, w czasie zajęć dydaktycznych i w czasie dodatkowych aktywności. Na każdym z tych etapów szkoła i nauczyciele mogą podjąć odpowiednie kroki, zastosować narzędzia umożliwiające wykorzystanie potencjału ucznia w szkole.

W czasie rekrutacji, kiedy uczeń wraca do Polski w czasie kiedy szkoła nie prowadzi już naboru uczniów, często okazuje się, że nie posiada on wymaganych punktów, nie zdał odpowiednich egzaminów. Potencjał nie związany bezpośrednio z przedmiotami szkolnymi, taki jak zdolności plastyczne, czy fakt być kapitanem szkolnej drużyny sportowej nie mają żadnego znaczenia, a mogłoby dla społeczności szkolnej stanowić wartość dodaną. Od dobrej woli i wrażliwości dyrektora szkoły zależy w takiej sytuacji, czy wystąpi do organu prowadzącego z wnioskiem o przyjęcie ucznia do szkoły.

Kiedy uczeń jest już w klasie nauczyciel na wiele sposobów może wykorzystać fakt, że w klasie pojawia się uczeń powracający. Na początku ważne jest, aby dać mu poczucie bezpieczeństwa, a także możliwość opowiedzenia o swoich doświadczeniach. Ludzie powracający, zarówno dzieci jak i dorośli potrzebują być wysłuchani, mają potrzebę dzielenia się doświadczeniem. Warto zadbać o to, aby całą klasę przygotować na pojawienie się ucznia powracającego, wyjaśnić pozostałym uczniom z czego może wynikać jego odmienne zachowanie, czy np. sposób mówienia. Wykorzystanie mocnych stron, np. zdolności plastycznych ucznia i pozytywna informacja zwrotna od nauczyciela może być również bardzo ważne na początku kiedy przed uczniem wiele wyzwań związanych z programami nauczania, różnicami kulturowymi, językiem. Możliwość odniesienia choćby małego sukcesu może być w tym okresie bardzo ważna dla ucznia. Nieodpowiednie wykorzystanie potencjału ucznia w szkole, nieprzygotowanie klasy może skutkować tym, że uczeń zacznie wstydzić się swojego doświadczenia, zaprzeczać mu, ponieważ za wszelką cenę będzie starał się dopasować do grupy i nie wyróżniać się.

Często zdarza się, że uczeń który miał świetne wyniki w nauce w kraju z którego przyjechał, uprawiał sporty i chodził na dodatkowe zajęcia po powrocie do polskiej szkoły ze względu na wiele wyzwań takich jak różnice programowe czy trudności językowe, nie osiąga dobrych wyników i z prymusa staje się uczniem słabym. Prowadzi to do frustracji, a czasami nawet depresji uczniów. Dlatego potencjał niezwiązany bezpośrednio z nauką daje możliwość wzmocnienia ucznia w pierwszych, trudnych i niepewnych momentach w szkole.

Zdarza się również, że uczeń powracający lub migrujący może być dla nauczyciela ekspertem w pewnych tematach np. historia kraju z którego powrócił, świetna znajomość przyrody czy geografii tego kraju. Ważna jest tutaj otwartość nauczyciela na to, aby dał uczniowi możliwość podzielenia się tą wiedzą i wykorzystał ją z korzyścią dla całej klasy. Może np. pokazać uczniom jak odmienne są systemy nauczania w różnych krajach a także jak uczy się tych samych przedmiotów na świecie. Może również w ten sposób pokazać uczniom, że na ten sam problem czy zagadnienie można patrzeć z różnych perspektyw i w różny sposób go rozwiązywać. Nauczyciel pokazuje w ten sposób również, że zróżnicowany zespół może generować ciekawsze pomysły, więcej możliwych rozwiązań.

Wyjątkowe uzdolnienia ucznia np. w zakresie języka można również wykorzystać na innych lekcjach w klasie. Zdarza się, że uczniowie powracający np. z Wielkiej Brytanii świetnie znają język angielski i władają nim na zupełnie

innym poziomie niż reszta klasy. W związku z tym bardzo niechętnie uczestniczą w lekcjach tego języka i często oni sami jak i rodzice uważają to za stratę czasu i marnowanie umiejętności ucznia. W takiej sytuacji szkoła może wystąpić do poradni psychologiczno-pedagogicznej z wnioskiem o diagnozę ucznia jako ucznia zdolnego. Z takim orzeczeniem może uzyskać ze szkoły indywidualny program nauczania np. z angielskiego.

W procesie wsparcia uczniów z doświadczeniem migracyjnym i wykorzystania ich potencjału niezwykle ważna jest też praca z nauczycielami – tak, aby wiedzieli jaki potencjał wnoszą do klasy uczniowie powracający i jak umiejętnie go wykorzystać w procesie dydaktycznym. Z doświadczeń realizatorów projektu wynika, że nauczyciele często nie są świadomi tego, że w klasie mają uczniów, którzy powrócili z zagranicy. Jeżeli są tego świadomi, to nie wiedzą jakimi narzędziami dysponują, aby wspierać uczniów powracających. Często kierują się w pracy z uczniami powracającymi intuicją, a także własną wrażliwością, otwartością, pomysłowością, które powinny być jedynie uzupełnieniem rozwiązań systemowych w tym zakresie.

Szok kulturowy, adaptacja w nowej szkole

Nasz syn zmieniał za granicą szkołę 3 razy, ale dopiero we własnym kraju poczuł zmianę (...) po powrocie zastał zamkniętą grupę, zderzenie z murem i obojętność.

Kolejnym wyzwaniem, z jakim mierzą się uczniowie powracający do polskiej szkoły jest szok kulturowy i adaptacja kulturowa. Uczniowie na nowo, a czasem po raz pierwszy muszą uczyć się reguł i norm zachowania panujących w polskiej szkole. Zetknięcie z nową kulturą, pozostawanie przez długi czas w sytuacji gdzie nie do końca wiadomo, jakie zachowanie jest właściwe, zakwestionowanie przez otoczenie wartości, którymi uczeń kierował się do tej pory zwane są szokiem kulturowym, a w sytuacji uczniów powracających powrotnym szokiem kulturowym.

Szok kulturowy dotyka osób migrujących na wielu poziomach. W klasie zjawisko to ma wpływ na relacje ucznia z otoczeniem, z innymi uczniami, a także nauczycielami. Wpływa również na jego stosunek do nauki, motywację, zachowanie w klasie. Ze strony nauczycieli i klasy ważne jest w procesie adaptacji indywidualne podejście do jego sytuacji i potrzeb, otwartość i wrażliwość oraz współpraca z nauczycielami i rodzicami.

Co szkoła i rodzice mogą jeszcze zrobić?

Uczeń powracający (z doświadczeniem migracyjnym) podejmując naukę w nowej szkole, w nowym kraju potrzebuje:

- poczucia bezpieczeństwa;
- wsparcia rodziców i nauczycieli – poczucia, że nie jest sam;
- akceptacji w środowisku rówieśników, w nowej szkole, w nowej klasie;
- akceptacji przez nauczycieli;
- pomocy w odnalezieniu się w nowej sytuacji, znalezieniu swego miejsca / roli w nowym środowisku;
- bycia zauważonym, docenianym, nie ignorowanym;
- pomocy w poznaniu języka polskiego i kultury polskiej;
- poznania nowej grupy rówieśników i nawiązanie z nimi kontaktów również po szkole

Część tych potrzeb uczeń z doświadczeniem migracyjnym dzieli z każdym innym dzieckiem rozpoczynającym naukę w nowej – czy też w pierwszej – szkole.

d. Dzieci „trzeciej kultury”

Krystyna Kamińska

Reemigracja powrót do korzeni

Fala wielokierunkowej migracji, tak charakterystyczna dla XX wieku i impet z jakim wkroczyła ona również w XXI wiek, przyczyniły się, także pośrednio, do podjęcia decyzji o własnej emigracji przez wiele osób w Polsce. Dynamika, z jaką młodzi Polacy od 2004 roku zaczęli się przemieszczać – zwłaszcza wewnątrz granic Unii Europejskiej, spowodowała, że liczba polskich dzieci wkraczających w systemy edukacyjne innych krajów unijnych zaczęła gwałtownie rosnąć. Owa niedobrowolna emigracja dzieci, będąca efektem wyboru przez ich rodziców innego niż Polska „docelowego” miejsca zamieszkania, zawsze powodowała określone konsekwencje (niekiedy negatywne), z których bardzo często ani dzieci, ani ich rodzice nie zdawali sobie początkowo sprawy. Dzieci rodziców migrujących stawały się bezpośrednimi ofiarami tego dobrowolnego przesiedlenia. Nagle, wbrew własnej woli, zostawały nie tylko wydziedziczone z dotychczasowej kultury, ale przede wszystkim musiały zerwać naturalne więzi z innymi członkami rodziny (zwykle z dziadkami) oraz z dotychczasową grupą rówieśniczą. Dokonujące się wówczas zmiany w dziecięcej psychice czasami okazywały się już nieodwracalne.

