

MAGDALENA ŚLUSARCZYK

Uniwersytet Jagielloński

KAROLINA NIKIELSKA-SEKUŁA

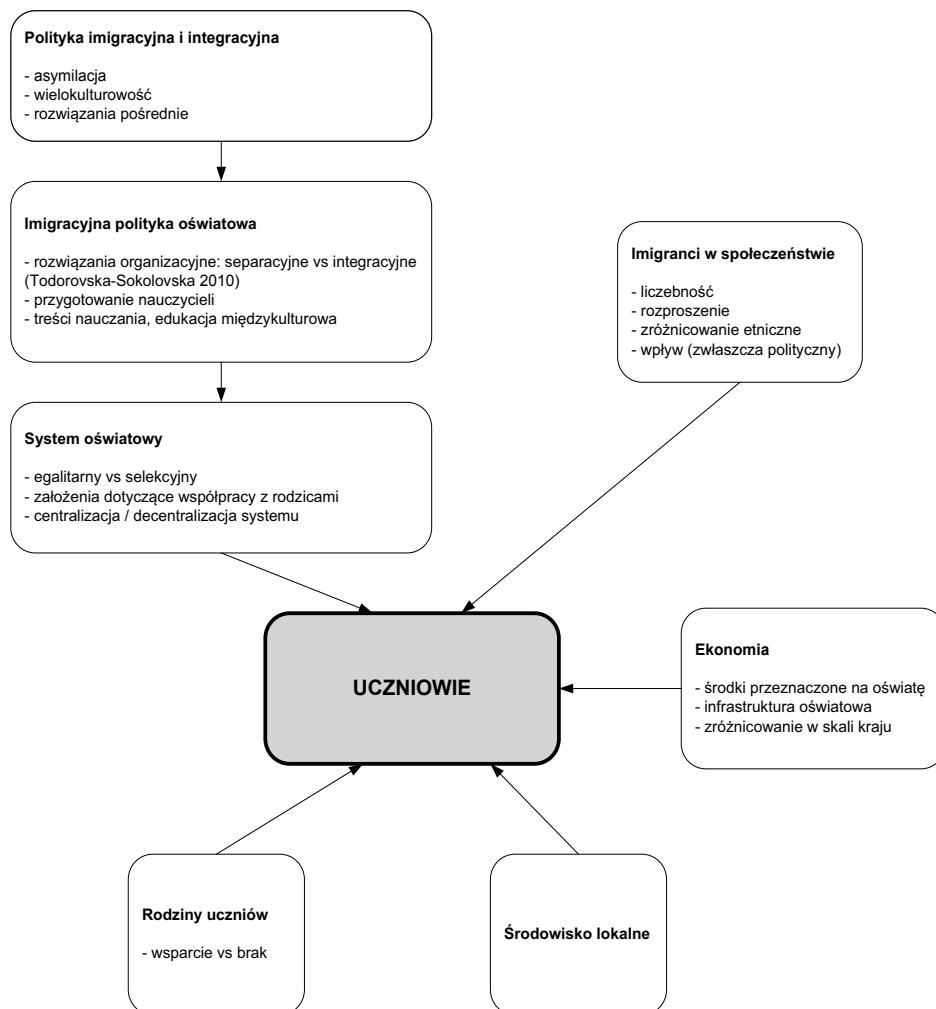
Telemark University College, Norwegia

## MIĘDZY DOMEM A SZKOŁĄ. DZIECI MIGRANTÓW W SYSTEMIE EDUKACYJNYM. KONTEKST NORWESKI

### SZKOŁA I JEJ FUNKCJE A MIGRANCI

Systemy oświatowe, tak jak jesteśmy przyzwyczajeni o nich myśleć i jak rozwijały się od XIX w., to systemy narodowe. Tymczasem rzeczywistość XXI wieku oznacza mobilność, migracje, wielokulturowość i wielonarodowość w obrębie państw narodowych (von Thadden 2000: 226) i szkoły niekoniecznie są na to gotowe. Dzieci migrantów w systemie szkolnym nie tylko same stają przed wyzwaniem, ale także powodują stawianie pytań o konieczność zmian w strukturze szkolnictwa, w sposobach i treściach nauczania. Wchodzą za każdym razem w pewną konstrukcję założeń społeczno-politycznych co do koncepcji obywatela, społeczeństwa i wreszcie państwa, a także dodatkowo roli migrantów w danym kraju przyjmującym. Ich sytuacja zależy więc od powiązań pomiędzy poziomami: mikro – domem rodzinnym, postawami rodziców, pracą konkretnych nauczycieli, mezo – funkcjonowaniem klas i szkół oraz makro – założeniami politycznymi i zróżnicowaniem (lub jego brakiem) społeczeństwa przyjmującego (zob. rys. 1).

Rysunek 1.

Uczniowie pochodzenia migracyjnego<sup>1</sup> w systemie szkolnym

Źródło: opracowanie własne.

Pierwszym czynnikiem wpływającym na sytuację dzieci migrantów w systemie szkolnym jest polityka imigracyjna, a szczególnie integracyjna, przyjęta w danym kraju. Koncepcja integracji kulturowej w dużej mierze zależy od tego,

<sup>1</sup> Pod pojęciem «uczniów pochodzenia migracyjnego» rozumiemy zarówno dzieci, które emigrowały wraz z rodzicami, jak i urodzone już w kraju imigracji.

jakie jest podejście kraju przyjmującego do zagadnienia imigracji. Pierwszą możliwością jest przeciwdziałanie, co poza ograniczaniem liczby imigrantów oznacza forsowanie programów asymilacyjnych. Przykładem kraju skłaniającego się ku asymilacyjnej alternatywie jest Francja, zakładająca połączenie równości w sferze prawnej z założeniem akulturacji bez instytucjonalnego uznania grup mniejszościowych i bez wsparcia dla podtrzymywania ich kultur (Schulte 2001: 140) co wynika z przyjętej koncepcji obywatelstwa i narodowości (Morokvasic, Catarino 2006: 4).

Druga strategia to „ignorowanie” – w cudzysłowie – z racji traktowania imigracji jako zjawiska czasowego (co przez wiele lat odnosiło się do sytuacji Niemiec) lub odsuwanie problemu na przyszłość ze względu na np. niewielką liczbę imigrantów, czego przykładem była Polska. W takiej sytuacji bardziej prawdopodobna jest koncentracja na regulacji napływu, sferze rynku pracy i sferze socjalnej, podczas gdy sfera kulturowa pozostaje w większości poza aktywnym działaniem i brak jest zachęty do integracji. W tym przypadku trudno też o rozbudowanie czy redefinicję roli szkoły jako instytucji wspierającej rozwój świadomości narodowej, a dzieci migrantów są traktowane raczej jako problem.

Trzecią możliwością jest polityka aktywnego wspierania wielokulturowości<sup>2</sup>, jak to się stało w Wielkiej Brytanii czy w Szwecji, chociaż oczywiście mamy tu do czynienia z całym spektrum działań (por. np. Anthias, Cedeberg, Torre 2006, Beyersdörfer 2005: 249, Cedeberg, Anthias 2006, Freudweiler 2003).

Ogólna polityka migracyjna i strategia integracji wpływają na konstrukcję polityki oświatowej i to, w jakim stopniu są w niej uwzględniane potrzeby uczniów pochodzenia migracyjnego. W najszerszym podziale możemy wskazać dwa modele: operacyjny i integracyjny (Todorovska-Sokolovska 2010). W pierwszym z nich organizacja systemu oświatowego przewiduje, że dzieci imigrantów uczą się w oddzielnych (przejściowych) klasach przez określony czas, aby opanować obowiązujący język w stopniu pozwalającym na aktywny udział w pracy na lekcji. Czas takiej oddzielnej nauki zależy albo od odgórnych założeń, albo

---

<sup>2</sup> Pojęcie „wielokulturowości” jest mocno rozpowszechnione w mediach i potocznym języku, przez co rodzą się trudności definicyjne. Na jednym biegunie możemy bowiem mieć utożsamienie wielości kultur z różnorodnością festiwali, barwnych tradycji, strojów czy kuchni etnicznych. Z drugiej strony w kontekście wielokulturowości pojawiają się głosy jej przeciwników podkreślające przede wszystkim zagrożenie ze strony osób w radykalny sposób odrzucających integrację ze społeczeństwem przyjmującym (por. m.in. Alba, Nee 1997: 826, Faist 2003, Nick 2004, Schulte 2001). Zakres i formy funkcjonowania wielokulturowości mogą być różne przede wszystkim dlatego, że implikują politykę wobec imigrantów. Jeżeli uznamy, że wielokulturowość jest wartością, niezbędne staje się wypracowanie rozwiązań na użytek życia codziennego, także w ramach polityki oświatowej.

od potrzeb uczniów, najczęściej jest to od kilku miesięcy do roku<sup>3</sup> (*Education. A comparative investigation into workplace practices in the education sector across ten European countries* 2007). Model integracyjny zakłada uczestnictwo dzieci imigrantów w obowiązkowych zajęciach wraz z dziećmi z kraju przyjmującego, natomiast pomoc przy nauce języka mają zapewnić dodatkowe zajęcia lub/i wsparcie nauczycieli asystentów (Szelewa 2010, Todorovska-Sokolovska 2010). Osobnym zagadnieniem jest możliwość nauki języka ojczystego w szkole i warunki, które trzeba spełnić, by takie zajęcia były organizowane. Podział ten ma charakter bardzo ogólny, ale jest przydatny jako punkt wyjścia do dalszych analiz, chociaż ma pewien mankament. O ile określenie „integracyjny” przywołuje skojarzenia pozytywne, o tyle „separacyjny” – raczej przeciwnie. Tymczasem oba modele mają swoje mocne i słabe strony. W przypadku rozwiązań separacyjnych ważny jest moment oddzielenia – czy jest to przed wejściem w system szkolny (co także powinno być założeniem), a celem jest nauka języka i przygotowanie do uczestnictwa we wspomnianym systemie, czy też w trakcie nauki szkolnej, gdy uczeń sobie nie radzi. Z jednej strony zmniejsza to ryzyko przerwania nauki, ale z drugiej jest czynnikiem wykluczającym. W opinii nauczycieli model separacyjny może być szansą na uniknięcie powtarzania roku, na zmniejszenie stresu w okresie integracji. Podkreśla się też, że model separacyjny daje szansę spotkania większej liczby dzieci w podobnej lub takiej samej sytuacji, co daje możliwość wzajemnego wspierania się. Słabym punktem rozwiązań o charakterze integracyjnym jest konieczność ich powiązania z systemem wsparcia w czasie zajęć lub poza nimi podczas okresu uczenia się języka. Gdy takiego wsparcia nie ma lub jest ono niewystarczające, wejście dziecka w naukę w szkole może być bardzo trudne.

