



CENTRUM STOSUNKÓW MIĘDZYNARODOWYCH
CENTER FOR INTERNATIONAL RELATIONS

RAPORTY I ANALIZY

Krystyna Iglicka

Katarzyna Gmaj

**KATALOG DOBRYCH PRAKTYK
związanych z dziećmi uchodźczymi
i objętymi międzynarodową ochroną prawną
w systemach edukacyjnych.
Przykład Austrii, Holandii, Niemiec,
Szwecji i Wielkiej Brytanii.**

Warszawa 2012

Redakcja techniczna i skład:

Anna Dzieszowska

Centrum Stosunków Międzynarodowych

ul. Emilii Plater 25

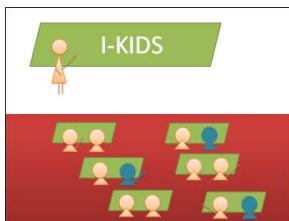
00-688 Warszawa

e-mail: info@csm.org.pl

www.csm.org.pl

Wyłączna odpowiedzialność za treści przedstawione w niniejszym opracowaniu spoczywa na autorze, Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za sposób wykorzystania udostępnionych informacji. Przedruk w całości lub częściowy możliwy jest wyłącznie za zgodą CSM. Cytowanie oraz wykorzystywanie danych empirycznych dozwolone jest z podaniem źródła.

**Projekt realizowany jest przy wsparciu
Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców
oraz budżetu państwa**



Spis treści

1. Wprowadzenie.....	4
2. Dobre praktyki związane z modelem dostępu do edukacji dziecka uchodźczego.....	7
3. Dobre praktyki związane z rolą rodziców dziecka uchodźczego w systemie edukacyjnym.....	11
4. Dobre praktyki związane z procesem wzmocnienia i usamodzielniania się dziecka uchodźczego w systemie szkolnictwa.....	13
5. Bibliografia.....	17

1. Wprowadzenie

Istotność polityki edukacyjnej dla kwestii integracji imigrantów wynika z podstawowego założenia wielu narodowych systemów edukacji, a mianowicie: stwarzania równych szans rozwoju indywidualnego, zdobywania podstawowych umiejętności i wiedzy, jak również kwalifikacji zawodowych (Szelewa, 2010).

Rola integracyjna edukacji szkolnej jest nie do przecenienia, gdyż oddziałuje na człowieka w momencie, w którym przygotowuje się do bycia członkiem społeczeństwa. Zauważmy, że za pośrednictwem szkoły integrują się ze społeczeństwem przyjmującym także rodzice. Dzieci uchodźcze będąc członkami rodziny mają wpływ na innych jej członków, przenoszą więc na grunt rodziny swoje szkolne doświadczenia i zdobyte umiejętności. Stanowią w ten sposób rodzaj łącznika rodziców ze światem zewnętrznym. Ponadto, ze względu na to, że rodzice w pewnych kwestiach muszą ze szkołą współpracować, dorośli także poddają się jej oddziaływaniu. W ten sposób poznają i wdrażają się w życie społeczności lokalnych czy szerzej w zasady i system wartości obowiązujący w społeczeństwie przyjmującym.

Biorąc pod uwagę powyższe, ważne jest, aby osoby zajmujące się edukacją bądź też swoimi decyzjami wpływające na edukację dzieci uchodźczych, zdawały sobie sprawę, że ich postanowienia mają dalekosiężne skutki, mogą albo zaowocować włączeniem uchodźców w główny nurt społeczeństwa albo ich z niego wyłączyć. Ważne jest przy tym skoordynowanie pracy różnych resortów, bo decyzje zapadające w jednym warunkują sytuację, której zakres przyporządkowany jest drugiemu.