Jakkolwiek dzieci z upływem czasu przestawały się buntować, a wrodzona ciekawość świata przyśpieszała ich proces adaptacji do nowych warunków, to ich sytuacja w nowej, zupełnie wcześniej nieznannej rzeczywistości

była bardzo trudna. Odczuwane zaraz po przyjeździe do obcego kraju poczucie straty „prawdziwego domu” w kontekście niemożności natychmiastowego powrotu do Polski i gwałtowne „zanurzenie” w świecie obcej kultury – zwłaszcza w konfrontacji z nowym środowiskiem szkolnym – nie ułatwiało przebiegu procesu asymilacji. Dopiero postępującą na obczyźnie stabilizacja w życiu rodzinnym skutkowałą (od tego momentu) zmianą początkowo powolnie przebiegającego wrastania w świat obcej kultury i społeczności w dość szybki i intensywny proces integracji. W efekcie dzieci (w sposób prawie dla nich niezauważalny) stawały się osobami dwukulturowymi i dwujęzycznymi, co pozwalało im swobodnie poruszać się w nie tak już dla nich obcym świecie kulturowym oraz wchodzić w różnorodne relacje społeczne z przedstawicielami tego świata.

Decyzja o powrocie do kraju podjęta przez rodziców ponownie burzyła dziecięce poczucie bezpieczeństwa, które z takim trudem budowało ono przez lata. Dla dziecka powrót do Polski był kolejnym zderzeniem z obcym i nieprzyjaznym światem. Reemigracja tylko przez niektóre rodziny była traktowana w kategoriach oczekiwanego powrotu do domu, tym bardziej, że nie zawsze był to dla dzieci powrót do miejsca kojarzonego jednoznacznie ze zmitologizowaną krainą dzieciństwa. Większość z reemigrantów, chociaż świadoma konieczności budowania swojego życia Polsce niejako „od początku”, rzadko myślała o dramatycznych przejściach czekających ich własne dzieci z chwilą wkroczenia w polski system oświatowy i grono rówieśników. Wielu rodzinom powrotu nie ułatwiał fakt, że ich reemigracja postrzegana była (i niekiedy bywa nadal) przez ich najbliższe otoczenie jako porażka, co rzutowało na ich pozycję w środowisku. W związku z tym poniesione koszty – najpierw decyzji dotyczącej kilkuletniego życia na obczyźnie, a potem postanowienia o powrocie do kraju – dla niektórych rodzin okazały się bardzo wysokie. Być może dlatego dla wielu rodziców powrót do Polski jest procesem równie traumatycznym, jak i dla ich dzieci, lecz to nie ci pierwsi, a właśnie te drugie płacą w konsekwencji reemigracji najwyższą cenę. Dzieci wracając po latach spędzonych na emigracji do kraju, mają przede wszystkim problemy z dookreśleniem własnej tożsamości. Wraz z wyjazdem zagranicę utraciły bowiem swoiste ukorzenie nie tylko w przeszłości kraju przodków (bo przerwany został naturalny proces identyfikacji narodowej), lecz przede wszystkim zatraciły naturalną więź z kulturą odzwierciedlającą społeczno-kulturowe przypisanie rodziców w kraju pochodzenia.

„Pęknięcie” tożsamości

Tożsamość rodziców emigrujących i reemigrujących, w odróżnieniu od dzieci, cechuje „rdzenny”, często wielowiekowy, wymiar identyfikacji, który, niezależnie od pokrywających ją warstw nowej kultury (kraju przyjmującego), nie modyfikuje w żaden sposób ich poczucia narodowego przypisania. Ukształtowana dzięki temu tożsamość (narodowa) jest na tyle trwała, że nawet kilkuletnia emigracja, a wraz z nią swoiste autowyznaczenie z historii kraju własnych przodków nie powoduje zmiany tejże. Długotrwałe zakorzenie w polskiej kulturze w okresie socjalizacji (pierwotnej i wtórnej) oraz utrwalony konstrukt językowego obrazu świata – powstały w języku polskim w okresie poprzedzającym wyjazd za granicę – nie wymaga od rodziców po powrocie do Polski uruchomienia procesu readaptacji kulturowej.

Inaczej dzieje się w przypadku emigracji, która stała się udziałem dzieci, mamy bowiem wówczas do czynienia albo z częściowym, albo z trwałym odejściem od narodowej identyfikacji ich rodziców. W rodzinach migrujących, a tym bardziej reemigrujących tożsamość dzieci nie stanowi już (jak u rodziców) wypadkowej składającej się z jednej strony z wielowiekowej tradycji i materialnego oraz niematerialnego dziedzictwa przeszłych pokoleń, ujętych ramami pamięci społecznej, a z drugiej z jednorodnego konstrukt językowego, będącego podstawą namnażania kapitału kulturowego. Ów brak jednoznacznego przypisania do polskiej wspólnoty kulturowej i językowej naznacza dzieci rodziców reemigrujących swoistą etykietą „niby-Polaka”. Brak takim dzieciom homogenicznej tożsamości ich rodziców, bo ich własna tożsamość była przede wszystkim budowana na trudno przylegających do siebie odmiennościach (starej i nowej kultury), a także osadzana w tradycji i historii kraju przyjmującego, przez co tworzyła swoiste „pomiędzy” o asymetrycznym przechyle ku „tu i teraz” chwilowej interakcji.

Tworząca się w dość specyficznych warunkach tożsamość narodowa i kulturowa dzieci małżeństw migrujących sprawia, że nie od razu wyrażają one zgodę na przyjęcie alternatywnych elementów nowej kultury i akceptację poprawności społeczno-politycznej kraju przyjmującego. W ich przypadku tożsamość narodowa jest przede wszystkim projektem, tzw. tożsamością zadaną, bo nie została ukształtowana historycznie i nie wynikała z poczucia kontynuacji doświadczeń poprzednich pokoleń. W tym kontekście przyswojenie bądź odrzucenie swoistych cech kulturowych, respektowanie lub nie określonych wartości staje się sprawą samego dziecka, zależną od jego woli i okoliczności.

Reemigracja rodziców pociąga za sobą dezorganizację życia ich dzieci: po raz kolejny następuje destabilizująca wszystko zmiana otoczenia. Dodatkowo miejsce, do którego dzieci wracają nie jest już tym samym miejscem, z którego wyjechały, znowu więc doświadczają owego „pomiędzy”, które towarzyszyło ich życiu w początkach emigracji rodziców. Prezentacja zewnętrznych pozorów zakorzenia przez rodziców w kraju przyjmującym odbiła

się rykoszetem na budowanym przez ich dziecko konstrukcie własnej tożsamości. Ponownie – w konsekwencji reemigracji przedsięwziętej przez rodziców – stało ono przed koniecznością przekonstrowania swojej tożsamości pod wpływem przestrzennego przemieszczenia geograficznego. „Wiele współczesnych ujęć postrzega tożsamość nie tylko jako złożoną, zdecentralizowaną i dynamiczną, ale jako relatywistyczną, płynną, fragmentaryczną, tworzoną kontekstualnie”. Ten efemeryczny charakter tożsamości cechuje właśnie dzieci reemigrantów.

W podobny sposób kształtuje się także ich tożsamość kulturowa, ponieważ nie wynika z przypisania do wspólnoty, do której przynależeli rodzice i dziadkowie, lecz staje się swoistym projektem (zwykle nierównomiernego scalenia) dwukulturowego przypisania współtworzonego z elementów „starej” i „nowej” kultury. W efekcie wrastanie dzieci reemigrantów w polską kulturę po ich powrocie do kraju nie odbywa się poprzez nakładanie kolejnych warstw treści kulturowych oraz zapamiętywanie coraz to nowych wyrazów w celu wzbogacenia zasobu językowego, lecz jest każdorazowo procesem rekonstruowania zastanej (polskiej) kultury poprzez dodawanie jej elementów lub wybiórcze odrzucanie elementów obcej kultury.

Obywatelstwo kulturowe

Obywatelstwo kulturowe jest świadomym przypisaniem kulturowym, będącym efektem dokonanego przez jednostkę wyboru, a nie jedynie konstruktem ukształtowanym (i w pewien sposób narzuconym zewnątrz) w toku przekazu międzygeneracyjnego. Jednakże powinno być ono budowane na jednoznacznej w swojej istocie tożsamości kulturowej, odnoszącej się do konkretnego kręgu kulturowego, którego wybór nie niesie za sobą żadnych odczuwalnych ograniczeń. Obywatelstwo kulturowe tkwiące głęboko w świadomości ludzkiej i naznaczone własnym wyborem jednostki pozwala na bezkolizyjne funkcjonowanie w odmiennych kręgach kulturowych. Owa jednoznaczność kulturowego przypisania pozwala na wytworzenie swoistej niszy dla kultury postrzeganej jako własna nawet w bardzo niesprzyjających warunkach (dominacji innej kultury lub wielokulturowości). Równocześnie swobodne wchodzenie na obrzeża innej kultury nie ma większego wpływu na trwale ukształtowane już podstawy obywatelstwa kulturowego. Nawet jeśli „obce” elementy kulturowe zostają zaadaptowane i wchłonięte do wybranego świadomie kręgu kulturowego, to wcześniej zostają one osadzone w tzw. polu integracji, co pozwala na ich twórcze przekształcenie, a potem wzbogacenie nimi własnego, z rozmysłem wybranego kręgu kulturowego. Fragmentaryczność tak dokonanego transferu kulturowego umożliwia (w pewnym stopniu) poznanie i rozumienie obcych elementów kulturowych – tym samym ich przyjęcie bądź odrzucenie. Obywatelstwo kulturowe, rozpatrywane przez pryzmat umiejętności re-definiowania własnej tożsamości kulturowej oraz pewna liczba doświadczeń międzykulturowych pozwala na wchodzenie w coraz to inne kręgi kulturowego różnicowania bez poczucia dyskomfortu wynikającego z odmienności. Funkcjonowanie bowiem w strefie pogranicza kulturowego staje się powoli naszą codziennością.