Niezależnie od wybranego modelu nadzwyczaj ważne są działania pedagogiczne, jako przykład możemy wskazać tu interkulturowe programy nauczania oraz zmiany w zakresie metodyki pracy, a także przygotowanie nauczycieli. Interkulturowe *curricula* są częścią szerszej koncepcji edukacji międzykulturowej<sup>4</sup>. W kontekście europejskim trzeba wskazać m. in. następujące dokumenty: deklarację Rady Europy z 2003 r. *Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim*, dokument Komisji Europejskiej z 2005 r. *Wspólne europejskie zasady dotyczące kompetencji i kwalifikacji nauczycieli* czy rezolucję Parlamentu

---

<sup>3</sup> W niektórych krajach lub ich częściach (landy niemieckie) stosowane są długoterminowe rozwiązania, zakładające dwuletni okres wprowadzenia. Inną praktyką w ramach tego modelu jest oferowanie nauki języka przez osobną agencję lub agencje poza szkolnictwem obowiązkowym (*Education...* 2007).

<sup>4</sup> Ze względu na to, że jest to bardzo obszerne zagadnienie, w tym artykule tylko je sygnalizujemy, nie jest ono przedmiotem analizy.

Europejskiego z dnia 2 kwietnia 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci imigrantów<sup>5</sup>. Edukacja międzykulturowa zakłada, że „(...) celem jest rozwijanie u uczniów takich umiejętności, jak zrozumienie innych kultur i wrażliwość na inne kultury, szacunek, tolerancja, brak uprzedzeń i akceptacja odmiennych kultur i religii” (Todorovska-Sokolovska 2010: 11). Należy dodać do tego także postulat odejścia od przedstawiania bardzo wybiórczego obrazu migrantów, ograniczonego np. do samych uchodźców, i ukazywania ich głównie jako biernych, oczekujących na pomoc<sup>6</sup>.

W obu przypadkach – i jak zawsze, gdy dyskusji poddawane są zmiany w szkolnictwie – kluczowa jest praca nauczycieli w powiązaniu z programami nauczania.

Na osiągnięte wyniki oraz poziom integracji uczniów cudzoziemskich w systemie szkolnym wpływa także sama struktura systemu edukacji, poziom egalitaryzmu i przyjęte progi selekcyjne. Równość szans może być różnie rozumiana. Zasadniczo dotyczy tworzenia takich warunków, by jak największą rolę w osiągnięciach edukacyjnych odgrywały zdolności i praca oraz jakość nauczania, a wpływ statusu społeczno-ekonomicznego, w tym także pochodzenia etnicznego był możliwie mały (Dolata, Murawska, Putkiewicz 2001: 13). Im bardziej zróżnicowany system, im więcej typów szkół funkcjonuje na poziomie średnim (jak w przypadku Niemiec, gdzie obserwuje się wzmożoną koncentrację uczniów pochodzenia migracyjnego w szkołach o najniższym szczeblu) i im wcześniejsza selekcja, tym większe znaczenie w osiągnięciach edukacyjnych ma pochodzenie społeczne i etniczne (Hovestadt 2003, Szelewa 2010, Ślusarczyk 2010).

Problem szkoły, a szerzej systemu edukacyjnego, polega na tym, że system ten funkcjonuje na styku sfery publicznej i prywatnej. Przekazuje nie tylko wiedzę i umiejętności, ale też wartości i tu często mamy do czynienia ze sprzecznością z tymi wyniesionymi z domu rodzinnego (Möbius 2003: 588), z dychotomią między abstrakcyjnymi wartościami *Gesellschaft* a partykularnymi *Gemeinschaft* (Freudweiler 2003: 171). Stąd obok rozwiązań instytucjonalnych czynnikiem mającym zasadnicze znaczenie dla osiągnięcia sukcesu bądź poniesienia porażki w nauce szkolnej jest rodzina, wsparcie, jakie jest oferowane dziecku, a także *habitus* rozumiany w sensie Pierre’a Bourdieu jako pewien kompleks „(...) tendencji, postaw, dyspozycji uwewnętrznionych wprowadzonych w sferę ludzkich nawyków” (Bourdieu, Passeron 1990: 9), który m.in. przełoży się na stosunek dziecka do szkoły i nauki oraz jego szanse na sukces edukacyjny.

Obok rodziny należy także zwrócić uwagę na społeczność lokalną (Steffens 2006: 398), która jest przez nas ujmowana w dwojakiej roli. Z jednej strony cha-

<sup>5</sup> 2008/2328 (INI).

<sup>6</sup> Wnioski z analiz polskich podręczników, por. Abramowicz 2011.

rakterystyczna w XX i XXI wieku tendencja do decentralizacji systemów szkolnych spowodowała, że gminy, ich polityka i możliwości budżetowe są w centrum analiz funkcjonowania oświaty. Sytuacja dzieci pochodzenia migracyjnego i możliwość otrzymania wsparcia może być – i w wielu krajach jest – zależna od posiadanej przez gminę infrastruktury i środków finansowych. Z drugiej strony działania podejmowane przez społeczności lokalne skierowane ku imigrantom mogą być bodźcem pozytywnym, jak np. akcje afirmatywne, projekty międzykulturowe (por. np. Błęszyńska 2010, *Specyfika pracy z uczniem cudzoziemcem i uchodźcą na podstawie doświadczeń polskich i walijskich* 2011<sup>7</sup>) czy niemieckie *Patenschaften*, dobieranie „chrzestnych” w ramach klasy szkolnej czy sąsiedztwa, stymulowanie kontaktów i wsparcia (Steffens 2006). Mogą mieć jednak też skutki przeciwne, jak np. „ucieczka uczniów”, czyli przenoszenie ich przez rodziców do szkół o mniejszym odsetku dzieci pochodzenia migracyjnego z racji stereotypów, uprzedzeń, ale także obaw o poziom nauczania, gdy wiele czasu trzeba poświęcić na naukę języka.

Niniejszy artykuł jest egzemplifikacją przywołanego systemu powiązań w kontekście szkoły norweskiej i uczęszczających do niej dzieci polskich migrantów<sup>8</sup>. Chcemy zasygnalizować, jak w danym konkretnym kontekście może być realizowana oświatowa polityka imigracyjna i jaki jest wpływ czynników wskazanych w modelu (rys. 1). W artykule zostały wykorzystane także 4 wywiady z ekspertami oświatowymi<sup>9</sup>: nauczycielką dwujęzyczną pochodzenia polskiego, wspierającą dzieci polskie rozpoczynające naukę w norweskim systemie edukacji, dyrektorką polskiej szkoły sobotniej, nauczycielką szkoły podstawowej pochodzenia norweskiego oraz przedstawicielką Dyrektoriatu ds. Dzieci, Młodzieży i Rodziny na poziomie narodowym (Norweżką). Wywiady przeprowadzone zostały w 2013 roku w ramach wstępnych badań projektu *Transfam: Doing family in transnational context. Demographic choices, welfare*

---

<sup>7</sup> Opis bieżących i zakończonych projektów można znaleźć m.in. na stronie Federacji Inicjatyw Oświatowych, fio.org.pl, na stronach konkretnych fundacji i stowarzyszeń, czy też portalach miejskich (szczególnie warszawskim z racji ogłaszania konkursów na projekty dotyczące edukacji międzykulturowej, np. <http://edukacja.warszawa.pl/projekty-i-inicjatywy/organizacje-pozarządowe/5271-i-otwarty-konkurs-ofert-na-realizacje-zadan>) oraz na stronach kuratoriów oświaty.

<sup>8</sup> Nie jest naszym celem szczegółowa i wyczerpująca analiza systemu szkolnego, pojedynczy artykuł nie daje też takiej możliwości. Zdajemy sobie także sprawę, że polscy uczniowie to tylko jedna z możliwych kategorii uczniów pochodzenia migracyjnego. Są to dzieci migrantów zarobkowych, nie ma wśród nich uchodźców, co też wpływa na ich funkcjonowanie w ramach systemu szkolnego.

<sup>9</sup> Wywiady były częściowo ustrukturalizowane, przygotowana była lista pytań dopasowana do specyfiki pracy eksperta. Pytania dotyczyły wsparcia uczniów pochodzenia migracyjnego w norweskim systemie oświaty i sposobów organizowania pomocy.

*adaptations, school integration and every-day life of Polish families living in Polish-Norwegian transnationality*<sup>10</sup>.

## IMIGRANCI W NORWEGII

Znaczący napływ imigrantów do Norwegii rozpoczął się w okresie po II wojnie światowej, a swój szczyt osiągnął w latach 60. ubiegłego wieku. W początkach 2013 roku liczba imigrantów wynosiła 593 300, a osób urodzonych w rodzinach imigranckich – 117 100. Dla tej nieco ponad pięciomilionowej populacji jest to znaczący udział i stanowi odpowiednio 12% i 2% ogółu ludności (SSB 2013b). Imigranci są bardzo zróżnicowani, szacuje się, że reprezentują ok. 220 narodowości lub grup etnicznych.