Poniższa analiza powstała w ramach projektu '**Integracja dzieci uchodźców oraz dzieci objętych międzynarodową ochroną prawną w polskich szkołach – I-KIDS**', poprzez którego realizację chcemy podkreślić rolę edukacji szkolnej nie tylko w procesie integracji dzieci, ale również w procesie integracji całych rodzin. Celami projektu jest podnoszenie ogólnej świadomości uchodźców odnośnie do znaczenia edukacji oraz podnoszenie kwalifikacji nauczycieli. Jednym z rezultatów projektu jest też stworzenie katalogu/inwentarza dobrych praktyk stosowanych w szkołach i centrach edukacyjnych europejskich mających o wiele dłuższe doświadczenie z dzieckiem uchodźczym i objętym międzynarodową ochroną prawną. Inwentarz ten (wraz z badaniami projektu) służyć będzie jako podstawa do opracowania 'przewodnika po dobrych praktykach' stosowanych w polskim systemie edukacyjnym wraz z wnioskami i rekomendacjami dotyczącymi możliwych zmian i koniecznych usprawnień.

Punktem wyjścia do jego przygotowania jest niniejszy katalog poświęcony międzynarodowemu przeglądowi dobrych praktyk dotyczących integracji dzieci uchodźczych do systemów edukacyjnych wybranych krajów Unii Europejskiej. Zanim jednak zacniemy je analizować, należy odpowiedzieć sobie na pytanie **co to są dobre praktyki?**

Według definicji **dobrymi praktykami** są wszelkie przedsięwzięcia, które pozwalają na skuteczną realizację zadań i osiąganie celów, spełniające ponadto następujące warunki:

- **w sposób efektywny wykorzystują zasoby,**
- **można je zastosować w wielu organizacjach/ krajach.**

Dobre praktyki muszą więc być **skuteczne, efektywne i uniwersalne**¹.

Przegląd literatury, doświadczenie badawcze w projektach międzynarodowych oraz rozmowy z wieloma ekspertami międzynarodowymi w trakcie realizacji przez Program Migracje przy Centrum Stosunków Międzynarodowych międzynarodowych projektów takich jak EMILIE, IMAP, INTEGRACE, EURYDICE oraz MIPEX skłaniają nas do następującej konkluzji na temat dobrych praktyk. Mianowicie **dobre praktyki dotyczące dzieci uchodźczych w szkole/ systemie edukacyjnym powinny podzielone być na trzy kategorie:**

- **dobre praktyki związane z modelem dostępu do edukacji dziecka uchodźczego,**
- **dobre praktyki związane z rolą rodziców dziecka uchodźczego w systemie edukacyjnym,**
- **dobre praktyki związane z procesem wzmocnienia i usamodzielniania się dziecka uchodźczego w systemie szkolnictwa.**

Poniższy wybór/ opis dobrych praktyk na poziomie wybranych państw członkowskich krajów starej Unii opracowany został na podstawie pogłębionego przeglądu literatury, wyników wyżej wymienionych międzynarodowych projektów badawczych, w których eksperci Centrum Stosunków Międzynarodowych CSM brali udział, i dokumentów prawnych².

Dobre praktyki mogą istnieć na poziomie narodowym, lokalnym oraz na poziomie samych szkół. **Eksperti podkreślają jednak, iż gwarancją sukcesu, bez względu na poziom**

¹ <http://www.umbrella.org.pl/baza/bdp.htm>

² Większość dobrych praktyk opisana została na podstawie wyników projektu INTEGRACE *Integrating Refugee and Asylum-seeking Children in the Educational Systems of EU Member States: Evaluation and Promotion of Current Best Practices*, koordynowanego przez Center for the Study of Democracy, Sofia, Bułgaria, w którym prof. Krystyna Iglicka brała udział jako ekspert. W projekcie INTEGRACE ewaluacji poddane zostały dobre praktyki wśród 27 państw członkowskich UE. W analizie tej wybraliśmy dobre praktyki krajów, które mają największe doświadczenia w pracy z dziećmi uchodźczymi i objętymi międzynarodową ochroną prawną w systemie szkolnictwa. Zdecydowaliśmy się również na pokazanie kontrastów, to jest na przykład krajów, które mają bardzo dobre doświadczenia w dobrych praktykach w szkolnictwie początkowym (Szwecja), oraz takich, które poprzez system szkolny większy nacisk kładą na przygotowanie do rynku pracy (Austria, Niemcy). Poza tym wśród dużej ilości dobrych praktyk wyselekcjonowaliśmy te, które naszym zdaniem mogłyby zostać zaimplementowane na grunt polski.

