

Polska szkoła oczami dzieci-migrantów. Od akceptacji do socjalizacji

ANZHELA POPYK

ORCID: [0000-0003-4627-3517](https://orcid.org/0000-0003-4627-3517)

Uniwersytet SWPS¹

Streszczenie

Temat dzieci-migrantów jest coraz częściej poruszany nie tylko w sferze publicznej, ale również w badaniach naukowych. W Polsce stał się bardziej popularny w ciągu ostatniej dekady ze względu na procesy masowej imigracji. Większość prac dotyczy jednak zagadnienia na poziomie makro, traktuje o zmianach w krajowym programie nauczania, w szkołach i mówi o gotowości nauczycieli do pracy z klasami wielokulturowymi. Mniej badań koncentruje się na procesie adaptacji i socjalizacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Ponadto większość istniejących prac dotyczy dorosłych. Tym samym nie oddaje się głosu dzieciom, których doświadczenia biograficzne również są ważne. Niniejszy artykuł przedstawia wyniki empirycznego badania *jakościowego, opartego* na podejściu skoncentrowanym na dziecku (*child-centred approach*). Pochodzą one z 20 częściowo ustrukturyzowanych wywiadów, przeprowadzonych z dziećmi-migrantami w Polsce. Analiza przedstawia główne aspekty postrzegania szkoły polskiej przez dzieci-migrantów dotyczące edukacji, socjalizacji oraz relacji z nauczycielami i rówieśnikami.

Słowa kluczowe: dzieci-migranci, socjalizacja, wielokulturowość, *child-centred approach*

Polish school in the eyes of migrant children. From socialization to multicultural education

Abstract

The topic of migrant children becomes more popular not only in the public discourse but also in academic research. In Poland, the topic of migrant children has become more popular over the past decade due to mass immigration. However, most of the work concentrates on the macro-level topics,

¹ Kontakt: angelikapopyk@gmail.com

such as changes to the national curriculum, schools and teachers' preparation and willingness to work with multicultural classes. Less research has focused on the socialization of children with a migrant background. Moreover, most of the existing work deals with adult-centred research, thus ignoring the importance of giving a voice to children in assessing one's biographical experiences. This article presents the results of the empirical qualitative research based on a child-centred approach. The results come from 20 semi-structured interviews with migrant children in Poland. The analysis presents the main aspects of the perception of the Polish school by migrant children regarding education, socialization, and relations with teachers and peers.

Keywords: migrant children, socialization, multicultural, child-centred approach

Wstęp

Migracje transnarodowe wiążą się z różnego rodzaju wyzwaniami, które są doświadczane na każdym etapie życia. Wraz ze zmianą miejsca zamieszkania pojawia się konieczność zmiany środowiska otaczającego, kultury, norm i wartości. Dla nieletnich migrantów ważnym elementem jest również zmiana kontekstu edukacyjnego i rówieśniczego.

Warto wskazać, że badanie adaptacji i socjalizacji dzieci-migrantów przyciąga uwagę badaczy międzynarodowych od kilku dekad (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco 2001). Wzmożone zainteresowanie wiąże się z rosnącą liczbą dzieci-migrantów. W roku 2020 liczebność tej grupy wyniosła ok. 36 milionów. Dla porównania w 2015 stanowiła 25 milionów (UNICEF 2021). To oczywiście sprawia, że zagadnienie dzieci-migrantów stało się istotne społecznie, gdyż dokumentacja wyzwań, z którymi mierzą się mobilni małoletni, stanowi zaplecze dla polityk społecznych. Innymi słowy, badanie losów nieletnich migrantów jest ważne, ponieważ rozumienie czynników, które je kształtują, jest niezbędne dla wyjaśnienia procesów integracji w społeczeństwach europejskich (Melia 2004).

W Polsce temat dzieci z doświadczeniem migracyjnym zyskał na znaczeniu w ciągu ostatniej dekady ze względu na wzmożone procesy masowej imigracji z krajów europejskich i pozaeuropejskich. Wraz ze wzrostem migracji rodzinnej wzrosła również liczba nieletnich migrantów w Polsce. W 2010 roku liczba dzieci w wieku 0–18 lat wynosiła ok. 10 tysięcy, natomiast w roku 2020 sięgnęła 52 tysięcy (Migration Statistics 2021).

W wąskim polu badawczym, które można określić jako socjologia dzieci z doświadczeniem migracyjnym, nie brakuje jednak luk i obszarów słabo dotychczas eksplorowanych. Z uwagi na potrzebę kształtowania polityk, tak w Polsce, jak i na świecie, większość prac badawczych dotyczy tematów, takich jak zmiany w krajowym programie nauczania czy też gotowość nauczycieli do pracy z klasami wielokulturowymi (Błęszyńska 2010; Popyk, Buler 2018).

2 Badania prowadzone w Polsce w mniejszym stopniu koncentrują się na dzieciach-migrantach ogólnie, a w większym na jednej i konkretnej grupie etnicznej,

np. Wietnamczykach, Czeczenach, Romach czy Ukraińcach (zob. Głowacka-Grajper 2006; Grzymała-Moszczyńska, Trąbka 2014; Iglicka 2017; Januszewska 2015; Kościółek 2020). Ważnym wkładem do badań empirycznych, dotyczących edukacji i socjalizacji dzieci-migrantów, są badania prowadzone w ciągu ostatnich lat, a mianowicie: CHILDTRAN (Popyk 2021), ChildUp (child-up.eu/) oraz MiCreate (Kościółek 2020). Wskazane projekty są oparte na podejściu skoncentrowanym na dziecku, które umożliwia oddanie im głosu, zakłada aktywne słuchanie (Clark 2017; Markowska-Manista 2021), a także poszanowanie praw i sprawczości nieletnich migrantów (Thompson i in. 2019).

Badania skoncentrowane na dziecku (*child-centred*), mające na celu włączenie dzieci w proces badawczy, są istotne, ponieważ odnosząc się do narracji dzieci, ukazują ich położenie i odbywają się w atmosferze poszanowania ich prawa do samoanalizy procesów dotyczących własnego życia (Budde, Markowska-Manista 2020). Ponadto badania te przedstawiają dzieci jako aktywne i kompetentne (Prout, James 1997), a nie jako przedmiot analizy procesu dorastania i stawania się dorosłym człowiekiem (Alderson 2013).

Niniejszy artykuł przedstawia interpretację doświadczeń socjalizacyjnych dzieci-migrantów w wieku 8–13 lat, funkcjonujących w polskim systemie edukacyjnym. Na podstawie analizy 20 częściowo ustrukturyzowanych wywiadów pokazują, jak dzieci w swoich narracjach przedstawiają relacje z nauczycielami i rówieśnikami, uwzględniając je jako ważne elementy procesu socjalizacji. Artykuł rzuca również światło na instytucjonalno-organizacyjne aspekty nauczania i adaptacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym w polskiej szkole.

