

# Między polityką a nauczaniem

## Część I: Dzieci migrantów w systemach oświatowych

Magdalena Ślusarczyk, doktor, adiunkt w Zakładzie Badań Problemów Ludnościowych Instytutu Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego

Pojawienie się w systemie szkolnym dzieci migrantów oznacza konieczność przebudowy samego systemu, a zatem – w konsekwencji – daleko idące zmiany polityki oświatowej. Przyczynom, warunkom i sposobom wprowadzania tych zmian, a także konsekwencjom wybranych rozwiązań, jest poświęcony niniejszy artykuł. Analizę prowadzę odnosząc się do trzech kontekstów systemowych: niemieckiego, norweskiego i polskiego.

Rozpoczynając analizę funkcjonowania szkół zawsze jesteśmy w sytuacji, w której raczej stawiamy pytania i wysuwamy hipotezy, niż dajemy gotowe odpowiedzi. Po części wynika to z nieustannie zmieniającej się rzeczywistości społecznej – a zatem także szkolnej. Ponadto szkoła, a szerzej: system szkolnictwa, ma przypisane role do zrealizowania w społeczeństwie. W zależności zatem od przyjętego paradygmatu badań główny ich nacisk będzie położony na różne aspekty funkcjonowania szkoły w systemie społecznym.

Funkcjonalizm wywodzący się z socjologii Emila Durkheima pojmuje wychowanie jako bazę wytwarzania się więzi społecznej. Instytucje wychowujące, a więc także system szkolny, mają za zadanie regulować sposoby myślenia i działania jednostek tak, aby społeczeństwo mogło prawidłowo funkcjonować<sup>1</sup>. Jako podsystem systemu społecznego szkolnictwo spełnia więc określone funkcje: kształcącą, wychowującą, integrującą, utrzymania porządku społecznego oraz – z racji tego, że systemy szkolne były kształtowane w kontekście i dla celów państw narodowych – przede wszystkim ciągłego przekazywania narodowej kultury symbolicznej<sup>2</sup>.

### Perspektywa zmiany paradygmatu

Założenia podejścia funkcjonalnego napotykają mocną krytykę. Przeciwnicy podkreślają, że systemu oświaty nie można rozpatrywać w oderwaniu od aktualnych stosunków społecznych, gospodarki i polityki, bo system jest od nich w pełni zależny. Krytyczna perspektywa prowadzi więc do uznania politycznej natury edukacji – do podkreślania, że jest ona zawsze efektem krzyżujących się presji i interesów społecznych i politycznych. Michael Young<sup>3</sup> uznaje szkołę za instytucję konserwatywną, nastawioną na wspieranie grup dominujących w społeczeństwie. Wiedza przekazywana w szkole niekoniecznie jest wybrana na zasadzie przydatności całemu społeczeństwu, przeciwnie – jest zdeterminowana klasowo i chociaż w nowoczesnych społeczeństwach kontrolerem systemu szkolnego jest państwo, to czyni to w imieniu klas posiadających władzę<sup>4</sup>. Probierzem niezależności systemu edukacyjnego od wpływów politycznych i ekonomicznych są według Michaela Younga<sup>5</sup> granice wolności nauczyciela, im szczegółowiej określa się, co i jak ma on przekazywać uczniom, tym zakres wolności mniejszy.

Jednak niezależnie który z paradygmatów przyjmujemy, wspólna jest perspektywa zmiany, a właśnie ona nas interesuje. Co prawda w każdej z przywołanych orientacji teoretycznych wynika ona z innych przesłanek: w przypadku funkcjonalizmu są to wymogi innych podsystemów społecznych, a w przypadku orientacji konfliktowej oddolny lub odgórny ferment społeczny, ale aby została zrealizowana niezbędna jest wola polityczna. Stąd systemy oświatowe są nierozzerwalnie związane z polityką i odnosi się to także do kontekstu migracyjnego.

### Niemcy: niepełna integracja

Niemcy należą do krajów tradycyjnie imigracyjnych. Jednak przez wiele lat unikano zarówno tego określenia, jak też podejmowania zagadnień, które się z nim wiążą.