implementacji, jest całościowe (holistyczne) podejście do problemu imigracji. Celem takiego podejścia jest podkreślanie zysków związanych z imigracją, promocja różnorodności i wielokulturowości oraz minimalizacja negatywnych aspektów związanych z napływem cudzoziemców (Rutter, Aleksandrova, 2012, Rutter, 2003, Bertossi, 2007). **Ponadto należy wspomnieć, iż wszystkie dobre praktyki podlegają w omawianych przez nas krajach procesowi ewaluacji** przez odpowiednie dla danego kraju ciała bądź ośrodki. Wybrane kraje to w porządku alfabetycznym: **Austria, Holandia, Niemcy, Szwecja oraz Wielka Brytania.**

Austria jest ciekawym przypadkiem kraju, w którym większość dzieci uchodźczych i dzieci objętych międzynarodową opieką prawną nie podlega obowiązkowi nauki (trwającemu w Austrii przez dziewięć lat od szóstego do piętnastego roku życia), gdyż większość dzieci przybywających do tego kraju ze swoimi rodzicami należy do grupy 15+ (Mandl, Ammer i Sax, 2012, ECRI, 2010, Knapp, 2007). Ekspertki austriackie uważają również, że austriacki system edukacyjny nie może pochwalić się żadnymi dobrymi praktykami nakierowanymi na integrację dziecka uchodźczego. Dlatego też dobre praktyki przedstawione w tej analizie dotyczą, w przypadku tego kraju, programów dla młodzieży nakierowanych na integrację do austriackiego rynku pracy. Programy te prowadzone są przez różnego rodzaju organizacje pozarządowe (Mandl, Ammer i Sax, 2012).

Holandia jest jednym z najczęściej wybieranych przez uchodźców krajów docelowych. Setki tysięcy uchodźców przybyły do Holandii zwłaszcza w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku. W latach osiemdziesiątych w ramach polityki otwartości i wielokulturowości rząd holenderski zainwestował również w rozwój programów dotyczących edukacji imigrantów. Mimo zmiany klimatu wobec imigrantów, zdaniem ekspertów dobre praktyki na stałe umocowane zostały w holenderskim systemie edukacji (Ingleby, Kramer, 2012). Ekspertki holenderskie uważają, że najważniejszą dobrą praktyką na szczeblu zarówno krajowym jak i lokalnym ich kraju jest zapewnienie trwałości środków finansowych na potrzeby związane z edukacją dzieci imigrantów, stałe monitorowanie tego zjawiska (na przykład poprzez opracowywanie dokładnych statystyk związanych z sytuacją dzieci imigranckich w szkołach), ewaluacja osiągnięć zarówno dzieci jak i nauczycieli oraz ewaluacja metod nauczania (Ingleby, Kramer, 2012, Karsten, 2006).

Niemcy są krajem nie posiadającym długiej tradycji bycia krajem imigracyjnym i otwartym na uchodźców. Do lat osiemdziesiątych zeszłego wieku liczba azylantów w RFN była stosunkowo niska, dopiero na początku lat dziewięćdziesiątych, po wybuchu wojny w Jugosławii, gwałtownie wzrosła (Mandl, Ammer i Sax, 2012). W 'rekordowych' latach 1990–1992 złożono w RFN aż 900 tysięcy wniosków o przyznanie azylu politycznego. Zdaniem ekspertów w 2007 roku przebywało na terenie RFN przeszło 130 tysięcy dzieci objętych międzynarodową ochroną prawną, z tego blisko 100 tysięcy miało niepewny status prawny (*insecure residence title*) związany z pobytem w RFN (Mandl, Ammer i Sax, 2012, Schadler, 2010).