Otwartość kulturowa stanowiąca podstawę obywatelstwa kulturowego ukształtowanego jedynie w obrębie rdzennego kręgu kulturowego rodzinnego przypisania nie osłabia ani tożsamości kulturowej, ani nie zaburza procesu identyfikacji. W obawie o akulturację nie trzeba więc manifestować na zewnątrz swojego przypisania kulturowego czy narzucać go innym, by zmniejszyć dysonans poznawczy; przeciwnie świadomy wybór obywatelstwa kulturowego pozwala umiejętnie korzystać z bogactwa otaczającego nas świata obcej kultury. Wytworzony bowiem dzięki otwartości obywatelstwa kulturowego specyficzny rodzaj kompetencji kulturowej nie tylko czerpie z zasobów obcej kultury, ale wręcz do tego zachęca. Tworzy się w ten sposób podłoże do kreatywnego przekształcania świata będącego efektem eksploracji „obcości” i „inności” otoczenia. Zatem kompetencja niejako sprzyja narastaniu kapitału kulturowego, choć jego zasoby nie zwiększają się na drodze przekazu międzygeneracyjnego, a poprzez doświadczanie nowej kultury.

Proces adaptacji dziecka rodziców migrujących do nowej kultury

Wprowadzanie dzieci w określoną wspólnotę społeczno-kulturową jest związane z procesem przyswajania uznawanych przez nią formalnych praktyk kulturowych wespół z nakreślonym przez samą wspólnotę światem wartości. Dziecko wraz z upływem lat – posiłkując się teorią habitusu – poprzez eksplorację rzeczywistości i jej doświadczanie generuje pewien system dyspozycji do tzw. mistrzostwa praktycznego, które potem wykorzystuje i doskonali przez całe swoje dorosłe życie. Ten proces w przypadku dzieci rodzin migrujących przebiega inaczej. Ta odmienność przesądza o jakości zasobów kapitału kulturowego oraz inaczej krystalizuje tzw. habitus, a także odmiennie buduje i nadbudowuje tożsamość w procesie identyfikacji. Inne bowiem są realia socjalizacji wtórnej, przebiegającej poza środowiskiem rodzinnym. Odnosi się to zwłaszcza do szeroko rozumianej kompetencji kulturowej, w której istotną rolę odgrywa kompetencja językowa i komunikacyjna – owo „pomiędzy” dwóch kultur, dwóch języków i dwóch światów wartości inaczej sytuuje dziecięce „bycie w kulturze”. Swoistość owego „bycia w kulturze” wynika z nieustannego porównywania dwóch różnych rzeczywistości z jednoznacznie określonym wzorcem kultury dominującej, utrwalanym w toku nauki szkolnej. Transkulturowe podłoże w budowanym obrazie

świata sprawia, że dzieci małżeństw migrujących nabywają specyficzny rodzaj kompetencji kulturowej, określanej mianem „trzeciej kultury”. Oznacza to wygenerowanie przez nie odmiennego habitusu, który poprzez owo usytuowanie „pomiędzy” inaczej kształtuje ich osobowość.

Proces adaptacji do kultury kraju przyjmującego oraz nauka nowego języka wraz z podjęciem przez dziecko obowiązkowej edukacji ulega maksymalnemu skróceniu. Brakuje miejsca na tworzenie pola integracji, w którym w dłuższym czasie dokonałoby się wzajemne przenikanie elementów kulturowych. Większość (starych) treści kulturowych, które nie pasują – lub utrudniają dziecku funkcjonowanie w nowej grupie rówieśniczej – jest samoistnie przez dziecko rugowana w toku socjalizacji wtórej. Szybka asymilacja wybranych elementów nowej kultury ułatwia mu adaptację w nowym środowisku, w związku z tym stają się one dla niego bardziej atrakcyjne (zwłaszcza w szkole czy w otoczeniu rówieśników).

Ponadto powolny proces ubożenia języka prymarnego i stale narastający zasób słownikowy języka drugiego wpływa w znacznym stopniu na werbalizację myśli. W pewnym momencie język drugi przestaje być traktowany jak język obcy. Wzajemna relacja obu kodów językowych i kontaminacja kulturowa powodują, że dzieci emigrantów (podobnie jak dzieci pochodzące z małżeństw mieszanych), będąc użytkownikami dwóch rozłącznych kodów językowych, zaczynają z nich bardzo umiejętnie korzystać. Ich wypowiedzi z jednej strony zdają się być nieograniczone żadnymi barierami poprawności gramatycznej, z drugiej natomiast dzieci łatwo dostosowują się do języka swojego rozmówcy, a użycie przez nie konkretnego języka (pierwszego albo drugiego) zależy od okoliczności i kontekstu. Jednocześnie, chociaż są one zdolne do wytworzenia nieskończonej ilości gramatycznie poprawnych wypowiedzi w obu językach, to dłuższy pobyt zagranicą i nauka w szkole prowadzona w drugim języku powoduje niekiedy samoistną zamianę języka wiodącego i podążającego po śladzie. Dlatego trudno czasami wykrzyć, który język jest dla dziecka językiem pierwszym, a który drugim.

Reemigracja a proces readaptacji kulturowej

Decyzja rodziców o reemigracji po raz drugi rujnuje dziecięce poczucie bezpieczeństwa. Niweczy też wysiłek, który został włożony przez samo dziecko w budowany (prawie od nowa) przezeń zagranicą rzeczywisty obraz świata. Ponownie też ulega dezorganizacji proces socjalizacji wtórnej, wymuszona zostaje bowiem kolejna adaptacja do nowych uwarunkowań społeczno-kulturowych, które po powrocie do kraju są zwykle inne niż w chwili jego opuszczania. Dwukrotna zmiana przez dziecko odmiennych od siebie kręgów kulturowych pociąga za sobą readaptację do kultury dominującej i odejście od poprzedniego języka edukacji szkolnej, co utrudnia mu w znacznym stopniu również proces identyfikacji (nie tylko kulturowej). Jednocześnie niecodzienny alians kulturowy i językowy doświadczany przez dziecko podczas pobytu zagranicą powoduje, że nawet późniejsza utrata dużej części – podwójnego – zasobu kapitału kulturowego nadal wzbogaca je intelektualnie, chociaż już w mniejszym stopniu rzutuje na osiągnięcia szkolne.

Przyswajanie na nowo przez dziecko reemigrantów formalnych praktyk kulturowych (prawie zapomnianych), cechujących polską szkołę – wraz z zakreślonym przez nią światem wartości – prawie całkowicie niweczy już posiadane przez nie doświadczenia edukacyjne. Dopiero po pewnym czasie, który mija od powrotu do kraju, dziecko uczy się wykorzystywać mniej lub bardziej czytelne (nowe lub stare) „drogowskazy” kulturowe. W tej sytuacji nadmierne koncentrowanie się nauczycieli na „niedostatkach edukacyjnych” ucznia, których przyczyn należy raczej szukać nie tyle w samym dziecku i jego potencjale, ile w geograficznym zróżnicowaniu systemów oświatowych, powoduje, że zamiast wspierać dziecko doświadczające reemigracją i traumą spowodowaną kolejną zmianą kultury dominującej, nie traktują go nauczyciele jako wymagający wsparcia podmiot edukacji. Wielu nauczycielom brakuje nie tylko wiedzy, ale także umiejętności postrzegania holistycznego dziecku rodziców reemigrujących. W efekcie traktują wszystkich polskich uczniów w podobny sposób i nie biorą pod uwagę jakiegokolwiek różnicowania procesu nauczania ze względu na obecność dziecka reemigrantów. Często jego trudności szkolne są wręcz przez nauczyciela marginalizowane, a odrzucenie przez rówieśników nie jest dostrzegane.