Dzieci-Migranci a Środowisko Szkolne i Rówieśnicze

Środowisko szkolne jest często określane przez pryzmat procesu edukacji/nauczania, przy czym zapomina się o tym, że jest to także ważne miejsce nawiązywania interakcji społecznych zarówno na linii dziecko – dorosły, jak i dziecko – dziecko. Szkoła jest również miejscem socjalizacji i integracji, przestrzenią do nawiązania kontaktów i rozwoju kompetencji społecznych/interpersonalnych (Błęszyńska 2010; Dąbrowa 2020). W badaniach dotyczących dzieci-migrantów w Polsce dużą wagę przywiązuje się do kwestii systemowo-instytucjonalnych w zakresie organizacji procesu edukacji, a mianowicie: dostępu do edukacji, praw dzieci, ramowego programu nauczania, zapewnienia materiałów dydaktycznych i przygotowania kadry pedagogicznej do pracy w klasie wielokulturowej, poprzez wzmocnienie kompetencji społeczno-kulturowych. Umożliwią one wsparcie pedagogiczno-psychologiczne dzieci odmiennych kulturowo i językowo (Herudzińska 2018; Januszewska 2015; Kościółek 2020; Markowska-Manista i in. 2020).

W istniejącym dyskursie polska szkoła jest określana jako szkoła homogeniczna pod względem różnorodności etnicznej (Bulandra i in. 2019), co wpływa na podejście

i przygotowanie kadry psychologiczno-pedagogicznej, a także administracyjnej placówek oświatowych. W badaniach (ibid) nauczyciele podkreślają, że mają niewystarczające wsparcie instytucjonalne i merytoryczne, by pracować z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym. Ponadto wskazują, że dla zapewnienia należytego procesu edukacji i socjalizacji dzieci odmiennych kulturowo samo wsparcie nie wystarczy, gdyż powinni być „empatyczni, otwarci i gotowi na współpracę z uczniem *innym* – wyznającym inne wartości, o innym kodzie kulturowym i inaczej postrzegającym rzeczywistość społeczną” (Januszewska 2015: 19).

Zwracając uwagę na doświadczenie dzieci-migrantów w polskich szkołach, badania podkreślają również rolę relacji dziecko – nauczyciel w adaptacji do nowego otoczenia (Iglicka 2017). Nauczyciel jest jednym z najważniejszych agentów socjalizacyjnych (Popyk i in. 2019) w procesie *transycji transnarodowych* (Pustułka, Trąbka 2019) dzieci z jednego do drugiego środowiska społecznego, kulturowego i szkolnego. Szkoła jest pierwszym społecznym „labiryntem” (Nowicka 2014), nauczyciel powinien więc odgrywać rolę przewodnika po nim, zwłaszcza w klasach młodszych szkoły podstawowych (klasy 1–3), kiedy to wychowawca spędza najwięcej czasu z zespołem klasowym (przykład praktycznych rad dla nauczycieli zob. Fiok 2014). Rolą nauczyciela, a w szczególności wychowawcy/wychowawczynie klasy, jest również zapewnienie warunków do edukacji i socjalizacji nie tylko dzieci-migrantów dołączających do klasy, a również przygotowanie całej klasy na zmiany, w celu zapewnienia odpowiednich warunków dla wszystkich dzieci (zob. np. Chisi in. 2013).

Podczas gdy większość poradników i rekomendacji dla szkół i nauczycieli dotyczy edukacji i zapewnienia należytego dostępu do nauki, rekomendacje dla nauczycieli, które powstały w ramach projektu realizowanego przez Międzynarodową Organizację do spraw Migracji (IOM) w partnerstwie z Urzędem m. st. Warszawy i Kuratorium Oświaty w Warszawie (Chisi i in. 2013) wskazują na inne ważne elementy, których dziecko-migrant potrzebuje w pierwszej kolejności tuż po dołączeniu do szkoły w Polsce:

1. poczucia bezpieczeństwa,
2. akceptacji w środowisku rówieśników, w nowej szkole, w nowej klasie,
3. akceptacji przez nauczycieli,
4. wsparcia, poczucia, że nie jest samo,
5. pomocy w odnalezieniu się w nowej sytuacji, znalezieniu swego miejsca/roli w nowym środowisku,
6. bycia zauważonym, nieignorowanym, docenianym,
7. pomocy w poznaniu nowego języka i kultury (s. 7).

W Polsce, w dyskursie naukowym o dzieciach-migrantach również mało miejsca jest poświęcono istocie interakcji rówieśniczej. Tymczasem to właśnie w grupie rówieśniczej dziecko spędza najwięcej czasu w szkole. Ponadto warto zaznaczyć, że rówieśnicy odgrywają doniosłą rolę nie tylko w edukacji, ale również w adaptacji oraz formowaniu poczucia przynależności i tożsamości (Corsaro, Eder 1990; Slany,

Strzemecka 2016). Badania pokazują, że relacje w klasie wpływają na motywację dziecka do nauki i chodzenia do szkoły, a także na ogólny dobrostan (Deslandes i in. 2012).

Dla dzieci z doświadczeniem migracyjnym kontakt i relacje z rówieśnikami mają specjalną wartość, gdyż dzieci te zostały „wyrwane” ze znajomego i znalazły się w środowisku obcym i nieznanym (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco 2001). W nowym kraju i szkole dzieci-migranci muszą nawiązać nowe relacje poprzez negocjację swoich umiejętności, norm i wartości (Popyk 2021b; Strzemecka 2015). Dlatego środowisko szkolne, a raczej klasowe, w dużym stopniu określa proces adaptacji i socjalizacji dzieci-migrantów przez stworzenie warunków do budowania poczucia bycia akceptowanym w nowym miejscu. Ponadto relacje rówieśnicze determinują warunki formowania poczucia przynależności, inkluzji czy marginalizacji dzieci (Perez-Felkner 2013).

Badanie dzieci emigrujących z Polski do Norwegii (Strzemecka 2015) podkreśla, że adaptacja dzieci-migrantów nie jest wyłącznie kształtowana przez system edukacji i podejście nauczycieli, ale również przez relacje rówieśnicze, które zapewniają poczucie stabilności, bezpieczeństwa emocjonalnego poprzez budowanie pewności siebie i poczucia przynależności do grupy rówieśniczej. Brak zapewnienia odpowiednich warunków socjalizacji i budowania relacji szkolnych, powoduje wykluczenie dzieci-migrantów, które z czasem stają się niewidziane nie tylko w systemie edukacji, a także w społeczeństwie (Wærdahl, 2016).

Relacje koleżeńskie i rówieśnicze są często postrzegane w badaniach migracyjnych jako część kapitału społecznego (zob. Sime, Fox 2015; Holland, Reynolds, Weller 2007; Popyk 2021; Reynolds 2007), który wpływa na transycje transnarodowe (przejścia z jednego kontekstu społecznego, kulturowego i edukacyjnego do innego w kraju emigracji) migrantów (Pustułka, Trąbka 2019). Pomostowe (między-etniczne) sieci społeczne (Putnam 2000) wspomagają adaptację migrantów poprzez poznanie nowej kultury, języka, norm i wartości społecznych kraju zamieszkania (Sime, Fox 2015; Holland, Reynolds, Weller 2007; Reynolds 2007). Gdyż wiążące (wewnątrz-etniczne) sieci społeczne (Putnam 2000) tworzą przestrzeń do budowania tożsamości etnicznej, i zapewnienia emocjonalnego wsparcia poprzez dzielenie się podobnymi doświadczeniami i wyzwaniem spowodowanymi migracją (ibid). Natomiast relacje koleżeńskie, które w większej mierze tworzone są w grupach wewnątrz-etnicznych spowalniają proces integracji w kraju zamieszkania (Popyk 2021), a także skutkują powstaniem homofilii grup koleżeńskich (ang. *friendship homophily*) (Titzmann, Silbereisen 2009). Ponadto homogeniczne przyjaźnie pod względem etnicznym mogą również wpływać na wykluczenie rówieśnicze w społeczeństwie przyjmującym (Sime, Fox 2015; Holland, Reynolds, Weller 2007; Reynolds 2007; Titzmann, Silbereisen 2009).