Szwecja ma długą tradycję kraju imigracyjnego i długą tradycję kraju otwartego i przyjaznego azylantom. Mimo to kraj ten ciągle boryka się z problemem segregacji, rasizmu i innego rodzaju negatywnych zjawisk takich jak, na przykład, bezrobocie czy też marginalizacja i wykluczenie społeczne, w wyższym stopniu dotykające imigrantów niż ludność lokalną. W odniesieniu do kwestii szkolnictwa w Szwecji odnotowuje się również wyższy, w porównaniu do społeczności lokalnej, odsetek dzieci imigranckich, które nie

ukończyły szkoły oraz wyższy odsetek dzieci z gorszymi ocenami w porównaniu do dzieci szwedzkich (Rydin, Eklund i in. 2012).

Wielka Brytania ma długą historię kraju imigracyjnego i w konsekwencji długą historię wypracowywania rozwiązań dotyczących integracji społeczności imigranckich opartą na założeniach ważności grup mniejszościowych i wielokulturowości (Rutter, Aleksandrova, 2012, Rutter, 2003, Bertossi, 2007). Wielka Brytania plasuje się na ósmej pozycji na świecie pod względem liczebności uchodźców. Skala napływu na Wyspy osób poszukujących azylu zależy od sytuacji na arenie międzynarodowej i wewnętrznych regulacji prawnych.

Nie dla wszystkich wspomnianych krajów byliśmy jednak w stanie znaleźć i opisać rodzaje dobrych praktyk dla każdej z wyżej wymienionych kategorii czyli 1) dobrych praktyk związanych z modelem dostępu do edukacji dziecka uchodźczego, 2) dobrych praktyk związanych z rolą rodziców dziecka uchodźczego w systemie edukacyjnym bądź też 3) dobrych praktyk związanych z procesem wzmacniania i usamodzielniania się dziecka uchodźczego w systemie szkolnictwa. Niektóre z analizowanych krajów mają niezwykle duże doświadczenie w dostępie dziecka uchodźczego do systemu edukacji szkolnej, bagatelizując przy tym rolę rodziców, inne natomiast mają duże osiągnięcia w dziedzinie dobrych praktyk związanych z procesem wzmacniania i usamodzielniania się dziecka uchodźczego. Warto w tym miejscu również podkreślić, iż mimo długiego doświadczenia i obcowania z dziećmi uchodźczymi/ imigranckimi w systemie szkolnym analizowane kraje nadal mają wiele problemów i nadal wiele wyzwań stoi przed nimi, jak na przykład radzenie sobie ze szkołami w dzielnicach biedy (głównie imigranckich), ucieczką rodziców i dzieci lokalnych ze szkół gorszych (imigranckich), gorszymi wynikami testów dzieci imigranckich, brakiem odpowiedniej edukacji niektórych grup imigranckich/ uchodźczych utrudniającą integrację do rynku pracy itp.

W opracowaniu tym poddaliśmy analizie tylko wybrane dobre praktyki, które są, naszym zdaniem, efektywne i uniwersalne.

2. Dobre praktyki związane z modelem dostępu do edukacji dziecka uchodźczego

Todorovska-Sokolovska (2009) wyróżnia dwa podstawowe modele polityki integracyjnej w zakresie dostępu do edukacji:

- **model integracyjny** – w którym dzieci chodzą na obowiązkowe lekcje razem z dziećmi z kraju przyjmującego, a wsparcie językowe dostają indywidualnie podczas dodatkowych lekcji językowych, np. w Irlandii, Włoszech, Szkocji,
- **model separacyjny** – dzieci imigrantów uczą się w oddzielnych (przejściowych) klasach przez określony czas dopóki nie nauczą się języka w stopniu pozwalającym na aktywny udział w lekcjach. Ten model występuje np. w Niemczech, Rumunii czy też w Holandii.

Mimo iż polityka UE w szczególności kładzie nacisk na problem dostępu do edukacji jako kluczową kwestię dla integracji imigrantów, międzynarodowe badania sugerują rosnący trend w liczbie uczniów pochodzących z rodzin imigrantów, którzy zrezygnowali z edukacji, jak również niepokojąco powiększającą się lukę pomiędzy poziomem wykształcenia imigrantów

a poziomem wykształcenia ludności kraju przyjmującego (Pollak 2008) (cyt. za Szelewa, 2010 str. 5).