Pierwsze dokumenty dotyczące kształcenia imigrantów (*Schulpflicht für Ausländer* z 1952 roku, na nowo zredagowany w 1962 roku) koncentrowały się na zachowaniu zdolności imigrantów do powrotu do krajów ojczystych. Co więcej – początkowo optowano za zdecydowaną separacją i kształceniem dzieci migrantów poza publicznym systemem oświaty, powołując się w tym przypadku, z jednej strony, na tradycję jeszcze z czasów Prus, a z drugiej – na zapisy ustawy zasadniczej (*Art. 7 des Grundgesetzes*) pozwalające „obcym grupom narodowościowym” (*fremde Volksgruppen*) na tworzenie osobnych instytucji edukacyjnych<sup>6</sup>.

Pomysłem tym sprzyjała początkowo mała liczba uczniów, których sprawa dotyczyła – 9300 osób w 1961 r. Już jednak dwa lata później wzrosła ona do 23 tysięcy, a w kolejnych latach systematycznie rosła dalej – utrzymująca się tendencja wymusiła podjęcie działań na płaszczyźnie politycznej<sup>7</sup>.

W 1964 roku powstały zalecenia dotyczące nauczania dzieci cudzoziemców (*Empfehlung zum „Unterricht für Kinder von Ausländern”*) i ten dokument można traktować jako pierwszą reakcję polityki oświatowej na skutki akcji werbunkowej w Niemczech. Dokument ten określił podstawowe i po części do dziś obowiązujące założenia włączania dzieci imigrantów w system szkolny: objęcie ich obowiązkiem szkolnym i wspólną nauką z dziećmi o pochodzeniu niemieckim jako regułą. Ponadto, w razie potrzeby, sugerowano dodatkowe zajęcia z języka niemieckiego czy uczęszczanie do klas przygotowawczych. Rekomendowano też lekcje języka ojczystego jako wsparcie przyszłej reintegracji w sytuacji powrotu do krajów pochodzenia.

Dopiero jednak w 1971 roku całkowicie zrównano w prawach wszystkie dzieci, niezależnie od pochodzenia i miejsca zamieszkania (landu). Mimo pozornego otwarcia systemu interpretacje praktyczne poszły raczej w kierunku kierowania migrantów po szkole podstawowej do szkoły głównej (*Hauptschule*) oraz zawodowej (*Berufsschule*). Kolejne zalecenia KMK<sup>8</sup> kontynuowały kierunek segregacyjny, sugerując tworzenie osobnych klas, czy nawet szkół dla dzieci imigrantów<sup>9</sup>. W dyskursie oświatowym koncentrowano się raczej na działaniach kompensacyjnych, podkreślając słabsze osiągnięcia edukacyjne dzieci o pochodzeniu migracyjnym, ich obcość kulturową, nieadekwatne działania wychowawcze rodziców, ewentualnie analizowano przygotowanie nauczycieli, a unikano zagadnień dotyczących struktury całego systemu szkolnego.

Końcówka lat 70. XX wieku przyniosła zmiany w całym społeczeństwie – także w zakresie oświaty. Uznając, że pobyt migrantów w RFN ma coraz wyraźniejsze cechy trwałości zaczęto nalegać na skonstruowanie polityki ich integracji w społeczeństwie. Jednak dopiero w 1996 roku KMK wydała zalecenie dotyczące „*Interkulturowego kształcenia i wychowania w szkole*”<sup>10</sup>, kładąc podwaliny pod edukację międzykulturową. Edukacja międzykulturowa zakłada, że jej „(...) 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”<sup>11</sup>, a więc jest szczególnie przeznaczona do pracy w szkołach zróżnicowanych etnicznie czy narodowościowo. Ze względu na specyfikę niemieckiego systemu edukacji, a więc wyższość landów nad rządem federalnym, wszystkie inicjatywy pozostają w gestii polityk poszczególnych krajów związkowych – w skali całego kraju sytuacja jest zróżnicowana.

Gwałtowną zmianę – zarówno w dyskursie o edukacji imigrantów, jak i samej polityce oświatowej – wywołały wyniki pierwszej edycji badań PISA<sup>12</sup> (*Programme for International Student Assessment*) przeprowadzanych przez OECD (*Organization for Economic Cooperation and Development*) w 2000 roku. Podstawowym problemem poddanym dyskusji był bardzo silny wpływ statusu socjoekonomicznego rodziców oraz pochodzenia etnicznego ucznia na osiągnięcia edukacyjne<sup>13</sup>. Na słabsze wyniki uczniów o pochodzeniu migracyjnym wskazywano od początku lat 80. XX wieku<sup>14</sup>. Dopiero jednak badania PISA oraz IGLU (*Internationale Grundschul-Lese-Untersu-*