Obecnie największą grupę imigrantów stanowią Polacy – 77 000 tysięcy osób. Na drugim miejscu są Szwedzi (35 600), a następnie Litwini (28 600), Niemcy (24 200) i Somalijczycy (24 000) (SSB 2013b). Wśród dzieci pochodzenia imigranckiego największy udział mają Pakistańczycy (15 200) oraz Somalijczycy (9 100), a także Wietnamczycy (8 000). Urodzenia dzieci pochodzenia migracyjnego stanowiły w 2012 roku 17% wszystkich urodzeń w Norwegii (SSB 2013b).

Analizując decyzje osiedleńcze, można zauważyć, że zdecydowanie najpopularniejszym regionem kraju są okolice stolicy. W Oslo udział migrantów oraz osób pochodzenia migracyjnego sięga 30,4% populacji miasta<sup>11</sup> i wynosi 189 400. Duże skupiska odnotowano także w Drammen (25%) oraz Lørenskog (23%).

Migranci są bardzo zróżnicowani pod względem wykształcenia. Wykształcenie podstawowe ma 27% imigrantów, 31% – średnie, a 2% nie ukończyło żadnego szczebla edukacji. Wykształcenie wyższe, tzw. krótsze<sup>12</sup>, odpowiadające w zasadzie polskim studiom I stopnia, uzyskało 25% migrantów, natomiast 16% spośród wszystkich imigrantów studiowało dłużej niż cztery lata<sup>13</sup> (Steinkellner i Holseter 2013: 11). Najlepiej wykształceni są imigranci z Ameryki Północnej i Nowej Zelandii, 77% (z 4 100 osób) posiada wyższe wykształcenie (Steinkellner i Holseter 2013: 14). Wśród imigrantów z Europy Wschodniej i Unii Euro-

<sup>10</sup> Projekt finansowany ze środków funduszy norweskich, w ramach programu „Polsko-norweska współpraca badawcza” realizowanego przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju.

<sup>11</sup> W niektórych dzielnicach na przedmieściach miasta, takich jak Søndre Nordstrand, Stovner oraz Alna, około 50% populacji stanowią osoby pochodzenia migracyjnego.

<sup>12</sup> Tzw. krótsze wykształcenie wyższe oznacza mniej niż 4 lata studiów, dłuższe – powyżej 4 lat.

<sup>13</sup> Dane dotyczą osób w grupie wiekowej 25–49 lat.

pejskiej największy odsetek ukończył edukację na poziomie średnim i wyższym (58% mężczyzn i 33% kobiet). Kobiety są zdecydowanie lepiej wykształcone niż mężczyźni. Wykształcenie na poziomie studiów II stopnia ma 20% kobiet, podczas gdy wśród mężczyzn jest to 10%. Podobne proporcje występują wśród migrantów z innych krajów Półwyspu Skandynawskiego, natomiast najniższy poziom wykształcenia mają przybywający (w znacznej części jako uchodźcy) migranci z krajów afrykańskich, a także z niektórych krajów azjatyckich: Afganistanu i Pakistanu (Steinkellner i Holseter 2013: 15).

Polacy w Norwegii to przede wszystkim osoby z wykształceniem średnim (56%), z czego 66% stanowią mężczyźni, a 39% kobiety. Także w ich przypadku potwierdza się wyższy poziom wykształcenia kobiet w stosunku do mężczyzn: 26% kobiet i 10% mężczyzn posiada wykształcenie wyższe (Steinkellner i Holseter 2013: 16).

## NORWESKA POLITYKA IMIGRACYJNA

Analizując strategię przyjętą przez państwo norweskie wobec migrantów, można zaklasyfikować ją jako bliską wielokulturowości, chociaż nie jest oficjalną polityką integracyjną. Dyskurs społeczeństwa wielokulturowego po raz pierwszy pojawił się w wówczas relatywnie homogenicznej Norwegii<sup>14</sup> w latach 70. ubiegłego wieku (Haugelund 2002: 407). Polityka integracyjna i polityka asymilacyjna były w tym czasie współistniejącymi opcjami, zależnymi od indywidualnego wyboru migrantów (Haugelund 2002: 406). W 1980 r. strategia asymilacji została oficjalnie odrzucona i równocześnie podkreślono, że odpowiedzialność za podtrzymywanie kultur narodowych migrantów spoczywa nie tylko na nich, ale też na społeczeństwie przyjmującym (Haugelund 2002: 407). Z tego powodu polityka imigracyjna Norwegii jest przez niektórych norweskich badaczy charakteryzowana jako „*de facto* wielokulturowość”<sup>15</sup> (Akkerman i Haugelund 2007: 197–198) i jest przedmiotem sporów. Z jednej strony podkreśla się zalety tego rozwiązania, z drugiej – mimo deklarowanej integracji

<sup>14</sup> Warto zaznaczyć, że historia migracyjna Norwegii jest długa, sięga roku 900 (Brochmann i Kjeldstadli 2008). Wielokrotnie kraj ten doświadczał napływu migrantów, a społeczeństwo norweskie stało się relatywnie homogeniczne dopiero od czasów II wojny światowej (Brochmann and Kjeldstadli 2008: 13–14). Masowy napływ siły roboczej w latach 60. XX wieku nazywany jest często „nową imigracją”.

<sup>15</sup> Akkerman i Haugelund (2007) wprowadzają rozróżnienie na wielokulturowość oficjalną i wielokulturowość *de facto*. Ta pierwsza to obowiązująca i uzgodniona politycznie strategia integracyjna. Ta druga odnosi się do działań zgodnych z założeniami multikulturowości, ale nieuznawanych za oficjalną politykę integracyjną (zob. Akkerman i Haugelund 2007).



i wsparcia – dostrzega się ryzyko wykluczania niektórych grup etnicznych lub niektórych ich reprezentantów z racji zakazów lub nakazów wynikających z ich kultur. Reprezentanci najbardziej skrajnych stanowisk, jak m. in. Unni Wikan (1995), określają norweską politykę integracyjną „szczodłą zdradą” (*generous betrayal*) (Wikan 2002). Zdaniem Wikan integracja umożliwiająca zachowanie własnej kultury wpłynęła na wykluczenie niektórych grup imigrantów, szczególnie kobiet muzułmańskich, które ze względu na nieznamość języka kraju przyjmującego oraz brak wykształcenia zostają „wtłoczone” do podklasy (*underclass*). Kontrowersje, które wzbudziły argumenty Wikan, a szczególnie użycie pojęcia *underclass* wobec imigrantów, były jednym z przyczynków do rozpoczęcia dyskusji dotyczącej dylematu: prawa grupy do podtrzymywania własnej kultury *versus* prawa jednostki do samostanowienia (zob. Brochmann i Rogstad 1996, 1997; Brox 1997; Haugelund 2002). Spór ten wpisiał się w szerszy dyskurs polityki integracyjnej w Norwegii prowadzony od początku lat 90. ubiegłego wieku (Eriksen 1996; Brox 1991). Z jednej strony uważa się, że zbyt intensywne podtrzymywanie (przy wsparciu państwa) kultur narodowych czy etnicznych imigrantów uniemożliwia im skuteczną integrację. Z drugiej strony zaś źródeł niepowodzeń integracyjnych imigrantów upatruje się w dyskryminacji ze strony społeczeństwa przyjmującego. Bardzo ważnym polem dyskusji jest system oświatowy, a funkcjonowanie dzieci pochodzenia migracyjnego w szkole i ich osiągnięcia edukacyjne traktowane są jako sprawdzian skuteczności rozwiązań integracyjnych.

## MIGRANCI W NORWESKIEJ SZKOLE

Norweski system edukacyjny, w obecnej postaci, został ukształtowany po II wojnie światowej. Do jego podstawowych cech możemy zaliczyć: jednolity system szkolny<sup>16</sup> i program nauczania oraz ustandaryzowany w skali całego kraju system kształcenia nauczycieli. W ramach reform przeprowadzonych w latach 80. i 90. XX wieku system został zdecentralizowany i odpowiedzialność za edukację

---

<sup>16</sup> Dzieci w wieku od 0 do 5 lat mogą chodzić do przedszkola, jest to placówka płatna. Od 6 do 15 roku życia objęte są obowiązkowym i bezpłatnym kształceniem na poziomie podstawowym (*grunnskole*). Jest ono podzielone na dwa etapy: szkołę podstawową (dzieci w wieku od 6–12 lat) (*barneskole*) i gimnazjum (młodzież w wieku 13–15lat) (*ungdomskole*). Dzieci w wieku 6–9 lat mogą korzystać ze świetlicy szkolnej (SFO) przed zajęciami lekcyjnymi i po nich. Jest to oferta dobrowolna, której koszty ponoszą rodzice poprzez wkład własny (*egenandel*). Po ukończeniu szkoły podstawowej można kontynuować naukę w 3-letniej – także bezpłatnej, ale nieobowiązkowej – szkole średniej (*videregående skole*), a następnie na studiach (*Nowicjusz w Norwegii* 2013).

została przeniesiona na szczebel lokalny. Decentralizacja szkolnictwa dotyczyła zarówno sposobów finansowania szkolnictwa, jak i dbałości o jakość nauczania, organizację kształcenia oraz rozwój zawodowy nauczycieli (Helgøy i Homme 2006: 146). Równolegle wartości rynkowe, które zaczęły kierować logiką zarządzania szkół, doprowadziły do powstania nowego rodzaju relacji pomiędzy świadczącym usługi nauczycielem a postrzeganymi w kategoriach konsumenta dziećmi i ich rodzicami (Helgøy i Homme 2006: 151). Jednak w 1997 oraz 1999 roku, w ramach reformy programowej, zmieniono status Narodowego Programu Nauczania z rekomendacyjnego na formalny. Ogólnonarodowy, szczegółowy program nauczania stał się narzędziem centralnej kontroli systemu kształcenia i przyczynił się do neutralizacji efektów rynkowego podejścia do nauczania. Rozwiązanie to znalazło zarówno zwolenników, jak i przeciwników, którzy podkreślali, że był to krok wstecz w kierunku ponownej centralizacji norweskiej szkoły (Helgøy i Homme 2006: 146–147, 157).