Holandia: w Holandii, w ramach obowiązującego **modelu separacyjnego** położono duży nacisk na **klasy/ szkoły początkowe dla dzieci (trwające rok), dla których brak wystarczającej znajomości języka holenderskiego uniemożliwia właściwą edukację w ramach systemu szkolnego. Władze lokalne same decydują, w jaki sposób i gdzie takie klasy są prowadzone. Czasami zajęcia mają miejsce w budynku szkoły ‘właściwej’, czasami cała szkoła/ budynek przeznaczona jest tylko i wyłącznie na klasy początkowe** (Ingleby, Kramer, 2012). Klasy początkowe są mniejsze liczebnie od tych regularnych, zwraca się uwagę, że na tym etapie dziecko potrzebuje dużo uwagi indywidualnej, również znajomość języka holenderskiego danego dziecka jest oceniana indywidualnie w momencie przyjęcia, często rodzice proszeni są o pomoc i współpracę. Po zakończeniu każdego modułu zajęć odbywają się testy oceniające wiedzę ucznia. Dla każdego dziecka ustalane metody nauki bądź też nowe metody są cały czas rozwijane, podlegają one również częstej ewaluacji. Po roku trwania klasy początkowej nauczyciele radzą dzieciom i ich rodzicom, do jakiej szkoły ‘właściwej’ zarówno podstawowej czy też średniej w przypadku dzieci starszych i do jakiego poziomu (klasy) powinni się zapisać (Ingleby, Kramer, 2012).

Nauczyciele ze szkoły początkowej w Zaandam, mającej duże doświadczenie z dziećmi uchodźczymi, twierdzą, że nauczyli się sugerować rodzinom uchodźczym mierzyć raczej wyżej niż nie doceniać umiejętności dziecka i sugerować niższy poziom szkoły bądź też klasy (Ingleby, Kramer, 2012). Zdarza się jednak, że niektóre szkoły nie chcą przyjmować dzieci uchodźczych uważając, że trzeba będzie poświęcić im o wiele więcej czasu niż ‘zwykłym’ uczniom. **Aby pokonać te bariery, niektóre szkoły początkowe pełnią specjalne usługi dla szkół właściwych w postaci oferowanych szkołom właściwym konsultantów opiekujących się dziećmi uchodźczymi** (Ingleby, Kramer, 2012).

W przypadku Holandii ważną organizacją jest założona w 1992 roku LOWAN, która służy nauczycielom i dyrektorom szkół jako pewnego rodzaju centrum eksperckie (informacja, szkolenia, innowacyjne projekty) dotyczące postępowania z dziećmi uchodźczymi i generalnie ‘nowo przybyłymi’ mającymi opóźnienia w edukacji. Jest jednocześnie organizacją integrującą środowisko edukatorów (Ingleby, Kramer, 2012).

W Tilburgu klasy/ szkoły początkowe oferowane są w różnych formach, na przykład, nie w pełnym, ale czasowym wymiarze godzin (*part-time*), zajęcia odbywają się bowiem tylko dwa razy w tygodniu, w pozostałe dni dzieci chodzą do szkół właściwych. Dla dzieci, które ukończyły właściwą szkołę podstawową i które ocenione są jako zdolne do podjęcia edukacji na szczeblu szkoły średniej jednakże na przeszkodzie stoi ich słaba znajomość języka holenderskiego, istnieje również możliwość klasy początkowej, która umieszczona będzie w ramach zajęć w szkole średniej tzw. *head class* (Ingleby, Kramer, 2012).