Podsumowując, relacje szkolne dzieci migrantów są kształtowane nie tylko przez kontakt z nauczycielami i realizacją podstawy programowej, a również nawiązaniem i budowaniem relacji rówieśniczych. To właśnie one zapewniają dzieciom-migrantom poczucie akceptacji społecznej, przynależności grupowej i emocjonalnego bezpieczeństwa, odzyskanie których jest bardzo ważne po doświadczeniach związanych

z pozostawieniem kraju pochodzenia, własnych domów, rodziny, kolegów i zamieszkaniem w miejscu obcym i nieznanym. Dlatego badania dotyczące dzieci-migrantów powinny obejmować różne aspekty procesu tranzycji transnarodowych (Pustułka, Trąbka 2019) na wszystkich poziomach socjalizacji (mikro, meso oraz makro) (Popyk i in. 2019).

Metodologia

Artykuł jest częścią projektu badawczego pt. „CHILDTRAN: Rola agentów socjalizacyjnych w tranzycjach transnarodowych i formowaniu poczucia przynależności dzieci-migrantów w Polsce”, finansowanego ze środków statutowych uniwersytetu SWPS, nr grantu SUB/INS/2019/24 oraz ze środków Narodowego Centrum Nauki w ramach konkursu PRELUDIUM 18, nr grantu 2019/35/N/HS6/03682. Badanie zostało przeprowadzone w roku 2020 i było oparte na podejściu skoncentrowanym na dziecku, które pozwala mu samodzielnie określić własną biografię i doświadczenia (Prout, James 1997). Umożliwiło również aktywne słuchanie opinii dzieci o ich miejscu w świecie społecznym – rodzinie, środowisku szkolnym, grupie rówieśniczej (Clark 2017). Większość wywiadów została przeprowadzana online w trakcie trwania pierwszego lockdownu, spowodowanego pandemią COVID-19. Rozmowy były nagrane za pomocą aplikacji Zoom, która umożliwia bezpieczne zapisywanie rozmów bezpośrednio na dysk zewnętrzny, a tym samym zapewniając poufność danych poprzez brak dostępu osób trzecich do danych osobowych.

Badania prowadzone były metodami jakościowymi, ponieważ dają one wgląd do pogłębionych narracji oraz zapewniają „dostęp do subiektywnego świata i znaczeń ludzi oraz do grup marginalizowanych (np. ze względu na płeć, seksualność, rasę/ pochodzenie etniczne/kulturę)” (Braun, Clarke 2013: 8). Biografie dzieci i ich rodzin są bardzo zróżnicowane, ponieważ uczestników nie łączy ani pochodzenie, ani przyczyna migracji, ani warunki życia. W celu uzyskania odpowiedzi na pytania badawcze wykorzystałam technikę indywidualnego wywiadu częściowo ustrukturyzowanego, w którym „[...] rozmówca jest proszony o opowiedzenie historii, stworzenie jakiejś narracji dotyczącej całości lub części jego własnego doświadczenia życiowego” (Wengraf 2001: 5). Rozmówca postrzegany jest jako ekspert od własnego życia, który ma prawo do wyrażania siebie, a badacz musi traktować „relacje uczestników badania jako umiejętnie skonstruowane historie” (Silverman 2017: 102).

Projekt CHILDTRAN obejmował 20 wywiadów z dziećmi, 19 wywiadów z ich rodzicami (dwoje młodych uczestników badania to rodzeństwo) oraz 10 wywiadów z nauczycielami. Analiza prezentowana w niniejszym artykule dotyczy tylko wywiadów z dziećmi (n = 20). Scenariusze wywiadów miały charakter zindywidualizowany pod kątem charakterystyki uczestników badania (zob. Morrow 2014). Badanie było przeprowadzone w 1 z 5 języków: polskim, angielskim, ukraińskim, rosyjskim lub tureckim

(ostatni w obecności wykwalifikowanego tłumacza). Wszystkie cytaty zostały przetłumaczone na język polski przez autorkę, a dane osobowe zostały zanonimizowane w celu uniemożliwienia zidentyfikowania osób, biorących udział w badaniu.

Rekrutując uczestników, zastosowałam dobór celowy. Dzięki temu analizowałam przypadki „bogate w informacje” (ang. *information-rich*, Patton 2002: 230), które „[ilustrują] jakąś cechę lub proces, którymi my [badacze] jesteśmy zainteresowani” (Silverman 2017: 269) i „dowiadujemy się wiele o kwestiach o kluczowym znaczeniu dla celu dochodzenia” (Patton 2002: 230).

Rekrutację wszystkich grupy uczestników badania (nauczycieli, rodziców i dzieci) zaczęłam od wykorzystania kontaktów osobistych (Seidman 2006; Silverman 2017) wśród tych osób, które odpowiadały wymaganiom badania. Pierwsi byli rodzice dzieci, które spełniały najważniejsze cechy sylwetki badanych: dzieci-migrantów w Polsce w wieku 7–13 lat, które nie miały wcześniej kontaktu z Polską, nie mówiły po polsku przed przyjazdem do Polski, doświadczyły przerwania procesu edukacyjnego. Pozostałe dzieci i ich rodzice zostali zrekrutowani poprzez tzw. efekt kuli śnieżnej (Babbie 2020). Kontakt do nieletnich uczestników badania uzyskałam od ich rodziców, po wyrażeniu zgody osób dorosłych i wstępnej zgody dzieci na kontakt.

Do kontaktu wykorzystywałam różne narzędzia: telefon, e-mail, WhatsApp i Messenger. Podczas pierwszej rozmowy informowałam o celu i procedurze projektu badawczego. Dodatkowo wysłałam ulotkę informacyjną o badaniu w 3 językach: angielskim, polskim i tureckim, ponieważ „formularz zgody powinien być napisany w języku, który uczestnik najefektywniej zrozumie” (Seidman 2006: 75).

W swoim projekcie położyłam duży nacisk na kwestie etyczne, takie jak: uzyskanie zgody na badanie zarówno od osób dorosłych, jak i od dzieci (w formie ustnej, nagranej), prawa osób badanych do informacji i udziału/rezygnacji z wywiadu, nagradzanie nieletnich uczestników badania, przechowywanie i analiza danych, korzystanie z pomocy osób trzecich (np. tłumacza ustnego). Przed przystąpieniem do badania, otrzymałam pozytywną opinię od biura ds. etyki badań Uniwersytetu SWPS.

Charakterystyka osób badanych

W badaniu wzięło udział 10 chłopców i 10 dziewcząt. Średni wiek uczestników badania to 12 lat, a średni czas zamieszkania na terytorium Rzeczypospolitej Polski to 3 lata. Do szkół państwowych uczęszczało 12 dzieci-migrantów, do szkoły prywatnej – 8, wszystkie szkoły znajdują się na terenie miasta stołecznego Warszawa. Większość dzieci pochodziła z Turcji lub Ukrainy. Przyczyny przyjazdu do Polski były różne, ale główne to powody ekonomiczne i polityczne prześladowanie w kraju rodzinnym. Wzrost liczności obu grup etnicznych można zaobserwować po 2015 roku (Główny Urząd Statystyczny 2020), który spowodowany jest dziejami wojennymi na Ukrainie oraz próbą zamachu stanu w Turcji w 2016 roku.