Podstawową wartością norweskiego systemu edukacji jest egalitarność. Głównym celem Ministerstwa Edukacji jest zapewnienie dzieciom i młodzieży równego prawa do edukacji, niezależnie od ich społecznego i kulturowego pochodzenia, miejsca zamieszkania, płci i potrzeb. Program nauczania tworzony jest tak, aby uczeń mógł samodzielnie wybrać ścieżkę edukacji odpowiadającą jego zainteresowaniom (*Education – from Kindergarten to Adult Education* 2007: 22). Szkoła norweska zachęca uczniów do aktywności i odpowiedzialności za własne osiągnięcia szkolne (Helgøy i Homme 2006: 151). Nauczyciel postrzegany jest w kategoriach asystenta, którego zadaniem jest pomóc uczniowi w zdobywaniu wiedzy. Takie podejście wspomaga rozwój samodzielności i indywidualizmu wśród uczniów, co powszechnie uznaje się za wartościowe. Równocześnie jednak duży nacisk kładzie się na umiejętność współpracy, a także na zdobywanie praktycznych umiejętności, w tym zdolności samodzielnego poszukiwania informacji. Jednym z przejawów egalitaryzmu norweskiej szkoły jest brak segregowania uczniów według ich zdolności w ramach poszczególnych przedmiotów (np. nauczania języka), a także brak praktyki powtarzania klasy.

Pod względem inwestycji Norwegia znajduje się w czołówce światowej, jest jednym z krajów najwięcej wydających na edukację w przeliczeniu na ucznia. Przykładowo, w 2011 roku wydatki na szkolnictwo w Norwegii wyniosły 7% PKB, a w roku 2009 aż 7,5%, co dało Norwegii czwarte miejsce wśród krajów OECD (SSB 2013a). Podobnie prezentuje się relacja liczby uczniów do liczby nauczycieli. Według danych z 2003 roku w Norwegii przypadał średnio jeden nauczyciel na 11 uczniów, co dawało jej czwarte miejsce wśród krajów OECD (*Education at a Glance* 2003, Helgøy i Homme 2006: 147). W 2011 roku liczba ta była jeszcze niższa i wynosiła 8,8 dla pierwszego i drugiego szczebla edukacji (SSB 2013a).

Wyzwaniem systemu kształcenia w Norwegii jest rosnąca liczba dzieci pochodzenia imigracyjnego. Obecnie jest to 9,4% (dla porównania w 2003 roku odsetek ten wynosił 5,6%) – a więc wzrost jest znaczący (*Norway Left Behind...* 2013). Działania na rzecz przygotowania szkół i nauczycieli do nauczania i wychowywania dzieci w warunkach społeczeństwa wielokulturowego rozpoczęły się w początkach lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku<sup>17</sup>. Również wtedy rozpoczęto konstruowanie systemu wsparcia dla uczniów pochodzenia migracyjnego, za elementy kluczowe uznając język i kontakt<sup>18</sup> (*The Intercultural Workplace Norway* 2006). Obecnie państwo norweskie dąży do włączania dzieci imigrantów do systemu szkolnego od możliwie wczesnego etapu, uznając przedszkola za ważne narzędzie socjalizacji i włączania dzieci w społeczeństwo przyjmujące<sup>19</sup> (*Education – from Kindergarten to Adult Education*: 2007: 23). Ministerstwo Edukacji utworzyło plan strategiczny oparty na równości uczestnictwa uczniów i studentów z mniejszości językowych w systemie oświatowym<sup>20</sup>, funkcjonują różne formy wsparcia dla uczniów pochodzenia migracyjnego, szkołom oferowane są pomoce ze strony organizacji pozarządowych<sup>21</sup>, dlatego też norweski system szkolny uznawany jest za inkluzywny (*Migrant Education in Norway. Pointers for policy development* 2010, Taguma, et al. 2009<sup>22</sup>). Najmocniej zaakcentowana wydaje się pomoc w nauce języka norweskiego, ale w ramach realizacji strategii wielokulturowości podejmuje się starania, by umożliwić dzieciom pochodzenia imigracyjnego kultywowanie elementów własnej kultury w szkole. W wielu placówkach, szczególnie tych z dużym odsetkiem imigrantów, celebryje się przykładowo dni

<sup>17</sup> Mimo tych działań do dziś podkreśla się jako słabość polityki społecznej (w tym też oświatowej) i pomocy społecznej niedostateczne uwzględnianie różnic kulturowych między Norwegami a migrantami:

„Mówi się, że nie mamy zrozumienia dla odmiennych stylów życia imigrantów, było wiele demonstracji, że brakuje nam kompetencji międzykulturowych.(...) Część z tych stwierdzeń jest prawdziwa (...) patrzymy przez pryzmat zachowań norweskich (...)” (W 4, ekspert z Barne-, Ungdoms- og Familiedirektoratet, por. przyp. 19).

<sup>18</sup> W 4 – wypowiedź eksperta z Barne-, Ungdoms- og Familiedirektoratet (Dyrektoriat ds. Dzieci, Młodzieży i Rodziny).

<sup>19</sup> Tamże.

<sup>20</sup> *Równość edukacji w praktyce. Strategia lepszej nauki i wzmożonego uczestnictwa dla mniejszości językowych w przedszkolach, szkołach i dalszej edukacji 2004–2009*.

<sup>21</sup> Przykładowo narzędzie „Diversity Mirror” utworzone przez fundację MiA (Diversity At Work), skierowane na wsparcie w radzeniu sobie z różnorodnością uczniów.

<sup>22</sup> Raport OECD stwierdzający inkluzywność norweskiego systemu edukacji (Taguma, et al. 2009) jest elementem serii „OECD Reviews of Migrants Education”. Równoległą analizę systemu edukacji w kontekście imigrantów przeprowadzono także w krajach takich, jak Austria, Dania, Holandia, Irlandia oraz Szwecja. Głównym celem serii jest zidentyfikowanie wyzwań systemu edukacji danego kraju w odniesieniu do potrzeb imigrantów oraz zaprezentowanie sugerowanych kierunków rozwoju polityki imigracyjnej każdego z nich.

niepodległości krajów pochodzenia uczniów oraz ważniejsze święta związane z ich kulturą. Trudniejszy do zrealizowania jest natomiast postulat uczenia w szkołach języków ojczystych imigrantów (*Intercultural Workplace – Norway* 2006).

Dziecko, które do Norwegii przyjechało i nie zna języka, otrzymuje pomoc w jego nauce. Może to być realizowane poprzez klasy integracyjne (tzw. *innføringsgrupper* w ramach szkoły, oprócz samego języka wprowadza też w kulturę norweską<sup>23</sup>, może być osobna szkoła, do dyspozycji są wszystkie poziomy wiekowe<sup>24</sup>), gdzie jest przygotowywane do edukacji i uczy się języka. Następnie otrzymuje asystę nauczyciela, który mówi w języku dziecka i po norwescu – pomoc polega na spotkaniach raz lub kilka razy w tygodniu (liczba godzin zależy od gminy) i bieżącym wsparciu w nauce, a także tłumaczeniu sprawdzianów. Niektóre gminy przyjmują inne rozwiązanie pomijające klasę integracyjną. Dziecko jest wdrażane w system szkolny i partycypuje w normalnych zajęciach w asyście nauczyciela dwujęzycznego.

W szkole uczeń otrzymuje też książki, słowniki, ewentualnie laptopy, może uzyskać też pomoc w *Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste* – odpowiedniku poradni psychologiczno-pedagogicznej (Tomczyk-Maryon 2014). Z założenia pomoc asystenta może trwać trzy lata, ale w szczególnych przypadkach przedłuża się do pięciu.

System ten ma dwa założenia. Po pierwsze integracja, jak najszybciej, ale tak, by była jak najmniejszym obciążeniem dla dziecka. System klas przygotowawczych funkcjonuje w niektórych gminach, w innych uczeń trafia od razu do klasy, otrzymując wsparcie tzw. *morsmåslærer*, a więc nauczyciela języka ojczystego<sup>25</sup>. Istotą jego pracy nie jest nauczanie języka ojczystego ucznia, lecz jest on nauczycielem pomocniczym, który pracuje z uczniami zagranicznymi: imi-

<sup>23</sup> „Program *norskopplæring* dotyczy społeczeństwa, kultury, ma pomóc ci odnaleźć się i komunikować w norweskim. Ma podnieść uczącego do takiego poziomu [języka], jaki jest mu potrzebny” (W 1).

<sup>24</sup> Takie rozwiązanie jest stosowane w niektórych gminach Oslo, np. w Bærum. Wybór rozwiązań zależy od przyjętej polityki, możliwości finansowych gminy oraz liczby dzieci pochodzenia migracyjnego.