*chung* – badania poziomu umiejętności czytania ze zrozumieniem wśród uczniów czwartych klas szkoły podstawowej) dostarczyły wyczerpujących danych uwzględniających pochodzenie migracyjne<sup>15</sup> i umieściły to zagadnienie w centrum debat oświatowych. Podkreślano, że w przypadku dzieci o pochodzeniu migracyjnym – w porównaniu z krajami o zbliżonej sytuacji migracyjnej, jak Holandia czy Szwecja, a więc nie dawnymi krajami kolonialnymi, jak Francja czy też krajami prowadzącymi odmienną, celową politykę migracyjną jak Kanada<sup>16</sup> – zbyt często dochodzi do kumulowania się nierówności. Co więcej – zaczynają się one na początku ścieżki edukacyjne, a więc w przedszkolu, a niekorzystne zjawiska pojawiają się na wszystkich szczeblach, łącznie z szkolnictwem wyższym.

Podsumowując: w kolejnych latach po pierwszej edycji badań PISA prowadzono liczne badania dotyczące szkolnictwa niemieckiego, a więc także sytuacji uczniów o pochodzeniu migracyjnym. Mimo iż wyniki badań były w pewnym stopniu ambiwalentne, odnotowywano także pewną poprawę sytuacji, to większość z nich potwierdzała:

- nierówność szans edukacyjnych i ich powiązanie z pochodzeniem społecznym i etnicznym czy narodowym<sup>17</sup>,
- niższe osiągnięcia edukacyjne osób z pochodzeniem migracyjnym w porównaniu do osób z pochodzeniem niemieckim<sup>18</sup>,
- mniejszy odsetek osiągających maturę oraz zatrudnienie na stanowiskach nierobotniczych wśród osób z pochodzeniem migracyjnym<sup>19</sup>.

### Norwegia: system wsparcia

W Norwegii podstawowym założeniem systemu szkolnego jest jednolitość i egalitarność – szczególnie na pierwszych etapach kształcenia. Jednym z przejawów egalitaryzmu norweskiej szkoły jest brak segregowania uczniów według ich zdolności w ramach poszczególnych przedmiotów (na przykład nauczania języka), a także brak praktyki powtarzania klasy. OECD<sup>20</sup> uznaje go za inkluzywny także w odniesieniu do migrantów. Polityka integracyjna Norwegii nie jest co prawda wprost zdefiniowana jako wielokulturowa, ale realizowana jest tak zwana wielokulturowość *de facto*<sup>21</sup>, czyli działania państwa są bliskie takiemu modelowi. Do lat 70. ubiegłego wieku Norwegia była państwem dość homogenicznym, a polityka państwa zakładała zarówno opcje asymilacyjną, jak i integracyjną. W latach 80. odrzucono wariant asymilacji,

co więcej podkreślono, że działania państwa norweskiego powinny prowadzić nie tylko do jak najlepszego zintegrowania migrantów ze społeczeństwem norweskim, ale także do tworzenia warunków dla podtrzymywania ich kultur narodowych<sup>22</sup>. Wtedy też rozpoczęto działania na rzecz przygotowania szkół i nauczycieli do nauczania i wychowywania dzieci w warunkach społeczeństwa wielokulturowego<sup>23</sup> i konstruowanie systemu wsparcia dla uczniów pochodzenia migracyjnego, za elementy kluczowe uznając język i kontakt, by uczeń mógł jak najszybciej w pełni uczestniczyć w zajęciach, a szerzej – w lokalnej społeczności.

Pierwszym elementem tego wsparcia jest zapewnienie miejsca w przedszkolu. Dzieci o pochodzeniu migracyjnym mają nawet tak zwaną ścieżkę priorytetową w przyjęciu, rodzice są zachęceni do zapisywania ich do przedszkoli, a niektóre gminy oferują im bezpłatne godziny. Państwo norweskie zakłada, że każde dziecko powyżej 1 roku życia powinno mieć miejsce w przedszkolu. Alternatywą są „otwarte przedszkola” dla dzieci w wielu 1–6 lat, gdzie dzieci przychodzą z rodzicami na zajęcia<sup>24</sup>. Na poziomie szkoły stosowane są obie strategie włączania uczniów cudzoziemskich. Część gmin organizuje szkoły lub klasy przygotowawcze, tzw. *innføringsgrupper*, oprócz samego języka wprowadzają też ucznia w kulturę norweską. Drugim etapem jest praca z nauczycielem wspomagającym. W innych gminach zdecydowano się na włączanie od razu do klas docelowych i wsparcie nauczyciela dwujęzycznego.