Analiza

Analiza danych jakościowych przebiegała według procedury: (1) transkrypcja nagrań, (2) tworzenie i zastosowanie kodów w programie MAXQDA, (3) analiza wybranych kodów pod kątem badanego tematu (Saldana 2013). Dodatkowo zastosowałam analizę tematyczną (Braun, Clarke 2006). Analiza niniejszego artykułu obejmowała następujące kody i tematy: relacje szkolne (relacje z nauczycielami, relacje z rówieśnikami); pierwszy dzień w nowej szkole; pierwszy rok w nowej szkole; ulubione przedmioty i zajęcia; czas w szkole i czas wolny; relacje szkolne (z nauczycielami i rówieśnikami) w kraju pochodzenia; przyczyny i proces migracji/przeprowadzki; emocje towarzyszące procesowi migracji; emocje i uczucia towarzyszące w pierwszym dniu/roku uczęszczania do nowej szkoły w Polsce. W wyniku analizy zostały wyodrębnione dwa główne tematy poruszane przez dzieci: relacje z nauczycielami oraz relacje z rówieśnikami.

Wyniki: Rola Szkoły w Procesie Tranzycji Transnarodowych

Analiza wyników badania pokazuje, że większość dzieci dobrze ocenia swoją szkołę zarówno w przypadku dzieci chodzących do szkoły prywatnej, jak i do państwowej. Natomiast dzieci, które chodziły do szkoły prywatnej, zaznaczyły, że ich rodzice wybrali taką formę kształcenia po przyjeździe do Polski ze względu na ich niewystarczające kompetencje językowe. Część dzieci nie miała styczności z językiem polskim przed przyjazdem, natomiast większość w stopniu komunikatywnym знаła język angielski. Obawiając się trudności związanych z homogenicznym środowiskiem i niezajomością języka, rodzice postanowili zapisać dzieci do szkoły prywatnej, gdzie język angielski był częściej używanym lub głównym. Anna i Zehra przyjechały do Polski w wieku 12 i 10 lat. Obie były zapisane przez rodziców do szkoły prywatnej, gdyż ta miała zapewnić im większe wsparcie ze względu na niewystarczający poziom językowy, a także ze względu na większe środowisko wielokulturowe, w którym dzieci miały podobne doświadczenia migracyjne:

Kiedy przyjechałam do Polski, nie znałam angielskiego za bardzo. Dlatego myślę, rodzice wybrali szkołę prywatną wielokulturową, ponieważ było tam więcej dzieci różnych narodowości, z którymi mogłam nawiązać kontakt. (Anna, 12 lat, z Turcji, 4 lata w Polsce, szkoła prywatna)

Na początku postanowiliśmy, że będę chodziła do szkoły prywatnej, międzynarodowej, dlatego że obawialiśmy się, że będę miała problem z językiem. Natomiast później sama chciałam przejść na szkołę państwową, żeby szybciej nauczyć się języka polskiego. (Zehra, 10 lat, z Turcji, 4 lata w Polsce, szkoła państwowa)

Większość dzieci pozytywnie oceniała także swoje relacje z nauczycielami i rówieśnikami w środowisku szkolnym, aczkolwiek pierwszy rok w nowej placówce opisywały

jako stresujący i trudny emocjonalnie ze względu na trudności językowe oraz trudności z nawiązywanie kontaktu z rówieśnikami i poczucie wykluczenia.

Na początku uczęszczałam do szkoły [prywatnej]. Tam nauka była w języku angielskim i było mi tam rzeczywiście trudno, nie miałam tam w ogóle znajomych. Więc tak, było trudno. (Meryem, 13 lat, z Turcji, 3,5 lata w Polsce, szkoła prywatna/państwowa)

Lubiłem swoją szkołę [prywatną]. Na początku bardzo się wstydziłem, i nie chciałem chodzić do szkoły. Z czasem polubiłem szkołę, kiedy nauczyłem się języka angielskiego. Dużo uczyłem się w domu, i jak poznałem dużo rzeczy w języku angielskim, już chciałem chodzić do szkoły. (Ali, 12 lat, z Turcji, 4 lata w Polsce, szkoła prywatna/państwowa)

W toku analizy wypowiedzi dzieci udało mi się wyodrębnić następujące kwestie, które określiły proces przejść transnarodowych (Putułka, Trąbka 2019), mających na celu określenie doświadczeń związanych ze zmianą środowiska zamieszkania, środowiska szkolnego oraz rówieśniczego, a także procesu socjalizacji i adaptacji pomigracyjnej:

- A. relacje z nauczycielami,
- B. relacje z rówieśnikami.

Poniżej przedstawiam poszczególne aspekty życia szkolnego dzieci z doświadczeniem migracyjnym w polskich szkołach.

Relacje z nauczycielami

Relacje z nauczycielami były opisane przez dzieci biorące udział w badaniu jako dobre. Więcej pozytywnych refleksji pojawiało się w narracjach dzieci pochodzących z Ukrainy, zwłaszcza w porównywaniu do doświadczeń szkolnych w kraju pochodzenia. Igor, trzynastoletni chłopiec z Ukrainy, zaznaczył różnicę w relacjach uczeń – nauczyciel w kontekście procesu nauczania, porównując nauczycieli na Ukrainie i w Polsce, i wskazując na bardziej opiekuńcze podejście nauczycieli w kraju pochodzenia.

Porównując do Ukrainy, to tam nauczyciele starają się bardziej pomóc, żeby dzieci znały [materiał]. Oni chodzą za tobą, żebyś na pewno się nauczył wszystkiego na 100%. Tu [w Polsce] natomiast nauczyciele nie chodzą za uczniem. Oni po prostu pomagają, ale jeśli widzą, że nie doceniasz ich pomocy, to przestają pomagać. Nie powiem, żeby byli bardziej surowi, nie, ale jeśli chodzi o pracę, to tu zadają o wiele więcej i bardziej skomplikowane rzeczy do indywidualnego opracowania (Igor, 13 lat, z Ukrainy, 3 lata w Polsce, szkoła państwowa).

Pozytywnie ocenia relacje z nauczycielami również Oleg, który dołączył do szkoły państwowej w Polsce po przeprowadzce z Ukrainy. Chłopiec zauważył wsparcie i wyrozumiałość nauczycieli jako główne powody jego pomyślnej nauki języka polskiego.

I: Czy Ty pamiętasz swój pierwszy tydzień w szkole?

O: Było bardzo ciężko, ale nauczyciele rozumieli, że ja dopiero przyjechałem i nie znałem języka dobrze, dlatego próbowali mi pomóc. Wszyscy nauczyciele. Kiedy nie rozumiałem po polsku, to mówiłem po rosyjsku i mnie rozumieli. Mówili: „Nie przejmuj się, jeśli coś się nie uda, ty dopiero zaczniesz uczyć się polskiego. Dlatego może Ci nie wszystko się udawać, Nauczysz się”. Dlatego jestem bardzo wdzięczny, dlatego właśnie dziś mogę dobrze mówić i wszystko rozumiem na zajęciach (Oleg, 12 lat, z Ukrainy, rok w Polsce, szkoła państwowa).