<sup>25</sup> Chociaż zalecane, nauczanie języków ojczystych jest w wielu przypadkach *de facto* rozumiane jako etap przejściowy (Tomczyk-Maryon 2013). Od roku szk. 2007/08 z myślą o uczniach (poziom 1 i 2 ISCED – *International Standard Classification of Education* / Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Kształcenia, czyli w szkole podstawowej i średniej na poziomie niższym) mówiących językami mniejszości językowych (w tym dzieciach imigrantach) i uprawnionych do szczególnej pomocy w nauce norweskiego, opracowano program przedmiotu o nazwie: nauczanie języka ojczystego mniejszości językowych, ale właśnie jako pomoc, a uczniowie będą gotowi do kontynuowania nauczania w ramach zwykłego programu w języku norweskim. Decyzja o rozdysonowaniu funduszy leży w gestii gmin i część z nich decydowała w ostatnich latach o przeznaczeniu całego budżetu w danym obszarze na intensywną naukę języka norweskiego (*Education. A comparative investigation...* 2007: 19).

grantami lub uchodźcami, wchodzącymi w norweski system kształcenia (Tomczyk-Maryon 2014). Drugim założeniem jest więc wsparcie nauki norweskiego i innych przedmiotów nie poprzez odcięcie od używania języka ojczystego, ale przez jego wykorzystanie:

*[Moim] zadaniem jest przez język ojczysty dotrzeć do języka norweskiego. Wszystkie niezrozumiałe pojęcia ja wielokrotnie tłumaczę, wręcz uczę od podstaw po polsku. I operuję dwoma językami – polskim i norweskim, w zależności, jak widzę, że dziecko sobie radzi. Oprócz tego powinnam i zwykle to robię – uczyć języka norweskiego. Do tego jestem pomostem między rodziną a szkołą. Rodzice nie mówią po norwesku, nie inwestują w ten język. Szkoła norweska, system jest inny niż w Polsce. (W 1)*

Poza praktyką klasy przygotowawczej pozwalającej na naukę języka norweskiego, uczniowie pochodzenia imigranckiego uczęszczają do tych samych szkół i klas, co ich norwescy rówieśnicy. Dzieci imigrantów mają prawo do nauki swojego języka ojczystego w szkole. Sposób organizacji oraz forma tych zajęć zależy jednak od decyzji lokalnych władz. Często nauczanie języka ojczystego może być interpretowane jako zapewnienie nauczyciela pomocniczego dwujęzycznego (Tomczyk-Maryon 2014). Część komun (gmin) rezygnuje z klas przygotowawczych, pozostawiając tylko pomoc w czasie lekcji:

*Jeżeli chodzi o politykę integracyjną, to tutaj zależy od gminy, są takie klasy integracyjne, gdzie intensywnie uczy się języka norweskiego, dzieci z całego świata tu są. I drugą formą jest taka, że dzieci z biegu wdrożone są do systemu norweskiego i mają nauczyciela dwujęzycznego, który siedzi i na początku wszystko tłumaczy. Próbuje temu dziecku pomóc, żeby to dziecko uczestniczyło w normalnych zajęciach, na normalnym poziomie. Nie wiem, która forma jest lepsza. (...) Ale dyrektywa<sup>26</sup>, która mówi o nauczaniu języka ojczystego w szkołach, nie jest chyba do końca przez Norwegię respektowana, dlatego że oni nazywają tę formę, gdzie jest dwujęzyczny nauczyciel, nauką języka ojczystego. A to nie ma nic wspólnego z nauką języka ojczystego. Ta prawdziwa forma nauki języka ojczystego pojawia się i znika cały czas i to wszystko zależy od kondycji finansowej gminy. Jeżeli jest gmina bogata, to załatwi takiej grupie dzieci naukę w szkole. Czyli nie jest tak jak w Szwecji i w Danii, że mają to zawsze i wszędzie. (W 2<sup>27</sup>).*

<sup>26</sup> Respondentka przywołuje Dyrektywę Rady z dnia 25 lipca 1977 r. w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących : 77/486/EWG, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej nr L 199/32, [http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=559](http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=559) [data dostępu: 28.01.2014].

<sup>27</sup> W 2 – dyrektor szkoły polskiej (sobotniej). Szkoła polska realizuje *Podstawę programową dla uczniów polskich uczących się za granicą* Ministerstwa Edukacji Narodowej (por. <http://www.szkolapolska.no/>).

*Pracuję w szkole od 12 lat i kiedyś, dawno, prawie 10 lat temu, był chłopiec z... chyba Estonii i wiem, że miał lekcje swojego języka w szkole. Potem system się zmienił, politycy go zmienili. (...) Byli nauczyciele z krajów, z których pochodzą imigranci, native speakerzy, i oni uczyli dzieci, żeby zachowały język ojczysty. Nauczyciel przychodził raz lub dwa razy w tygodniu. Na pewno tak robiliśmy, ale czy teraz też tak jest, to nie jestem pewna. Ale wiem, że przychodził nauczyciel jednego z afrykańskich języków i uczył (W 1).*

Model norweski wydaje się próbą połączenia modeli integracyjnego i separacyjnego (*Integracja dzieci-imigrantów w szkołach w Europie* 2009) tak, aby uniknąć negatywnych skutków, a wykorzystać zalety każdej propozycji, aczkolwiek szybkie wejście w system, „wrzucenie” według określenia Marty Tomczyk-Maryon (2014) oznacza – mimo obecności nauczycieli wspierających – bardzo dużo wysiłku i stresu, bo założeniem jest pozytywne nastawienie, ale i oczekiwanie pracy takiej, jak w przypadku pozostałych uczniów. W tej sytuacji pomoc ze strony domu rodzinnego jest ważnym czynnikiem i on również jest uwzględniany w założeniach imigracyjnej polityki szkolnej.

## WSPÓLPRACA Z RODZICAMI

Poza rozwiązaniami wynikającymi z samej konstrukcji systemów oświaty bardzo ważna jest sytuacja w społecznościach lokalnych, a także nacisk, jaki szkoła kładzie na współpracę z rodzicami. Można tu wskazać dwie strategie: oddolną, wynikającą z doświadczeń szkół, wsparcia organizacji pozarządowych i aktywności samych rodziców, oraz odgórną, zazwyczaj pasywną, bardziej nastawioną na „tworzenie ram”, wymuszającą współpracę w przypadkach, gdy nie ma tej chęci „od dołu”, co może prowadzić do działań pozornych, wyłącznie fasadowych. Aktywna strategia odgórna zakłada nie tyle wymaganie, ile tworzenie możliwości współpracy, także z uwzględnieniem ograniczeń, które w przypadku migrantów związane są głównie z językiem.

Wśród działań pomocowych w tym zakresie jako pierwsze należy podkreślić skuteczne komunikowanie się. W Europie stosuje się trzy typy środków: pisemne informacje w ojczystych językach migrantów, korzystanie z usług tłumaczy bądź korzystanie z pomocy osób oddelegowanych do wsparcia migrantów (*Integracja dzieci-imigrantów w szkołach w Europie* 2009). Za najbardziej sprzyjającą zachowaniu aktywności i podmiotowości uczniów-migrantów i ich rodziców uważa się włączanie asystentów, szczególnie gdy np. znaczącą kategorię uczniów stanowią dzieci uchodźców, często po traumatycznych przejściach, ale też ze względu na to, że rozwiązanie to pozwala najszybciej i najsprawniej rozwiązywać problemy,

daje też możliwość rodzicom angażowania się w sprawy szkolne dziecka. Tego typu rozwiązanie stosowane jest w norweskim systemie oświaty, gdzie aktywność rodziców uznawana jest za priorytet i jeden z najważniejszych czynników sukcesu edukacyjnego dziecka:

*System norweski polega na silnym kontakcie szkoły z domem i rodziną, które odgrywają dużą rolę w systemie wychowania dziecka. Lekcje, które są zadawane w szkole – oczekuje się, że rodzice będą partycypować w odrabianiu lekcji, w edukacji. Poza tym szkoła jest instytucją usługową dla rodziców. Rodzice mają prawo decydować o szkole, o jej formie. No, więc widzisz, jeżeli lekcje są zadawane – rodzice muszą sprawdzać lekcje, dzieci powinny czytać przed rodzicami, więc wyobraź sobie, jak polscy rodzice nie umieją norweskiego, to już jest ogromna bariera. Ale szkoła norweska mówi „to nic nie szkodzi”. Mówicie po polsku, to wyjaśniajcie po polsku. Co tydzień ze szkoły są wysyłane takie plany, gdzie jest dokładnie napisane, co będzie w szkole na przyrodzie, norweskim itd. To jest cel tygodniowy. Więc jeżeli będziemy mówili na przyrodzie o wiosnie, to zachęca się rodziców dzieci dwujęzycznych, żeby mówili w języku ojczystym o wiosnie, żeby przekazywali jak najwięcej pojęć dziecku. Dlatego, że jak dziecko będzie wiedziało, co to jest przebiśnieg po polsku, to połączy sobie norweskie snøklokke z pojęciem po polsku i będzie umiało się do tego odnieść. To jest podstawa. (...) Jeżeli rodzina pomaga, nawet jeżeli mama nie rozumie norweskiego, wytłumaczy, jakie są oznaki wiosny, jakie ptaki przylatują – więc to dziecku wtedy natychmiast buduje wiedzę. Więc jeżeli dziecko ma pomoc z domu, to sobie radzi. Jeżeli nie, no, to braki się nawarstwiają. No, bo i tak nie rozumiem. Szkoła obowiązkowa jest 7 klas plus 3 lata i później co trzecie dziecko odpada ze względów językowych. Zastraszające są statystyki. Nie mają podstaw naukowego języka. One sobie radzą w towarzystwie, językiem potocznym, ale brakuje języka naukowego. Ja mam takich uczniów, którzy są 6 lat tutaj i nie potrafią napisać dziesięciopodniowego opowiadania po norwesku (W 1).*

Zaangażowanie rodziców uważane jest za ważne na tyle, że w sytuacjach, gdy matka lub ojciec nie znają języka, przykładowo podczas zebrań, zapewnia się obecność tłumacza. Za niepożądaną natomiast uznaje się sytuację, gdy to dziecko staje się z konieczności tłumaczem we własnej sprawie (ono zna język, a ktoś z rodziców nie):

*Jeżeli potrzebujemy tłumacza na zebraniu rodziców czy spotkaniu, to piszę maila i tłumacz przychodzi. Uczeń nie powinien sam tłumaczyć, to jest niedopuszczalne! (W 1)*

Problem pojawia się, gdy rodzice nie chcą korzystać z oferowanych rozwiązań. Pierwszym powodem może być zróżnicowanie społeczne samych imigrantów, materialne, ale także w znaczeniu habitusu Bourdieu, co przekłada się na

styl życia, podejście do szkolnej i pozaszkolnej edukacji dzieci. Jest to problem, który tu zaledwie sygnalizujemy, ponieważ stanowi zagadnienia na osobne opracowanie:

*Niestety, jest bardzo dużo patologii tutaj wśród Polaków. Większość przyjeżdżają tutaj niestety robotnicy. To są ludzie prości, niewykształceni. Z przyzwyczajeniami z Polski, więc i alkohol, i inny tryb życia. I dzieci się nie wysyła na te aktywności (zajęcia pozalekcyjne) słynne. Nie czują, jak ważne to jest, no i ze względów finansowych też. (W 1)*