W rodzinach reemigrujących tworzy się unikatowy wzorzec kulturowy. Jego niepowtarzalność wynika z zespolenia dwóch, teoretycznie odrębnych systemów kulturowych przez członków rodziny – z jednej strony wyniesionego z kraju pochodzenia, z drugiej zaś z kraju przyjmującego. Działania rodziców jednocześnie wzmacniały i zacierały granice obu kultur. Ich przypisanie kulturowe, podobnie jak ich dzieci, podlega na emigracji daleko idącej, chociaż odmiennie, redefinicji. W związku z tym po powrocie do Polski tradycyjny, międzygeneracyjny przekaz kulturowy przybierał w ich przypadku zupełnie inną postać. Proces enkulturacji zostaje wzmocniony obrazem rzeczywistości cross-cultural (czasami mylnie tłumaczonej jako „przemieszana”), który tworzy się „poza” granicą danej kultury lub na jej styku, czyli kultury polskiej i kultury dawnego kraju zamieszkania. Przejawia się to wplataniem w język polski zwrotów obcojęzycznych, ułatwiających codzienną komunikację wewnątrzrodzinną. W domu rodzinnym dziecko nadal więc ma możliwość korzystania z obu (rozłącznych) kodów językowych i odmiennych wzorów kulturowych.

Ten aspekt wzbogacania kapitału kulturowego jest przez polskich nauczycieli zupełnie niedoceniany. Przeciwnie, jest przez nich postrzegany w kategorii submersji, ponieważ praktyki językowe dzieci dwujęzycznych charakteryzują się dużą dawką kreatywności, wynikającej z „podwójnego” zasobu leksykalnego i bogactwa stosowanych struktur gramatycznych (nie zawsze poprawnych). Zdaniem nauczycieli owa w ich oczach pozorna „nadwyżka” językowa zamiast wzbogacać zasób słownikowy w języku polskim, utrwała jedynie wadliwe nawyki językowe i błędy gramatyczne. A przecież język tak pierwszy, jak i drugi jest postrzegany przez dzieci „trzeciej kultury” nie tylko jako narzędzie komunikacji, ale pełni w ich życiu przede wszystkim rolę swoistego mediatora innej kultury, a także jest symbolicznym przewodnikiem po kulturze doświadczanej jako kultura „obca” .

Dr Krystyna Kamińska – doktor nauk humanistycznych, absolwentka pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego i kulturoznawstwa Uniwersytetu Wrocławskiego. W latach 1998-2001 Przewodnicząca Polskiego Komitetu Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego (OMEP). Od 2002 roku członek kolegium redakcyjnego Wychowania w Przedszkolu, czasopisma adresowanego do nauczycieli wychowania przedszkolnego. W swoim dorobku naukowym ma kilkadziesiąt artykułów i publikacji zwartych dotyczących edukacji przedszkolnej, w tym książki Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym (4 wydania: 1999, 2002, 2004, 2005), jak również edukacji międzykulturowej, m.in. W stronę wielokulturowości w edukacji przedszkolnej (2005), Nauczyciel wychowania przedszkolnego wobec wielokulturowości (2007). Jest też współautorką książki przeznaczonej dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej Jesteśmy tacy sami. Sztuka w edukacji międzykulturowej (2009).

e. Rynek pracy

Aleksandra Mościcka i Aleksandra Ośko

Powrót do Polski – powrót na rynek pracy

Osoby powracające do Polski zmieniają miejsce pracy. Nawet jeśli pozostają w tej samej organizacji, to jest to dla nich duża zmiana. Proces przystosowania się do polskiej kultury tej samej organizacji może być trudny. Zdarza się, że firma, z której dana osoba została na kontrakt oddelegowana, po jej powrocie nie ma dla niej już odpowiedniego miejsca w strukturach lub nowe stanowisko nie jest adekwatne do jej oczekiwań.

Innym aspektem powrotu są osoby towarzyszące na kontraktach, często żony, które po kilku latach powracają na rynek pracy i uczą się jak mogą wykorzystać swój potencjał zdobyty za granicą na polskim rynku pracy, od czego zacząć szukanie pracy. Bywa tak, że sytuacja rodziny się zmienia – część rodziny wraca do Polski, część decyduje się na pozostanie za granicą, dlatego często poszukiwanie pracy może być w takiej sytuacji koniecznością.

Doświadczenie zdobyte za granicą przez osobę powracającą może być unikalne na rynku polskim i osoba taka zostaje przez rynek pracy szybko przyjęta. Zdarzały się przypadki osób, które jeszcze mieszkając za granicą otrzymywały propozycję atrakcyjnej pracy w Polsce i to głównie motywowało ich do powrotu. Zdarza się też, że osoba powracająca przywozi część swojej pracy do Polski i rozwija polski oddział firmy zagranicznej.

Zdarzają się również przypadki małżeństw mieszanych, w których jedno jest obcokrajowcem i poszukuje pracy adekwatnej do jego/jej doświadczenia z zagranicy po raz pierwszy w Polsce.

Są również rodziny, które o pracę i możliwość jej znalezienie pytają mieszkając za granicą. Interesują się jak szuka się pracy w Polsce, jakie mają możliwości zatrudnienia ze swoimi kwalifikacjami, jak pisać cv i konsultują je przed wysłaniem do potencjalnych pracodawców.

W szukaniu pracy po powrocie ważna jest metoda poszukiwania pracy, odnawianie kontaktów zawodowych sprzed wyjazdu z Polski, zastanowienie się co z doświadczeń zagranicznych można wykorzystać w Polsce.

Potencjał na rynku pracy przynoszony przez osoby migrujące

Doświadczenia osób pracujących z osobami migrującymi – w szczególności delegowanymi do pracy za granicą pokazują, że firmy i organizacje wysyłające pracowników za granicę bardzo często zapewniają im szkolenia międzykulturowe przed wyjazdem lub po przyjeździe w nowe miejsce, których celem jest wsparcie w adaptacji do życia za granicą i radzenie sobie z szokiem kulturowym. Szkolenia repatriacyjne, mimo że również oferowane przez firmy szkoleniowe oferowane są znacznie rzadziej. I to mimo faktu iż aby proces rozwoju pracownika, którego elementem jest wyjazd za granicę mógł się domknąć i miał sens, niezbędny jest również etap wdrożenia nabytej wiedzy i umiejętności w życiu zawodowym i prywatnym po powrocie. Ten etap jest bardzo często zaniedbywany.

Pracownicy z doświadczeniem migracji, nie tylko pracownicy korporacji międzynarodowych, mogą wnieść do organizacji naprawdę wiele. Kompetencje, jakie najczęściej rozwijane są podczas pobytów za granicą to: pewność siebie, proaktywność, elastyczność, wytrzymałość, kompetencja międzykulturowa, umiejętności związane z komunikacją międzykulturową, umiejętność patrzenia na te same problemy z różnych perspektyw, a więc cały szereg kompetencji bardzo pożądaných wśród pracowników. Potencjałem są jednak nie tylko kompetencje, ale też kontakty i znajomości, potencjał intelektualny, cechy osobowości, talenty i pasje, umiejętności, zdolności. Do wykorzystania potencjału w pracy niezbędne jest po pierwsze uświadomienie sobie czym jest potencjał, a następnie szereg sprzyjających czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Czynniki wewnętrzne to m.in. motywacja, umiejętność znalezienia odpowiedniego momentu do wykorzystania potencjału, a zewnętrzne to m.in. otwartość i dojrzałość przełożonych do wykorzystania potencjału czy gotowość organizacji i plan działania.

Natomiast czynniki, które mogą blokować rozwój potencjału to m.in. ocenianie, brak wiary we własne możliwości, brak określonego celu i planu, brak konsekwencji, brak sukcesu, niedocenienie, ale też różnice kulturowe, szok kulturowy i powrotny szok kulturowy. Jak pokazują badania powrotny szok kulturowy jest dużo silniejszy niż szok kulturowy związany z wyjazdem. Jest nieoczekiwaną reakcją na coś co wydaje nam się znane. W związku z trudnościami związanymi m.in. z możliwością wykorzystania potencjału po powrocie czy uznaniem ze strony organizacji część ludzi powracających do macierzystej organizacji zmienia prace. Badania firm relokacyjnych pokazują, że największy odsetek ludzi, którzy po powrocie zmieniają pracę robi to w pierwszym i drugim roku po powrocie (29% w pierwszym roku i 26% między pierwszym a drugim rokiem). Właśnie ze względu na fakt, że często czują iż ich wiedza i kompetencje zdobyte za granicą nie są odpowiednio wykorzystywane przez organizacje.

Odkrywanie potencjału po powrocie

W ramach projektu „(Z)Powrotem w Polsce” odbył się jeden warsztat, którego celem było zwrócenie uwagi uczestników na potencjał, który zdobyli podczas pobytu za granicą, często przez wiele lat. Celem było również zastanowienie się wspólnie z uczestnikami jak można zdobyty potencjał wykorzystać po powrocie, zarówno w życiu prywatnym jak i zawodowym. Pierwszym etapem cyklu rozwoju potencjału jest jego odkrywanie, a kolejny budowanie i zastanowienie nad tym jak potencjał wykorzystać, w jaki sposób rozwijać. Na tym uczestnicy skupiali się podczas warsztatów. W czasie ćwiczeń i dyskusji uczestnicy najpierw zastanawiali się czym jest potencjał, co kryje się pod tym hasłem. Następnie analizowali swoje doświadczenie zagraniczne pod kątem rozwijanych w tym czasie umiejętności i cech. Następnie generowali pomysły na to w jakim kierunku chcą iść wykorzystując swój potencjał. Na zakończenie w indywidualnym planie rozwoju wyznaczali sobie kroki umożliwiające im osiągnięcie. Dopiero taka baza daje możliwość przejścia do kolejnych etapów czyli realizacji i ewaluacji. Ważnym elementem warsztatów był również rozwój umiejętności pozytywnego myślenia na swój temat i opowiadania o swoim doświadczeniu zdobytym za granicą w zwięzły i interesujący sposób.