Odmienne doświadczenie miała dziesięcioletnia dziewczynka z Turcji, która płynnie mówiła po angielsku, ale nie zostało to docenione przez nauczycieli w szkole państwowej, co skutkowało zniechęceniem do zajęć i nauki.

Powodem, dla którego nie lubię angielskiego, jest to, że na przykład, kiedy pytają: „What’s your name?” (ang. Jak masz na imię?), ja odpowiadam: „Aylin”. I to się nie podoba nauczycielce, ona cały czas poprawia i wymaga, żebym mówiła: „My name is Aylin” (ang. Mam na imię Aylin). I tak zawsze. Dlatego nie lubię angielskiego (Aylin, 10 lat, z Turcji, 4 lata w Polsce, szkoła państwowa).

Podobne doświadczenie miał dziesięcioletni chłopiec z Turcji, Ismail, który w stopniu bardzo dobrym znał język angielski, niemiecki oraz turecki. Natomiast trudności sprawiały mu kontakty z nauczycielką, która nie wyrażała zainteresowania wsparciem Ismaila, ponieważ chłopiec nie znał języka polskiego, a nauczycielka nie znała języka angielskiego w stopniu wystarczającym do komunikacji:

I: Czy jest jakiś przedmiot, którego nie lubisz?

Ismail: Tak, nie lubię geografii.

I: Wiesz dlaczego?

Ismail: Głównie przez nauczycielkę.

I: Ciężko zrozumieć, co ona mówi, czy coś innego?

Ismail: Ona nie mówi dobrze po angielsku, dlatego nie wchodzi zbyt w interakcje ze mną (Ismail, 10 lat, z Turcji, rok w Polsce, szkoła państwowa).

Doświadczenia transzycji transnarodowych dzieci migrantów w dużym stopniu zależą od osób trzecich w kraju docelowym. Trudne przejście życiowe mogą nakładać się z pogorszeniem relacji z nauczycielami oraz brakiem wsparcia ze strony rówieśników. W przypadku Meryem, 13-letniej dziewczynki z Turcji, brak pozytywnych relacji i akceptacji w nowej szkole, nie tylko sprawiało trudności językowe, ale również skutkowało zniechęceniem chodzenia do szkoły.

I: Czy lubiłaś swoją szkołę [prywatną]?

M: Nie zbyt lubiłam, było mi dosyć ciężko.

I: Czy ty chodziłaś codziennie na wszystkie zajęcia?

M: Na niektóre zajęcia nie chodziłam, ponieważ nie miałam zbyt dobrej relacji z niektórymi też z nauczycielami i dlatego jak mama mi też pozwoliła i nie chodziłam na niektóre zajęcia. (Meryem, 13 lat, z Turcji, 3,5 lata w Polsce, szkoła prywatna/państwowa)

Oprócz relacji z nauczycielami jedna uczestniczka badania, Maryem, jako jedyna, zwróciła uwagę na swoje relacje z asystentem kulturowym, który w praktyce pomagał tylko w tłumaczeniu materiału edukacyjnego podczas zajęć. Była to jedyna osoba z grupy uczestników, która miała asystenta kulturowego w szkole. Te relacje nie zostały określone jako dobre. Dziewczynka zauważyła, że jej kontakty z kolegami nie były tak bliskie, ponieważ asystent spędzał z nią większość czasu podczas zajęć i przerw. Ponadto smutek Maryem wzbudziła nieuczciwa praca asystenta, który według jej (i jej rodziców) relacji, niepoprawnie tłumaczył materiał. Skutkowało to brakiem dobrych ocen i niewystarczającym opanowaniem materiału.

I: Powiedz mi, proszę, jak sobie radziłaś na zajęciach?

M: Najpierw pomagali mi znajomi z klasy, koledzy. Później też był tłumacz, natomiast z tłumaczem niestety było tylko gorzej, ponieważ czasem tłumaczył mi złe pytania, bądź zadania i przez to oczywiście odpowiedzi też były złe. I nie byłam w stanie nikomu wytłumaczyć, że chodzi o złe przetłumaczenie samej treści zadania.

I: Czy mogłabyś powiedzieć, kim był ten tłumacz?

M: To był mężczyzna, Polak, i z tego co wiem, to był znajomy dyrektora szkoły. I potem, po jakimś czasie, mama powiedziała, że jest złym tłumaczem i wtedy już przestał pracować w szkole. Może sam odszedł, może go poproszono. A był przy mnie przez 2 lata.

B: I on z Tobą chodził na wszystkie zajęcia?

O: Tak, chodził ze mną na wszystkie zajęcia i cały czas siedział ze mną. I dlatego nie mogłam też usiąść do kolegów i myślę, że to też wpłynęło na to, że mieliśmy chłodniejszą relację ze znajomymi (Meryem, 13 lat, z Turcji, 3 lata w Polsce, szkoła państwowa).

Jak wskazują wypowiedzi dzieci z Ukrainy, ich relacje z nauczycielami w szkole były różne. Natomiast większość pozytywnie oceniała pracę i zaangażowanie nauczycieli w szkołach polskich, przy czym zawsze odnosili się do nauki na Ukrainie. Dzieci pochodzące z Turcji miały odmienne doświadczenia w relacjach z kadrą pedagogiczną szkoły polskiej. Zaznaczono brak otwartości na zdolności dzieci i kompetencje językowe inne niż język polski, a także nieuczciwość w pracy asystenta kulturowego.

Relacje z rówieśnikami

Większość badanych dzieci, zarówno w szkole państwowej, jak i prywatnej, wskazała na dobre relacje koleżeńskie, które zostały wypracowane w pierwszym lub drugim roku nauczania. Włączenie się w nowe środowisko wiązało się z lękiem przed odrzuceniem i osądzaniem ze względu na różnice kulturowe, religijne czy językowe. Niektóre dzieci miały trudności w relacjach z rówieśnikami, o czym ewidentnie wstydziły się mówić wprost.

Dzieci, które uczęszczały do szkoły prywatnej, mogły liczyć na większą tolerancję kulturowo-etniczną oraz wsparcie językowe, gdyż chodziły do niej dzieci z różnych krajów, mające różne doświadczenia migracyjne. Dodatkowym obciążeniem było więc

przejście ze szkoły prywatnej w Polsce do szkoły państwowej. Były to decyzje, które zostały podjęte z różnych powodów (kwestie finansowe, pragnienie nauczenia się języka polskiego w związku z zamiarem pozostania w Polsce dłużej).

Ali przyjechał do Polski z Turcji i po 2 latach w szkole prywatnej zmienił ją na szkołę państwową. Nowe środowisko, język, brak akceptacji przez rówieśników i dokuczanie, spowodowało niechęć do szkoły, smutek i rozczarowanie:

Jest to mój pierwszy rok w tej szkole [państwowej]. I nie za bardzo ją lubię, ponieważ młodsze klasy dziwnie się zachowują, ciągle krzyczą. Bardzo mnie to denerwuje. A starsze klasy dokuczają młodszym dzieciom, robią złe żarty. Czasem moja klasa też się zachowuje źle. Nie lubię tego... oni zawsze dziwnie się zachowują, dokuczają mi, robią naprawdę złe żarty, mówią złe słowa. Na przykład, kiedy mówię po polsku i powiem coś niepoprawnie, oni zawsze się śmieją ze mnie. Grają różne gierki, zawsze robią coś złego lub trochę mnie zastraszają (Ali, 12 lat, z Turcji, 4 lata w Polsce, szkoła państwowa).