Drugim ważnym czynnikiem jest przekonanie przeniesione z kraju pochodzenia, że szkoła i rodzina są instytucjami rozdzielonymi. Mimo stworzonych w Polsce możliwości zaangażowania się w funkcjonowanie szkoły i wpływania na jej działania, w skali makro polscy rodzice w większości przypadków są grupą latentną<sup>28</sup>, organizującą się głównie w celu obrony doraźnych interesów, a wspomniane możliwości instytucjonalne są uważane za fasadowe, mające legitymizować decyzje władz szkolnych czy administracji oświatowej. W kontekście norweskim aktywność rodzicielska jest jednym z założeń integracji, ogólnokrajowe stowarzyszenie rodziców uczniów szkół podstawowych i średnich I stopnia zorganizowało też sieć rodziców, którzy stanowią łącznik między szkołą a rodzicami uczniów. Doradzają obu stronom w kwestii edukacji dzieci-imigrantów i dostarczają informacji w ich własnym języku (*Integracja dzieci-imigrantów w szkołach w Europie 2009*: 17). W warunkach polskich mamy do czynienia ze swoistym zerwaniem „umowy” szkoły z rodzicami. Rodzice traktują szkołę jak centrum handlowe (Coleman 1996: 105), oczekując gotowego produktu: wykształconego i wychowanego dziecka i te oczekiwania przenoszą na szkołę norweską:

*Ponieważ jest taka bariera językowa pomiędzy szkołą a rodzicami, że ja często dopiero to odkrywam i ja dopiero to raportuję do szkoły, i wtedy oni zaczynają się tym zajmować już specjalistycznie. Ten pierwszy rzut po tej integracyjnej klasie – ja mam około 30 uczniów, do każdego dojeżdżam raz w tygodniu. Oczywiście problem polega na tym, że tu jest drogo. Więc jeżeli ojciec tylko pracuje, a matka może na czarno, to rodzice nie mówią po norwesku, przebywają często w gettacie polskim, są otoczeni informacjami, które są nieprawdziwe (...). Przy czym założeniem jest to, że szkoła norweska wszystko załatwi, że ich nic nie interesuje. A (...) szkoła norweska nastawiona jest jednak na współpracę z rodzicami, dużo*

<sup>28</sup> Określenie to podajemy za M. Olsonem (1965), a oznacza ono, że rodzice jako grupa są w stanie skupić się i działać w konkretnej sprawie, ale na razie niewielu trwale się organizuje. Niemniej w sytuacjach, które odczuwają jako zagrożenie, są w stanie zorganizować się na tyle, aby wywierać nacisk.



współpracują. No, więc tej współpracy nie ma, ponieważ rodzice nie mówią po norwesku. (W 1)

Na pewno warto pokreślić też znaczenie przygotowania się do migracji. Im bardziej wyjazd, wybór kierunku czy decyzja o reunifikacji rodziny były spontaniczne czy przypadkowe, tym większe prawdopodobieństwo trudności integracyjnych. Nie musi to być regułą, zwłaszcza, gdy wyjeżdżają osoby młode, dobrze przygotowane do pracy za granicą, często posiadające gotowy plan życia w Norwegii (włączając uczenie dzieci języka polskiego i podtrzymywanie kultury polskiej), kształcenia dzieci, koncepcje wychowawcze:

*[Niektórzy] rodzice mówili, że nie posłali [do szkoły polskiej – M.Ś., K.N.S.] w poprzednim roku, bo najpierw się musiał nauczyć norweskiego. Natomiast są tacy, którzy już z Polski piszą, że przyjeżdżają i chcą dołączyć. Więc są i tacy, i tacy. (W 2)*

Na drugim biegunie mamy migrantów gorzej wykształconych, z niższych klas społecznych, traktujących wyjazd jako okazję do zarobku, która przekształciła się w wieloletni pobyt:

*[Dzieci] Nie są przygotowane w większości. Zwykle jest tak – jest ojciec. Oczywiście długie lata był, zanim Polska weszła do Unii. No i to jest problem. Te kobiety walnęły pięścią w stół, pakują dzieci i zjeżdżają tutaj. Bo tak się nie da żyć na odległość. Słuchaj! Nawet z dnia na dzień jest podejmowana decyzja. One przyjeżdżają w lutym. One [dzieci] czasami nie są zapisywane do szkoły, bo „ja nie wiem, czy tu zostanę”. Na szczęście to nie jest większość. (W 2)*

Podsumowując, szkoła norweska oczekuje współpracy i podejmuje starania, by stworzyć dla takiej współpracy warunki. Reakcje drugiej strony zależą nie tylko od różnic jednostkowych czy pozycji społecznej rodziców, ale też w pewnym stopniu od pochodzenia narodowego czy etnicznego. Polscy rodzice są oceniani pozytywnie:

*Podstawowa różnica między polskimi a np. somalijskimi rodzinami jest taka, że nigdy nie słyszałam, by polska rodzina mówiła dziecku „nie możesz być za bardzo norweska / norweski”. Polskie rodziny kładą duży nacisk na to, by dziecko się integrowało i stawalo częścią norweskiego społeczeństwa. (W 4)*

Szkoła to miejsce przygotowujące dzieci do funkcjonowania w społeczeństwie – w tym kontekście norweskim. Założenie współpracy z rodzicami z jednej strony jest narzędziem pomocy (jeśli jest taka potrzeba) konkretnemu uczniowi.

Ale z drugiej strony w przypadku rodzin migracyjnych może też pełnić rolę integracyjną, wprowadzającą w społeczność przyjmującą, a także dawać możliwość negocjowania różnic i znaczeń kulturowych.

## DEBATA OŚWIATOWA

Obecnie w Norwegii trwa debata oświatowa, ponieważ mimo wspomnianych znaczących nakładów finansowych uczniowie norwescy osiągają stosunkowo niskie wyniki w porównaniu z uczniami w innych krajach w rankingu PISA<sup>29</sup>. W konsekwencji polityka edukacyjna kraju jest obiektem krytyki ze strony opinii publicznej (zob. Clement 2007; Helljesen, Grønli, Omvik 2013). Główne zarzuty formułowane w debacie publicznej dotyczą koncepcji nauczyciela-asystenta oraz samodzielności uczniów i ich odpowiedzialności za własne postępy w nauce. Krytykuje się także sposób nauczania, w tym też założenie nauki poprzez działanie jako sposób nieprzyczyniający się w wielu wypadkach do poszerzania wiedzy dziecka. Krytyce poddano także założenie egalitaryzmu<sup>30</sup>, argumentując, że może przyczyniać się ono do słabej efektywności norweskiej szkoły:

*Należy wprowadzić wiele zmian. Na pewno nauczyciele nie powinni musieć spędzać tak wiele czasu na wypełnianiu dokumentów, zamiast przygotowywać program dostosowany do potrzeb uczniów (...). Cieszę się, że uczniowie mają tak wiele możliwości. Obecnie dużo się dyskutuje, czy należy dzielić uczniów ze względu na ich umiejętności. Byłaby grupa najlepsza, średnia i – powiedzmy – mniej uzdolnionych, tak że uczniowie mogliby dostawać zadania na różnym poziomie. Z wielu powodów byłoby to dobre, ale nie cały czas i nie we wszystkich klasach. Wiemy, że szkoły norweskie skupiają się na potrzebach słabszych uczniów, starają się ich zintegrować z klasą. W naszej szkole mamy wielu uczniów z problemami, ale są teraz dobrze zintegrowani w szkole. Mają do dyspozycji nauczyciela, który im towarzyszy i pomaga w czasie zajęć. Z jednej strony więc wszyscy powinni być traktowani tak samo, ale z drugiej czasami założenie „wszyscy razem i to samo” jest po prostu nie fair. Najlepsi uczniowie tracą wtedy motywację. Bo nauczyciele*

<sup>29</sup> Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (*Programme for International Student Assessment*), badania realizowane przez OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) co trzy lata od 2000 r. sprawdza umiejętności uczniów w wieku 15 lat w trzech obszarach: czytania i interpretacji, umiejętności matematycznych oraz rozumowania w naukach przyrodniczych, przy czym za każdym razem jeden z obszarów jest określany jako główny w badaniach. W edycji 2012 wzięło udział 65 krajów, a głównym przedmiotem była matematyka.

<sup>30</sup> Z badań PISA w 2012 roku wynika, że wpływ statusu społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia jest w Norwegii niski, przykładowo w zakresie umiejętności matematycznych wyjaśnia tylko 7% zmienności, przy średniej OECD 15%. (*Norway Left Behind Denmark and Finland in New PISA Survey 2013*).