Z pewnością temat potencjału jest tematem nad którym warto pracować. Wiele osób nie uświadamia sobie jak wiele umiejętności, cech, kompetencji rozwinęło podczas pobytu za granicą. Z trudem przychodzi im również mówienie o potencjale, o swoich mocnych stronach, pozytywnych cechach. Warto również wspierać pracę nad tym jak wykorzystać zdobyty potencjał indywidualnie lub w czasie pracy grupowej, w której wspólnie generuje się pomysły na działania.

4. Dzieci migrujące w polskim systemie oświaty

Ważnym podmiotem powrotu są dzieci – uczniowie powracający do polskiej szkoły. Poświęcamy im ostatni rozdział publikacji.

a. Polskie (obce) dzieci w polskiej szkole

Joanna Augustyniak

W wyniku znaczących zmian społecznych, kulturowych, gospodarczych, ekonomicznych czy politycznych możemy współcześnie obserwować i doświadczać istotnych przeobrażeń cywilizacyjnych za sprawą wzmożonych ruchów migracyjnych ludności na całym globie. Po akcesji Polski w 2004 również polscy obywatele rozpoczęli kolejną już w dziejach narodu polskiego emigrację, głównie zarobkową, do krajów Europy Zachodniej. Według danych GUS w końcu 2014 roku poza granicami Polski przebywało blisko 2 mln 320 tys. mieszkańców naszego kraju a szacuje się, że jest to liczba znacznie zaniżona w stosunku do faktycznej, którą trudno jest precyzyjnie określić. Nie są to liczby stałe, a emigranci wracający wymieniają się z Polakami, którzy szukają zarobku za granicą. W związku ze zmniejszającą się liczbą ludności w Polsce (GUS 2014) zwłaszcza osób młodych już dziś wiadomo, iż niezbędne będzie zachęcenie polskich emigrantów do powrotu do kraju. Poza tym zgodnie z prawami migracyjnymi

Ravenstein'a każdy strumień migracyjny wywołuje równoważny strumień powrotów (counter flow) (E. G. Ravenstein, 1989, s. 286). Według NSP przeprowadzonego w 2011 roku, w latach 2002-2011 powróciło do Polski ponad 299 tys. osób, w tym ponad 57% w latach 2008-2011. Powroty odbywały się w różnych latach, jednakże ich wzrost był widoczny po każdej większej fali emigracji. Na przestrzeni lat najwięcej osób powróciło z Niemiec (ponad 190 tys.), Stanów Zjednoczonych (prawie 98 tys.), Wielkiej Brytanii (ponad 85 tys.) i Rosji (ponad 33 tys.), natomiast w latach 2002-2011 dominowały powroty z Wielkiej Brytanii (prawie 73 tys., z czego prawie 51 tys. po 2007 r.), a w dalszej kolejności z Niemiec (ponad 56 tys.), Stanów Zjednoczonych (ponad 35 tys.) i Irlandii (25 tys.) (NSP 2011, s.73). Co więcej, współczesne migracje charakteryzują się tym, że wyjeżdżają całe rodziny wraz z dziećmi. Ponadto coraz więcej dzieci polskich rodzi się poza granicami kraju. Według danych Urzędu Statystycznego Wielkiej Brytanii (ONS) tylko w latach 2007-2011 Polki urodziły ponad 97 tys. dzieci. W Irlandii mieszka 8,9 tys. Polaków urodzonych w tym kraju. Wyjechali przecież za granicę głównie ludzie młodzi – w wieku, w którym zwykle planuje się powiększenie rodziny. Należy zatem zadać pytanie kiedy dzieci te powrócą do Polski, przy deklaracjach ponad 50% naszych rodaków za granicą chęci powrotu do kraju. Jak wynika z danych spisu powszechnego, część tych dzieci została już zameldowana w Polsce, pomimo przebywania w dalszym ciągu za granicą (NSP 2011, s. 84). Również badania prowadzone przez mnie wśród młodzieży polskiej, która wyjechała wraz z rodzicami do Irlandii po 2004 roku jednoznacznie wskazują, że co najmniej 50 % badanych deklaruje chęć powrotu do kraju (J. Augustyniak 2013). A niniejsza publikacja „(Z)powrotem w Polsce” jest tego wyraźnym dowodem. Niestety oszacowanie skali tego zjawiska, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci i młodzieży, jest o tyle trudne iż statystyki dotyczące reemigracji rzadko uwzględniają osoby poniżej 15 roku życia, co sprawia, iż nieznane są informacje o liczbie polskich uczniów powracających z emigracji do Polski. Jednostkowe ekspertyzy przeprowadzone w poszczególnych województwach wskazały, że zjawisko to choć nie jest masowe, bo rocznie dotyczy ok. 100 dzieci/województwo, to jednak znaczące pod względem wagi problemu i trudności z jakimi spotykają się sami uczniowie i nauczyciele prowadzący. Dzieci i młodzież emigrująca wraz z rodzicami i realizująca obowiązek szkolny poza granicami Polski podczas pobytu w kraju przyjmującym często nie uczy się języka polskiego a tym samym po powrocie mają kłopoty z pisaniem, czytaniem, historią, a nawet z mówieniem w języku polskim mieszając dwa języki ze sobą.

W związku z tym, iż powroty polskich dzieci są faktem i realną już dziś sytuacją, która w mniejszym lub większym stopniu dotyczy każdej szkoły w Polsce, realizowane są badania naukowe zmierzające do poznania i opisanie procesu adaptacji i readaptacji do funkcjonowania w polskim społeczeństwie, uczniów powracających z emigracji do Polski. Badania prowadzone są przy wykorzystaniu techniki IDI (Indywidualne wywiady pogłębione) wśród młodzieży gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej, która przebywała co najmniej 3 lata za granicą, powróciła do Polski i kontynuuje tu edukację szkolną. Respondenci powracają z takich krajów jak Wielka Brytania, Niemcy, Stany Zjednoczone, Irlandia, Włochy, Norwegia, Dania i Belgia. Dotychczas badaniem objętych zostało kilkudziesięciu młodych ludzi spełniający powyższe kryteria.

Analiza zebranego materiału empirycznego wyraźnie wskazuje, iż bez względu na kraj emigracji respondenci po powrocie napotykają na podobne trudności i bariery.

Bariery komunikacyjne

Po pierwsze trudności **komunikacyjne** – pomimo znajomości języka polskiego, którym dzieci i rodzice posługują się w większości polskich domów na obczyźnie, umiejętność posługiwania się specjalistycznym językiem charakterystycznym dla poszczególnych przedmiotów w szkole jest bardzo słaba. Młodzież ma często także duże trudności z rozumieniem poleceń nauczyciela, analizą tekstów pisanych a także z samym pisaniem w języku polskim, które to czynności nie były ćwiczone lub były w stopniu niewystarczającym do realiów polskiej szkoły. To z kolei przekłada się na ich indywidualne postępy w nauce. Wyraźnie wskazują na to poniższe wypowiedzi:

„No tak, tutaj w polskiej szkole jest mi ciężko, często nie wiem o co chodzi a przecież jestem Polakiem i mówię po polsku. Często wolałbym aby mówili do mnie po angielsku. Nauczyciel nazywa np. na biologii jakieś tam części czy zwierzęta a ja to znam pod inną nazwą i trudno mi się tego uczyć od nowa. Jest trochę tak jakbym nagle miał mówić w obcym języku. To dziwne jest.” (chłopiec, 15 lat, 5 lat w szkole w Anglii, 1 rok w Polsce).

„Czasem coś czytam w podręczniku i nic nie rozumiem, nie wiem jak zrobić ćwiczenia i w ogóle o co chodzi. A najgorsze jest jak mam napisać test. Pani nie rozumie co napisałam i obniża mi oceny i to mnie denerwuje, bo znałam poprawną odpowiedź”. (dziewczyna, 16 lat, 7 lat w szkole w Danii, 2 lata w Polsce).

Co istotne uczniowie ci nie otrzymują ich zdaniem wystarczającego wsparcia ze strony szkoły i nauczycieli co działa na nich wyjątkowo demotywująco. Nieustannie niskie oceny ze sprawdzianów i testów powodują, że uczniowie ci tracą chęć do nauki. Jest to dodatkowa trudność, zwłaszcza kiedy odnosili oni sukcesy w szkołach za granicą, co w przypadku polskich dzieci nie jest rzadkością.