W szkole uczeń otrzymuje też książki, słowniki, ewentualnie laptopy, może uzyskać też pomoc w *Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste* – odpowiedniku poradni psychologiczno-pedagogicznej<sup>25</sup>. Z założenia pomoc asystenta może trwać trzy lata, ale w szczególnych przypadkach przedłuża się do pięciu.

### Polska: stopniowe zmiany

W Polsce liczba dzieci o pochodzeniu migracyjnym jest znacznie mniejsza niż na Zachodzie Europy. Najwięcej wśród nich pochodzi z Kaukazu (są to głównie Czeczeni), Ukrainy, Wietnamu. Inne grupy odmienne kulturowo (a i czasem językowo) to dzieci przedstawicieli mniejszości narodowych (białoruskiej, czeskiej, litewskiej) i etnicznych (karaimska, tatarska, romska, łemkowska), dzieci repatriantów oraz dzieci, dla których uprawnienie do nauki wynika z umów międzynarodowych: dyplomatów, studentów, pracowników delegowanych, migrujących na

podstawie swobody przepływu w UE. Natomiast Małgorzata Górską słusznie podkreśla, że w opinii społecznej jako odmienne (i problematyczne) postrzegamy przede wszystkim dzieci migrantów przymusowych i ekonomicznych. Trzeba też zwrócić uwagę, że w skali kraju występują olbrzymie dysproporcje w liczbie uczniów. Znacząca część uczęszcza do szkół w województwie mazowieckim, stąd zarówno w tej kwestii, jak w odniesieniu do podejmowanych działań, mamy do czynienia ze znaczą różnicą między tym regionem a resztą Polski. Poza tym województwem problem dotyka jak dotąd przede wszystkim wielkie miasta, jak Kraków, Wrocław czy Poznań. Stopniowo jednak migranci pojawiają się także w mniejszych miejscowościach – stąd warto przygotowywać się na to wyzwanie.

Obecne regulacje prawne w Polsce wydają się być – przynajmniej w założeniach – sprzyjające integracji dzieci imigrantów: w odniesieniu do opanowania języka, jak i funkcjonowania w grupie szkolnej (także dlatego, że pomyślane są również jako wsparcie dla powracających z zagranicy Polaków z dziećmi).

Przede wszystkim Konwencja o Prawach Dziecka (ONZ 1989), Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej<sup>26</sup> oraz Ustawa systemie oświaty normują prawo do nauki zarówno dzieci obywateli polskich jak i należących do mniejszości narodowych i etnicznych, a także dzieci osób niebędących obywatelami polskimi, a więc imigrantów<sup>27</sup>). Stopniowo wprowadzano uregulowania korzystne dla organizowania i kształtowania nauczania dzieci o pochodzeniu migracyjnym. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia*<sup>28</sup> regulowało przyjęcie dzieci migrantów, ich naukę i ewentualne wsparcie. Wydanie nowych przepisów okazało się konieczne ze względu na nowelizację ustawy o systemie oświaty. Zgodnie z nią, do ukończenia osiemnastu lat, obcokrajowcy korzystają z nauki na takich samych warunkach jak polscy obywatele. Ponadto zarówno obywatele polscy, jak i cudzoziemcy uzyskali prawo do dodatkowej bezpłatnej nauki języka polskiego, a także prawo do dodatkowych, bezpłatnych zajęć wyrównawczych. Jako wsparcie – zarówno uczniów, jak i nauczycieli – przewidziano asystentów nauczycieli, władających językiem uczących się cudzoziemców.