Powodem dokuczania i nękania dzieci-migrantów często były kwestie językowe. (popętnianie błędów w mówieniu, mówienie z wyraźnym akcentem). Dodatkowo zachowania przemocowe nasilane były przez konflikty etniczno-narodowe, co uważano w szkołach państwowych. Ten problem był zaznaczony przez większość dzieci tureckich i ukraińskich. Oleg, który przyjechał do Polski rok temu, określił swoje doświadczenie następująco:

Komunikuję się z kilkoma osobami, 5–6, a z resztą czasem tylko rozmawiam. Niektórzy traktują mnie dobrze, a reszta tak sobie... Oni nie chcą ze mną się przyjaźnić, nie chcą rozmawiać... jeden chłopiec z klasy zawsze denerwował się, bo jestem z Ukrainy, dokuczał mi... Jest jeszcze jeden chłopiec, który jest bardzo niemiły. Pewnego razu on podszedł do mnie i zaczął mnie popychać, kiedy oddałem mu, to on mnie tak bardzo popchnął, ledwo nie doszło do bójki. On był bardzo niemiły i robił mi bardzo złe rzeczy... Na początku chciałem wrócić na Ukrainę, ponieważ nie rozumiałem do końca. Czasem oni [koledzy z klasy] też nie rozumieli mnie. Potem się śmiali z tego. Było bardzo nieprzyjemnie, ale teraz jest lepiej. Najpierw dzieci nie rozumiały, co ja mówię, ponieważ ja niepoprawnie wymawiałem słowo lub źle kładłem nacisk. A oni się śmiali (Oleg, 12 lat, z Ukrainy, rok w Polsce, szkoła państwowa).

Podobne doświadczenia miała Aylin, dziesięcioletnia dziewczynka z Turcji, której dokuczali koledzy z klasy, ponieważ mówiła z wyraźnym akcentem i miała odmienne imię:

Oni [koledzy z klasy] często się śmieją przez moje imię. W Polsce wszystkie dziewczęta mają imiona kończące się na „a”, na przykład Karolina, Zosia, Zuzia. A jak moje imię nie kończyło się na „a”, oni zawsze żartowali ze mnie. Tłumaczyłam im wiele razy, ale co z tego. Nie lubię tego (Aylin, 10 lat, z Turcji, 4 lata w Polsce, szkoła państwowa).

Nieporozumienia na tle językowym prowadziły do zwiększenia poczucia marginalizacji. Dzieci-migrantów miały problem ze zrozumieniem kodów językowych

i kulturowych, aczkolwiek miały świadomość bycia wyśmiewanym. Mehmet, jedena-stoletni chłopiec z Turcji, opisał swoje doświadczenie następująco:

M: Z chłopakami nie za bardzo się dogaduję, ponieważ czasem źle mnie traktują i jakby robią ze mnie jaja.

I: Żarty pewnie robią. A mógłbyś powiedzieć jakie żarty? Co cię najbardziej uraziło?

O: Najpierw nie znałem polskiego i nie rozumiałem. Potem nauczyłem się polskiego i już zacząłem powoli rozumieć. Mówią na mnie „grubas” (Mehmet, 11 lat, z Turcji, 3 lata w Polsce, szkoła państwowa).

Ze względu na wskazane doświadczenia szkolne większość dzieci pochodzących z Turcji, uczęszczających zarówno do placówki państwowej, jak i prywatnej, wskazywało na homogeniczną naturę grup koleżeńskich. Tureckie dzieci, które miały w swojej lub w równoległej klasie kolegów pochodzących z rodzimego kraju okazały większe zadowolenie nie tylko z relacji koleżeńskich, ale również z nauki. Koledzy mówiący w języku rodzimym wspierali dołączające dzieci poprzez tłumaczenie zadań i prac domowych na zajęciach i przerwach. To właśnie one stawały się głównymi przewodnikami w nowej szkole.

I: A czy pamiętasz swój pierwszy dzień tu w szkole, w Polsce? Jak się wtedy czułaś?

A: Tak, pamiętam. Pamiętam ten pierwszy dzień. W mojej grupie, w mojej klasie było kilka osób – Turków i od razu mnie potraktowali w bardzo ciepły, przyjazny sposób. Dlatego nie miałam jakichś większych problemów. Od razu pojawili się znajomi (Amina, 10 lat, z Turcji, 4 lata w Polsce, szkoła prywatna).

Podobne doświadczenie miała również dziesięcioletnia Turczynka, Zahira, którą koleżanka wprowadziła do nowego środowiska klasowego.

I: A kto był pierwszą osobą, z którą się zaprzyjaźniłaś w Polsce?

Z: To była moja koleżanka z klasy w nowej szkole – Turczynka.

I: Dlaczego?

Z: Nie wiem, ona była dla mnie bardzo pomocna. Ona pomogła mi zrozumieć, co się dzieje dookoła, ponieważ wtedy jeszcze nic nie rozumiałam. I również pomogła mi w nawiązaniu komunikacji z resztą klasy (Zahira, 10 lat, z Turcji, 3 lata w Polsce, szkoła państwowa).

Warto również zaznaczyć, że wszystkie badane dzieci przede wszystkim zwracały uwagę na atmosferę w szkole i klasie, na sposób ich traktowania i poczucie akceptacji w grupie rówieśniczej. Dopiero później mówiły o procesie nauczania i relacji z dorosłymi, wskazujące je jako ważne elementy życia szkolnego. W trakcie wywiadów dzieci były pytane o swoje wspomnienia i przeżycia pierwszego dnia w nowej szkole. Większość odpowiedzi wiązała się z lękiem przed nowym, nieznanym miejscem i grupą ludzi, obawą przed odrzuceniem i krytyką. Jedną z najważniejszych kwestii, która determinowała proces transycji z jednego środowiska szkolnego do innego,

było poczucie znajomości, które zapewniało pewien rodzaj bezpieczeństwa i wsparcia w nowym miejscu. Owe poczucie najczęściej było zaspokajane, gdy dzieci już знаły inne osoby w nowej szkole/klasie, mogły to być osoby dorosłe lub rówieśnicy. Tak Katie, dziesięcioletnia dziewczynka z Turcji, opisała swoje doświadczenie związane z dołączeniem do nowej szkoły państwowej w Polsce:

Tam [w nowej szkole] była moja przyjaciółka Ola, bawiliśmy się razem w okolicy. I kiedy poszłam do szkoły, w pierwszym dniu zobaczyłam ją i tak się ucieszyłam. Zapytałam ją w jakiej ona jest klasie, i ona powiedziała, że w czwartej. Byłam bardzo szczęśliwa, że byłyśmy w jednej klasie (Katie, 10 lat, z Turcji, 4 w Polsce, szkoła państwowa).

Swoimi trudnymi przeżyciami dzieci często dzieliły się z osobami dorosłymi: rodzicami lub nauczycielami. W przypadku rodziców, dzieci dostawały radę o byciu wyrozumiałym i cierpliwym, w nadziei, że sytuacja i atmosfera się poprawi po jakimś czasie. Mama Olega, 12-letniego chłopca z Ukrainy, nie była zadowolona z sytuacji Olega w szkole i jego relacji z rówieśnikami. Natomiast, tłumaczyła synowi, że problemy z rówieśnikami mogą wynikać nie tylko na tle różnic narodowych czy etnicznych, a także z powodów różnic osobowościowych i poglądów:

I: Jaka była reakcja Twoich rodziców na to co się dzieje w szkole?