„Denerwuje mnie tutaj, że ciągle jestem najstarsza w klasie. W Niemczech byłam całkiem dobra, miałem niezłe oceny, a tutaj ciągle ledwo na dopach¹³, a ja naprawdę dużo się uczę. Czasami nie chce mi się już chodzić do szkoły i proszę mamę, żebyśmy wrócili do Berlina.” (dziewczyna, 14 lat, 4 lat w szkole w Niemczech, 1,5 roku w Polsce).

Należy tutaj także wspomnieć, iż wiele z tych osób, które wróciły do kraju uczęszczało na dodatkowe zajęcia w polskich szkołach sobotnio-niedzielnym za granicą. Celem tego miało być przygotowanie dzieci na ewentualny powrót do Polski. Niestety w większości przypadków nauka w szkołach weekendowych była niewystarczająca do realnych potrzeb edukacyjnych po powrocie.

Również sam sposób wypowiedzania się tych uczniów jest bardzo specyficzny, w zależności od kraju emigracji przenoszą oni określone zwroty, którymi posługiwali się za granicą a to naraża ich zwykle na nieprzyjazne zainteresowanie ze strony nauczycieli i pozostałych uczniów. Obrazuje to poniższa wypowiedź ucznia:

„Jak ja coś tam mówię tak szybko to oni mnie nie rozumieją i ciągle pytają co ja tam gadam i żebym mówił normalnie, bo jesteśmy w Polsce a nie w Irlandii. Przez to odechciewa mi się w ogóle rozmawiać w szkole”. (chłopiec, 14 lat, 8 lat w szkole w Irlandii, 1 rok w Polsce).

Tutaj pojawią się kolejne trudności – w adaptacji do nowej grupy rówieśniczej.

Adaptacja rówieśnicza

Pozostali uczniowie w klasie często nie przyjmą nowego ucznia do swojego grona co powoduje uczucie alienacji w i tak już trudnej sytuacji ucznia. Albowiem wychowywani w innej kulturze, w innych szkołach, „przywożą” ze sobą inne przyzwyczajenia, nawyki, zainteresowania, sposób ubierania się, w przypadku dziewcząt malowania, itp. To niestety rzadko spotyka się z pozytywnym odbiorem wśród rówieśników. Obrazuje to wypowiedź uczennicy:

„no często słyszę, że nie zachowuję się jak Polka, jestem inna, nie tylko inaczej mówię, ale mam też inny styl ubierania się. My też mocniej się malowałyśmy w Irlandii a tutaj patrzą na mnie dziwnie, ale ja się tym nie przejmuję. Cały czas jestem na skype z moją przyjaciółką Meave”. (dziewczyna, 16 lat, 7 lat w szkole w Irlandii, 2 lata w Polsce).

Różnice w dydaktyce. Różnice kulturowe

Poza barierami komunikacyjnymi można wyróżnić także szereg trudności związanych z odmiennymi wymaganiami dydaktycznymi i wychowawczymi poszczególnych szkół w Polsce i za granicą. Funkcjonowanie każdej szkoły, jej klimat jest ściśle zdeterminowany przez kulturę kraju, w jakim jest ona zorganizowana i przez to rządzi się swoistymi, niepisanymi prawami i regulacjami, które to zazwyczaj nie są zrozumiałe dla nowoprzybyłych, wychowywanych w innej kulturze. Począwszy od samej organizacji edukacji szkolnej, struktury lekcji, przerw, przez organizację procesu edukacyjnego w tym sposobu przekazywania i kontrolowania wiedzy po relacje nauczyciel-uczeń. I tutaj w zależności od kraju emigracji uczniowie i nauczyciele napotykają na różnorodne trudności. Uczniowie wracający z Irlandii i Wielkiej Brytanii nie są przyzwyczajeni do klasówek, niezapowiedzianych sprawdzianów czy indywidualnej odpowiedzi ustnej przed nauczycielem. Uczniowie z Niemiec i Danii z kolei przyzwyczajeni są przede wszystkim do pracy zespołowej a nie indywidualnej. Trudno im przywyknąć, iż poproszenie kolegi o odpowiedź jest niemile widziane przez nauczyciela. Wskazuje na to przytoczona wypowiedź:

„My w klasie zazwyczaj pracowaliśmy w parach albo w grupach. A tutaj to głównie przepisujemy z tablicy, a jak się o coś zapytam kolegi obok, to zaraz, że gadam i nie uważam, albo ściągam. No masakra jakaś” (chłopiec, 17 lat, 6 lat w szkole w Niemczech, 3 lata w Polsce).

Ponadto wielu uczniów uczestniczyło w zajęciach prowadzonych metodami praktycznymi podczas gdy w polskiej szkole spotkali się metodami zdecydowanie podającymi/słownymi. Oto przykład potwierdzający ten wniosek:

„No ja np. na fizyce to rozumiem wszystko bo my w szkole w Danii to mieliśmy tak wszystko na przykładach pokazywane, eksperymenty robiliśmy ale i tak mam słabe oceny bo tutaj to ja się muszę nauczyć definicji na pamięć, ale ja wtedy tego nie rozumiem!” (chłopiec, 16 lat, 5 lat w szkole w Danii, 1 rok w Polsce).

Pozostaje jeszcze kwestia relacji nauczyciel-uczeń. Dystans władzy pomiędzy uczniem a nauczycielem jest zależny od kultury danego kraju. W krajach o małym dystansie władzy tj. Irlandia, Dania, czy Wielka Brytania stosunek ucznia do nauczyciela jest bardziej swobodny i partnerski niż w krajach o dużym dystansie władzy takich jak Polska, w której w szkołach panuje układ hierarchiczny (patrz G. Hofstede, Kultury i organizacje 2011). Oznacza to, że uczeń w Irlandii zwraca się do swojego nauczyciela po imieniu podczas gdy w Polsce traktowane jest to jako bezczelność i brak szacunku. Uczniowie w krajach o zmniejszonym dystansie władzy zachęceni są do krytycznego podejścia do nauki, do dyskusowania i polemizowania z nauczycielem, co jest podstawą do nauki samodzielnego myślenia.

13. Ocena dopuszczająca

Z kolei w Polsce uczeń powinien wykonywać polecenia nauczyciela a nie z nim dyskutować, co zazwyczaj odbierane jest jako przemądrzałość i próba podważenia autorytetu nauczyciela. Taki uczeń wtedy najczęściej określany jest jako źle wychowany i buntujący się.

Opisane powyżej problemy polskich uczniów powracających z emigracji są zaledwie zasygnalizowaniem trudności, których jest znacznie więcej, bo zazwyczaj bardzo indywidualnych, będących wypadkową zbioru cech osobowości dziecka, sposobu wychowania go przez rodziców oraz kultury kraju emigracji a także stopnia adaptacji do tej kultury samego dziecka jak i jego rodziców. Badania analizujące to zjawisko są aktualnie w trakcie realizacji zatem lista wskazana powyżej jest jeszcze otwarta. Niemniej jednak już dziś wiadomo, że wiele problemów jest tożsamyh dla wszystkich powracających z zagranicy podczas gdy nadal brakuje działań wdrażanych w celu zapobieżenia im lub chociażby zmniejszenia ich negatywnych skutków. Sytuację powrotów można z powodzeniem przyrównać do tworzenia się swoistego kraju wielokulturowego, i w taki sposób należy do tego podejść. W związku z tym uważam, iż należy niezwłocznie opracować i wdrożyć rozwiązania, które pomogą młodym polskim reemigrantom zaadaptować się do życia w Polsce.

Bibliografia:

- Augustyniak J. Polski uczeń w Irlandii. Nadbałtycki Ośrodek Naukowo-Dokumentacyjny, Gdańsk 2013.
Główny Urząd Statystyczny, Rocznik Demograficzny 2015. Warszawa 2015
Hofstede G., G.J. Hofstede, M. Minkov – Kultury i organizacje. Polskie wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2011
Narodowy Spis Powszechny, Migracje zagraniczne ludności. Warszawa 2011
Ravenstein E.G., The laws of migration, "Journal of the royal statistical society", 48, 1885/89, p. 167-277 and 52, p. 241-301.
Zumpe J., Dormon O., Jefferies J., Childbearing Among UK Born and Non-UK Born Women Living in the UK. Office for National Statistics UK 2012

Dr Joanna Augustyniak – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Pedagogiki i Studiów Edukacyjnych, Wydziału Technologii i Edukacji Politechniki Koszalińskiej. Prowadzi aktywną działalność naukową; współpracuje z ośrodkami naukowymi w Polsce i w Irlandii. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół problemów związanych z asymilacją emigrantów w krajach stałego pobytu zwłaszcza adaptacji dzieci polskich emigrantów do warunków życia i edukacji w krajach pobytu, szczególnie w Irlandii. Poza tym zajmuje się szeroko rozumianą aktywnością międzykulturową oraz zagadnieniami związanymi z readaptacją polskiej młodzieży szkolnej po powrocie z emigracji. Jest autorką artykułów naukowych, opublikowanych m.in. w The New Educational Review oraz General and Professional Education.

b. Forum „Szkoła wrażliwa na potrzeby, wyzwania i potencjał rodzin migrujących”

Temat powrotów polskich dzieci powracających do polskiej szkoły zdobywa większe zainteresowanie i znaczenie. Tylko poprzez współpracę pomiędzy organizacjami pozarządowymi, jednostkami rządowymi, jednostkami samorządowymi oraz instytucjami naukowymi, możemy osiągnąć zmiany w polskim systemie edukacji przyjazne dla wszystkich dzieci uczących się w Polsce. Mając to na uwadze, zorganizowaliśmy Forum, którego celem było zwrócenie uwagi na dostosowanie edukacji do potrzeb dzieci powracających.