Wspomniany powyżej akt, jak i wcześniejsze, były prowadzone według strategii integracyjnej – natychmiastowego włączania do klas docelowych. We wrześniu 2016 roku<sup>29</sup> wprowadzono jednak istotną zmianę dopuszczając tworzeniu tak zwanych klas przygotowawczych, które miałyby pomóc w szybszym opanowaniu języka polskiego. Nauka w takiej klasie mogłaby trwać do dwóch lat. Ponadto zdecydowano się na wprowadzanie możliwości przyjmowania dzieci cudzoziemskich także do szkół pozaobwodowych. Dotychczasowy zapis, nakazujący przyjęcie wszystkich dzieci z tak zwanego rejonu do danej szkoły powodował sprzeczności i konflikty w środowiskach lokalnych – szczególnie tam, gdzie umiejscowione były ośrodki dla uchodźców i siłą rzeczy liczba dzieci w szkole była znacząca. Fundacje i organizacje współpracujące ze szkołami (np. Polskie Forum Migracyjne) zwracały uwagę, że prowadziło to też do uznania danej szkoły za słabszą, czasem wprost do stygmatyzacji, a w efekcie do „ucieczki” dzieci polskich, które były przez rodziców przenoszone do innych szkół<sup>30</sup>.

Polskie Forum Migracyjne, zaproszone do konsultacji, z ostrożnością wypowiada się o wprowadzeniu klas mieszanych<sup>31</sup>. Z jednej strony dają one szansę na lepszy start w docelowej szkole lub klasie. Z drugiej strony mogą – jak określają eksperci Forum – stać się „przechowalnią”. O ile bowiem braki językowe mogą zostać faktycznie nadrobione, to nie jest w tym czasie realizowana inna potrzeba – włączania dziecka do środowiska szkolnego i lokalnego. Szczególnie jeśli klasy przygotowawcze będą lokowane zbiorczo, w jednej szkole, co planuje na przykład Kraków: planowo miało to być Gimnazjum nr 12, obecnie w związku z reformą przekształcone w Szkołę Podstawową nr 15, na rok szkolny 2017/18 na razie planowana jest jedna klasa przygotowawcza dla 10 uczniów nieznających języka polskiego<sup>32</sup>. PFM pozytywnie ocenia ograniczenie liczebności takich klas do 15 osób w oddziale, ale krytycznie ocenia założenie zaledwie 3 godzin języka polskiego w tygodniu plus 2 godziny tygodniowo przewidziane w ustawie. Eksperci oceniają, że jest to zdecydowanie za mało, szczególnie jeśli nie będzie regularnego kontaktu z dziećmi polskimi – tu sprawa pozostaje w gestii danej szkoły. Sugerują krótszy czas pobytu w klasie przygotowawczej (obecnie rok – z możliwością przedłużenia do dwóch), a zwiększenie liczby godzin języka.

PFM zwraca także uwagę, że w prawidłowym kształtowaniu atmosfery w szkole i realizowaniu edukacji międzykulturowej kluczowym elementem jest



kadra. Z jednej strony jest to sprawa wykształcenia, a z drugiej – osobistych przekonań i poglądów, które powinny być brane pod uwagę. Z dziećmi cudzoziemskimi, szczególnie dziećmi uchodźców, powinny pracować osoby przekonane do tej pracy, zmotywowane i zaangażowane. Niestety – jak zauważają organizacje monitorujące sytuację dzieci cudzoziemskich w polskiej szkole, mimo ustawowej możliwości, wiele szkół nie decyduje się na zatrudnienie asystentów kulturowych.

### Przypisy

- <sup>1</sup> J. Szacki, *Durkheim*, Warszawa 1964.
- <sup>2</sup> M. Niezgoda, *Oświata i procesy rozwoju społecznego: przypadek Polski*, Kraków 1993; P.F. Druckner, *The Educational Revolution*, w: A. H. Halsey, J. Floud, C.A. Anderson, *Education, Economy and Society. A Reader in Sociology of Education*, Nowy Jork 1961, s. 15–21.
- <sup>3</sup> M. Young, *Innovation and Research in Education*, Londyn 1965.
- <sup>4</sup> M. Niezgoda, *Oświata i procesy rozwoju społecznego: przypadek Polski*, op. cit.
- <sup>5</sup> M. Young, *Innovation and Research in Education*, op. cit.
- <sup>6</sup> J. Puskeppleit, M. Krüger-Potratz, *Bildungspolitik und Migration. Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlichen 1950–1999*, Münster 1999.
- <sup>7</sup> Ibidem.
- <sup>8</sup> *Kultusministerkonferenz*, Stała Konferencja Ministrów Edukacji i Spraw Kulturalnych Landów, ponadlokalna instytucja w niemieckim systemie edukacji.
- <sup>9</sup> Ibidem.
- <sup>10</sup> K. Steffens, *Bildung und Erziehung im Einwanderungsland. Der Fluch der kulturalistischen Denkweise*, w: W. Keim, G. Steffens (red.), *Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch*, Frankfurt nad Menem 2006, s. 389–410.
- <sup>11</sup> V. Todorovska-Sokolovska, *Integracja i edukacja dzieci imigrantów w krajach Unii Europejskiej – wnioski dla Polski*, op. cit., s. 11.
- <sup>12</sup> Program PISA jest efektem wzrostu roli edukacji w rozwoju społecznym i gospodarczym. Ma na celu identyfikowanie kompetencji niezbędnych do rozwoju indywidualnego, społecznego i gospodarczego, badanie kompetencji uczniów oraz uwarunkowań tych kompetencji i wymianę doświadczeń pomiędzy krajami uczestniczącymi w programie. Odbyły się trzy edycje badań: w 2000, 2003 i 2006 roku. Por. [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org).
- <sup>13</sup> H. Entorf, N. Minoiu, *What a Difference Immigration Law Makes? PISA results, migration background, socioeconomic status and social mobility in Europe and traditional countries of immigration*, w: „Arbeitspapiere des Instituts für Volkswirtschaftslehre TU