*mogą zadać im więcej pracy, ale wciąż te same typy zadań. No więc teraz się nad tym dyskutuje, ale Norwegia ma tę socjalną, demokratyczną przeszłość, zasadę równości i mówienie o odejściu od tych założeń to bardzo trudny temat. Sądzę, że gdyby to [wprowadzenie zróżnicowania pod względem poziomu umiejętności – przyp. M. Ś.] dobrze zrealizować, to byłoby korzystne. Ale tylko czasem, ponieważ równość jest bardzo ważna i dobra. Ale czasem ktoś może zrobić więcej, podczas gdy inny potrzebuje więcej czasu. (W 3)<sup>31</sup>*

Wypowiedź respondentki pokazuje dylemat, który utrudnia debatę nad zmianami w norweskiej oświacie, bardzo ważny także z punktu widzenia dzieci pochodzenia migracyjnego – jak zachować cenioną zasadę równości szans, ale z drugiej strony zapewnić indywidualne podejście do dzieci, nie tylko do tych słabszych, które potrzebują wsparcia, ale i do tych zdolnych. Debata dotyczy raczej wszystkich uczniów, dzieci migrantów nie są jej głównym zagadnieniem, chociaż mimo inkluzywnego systemu Norwegii musi odnosić się także do problemu częstszego porzucania nauki przez uczniów pochodzenia migracyjnego (*Education. A comparative investigation...* 2007: 28). Wyniki dzieci-migrantów są też nieco niższe niż dzieci norweskich, w przypadku umiejętności matematycznych w badaniu PISA było to o 46 pkt mniej przy średniej liczbie punktów 489, *Norway Left Behind Denmark and Finland in New PISA Survey* 2013). Problem dotyczy przede wszystkim uczniów o „niezachodnim” pochodzeniu (Hægeland, et. al. 2004: 21, SSB 2013c), a związany jest szczególnie z opanowaniem języka. Jak podaje raport OECD, uczniowie z pierwszego pokolenia imigrantów, przed ukończeniem 15 roku życia, nie czytają tak biegle jak ich norwescy rówieśnicy. Różnica odpowiada mniej więcej dwóm latom edukacji (*Migrant Education in Norway. Pointers for policy development* 2010). Dodatkowo rządzie uczniowie ci decydują się na kontynuowanie nauki po ukończeniu szkoły średniej i proporcjonalnie mniej spośród nich osiąga wyższy poziom edukacji (*The Intercultural Workplace – Norway* 2006). Także w tym kontekście poruszany jest problem nadmiernej egalitaryzacji i być może zbyt małych nacisków nauczycieli, by w sytuacji, gdy wiąże się to z dużym wysiłkiem, dziecko było wciąż motywowane do kontynuowania edukacji na poziomie średnim i wyższym.

Jak twierdzi szef PISA, Andreas Schleicher, norweska szkoła nie jest dostosowana do potrzeb dzieci z problemami czy posiadających pochodzenie imigracyjne. Uczniowie, którzy radzą sobie gorzej, dostają mniej wymagające zadania, nie są zachęceni do poszerzania swoich umiejętności, tak aby mogli dorównać rówieśnikom osiągającym lepsze wyniki. Istotnym problemem jest także niekompetencja nauczycieli. Schleicher krytykuje rząd, promujący tworzenie małych klas, za niewłaściwy sposób inwestowania środków na edukację. Szef PISA

<sup>31</sup> Nauczycielka w norweskiej szkole podstawowej, tłum. M. Ś., K. N.-S.

uważa, że środki te powinny być raczej przeznaczone na podnoszenie kwalifikacji nauczycieli. Tym bardziej, że brakuje kadry nauczycielskiej i wiele osób podejmuje pracę bez odpowiedniego przygotowania (por. Clement 2007; Helljesen, Grønli, Omvik 2013).

### KTÓRĄ DROGĄ?

Założenia norweskiego systemu edukacji wydają się stosunkowo korzystne dla dzieci pochodzenia migracyjnego. Mogą one liczyć na wsparcie indywidualne, ale przede wszystkim sprzyjają im założenie równości i rezygnacja z wczesnych progów selekcyjnych, co cechuje niektóre z innych europejskich krajów imigracyjnych<sup>32</sup>. Jak jednak widać na przytaczanym tu przykładzie dzieci polskich, koszty wejścia w nowy system oświatowy pozostają mimo wszystko dość wysokie. Jedną z przyczyn są oczywiście nakłady finansowe, jakie pociąga za sobą system wsparcia – tym większe, im bardziej jest on rozbudowany. Nawet w przypadku krajów inwestujących w system edukacyjny – a do takich należy Norwegia – pojawia się tu aspekt polityczny, debata, w jaki sposób te środki najlepiej wykorzystać. „Najlepiej” oznacza w tym wypadku również potencjalne polityczne zyski lub straty, a nie tylko prosty rachunek ekonomiczny.

Nie udaje się także uniknąć innej bolączki – „ucieczki” dzieci norweskich, przenoszenia ich lub z założenia wybierania dla nich szkół z mniejszym odsetkiem uczniów pochodzenia migracyjnego.

*Wiele się na ten temat dyskutuje w mediach. W przeszłości można było zapisać dziecko tylko do szkoły w swoim rejonie, teraz można wybrać szkołę, do której ma syn lub córka uczęszczać. I w Oslo pojawił się taki problem, że były miejsca, gdzie dzieci norweskie były w mniejszości, i rodzice zaczęli je przenosić do szkół, gdzie nie było imigrantów. A więc problem coraz bardziej narastał. Dwa lata temu była taka debata – że byłoby dobrze zachować równe proporcje, 50 na 50 procent dzieci norweskich i z innych kultur. (W 3)*

Przenoszenie dziecka – dość zrozumiałe w kontekście jednostkowym – ma znaczące skutki dla danej społeczności. Prowadzi do nadreprezentacji dzieci imigrantów w konkretnych szkołach i powoduje, że szansa na integrację społeczną, jaką daje edukacja, nie jest wykorzystywana:

---

<sup>32</sup> Jednym z najwyraźniejszych przykładów są Niemcy, których system edukacyjny jest mocno selekcyjny i mimo wielu narzędzi wsparcia dla imigrantów uczniowie z pochodzeniem migracyjnym mają mniejsze szanse ukończenia edukacji czy dotarcia do jej wyższych szczebli w porównaniu z dziećmi niemieckimi (por. np. Siminovskaja 2008, Lengyel 2011, Kristen 2006).

*Szczególnie w dużych miastach, takich jak Oslo, w niektórych szkołach koncentracja dzieci pochodzenia imigranckiego może sięgać nawet 90%. I wtedy te dzieci nie otrzymują szansy na integrację ze społeczeństwem norweskim, co ma wpływ na ich dorosłe życie. (...) Taka koncentracja dzieci pochodzenia imigranckiego wynika ze skupienia tanich, komunalnych mieszkań w jednym miejscu. Ze względu na niskie koszty życia, rodziny imigrantów zamieszkują zwykle te mieszkania, a ich dzieci uczęszczają do lokalnej szkoły. Oslo jest podzielone na dwie części – wschodnią i zachodnią. Większość mieszkań komunalnych jest umiejscowionych we wschodnim Oslo. Norwegowie nie chcą się przeprowadzać na te obszary, bo chcą uchronić swoje dzieci przed uczęszczaniem do szkół z dziewięćdziesięcioprocentowym odsetkiem imigrantów. (W 4)*

Zasadniczym punktem dyskusji jest więc raczej pytanie o całościową rewizję polityki oświatowej, uwzględniającą sytuację i problemy dzieci pochodzenia migracyjnego:

*Trwają dyskusje pomiędzy rodzicami, nauczycielami, politykami. Dyskutuje się, czy powinniśmy przedłużyć pobyt dzieci w szkole, uczniowie mieliby zadanie domowe, ale tak naprawdę robiliby je w szkole i nauczyciele by im w razie potrzeby pomogli. Część polityków podkreśla, że niektóre dzieci nie mają szans na pomoc rodziców i żeby były równe szanse, to wszyscy powinni robić zadania domowe w szkole. Tak powinien działać system bazujący na zasadach równości i sprawiedliwości (...). (W 3)*

Zmiany w oświacie na pewno nie należą do łatwych decyzji. Kluczem jest sformułowanie całościowej polityki oświatowej, koncepcji obywatela i społeczeństwa w kraju imigracyjnym i wielokulturowym. Przy braku spójnego obrazu trudno podejmować działania wychowawcze, sprzyja to presji asymilacyjnej czy – przeciwnie – niwelowaniu w imię politycznej poprawności odniesień do kultury narodowej społeczeństwa przyjmującego. Może się okazać, że mimo dobrej woli pozostaniemy przy „nadrabianiu deficytów” i bezrefleksyjnym dopasowaniu migrantów do istniejącego systemu szkolnego, tracąc po drodze z oczu samych uczniów i ich potrzeby. Są to wyzwania, przed którymi stoją systemy oświatowe większości krajów rozwiniętych: jak zadbać o równość szans, jakie działania będą najskuteczniejsze?

## BIBLIOGRAFIA

- Abramowicz M. (red.) (2011), *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Warszawa: TEA.
- Akkerman T., Haugelund A. (2007), «Woman and children first!» Anti-immigration parties and gender in Norway and the Netherlands, „Patterns of Prejudice”, vol. 41 (2), s. 197–214.
- Alba R., Nee V. (1997), Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration, „International Migration Review”, vol. 31, nr 4, s. 826–874.
- Anthias F., Cedeberg M., Torre A. R. (2006), Mapping of policies and policy analysis – the UK case, raport w ramach projektu FeMiPol: *Integration of female immigrants in labour market and society. Policy assessment and policy recommendations*, [http://www.femipol.uni-frankfurt.de/working\\_papers.html](http://www.femipol.uni-frankfurt.de/working_papers.html) [data dostępu: 27.11.2013].
- Beyersdörfer F. (2005), *Multikulturelle Gesellschaft. Begriffe, Phänomene, Verhaltensregel*, Münster: LIT.
- Błęszyńska K. M. (2010), *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, <http://www.ore.edu.pl> [data dostępu: 22.02.2014].
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa: PWN.
- Brochmann G., Kjeldstadli K. (2008), *A history of immigration. The case of Norway 900–2000*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Brochmann G., Rogstad J. (1997), Svar til Ottar Brox [An Answer to Ottar Brox], „Tidsskrift for samfunnsforskning”, vol. 2 (97), s. 256–257.
- Brochmann G., Rogstad J. (1996), Integrasjon, underklasse og marginalisering – noen refleksjoner omkring dagens innvandringsdebatt [Integration, underclass and marginalisation – some reflections on contemporary immigration debate], „Dansk Sociologi”, vol. 2 (98), s. 21–37.
- Brox O. (1991), «Jeg er ikke rasist, men...», *Hvordan får vi våre meninger om innvandrere og innvandring?* [«I'm not a racist but ...», How do we get our opinions about immigrants and immigration?], Oslo: Gyldendal.
- Brox O. (1997), Hva er galt med underklasse-begrepet? [What is wrong with a concept of underclass?], „Tidsskrift for samfunnsforskning”, vol. 2 (97), s. 252–255.
- Cedeberg M., Anthias F. (2006), Mapping of policies and policy analysis – the Swedish case, raport w ramach projektu FeMiPol: *Integration of female immigrants in labour market and society. Policy assessment and policy recommendations*, [http://www.femipol.uni-frankfurt.de/working\\_papers.html](http://www.femipol.uni-frankfurt.de/working_papers.html) [data dostępu: 27.11.2013].
- Clement K. (2007), Hva er det med norsk skole?, „Dagbladet”, 10.12.2007.
- Coleman J. S. (1996), Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule, „Zeitschrift für Pädagogik”, nr 34, s. 99–105.
- Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* [Wspólne europejskie zasady dotyczące kompetencji i kwalifikacji nauczycieli] (2005), Brussels: The European Commission, <http://www.see-educoop.net> [data dostępu: 22.02.2014].
- Dolata R., Murawska B., Putkiewicz E. (2001), *Monitorowanie osiągnięć szkolnych, jako metoda wspierania lokalnego środowiska edukacyjnego*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Education at a Glance* (2003), OECD.