O: Mamie to się nie podobało. Ale ja i na Ukrainie miałem takich chłopców w klasie, z którymi dochodziło do nieporozumień. Mogliśmy nawet się pobić. Dla mamy to było nieprzyjemnie. Zdawałem sobie sprawę, że ludzie mogą być różni, tak jak i w Ukrainie: są normalni i są nieadekwatni.

I: A co mama Ci radziła robić w takich sytuacjach?

O: Mama mówiła, żeby zrobić tak i tak, a jeśli już nic nie działa, to powiedzieć o wszystkim wychowawczynie, żeby chłopcy nie dokuczali i żeby rozwiązać ten problem.

I: Czy zawsze opowiadałeś rodzicom o szkole?

O: czasem było tak, że nie opowiadałem rodzicom, bo miałem nadzieję, że wkrótce wszystko się rozwiąże. Ale później i tak powiedziałem o tym (Oleg, 12 lat, z Ukrainy, rok w Polsce, szkoła państwowa).

Kiedy Oleg nie mógł rozwiązać problemów z rówieśnikami samodzielnie, zwracał się o pomoc do wychowawczynie, która wykazywała wsparcie w pogodzeniu chłopców:

Powiedziałem wychowawczynie, i we trzy porozmawialiśmy. Wyjaśniliśmy powody, z których mieliśmy nieporozumienia i dlaczego on [kolega z klasy] mi dokuczał, a ja jemu oddawał (Oleg, 12 lat, z Ukrainy, rok w Polsce, szkoła państwowa).

Podsumowując, relacje z rówieśnikami były jednym najbardziej kluczowych elementów tworzenia środowiska i atmosfery determinującej tranzycie transnarodowe (Pustułka, Trąbka 2019) dzieci migrantów w Polsce, biorących udział w niniejszym

badaniu. Przyjazna atmosfera i dobre powitanie były kluczem do pomyślnej socjalizacji i adaptacji w nowej szkole, natomiast brak znajomości i wsparcia koleżeńskiego nasilało poczucie bycia obcym i wykluczonym.

Zakończenie

Wyniki niniejszego badania pokazują, że pomimo pozytywnych zmian w postrzeganiu szkoły w Polsce, przed dziećmi migrantami wciąż stoją różnego rodzaju wyzwania. Towarzyszą im trudności nie tylko w nauce (zob. Balundra i in. 2019), ale przede wszystkim w budowaniu relacji koleżeńskich, które stanowią podstawę do pomyślnej socjalizacji i adaptacji pomigracyjnej (zob. Holland i in. 2007; Deslandes i in. 2012; Popyk 2021b; Sime, Fox 2015; Strzemecka 2015). Większość dzieci biorących udział w badaniu mówiła o doświadczaniu lęku przed dołączeniem do nowego środowiska edukacyjnego i rówieśniczego. Potrzeba akceptacji albo była zaspokajana przez wsparcie i wyrozumiałość nauczycieli i kolegów, albo pozostawała niezaspokojona, co przejawiało się dokuczaniem, wyśmiewaniem i marginalizacją.

Badanie potwierdza, że przyjazna atmosfera i empatyczne powitanie dzieci-migrantów przez nauczycieli i rówieśników wyznaczają kierunek adaptacji i wpływają na samopoczucie nieletnich osób, które doświadczyły zmian w kontekście społecznym, kulturowym i językowym, a tym samym zabezpieczają poczucie bezpieczeństwa, stabilności i wsparcia. Podobnie jak w poprzednich badaniach (Sime, Fox 2015), kwestie językowe są wskazane jako główne elementy procesu adaptacji i edukacji.

Analiza materiału nie wskazuje na różnice wiekowe w kwestiach postrzegania relacji ani z nauczycielami, ani rówieśnikami. Wszystkie dzieci zaznaczyły ważną rolę zaspokajania potrzeb psychologiczno-emocjonalnych i społecznych poprzez budowanie przyjaznych relacji tak z osobami dorosłymi, jak i kolegami w klasie/szkole. Jak również, wyniki badania pokazują, że zarówno dzieci pochodzące z Ukrainy, jak i z Turcji spotykały się z bullyingiem na tle etniczno-kulturowym. Natomiast, więcej dzieci tureckich dążyło do zbudowania relacji przyjacielskich we własnej grupie narodowej/etnicznej, tym samym tworząc wiążące sieci społeczne (Putnam 2000). Natomiast dzieci ukraińskie w dużej mierze dążyły do nawiązania nowych kontaktów z dziećmi spoza własnej grupy etnicznej, tworząc pomostowe sieci społeczne (ibid).

Narracje niektórych osób badanych podkreślają niewystarczające przygotowanie kadry pedagogicznej do pracy z dzieckiem odmiennym kulturowo (zob. Herudzińska 2018; Januszewska 2015; Kościółek 2020). Bullying rówieśników na tle etniczno-narodowym i językowym uświadamia potrzebę pracy nie tylko z dziećmi-migrantami, a również z całą klasą w celu przygotowania dzieci do dołączenia do zespołu klasowego osób pochodzących z innych krajów, a także doświadczających różnych trudności związanych z procesem migracji (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco 2001).

Oprócz wzmocnienia wsparcia i zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci-migrantów (Januszewska 2015) wyniki badania wskazują na niezbędność formowania praktyki „pedagogiki powitania”, która polega na przygotowaniu nauczycieli i całej klasy do budowania relacji z dziećmi-migrantami opartych na szacunku, empatii i tolerancji społecznej, kulturowej i językowej.

Niniejszy artykuł został napisany na podstawie badania jakościowego, mającego na celu oddanie głosu dzieciom-migrantom. Ograniczeniem tej metody jest brak możliwości generalizacji i reprezentacji doświadczeń większości dzieci-migrantów w Polsce. Dlatego postuluje się potrzebę przeprowadzenia kolejnych badań, dzięki którym realna będzie analiza większej grupy nieletnich migrantów, a także doświadczeń dzieci o innych narodowościach.

Bibliografia

- Błęszyńska, K. (2010). *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*. Raport z badań. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), ss. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. London: SAGE.
- Budde, R., & Markowska-Manista, U. (Eds.). (2020). *Childhood and Children's Rights between Research and Activism: Honouring the Work of Manfred Liebel*. Springer Nature.
- Bulandra, A., Kościółek, J., Majcher-Legawiec, U. (2019). *Educational community and school systems: Poland. Migrant children and communities in a transforming Europe*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče.
- Chisi, B., Jach, I., Panasiuk, T., Pawlic-Rafałowska, E., Yeremyan-Woźniakowska, M. (2013). *Dziecko migranckie w naszej klasie. Rekomendacje nauczycieli dla nauczycieli*. International Organization for Migration i Mazowiecki Kurator Oświaty.
- Christensen, P., Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477–497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>
- Clark, A. (2017). *Listening to young children, expanded third edition: A guide to understanding and using the mosaic approach*. Jessica Kingsley Publishers.
- Corsaro, W., Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197–220. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.16.080190.001213>
- Dąbrowa, E. (2020). Sytuacja (edukacyjna) dzieci z doświadczeniem migracyjnym w czasie kryzysu związanego z pandemią COVID-19. *Kultura i Edukacja*, 129(3), 59–75. <https://doi.org/10.15804/kie.2020.03.04>
- Deslandes, R., Trudeau, F., Rivard, M.-C., Lemoyne, J., Joyal, F. (2012). Role of family, school, peers and community in the adaptation process of young immigrants. *International Journal about Parents in Education*, 6(1), 1–14.
- Fioł, E. (2014). *Osiem kroków, czyli kilka praktycznych rad*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Głowacka-Grajper, M. (2006). *Dobry gość. Stosunek nauczycieli szkół podstawowych do dzieci romskich i wietnamskich*. ProLog.