Darmstadt” 2004, nr 128 (2), s. 355–376.

<sup>14</sup> D. Backer, G. Lehnhardt, *Ausländerintegration, Schule und Staat*, „Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie” 1988, nr 40, s. 40–61.

<sup>15</sup> K. Klemm, *Migranten und Migrantinnen im Schulsystem Deutschlands*, 2010, [www.uni-due.de](http://www.uni-due.de), data dostępu: 30.05.2017.

<sup>16</sup> Ibidem.

<sup>17</sup> F. Kalter, N. Granato, *Sozialer Wandel und strukturelle Assimilation in der Bundesrepublik. Empirische Befunde mit Mikrodaten der amtlichen Statistik*. w: K.J. Bade, M. Bommes (red.), *Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche*, „IMIS-Beiträge” 2004, nr 23, s. 61–81.

<sup>18</sup> Por. *Arbeitsgruppe Bildungsbericht* 2006.

<sup>19</sup> S. von Below, *Schulische Bildung, berufliche Ausbildung und Erwerbstätigkeit junger Migranten*, Wiesbaden 2003.

<sup>20</sup> *Organization for Economic Cooperation and Development*.

<sup>21</sup> T. Akkerman T., A. Haugelund, «Woman and children first!» *Anti-immigration parties and gender in Norway and the Netherlands*, „Patterns of Prejudice” 2007, 41 (2), s. 197–214.

<sup>22</sup> A. Hagelund, *Problematising Culture: Discourses on Integration in Norway*, „Journal of International Migration and Integration” / „Revue de l’Integration et de la migration internationale” 2002, nr 3 (3–4), s. 401–415.

<sup>23</sup> M. Ślusarczyk, K. Nikielska-Sekuła, *Między domem a szkołą. Dzieci migrantów w systemie edukacyjnym. Kontekst norweski*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2014, nr 2, s. 177–202.

<sup>24</sup> K. Ślany, M. Ślusarczyk, P. Pustułka, *Polskie rodziny transnarodowe: dzieci, rodzice, instytucje i więzi z krajem*, Komitet Badań nad Migracjami PAN 2016, [www.kbnm.pan.pl](http://www.kbnm.pan.pl), data dostępu: 10.07.2017.

<sup>25</sup> M. Tomczyk-Maryon, *Polskie Dziecko w Norweskiej Szkole*, 2014, [www.nportal.no](http://www.nportal.no), data dostępu: 22.02.2017.

<sup>26</sup> Dz. U. 1997 nr 78 poz. 483.

<sup>27</sup> T. Halik, A. Kosowicz, A. Marek, *Imigranci w polskim społeczeństwie*, Warszawa 2009.

<sup>28</sup> Dz. U. 57 z dn. z dnia 9 kwietnia 2010 r., poz. 361.

<sup>29</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw*, Dziennik Ustaw z 2016 r. poz. 1453.

<sup>30</sup> *Opinia Fundacji Polskie Forum Migracyjne na temat rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw*, <https://legislacja.rcl.gov.pl>, data dostępu: 3.07.2017.

<sup>31</sup> Ibidem.

<sup>32</sup> A. Maj, *W szkołach powstaną klasy dla cudzoziemców*, „Dziennik Polski” z dn. 24.01.2017, [www.dziennikpolski24.pl](http://www.dziennikpolski24.pl), data dostępu: 10.07.2017.