- Education. A comparative investigation into workplace practices in the education sector across ten European countries* (2007), Dublin: European Intercultural Workplace (EIW).
- Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim* (2003), Stała Konferencja Europejskich Ministrów Edukacji [http://www.men.gov.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=406:deklaracja-europejskich-ministrowedukacji-na-temat-edukacji-midzykulturowej&catid=105:rada-europy&Itemid=141](http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=406:deklaracja-europejskich-ministrowedukacji-na-temat-edukacji-midzykulturowej&catid=105:rada-europy&Itemid=141) [data dostępu: 25.11.2011].
- Eriksen T. H. (1996), *Minoritetsdebattens fronter* [The fronts of minority debate], „Dagbladet”, 22.10.1996.
- Faist T. (red.) (2003), *Identity and Integration Migrants in western Europe*, Aldershot/Burlington: Ashgate.
- Freudweiler M. S. P. (2003), *Soziale Normen in der multikulturellen Gesellschaft*, Bern: Peter Lang.
- Hægeland T., Kirkebøen L. J., Raaum O., Salvanes K. G. (2004), *Marks across lower secondary schools in Norway. What can be explained by the composition of pupils and school resources?*, Oslo: Statistics Norway, [https://www.ssb.no/en/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/107314?\\_ts=13df32d8ae8](https://www.ssb.no/en/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/107314?_ts=13df32d8ae8) [data dostępu: 22.02.2014].
- Hagelund A. (2002), *Problematizing Culture: Discourses on Integration in Norway*, „Journal of International Migration and Integration” / „Revue de l'integration et de la migration internationale”, vol. 3 (3–4), s. 401–415.
- Helgøy I., Homme A. (2006), *Policy tools and institutional change comparing education policies in Norway, Sweden and England*, „Journal of Public Policy”, vol. 26 (2), s. 141–165.
- Helljesen V., Grønli H., Omvik O. R. (2013), *PISA-sjefen mener at norsk skole har et stort, skjult problem*, „Valg”, 20.08.2013.
- Hovestadt G. (2003), *Weichenstellungen nach PISA*, Rheine: EDUCON.
- Integracja dzieci-imigrantów w szkołach w Europie* (2009), Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Kristen C. (2006), *Ethnische Diskriminierung im deutschen Schulsystem? Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse*, Discussion Paper Nr. SP IV 2006–601, Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Lengyel D. (2011), *Selektion oder Foerderung/Sprachstandserhebungen bei Kindern mit Migrationshintergrund*, w: Dick E., Frazzetto A., Kirsch A. (red.), *Sprache und Integration*, Baden-Baden: Nomos Vg.
- Migrant Education in Norway. Pointers for policy development* (2010), OECD, <http://www.oecd.org/edu/school/45053548.pdf>, [data dostępu: 22.02.2014].
- Ministry of Education and Research (BDW) (2007), *Education – from Kindergarten to Adult Education*, [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Veiledninger%20og%20brosjyrer/Education\\_in\\_Norway\\_f-4133e.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Veiledninger%20og%20brosjyrer/Education_in_Norway_f-4133e.pdf) [data dostępu: 22.02.2014].
- Möbius B. (2003), *Die liberale Nation*. Opladen: Leske + Budrich.
- Morokvasic M., Catarino C. (2006), *Mapping of policies affecting female migrants and policy analysis: The French Case*, raport w ramach projektu FeMiPol: *Integration of female immigrants in labour market and society. Policy assessment and policy recommendations*, [http://www.femipol.uni-frankfurt.de/working\\_papers.html](http://www.femipol.uni-frankfurt.de/working_papers.html) [data dostępu: 22.02.2014].
- Nick P. (2004), *Ohne Angst verschieden zu sein*, Frankfurt-New York: Campus.
- Norway Left Behind Denmark and Finland in New PISA Survey* (2013), <http://www.tnp.no/norway/panorama/4151-norway-left-behind-denmark-and-finland-in-new-pisa-survey> [data dostępu: 22.02.2014].

- Nowicjusz w Norwegii* (2013), [http://www.nyinorge.no/Documents/Ny\\_i\\_Norge\\_2013.pdf](http://www.nyinorge.no/Documents/Ny_i_Norge_2013.pdf)  
Nowicjusz\_w\_Norwegii\_2013.pdf [data dostępu: 22.02.2014].
- Olson M. (1965), *The Logic of Collective Action: Public Goods and the Theory of Groups*, Cambridge: Harvard University Press.
- PISA 2012. Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know* (2013), OECD, <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> [data dostępu: 22.02.2014].
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 2 kwietnia 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci imigrantów* (2008/2328 (INI)), 2010/C 137 E/01, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=uriserv:OJ.CE.2010.137.01.0001.01.POL> [data dostępu: 22.02.2014].
- Schulte A. (2001), *Multikulturelle Einwanderungsgesellschaften, Demokratie und Integrationspolitiken in Westeuropa*, w: Behr H., Schmidt S., *Multikulturelle Demokratien im Vergleich*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, s. 135–176.
- Specyfika pracy z uczniem cudzoziemcem i uchodźcą na podstawie doświadczeń polskich i walijskich* (2011), Katowice: Śląskie Kuratorium Oświaty, <http://www.kuratorium.katowice.pl/index.php?page=News&menultemId=449&news=2182&number=1> [data dostępu: 22.02.2014].
- SSB (2013a), *Norway 2013. Key figures 2011*, Oslo: Statistics Norway, [https://www.ssb.no/en/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/89692?ts=13c297bfca8](https://www.ssb.no/en/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/89692?ts=13c297bfca8) [data dostępu: 22.02.2014].
- SSB (2013b), *Immigrants and Norwegian-born to immigrant parents*, 1 January 2013, Oslo: Statistics Norway, <https://www.ssb.no/en/befolkning/statistikker/innvbef>, [data dostępu: 22.02.2014].
- SSB (2013c), *Marks, lower secondary school*, Oslo: Statistics Norway, <https://www.ssb.no/en/utdanning/statistikker/kargrs/aar/2013-11-06?fane=tabell&sort=nummer&tabell=146131> [data dostępu: 22.02.2014].
- Steffens K. (2006), *Bildung und Erziehung im Einwanderungsland. Der Fluch der kulturalistischen Denkweise*, w: Keim W., Steffens G., *Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch*, Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Err. Vg der Wissenschaften.
- Steinkellner A., Rustad Holseter A. M. (2013), *Befolkningens utdanningsnivå, etter spørreundersøkelsen om utdanning fullført i utlandet* [The population's level of education, according to the survey on education completed abroad], Oslo: Statistics Norway, [http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/115532?ts=13ee60920b0](http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/115532?ts=13ee60920b0) [data dostępu: 22.02.2014].
- Szelewa D. (2010), *Integracja a polityka edukacyjna*, Warszawa: Centrum Stosunków Międzynarodowych, [http://csm.org.pl/fileadmin/files/Biblioteka\\_CSM/Raporty\\_i\\_analizy/2010/CSM%20Raporty%20i%20Analizy%20Integracja%20a%20Polityka%20Edukacyjna%20P.pdf](http://csm.org.pl/fileadmin/files/Biblioteka_CSM/Raporty_i_analizy/2010/CSM%20Raporty%20i%20Analizy%20Integracja%20a%20Polityka%20Edukacyjna%20P.pdf) [data dostępu: 22.02.2014].
- Taguma M., Shewbridge C., Huttova J., Hoffman N. (2009), *OECD Reviews of Migrants Education – Norway*, <http://www.oecd.org/education/innovation-education/43901573.pdf> [data dostępu: 22.02.2014].
- Thadden R. von (2000), *Europa an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*, w: Becker U., Riemenschneider A. I. R. (red.), *Internationale Verständigung*, Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung, s. 225–230.
- The Intercultural Workplace Norway* (2006), European Intercultural Workplace, [http://immi.se/eiw/texts/National\\_Report\\_Norway.pdf](http://immi.se/eiw/texts/National_Report_Norway.pdf) [data dostępu: 22.02.2014].
- Todorovska-Sokolovska V. (2010), *Integracja i edukacja dzieci imigrantów w krajach Unii Europejskiej – wnioski dla Polski*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.



- Tomczyk-Maryon M. (2014), *Polskie Dziecko w Norweskiej Szkole*, część 1, 18.01.2014, <http://www.nportal.no/news/2188/polskie-dziecko-w-norweskiej-szkole-czesc-1>, część 2, 31.01.2014, <http://www.nportal.no/news/2217/polskie-dziecko-w-norweskiej-szkole-czesc-2> [data dostępu: 22.02.2014].
- Wieliński B. T. (2006), Niemcy chcą testować imigrantów, „Gazeta Wyborcza”, 20.03.2006.
- Wikan U. (1995), *Mot en ny norsk underklasse: innvandrere, kultur og integrasjon* [Towards a new Norwegian underclass: immigrants and cultural integration], Oslo: Gyldendal.
- Wikan U. (2002), *Generous Betrayal. Politics of Culture in the New Europe*, Chicago: The University of Chicago Press.