Wspólnie postawiliśmy akcenty na:

- potrzebę przygotowania i uwrażliwienia polskiej szkoły, w tym dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów szkolnych na zjawisko uczniów powracających do polskiej szkoły i na potencjał, jaki ci uczniowie wnoszą,
- konieczność szukania nowych i promowania już istniejących rozwiązań w systemie oświaty, które odpowiadają na potrzeby uczniów reemigrujących,
- potrzebę współpracy różnych środowisk, począwszy od ministerstw i instytucji prowadzących i nadzorujących szkoły, poprzez organizacje zajmujące się szkoleniem kadr oświaty, po kadry oświatowe, rodziców i społeczność lokalną.

W panelu w trakcie forum udział wzięli: Pani Joanna Kozińska-Frybes – zastępca dyrektora Departamentu Współpracy z Polonią i Polakami za Granicą w MSZ, Arkadiusz Walczak – dyrektor Warszawskiego Ośrodka Innowacji Edukacyjno – Społecznych, Beata Tarłowska – główny specjalista w Departamencie ds. Strategii i Współpracy Międzynarodowej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Sławomir Sikora – dyrektor Gimnazjum

Raszyńska, Agnieszka Matys – reprezentująca Polską Szkołę SEN w Dublinie, Aleksandra Podhorodecka – prezes Polskiej Macierzy Szkolnej w Wielkiej Brytanii, Anna Osińska-Owczarska – psychoterapeutka z Ośrodka Naukowo-Terapeutycznego „Ogrody Zmian”, Joanna Barańska – przedstawicielka rodziców związanych z Grupą Powroty. Jako uczestnicy i odbiorcy, w Forum wzięli udział przedstawiciele Kuratorium Oświaty w Warszawie, Biura Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Uniwersytetu Jagiellońskiego, Ośrodka Rozwoju Edukacji, Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą, WCIES, a także przedstawiciele szkół – nauczyciele, pedagodzy i psycholodzy, także eksperci zajmujący się wspieraniem osób powracających: nauczyciele akademicy, psycholodzy międzykulturowi oraz liczne grono osób związanych z Grupą Powroty przy Fundacji „Sto Pociągów”, które mają za sobą doświadczenie migracji i powrotu do Polski.

Ważną częścią Forum była praca w grupach, w trakcie której uczestnicy zdiagnozowali wyzwania stojące przed społecznością szkolną (uczniowie powracający, uczniowie ze społeczeństwa przyjmującego, rodzice powracający i przyjmujący, nauczyciele, kadra zarządzająca oświatą, władze samorządowe i oświatowe, otoczenie szkoły). Diagnoza była możliwa dzięki współpracy w grupie osób pochodzących z różnych środowisk. W grupach znaleźli się przedstawiciele środowiska szkolnego: m.in. rodzice uczniów powracających, nauczyciele, pedagodzy, psycholodzy międzykulturowi, akademicy, doradcy metodyczni. Do opisanych wyzwań zostały zaproponowane propozycje rozwiązań, które mogą być realizowane teraz bądź w przyszłości. Rozwiązania i rekomendacje dotyczące dostosowywania edukacji do potrzeb uczniów powracających opisane zostały poniżej, w podziale na 5 obszarów tematycznych, zgodnych z pracą grup w trakcie Forum:

- Rekrutacja
- Podstawy programowe
- Adaptacja kulturowa
- Nabywanie umiejętności językowych
- Doświadczenie migracyjne ucznia

c. Wyzwania i rozwiązania zebrane podczas forum

I. Grupa rekrutacja:

Aleksandra Mościcka

Wyzwanie	Rozwiązania
Obowiązek pisania testu	Test jest przetłumaczony na język kraju, w którym mieszka uczeń (czyli jeśli uczeń przyjechał z Wielkiej Brytanii, to test jest przetłumaczony na język angielski) Zmiana sposobu oceniania testu napisanego przez ucznia powracającego z innego kraju – wyznaczone oddzielne jasne kryteria oceny takiego ucznia Szkoła przyjmująca ucznia jest zwolniona z obowiązku brania pod uwagę wyników testów ucznia powracającego do wyników całej szkoły, które potem są uwzględniane w rankingach
Brak miejsc dla dzieci powracających w systemie przyjęć uczniów do szkół (poza rejonowymi)	Pula miejsc dla dzieci powracających w szkołach międzynarodowych, z programem IB, umieszczonych na wyższych miejscach w rankingu szkół
Konieczność wcześniejszego zgłoszenia do komisji egzaminacyjnej przypadku ucznia powracającego.	Informator rozpowszechniony w środowiskach polonijnych o tym, do czego dzieci powracające mają prawo po powrocie i jakie są procedury przyjmowania do szkół, również terminy zapisu dziecka do szkoły (np. mogą mieć słownik na testach nie związanych z językiem)
Niewystarczające dostosowanie systemu edukacji	Wprowadzenie nauczyciela wspierającego w szkole np. do nauki języka polskiego jako drugiego Wprowadzenie dodatkowej osoby przeprowadzającej rekrutację ucznia w języku szkoły, w której uczył się przed powrotem Przetłumaczenie ustaw i rozporządzeń dotyczących uczniów powracających na język potoczny zrozumiały dla rodziców Wprowadzenie studiów podyplomowych dla osób zajmujących się dziećmi migrującymi, również dla koordynatorów przy kuratorium Organizacja obozów językowych na wakacjach dla uczniów, których rodziny planują powrót Informacja o dziecku powracającym przygotowana przez szkołę za granicą w formie raportu Przygotowanie porównania systemów edukacyjnych do systemu polskiego np. brytyjskiego, amerykańskiego, irlandzkiego i innych

II. Grupa podstawy programowe

Michalina Jarmuż

Wyzwanie	Rozwiązania
Mylenie podstawy programowej z podręcznikiem	Elastyczna interpretacja podstawy programowej
Dostosowanie narzędzi	Traktowanie ucznia re-emigranta jako ucznia ze specjalnymi/specyficznymi potrzebami
Diagnoza ze znajomości języka polskiego, umiejętności, wiedzy ogólnej; brak rozmowy kwalifikacyjnej	Tłumacz Uświadamianie nauczycieli i dyrektorów o możliwości i konieczności diagnozy
Odkrycie wiedzy ucznia	Odkrycie wiedzy przez nauczyciela przedmiotowego
Zadania opisowe z przedmiotów ścisłych	Symbole Uproszczenie
Niewystarczająca wiedza nauczycieli i dyrektorów z zakresu rozwiązań prawnych i praktycznych	Otwartość na zdobywanie informacji
Integracja	Praca zespołowa

III. Grupa adaptacja kulturowa

Kinga Białek

Wyzwanie	Rozwiązania
Niewystarczające przygotowanie nauczycieli do pracy z dzieckiem dwukulturowym, dwujęzycznym, wielojęzycznym i dzieckiem trzeciej kultury.	Teraz: Rodzic przewodnikiem po kulturze dziecka (systemu oświaty); Angażowanie rodziców w życie szkoły; Szkoła otwarta na integrację społeczności szkolnej (rodzice-nauczyciele-uczniowie-społeczność lokalna). W przyszłości: Szkolenia kadry oświatowej z zakresu akulturacji, różnic kulturowych, dostosowywania edukacji do potrzeb dzieci re-emigrujących.
Obawa nauczyciela przed utratą autorytetu po pojawieniu się dziecka reemigrującego w klasie	Teraz i w przyszłości: Nauczyciel: otwarty, odważny, empatyczny, wspierający; Nauczyciel modeluje zachowania grupy rówieśniczej, przenosi uwagę z siebie na klasę i to, co się w niej dzieje; Nauczyciel przewodnikiem, przyjacielem („Body guy/ Buddy guy”) w nowym środowisku.
W polskiej szkole rzadko (w porównaniu do szkół w systemie anglosaskim) pracujemy zespołowo, w innej, nietypowej aranżacji Sali; mała elastyczność	Teraz: Przestrzeń edukacyjna pozaklasowa – wykorzystywanie możliwości pracy z uczniami poza klasą; Wzmocnienie roli rodziców we współpracy ze szkołą; docenienie i wsparcie inicjatywy rodziców; Rozmowy z dyrekcją (nauczyciel może tworzyć przestrzeń do integracji w nietypowy sposób, kiedy dyrekcja ufa nauczycielom)
Brak narzędzi do diagnozy psychologicznej dzieci powracających; za diagnozą idą pieniądze, więc zachodzi ryzyko niepotrzebnej diagnozy i etykietowania dzieci re-emigrujących; brakuje diagnozy pozytywnej.	Teraz: Diagnoza musi być odroczone. Jeśli psycholog nie dysponuje odpowiednio dostosowanym testem, ma prawo odroczyć wynik diagnozy i wydać go po dłuższym czasie. W przyszłości: Diagnoza powinna wrócić do psychologów; Testy muszą być dostosowane (uwzględniające różnice kulturowe, dwu/wielojęzyczność, różne systemy oświaty, itp.)