- Główny Urząd Statystyczny. (2020). *Rocznik Demograficzny*. Warszawa.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Trąbka, A. (2014). From children of migrants to migrant children. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 3(2005), 5–16.
- Gulińska, A. (2021). Wsparcie ucznia z doświadczeniem migracyjnym w polskiej szkole. *Rozprawy Społeczne*, 15(2), 40-54. <https://doi.org/10.29316/rs/136360>
- Herudzińska, M. H. (2018). Dzieci cudzoziemskie w polskiej szkole. Portret(y), wyzwania i problemy. *Wychowanie w Rodzinie*, 17(1), 187–209. <https://doi.org/10.23734/wvr20181.187.209>
- Holland, J., Reynolds, T., Weller, S. (2007). Transitions, Networks and Communities: The Significance of Social Capital in the Lives of Children and Young People. *Journal of Youth Studies*, 10 (1): 97–116. <https://doi.org/10.1080/13676260600881474>
- Iglicka, K. (2017). Chechen’s lesson. Challenges of integrating refugee children in a transit country: a Polish case study. *Central and Eastern European Migration Review*, 6(2), 123–140. <https://doi.org/10.17467/ceemr.2017.08>
- Januszewska, E. (2015). Uczeń cudzoziemski w polskiej szkole. Założenia teoretyczno-badawcze. *Journal of Modern Science*, 4(27), 11–32.
- Kościółek, J. (2020). Children with migration backgrounds in Polish schools – Problems and challenges. *Annales, Series Historia Naturalis*, 30(4), 601–612. <https://doi.org/10.19233/ASHS.2020.40>
- Markowska-Manista, U. (2021). Research “about” and “with” children from diverse cultural backgrounds in Poland – dilemmas and ethical challenges. *Edukacja Międzynarodowa*, 1(14), 233–244. <https://doi.org/10.15804/em.2021.01.14>
- Markowska-Manista, U., Zakrzewska-Olędzka, D., Sawicki, K. (2020). Multilingualism in the upbringing and education of children in multinational families. Case study from Poland. *KnE Social Sciences*, 64–74. <https://doi.org/10.18502/kss.v4i2.6310>
- Morrow, V. (2009). The Ethics of Social Research with Children and Families in Young Lives: Practical Experiences. *Childhood Poverty*, 53. <https://doi.org/10.1057/9780230362796.0010>
- Nowicka, E. (2014). Adaptation and Cultural Contact. Immigrant Children in Warsaw High Schools. *Studia Migracyjne - Przegląd Polonijny*, 40 (3(153)), 219–242.
- Patton, M. Qu. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.1177/1035719X0300300213>
- Perez-Felkner, L. (2013). *Socialization in childhood and adolescence*. W: J. DeLamater & A. Ward (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (2nd ed.). Springer Publishing, 119–149. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6772-0_5
- Popyk, A. (2021a). *CHILDTRAN: Transnational transitions and formation of sense of belonging of migrant children in Poland*. Youth Working Papers Nr 3/2021 Warszawa: Uniwersytet SWPS – Młodzi w Centrum LAB. <https://doi.org/10.23809/13>
- Popyk, A. (2021b). Social Capital and Agency in the Peer Socialization Strategies of Migrant Children in Poland. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 47(4 (182)), 117-137. <https://doi.org/10.4467/25444972smpp.21.055.14808>
- Popyk, A., & Buler, M. (2018). Transnarodowe dzieciństwo: dzieci-imigranci we współczesnej Polsce – przegląd literatury. W: P. Szymczyk & M. Maciąg (Eds), *Społeczne i gospodarcze skutki migracji: analiza wybranych aspektów*. Wydawnictwo Naukowe TYGEL, 34–49.
- Popyk, A., Pustułka, P., Trąbka, A. (2019). Theorizing Belonging of Migrant Children and Youth at a Meso-Level. *Studia Migracyjne - Przegląd Polonijny*, 171(1), 235–55.

- Prout, A., James, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood* (2nd ed.). Routledge.
- Pustułka, P., Trąbka, A. (2019). New Directions in Researching Migration of Children and Youth. *Studia Migracyjne - Przegląd Polonijny*, 171(1), 11–21.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster Paperbacks.
- Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny „Metis”. *Wsparcie uczniów z doświadczeniem migracji*. Dostępny <https://www.metis.pl/content/view/3679/1/>.
- Reynolds, T. (2007). Friendship Networks, Social Capital and Ethnic Identity: Researching the Perspectives of Caribbean Young People in Britain. *Journal of Youth Studies*, 10 (4): 383–98. <https://doi.org/10.1080/13676260701381192>
- Saldana, J. (2013). Power and conformity in today's schools". *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(1), 228–232.
- Silverman, D. (2017). *Doing Qualitative Research* (5th ed.). SAGE.
- Sime, D., Fox, R. (2015). Migrant Children, Social Capital and Access to Services Post-Migration: Transitions, Negotiations and Complex Agencies. *Children and Society*, 29: 524–34. <https://doi.org/10.1111/chso.12092>
- Slany, K., Strzemecka, S. (2016). Who are we? Cultural valence and children's narratives of national identifications. *European Migration Review*, 5(1), 13–34. <https://doi.org/10.17467/ceemr.2016.03>
- Strzemecka, S. (2015). School Integration in the eyes of migrant children. Based on the Polish migration to Norway. *Przegląd Socjologiczny*, 64(1), 81–101.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration*. MA: Harvard University Press.
- Szymanek, Z. (2012). Kompetencje międzykulturowe nauczycieli – wybór czy konieczność. W: J. Horyń (red.), *Edukacja międzykulturowa – przełamywaniem barier społecznych w szkole*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Thompson, A., Torres, R. M., Swanson, K., Blue, S. A., Hernández, Ó. M. H. (2019). Re-conceptualising agency in migrant children from Central America and Mexico. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(2), 235–252. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1404258>
- Titzmann, P. F., Silbereisen, R. K. (2009). Friendship Homophily Among Ethnic German Immigrants: A Longitudinal Comparison Between Recent and More Experienced Immigrant Adolescents. *Journal of Family Psychology*, 23 (3): 301–10. <https://doi.org/10.1037/a0015493>.
- UNICEF. 2021. *Child migration*. <https://data.unicef.org/topic/child-migration-and-displacement/migration/>
- Wærdahl, R. (2016). The Invisible Immigrant Child in the Norwegian Classroom: Losing Sight of Polish Children's Immigrant Status Through Unarticulated Differences and Behind Good Intentions. *Central and Eastern European Migration Review*, 5 (1): 93–108. <https://doi.org/10.17467/ceemr.2016.01>.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narrative and Semi-Structured Methods*. CA: Sage. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1054>.