IV. Grupa nabywanie umiejętności językowych

Katarzyna Tu

Wyzwanie	Rozwiązania
Brak znajomości języka	<p>Indywidualne podejście do ucznia</p> <p>Wsparcie zagranicą – uświadamianie zagranicą o instytucjach, które promują naukę języka polskiego (dlaczego, gdzie)</p> <p>Kampania społeczna, która informowałaby o korzyściach uczenia dzieci języka polskiego (media w Polsce)</p> <p>Współdziałanie szkoły i rodziców w oparciu o znajomość prawa</p> <p>Asystenci rówieśnicy/współpraca z grupą rówieśniczą</p> <p>Stworzenie platformy (jakie jest prawo? Jakie jest wsparcie?, wymiana doświadczeń, dobre praktyki):</p> <ul style="list-style-type: none">- on-line- miejsce konsultacyjne- miejsce informacyjne

V. Grupa doświadczenie migracyjne ucznia

Aleksandra Ośko

Wyzwanie	Rozwiązania
<p>Zanim uczeń pojawi się w szkole:</p> <p>Rekrutacja – rodzice otrzymują informację ze szkoły, że nie ma miejsc</p>	<p>Teraz i na przyszłość</p> <p>Dobra wola dyrektora – Dyrektor zawsze może wystąpić do organu prowadzącego z wnioskiem o przyjęcie dodatkowego ucznia. Potrzebuje do tego argumentów, np. wykazania że nowy uczeń będzie stanowił wartość dodaną dla szkoły. Pomocna może być konsultacja z Radą Rodziców, która może poprzeć wniosek przyjęcia nowego ucznia.</p> <p>Rodzice nowego ucznia i ucznia mogą zobowiązać się w sposób nieformalny np. do tego, że w zamian za wsparcie ucznia / uczennicy w nauce języka polskiego przez kogoś ze szkoły, będzie on/ona uczyć innego języka poznanego za granicą np. angielskiego. Taką wartością dodaną może być np. stworzenie w szkole jakiejś nowej drużyny sportowej czy koła zainteresowań. (Z tego co mówiła na Forum jedna Pani nie może to być żadne formalne zobowiązanie ze strony rodziców, nie można tego od nich żądać).</p>
<p>Kiedy uczeń jest już w klasie:</p> <p>Poczucie inności ucznia w nowej klasie;</p>	<p>Na teraz</p> <p>Projekty integracyjne w których wszyscy uczniowie mogą pokazać swój potencjał, coś swojego, a uczeń / uczennica migrujący może pokazać coś ze swojej kultury np. lekcja na którą każdy przynosi swoją ulubioną zabawkę, albo bajkę</p> <p>Praca w klasie metodą projektową</p> <p>Wypracowanie jasnych zasad pracy i włączania uczniów/uczennic oraz konsekwencji za ich nieprzestrzeganie (np. że jeżeli nie będziesz chciał pracować w grupie z nowym dzieckiem w klasie to będzie za to jakaś konsekwencja)</p> <p>Klasa współodpowiedzialna za atmosferę w klasie – porozmawianie z uczniami w jaki sposób mogą włączyć się w to, aby nowa osoba poczuła się w klasie dobrze, wyjaśnienie dlaczego nowy uczeń / uczennica jest inny/a, pokazanie pozytywów płynących z inności – np. czego można się od tej osoby dowiedzieć.</p> <p>Danie możliwości uczniowi / uczennicy opowiedzenia o kraju z którego przyjechał/a</p>

<p>Zagospodarowanie umiejętności</p>	<p>Na teraz i na przyszłość</p> <p>Uczeń i jego rodzice mogą stać się inicjatorami np. nowej drużyny sportowej z jakiegoś sportu, którego wcześniej w szkole nikt nie znał.</p> <p>Jeżeli uczeń / uczennica początkowo gorzej sobie radzi z nauką warto zauważać jego dodatkowe poza naukowe umiejętności i doceniać je – w trudnej i niepewnej nowej sytuacji ważne są małe sukcesy ucznia/uczennicy, możliwość wykorzystania swoich mocnych stron.</p>
<p>Uczeń ekspertem dla nauczyciela – kiedy wie coś, czego nie wie nauczyciel.</p>	<p>Na teraz i na przyszłość</p> <p>Otwartość, słuchanie, pozwolenie uczniowi na dzielenie się swoją wiedzą. Ważne jest aby nauczyciel nie zabraniał uczniowi dzielenia się tą wiedzą, był otwarty na to, że w innym kraju uczy się w inny sposób. (np. uczeń, który powrócił z Bałkanów i fascynował się tamtejszymi rybami zaproponował nauczycielce, że może zrobić dla klasy prezentacje o rybach. Nauczycielka zgodziła się i chłopiec z dużym zaangażowaniem i radością przygotował prezentację. Kiedy tylko zaczął mówić nauczycielka przerwała mu i powiedziała, że przecież nie każdy może sobie pozwolić na to, żeby jeździć w takie miejsca i zobaczyć to, co on).</p> <p>Bywa że uczeń powracający uczył się o zagadnieniach omawianych na lekcji w szkole w kraju, z którego przyjechał. (np. strefy klimatyczne). Czasami niektórych przedmiotów uczy się w inny sposób (np. historia – okres wiktoriański w historii). Jeżeli nauczyciel wykaże otwartość na te różnice może je wykorzystać do tego, aby pokazać że możliwe są różne podejścia do tych samych tematów, że nie wszystkie problemy rozwiązuje się w ten sam sposób.</p> <p>Nauczyciel może również wykorzystać fakt iż uczeń / uczennica przyjeżdża z kraju, w którym surowo zabronione jest ściąganie. Może również pokazać w ten sposób uczniom różne podejścia na pewnych kwestiach takich jak uczciwość i wypracować w klasie zasady współpracy uwzględniające różnice w podejściu do pewnych zasad.</p>
<p>Kolejni uczniowie/uczennice w szkole</p>	<p>Na teraz i na przyszłość</p> <p>Uczeń/uczennica może być wsparciem dla kolejnych dzieci w podobnej sytuacji, dzieci powracających, dzieci migrujących.</p>
<p>Uczeń zdolny, nudzi się na lekcjach np. angielskiego, nie chce w nich uczestniczyć</p>	<p>Na teraz i na przyszłość</p> <p>Uczeń zdolny może zostać skierowany do poradni pedagogiczno – psychologicznej na diagnozę. Jeżeli zostanie zdiagnozowany jako uczeń zdolny, może uzyskać ze szkoły indywidualny program jednego lub kilku przedmiotów (np. języka angielskiego)</p>

Podstawy prawne

- Art. 94a ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 roku, Nr 256, poz. 2572 z późn.zm.),
- Art. 20a ust. 1, art. 20c, art. 20s, art.20t ust. 1 i 2 pkt. 1-3, art. 20t ust. 3 i 5-10, art. 20v, art. 20w ust.1 i art. 20z-20ze z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 roku, Nr 256, poz. 2572 z późn.zm.)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. poz. 1202)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 marca 2015 r. w sprawie uznania świadectwa lub innego dokumentu albo potwierdzenia wykształcenia lub uprawnień do kontynuacji nauki w zagranicznym systemie oświaty (Dz.U. poz. 447).

Zakończenie

Podczas realizacji projektu „(Z)Powrotem w Polsce” wiele się nauczyliśmy. Cieszymy się, że oferta projektu spotkała się z dużym zainteresowaniem odbiorców. Jak zawsze ważne było uświadomienie osobom, które wróciły do Polski kilka lat wcześniej i szok powrotny mają już dawno za sobą, że ich obecność i wsparcie potrzebne jest tym, które szoku powrotnego właśnie doświadczają. Świadomość faktu, że są osoby, które też decyzję o powrocie podjęły i borykają się z tymi samymi problemami i wyzwaniami, jest bardzo istotna. Grupa 'powrotowców' będzie kontynuować swoją działalność, tylko w większym wymiarze. Cieszymy się, że możemy zaoferować powracającym Polakom jeszcze więcej realnych informacji, silniejszego wsparcia, większej przestrzeni do rozmów oraz wspólnego działania.

Dziękujemy wszystkim odbiorcom projektu za inspirację i mam nadzieję, do zobaczenia w przyszłym roku!

Zespół projektu „(Z)Powrotem w Polsce”