Niemcy: w Niemczech dzieci imigrantów uczą się w oddzielnych (przejściowych) klasach przez określony czas, dopóki nie nauczą się języka w stopniu pozwalającym na aktywny udział w lekcjach, obowiązuje więc **model separacyjny. W przypadku tego kraju szeroko opisany został ważny przykład SchlaU-Schule w Monachium, uzupełniającej, średniej szkoły publicznej przeznaczonej dla dzieci i młodzieży uchodźczej przebywających na terytorium RFN bez rodziców (unaccompanied minor refugees)** (Mandl, Ammer i Sax, 2012). Grupą docelową są słuchacze w wieku 16-20 lat. Szkoła ta założona została przez

pracowników opieki społecznej i nauczycieli w oparciu o specjalne założenia dotyczące dzieci i młodzieży mających za sobą doświadczenia i traumę wojny. W 2000 roku szkoła ta uznana została oficjalnie przez Ministerstwo Edukacji w Bawarii (Mandl, Ammer i Sax, 2012). **W szkole spotykają się dzieci i młodzież z wielu krajów, część z nich jest analfabetami, inni zaś ukończyli szkoły średnie w swoich krajach. Materiały szkolne dostosowywane są do indywidualnych potrzeb uczniów, rokrocznie recenzowane i zmieniane. W szkole obowiązują metody systemu otwartej edukacji (*open-learning*), co oznacza, że dziecko które znalazło się na nieodpowiednim dla siebie poziomie może go zmienić i pójść na szczebel wyższy bądź też niższy – w ten sposób maleje liczba uczniów, którzy rezygnują/ wypadają z systemu edukacji. Dzieci objęte są opieką psychologiczną, mają możliwość ukończenia edukacji na poziomie średnim, uczą się również (co ważne) przygotowania do zawodu.** Czas trwania takiego wsparcia w zależności od indywidualnych predyspozycji uczniów wynosi do 3 lat. Rokrocznie do szkoły przyjmowanych jest 140 uczniów, podzielonych na 10 oddziałów klasowych maksymalnie po 15 osób. Od roku 2000 przeszło 1000 uczniów uczestniczyło w zajęciach szkoły, od roku 2004/2005 200 uczniów zdało egzamin ukończenia szkoły średniej, a 95% otrzymało certyfikat na poziomie szkolnictwa średniego (Mandl, Ammer i Sax, 2012). Oprócz zajęć szkolnych szkoła organizuje również obozy letnie, uczniowie otrzymują bilety na środki transportu komunikacji miejskiej oraz (co niezwykle ważne) ułatwane im są (dzięki szkole) różnego rodzaju staże i praktyki zawodowe (Mandl, Ammer i Sax, 2012).

Szwecja: w Szwecji okręg miejski Bollnas i szereg szkół w tym okręgu uznane i ocenione zostały jako przykład dobrych praktyk przez szwedzkie kuratorium oświaty (Rydin, Eklund i in. 2012). Nowo przybyte dzieci uchodźcze włączane zostają od samego początku w system szkolnictwa obowiązujący dzieci lokalne (**model integracyjny**). Szkoły mają dobrze rozwinięty i jasno sprecyzowany **przewodnik** dotyczący warunków przyjęcia uczniów zarówno na szczeblu okręgu miejskiego jak i samych szkół (Rydin, Eklund i in. 2012). Personel szkoły jest w pełni zaznajomiony z tym przewodnikiem. Niezwykle ważne jest, że pracownicy szkół (dyrekcja, nauczyciele, personel administracyjny) nauczani zostali traktować ‘dziecko uchodźcze’ nie w kategoriach ‘problemu’ czy też ‘wyzwania’, ale w kategoriach zasobów ludzkich (*resource*). **Szacunek i zrozumienie oraz otwarta postawa to podstawa sukcesu.** Szkoły w omawianym okręgu mają również wyraźny plan związany z integracją nowo przybyłych w obowiązujący system szkolnictwa. **Rozbudowany jest rutynowy sposób częstego sprawdzania umiejętności uczniów dotyczących czytania, pisania w języku szwedzkim oraz innych przedmiotów. Organizacja tego rodzaju testów/ sprawdzianów jest elastyczna, nauczyciele umieszczają nowo przybyte dzieci w różnych konfiguracjach dopasowywanych do indywidualnych potrzeb dziecka, jego wieku, wiadomości i potrzeb** (Rydin, Eklund i in. 2012).

Wielka Brytania: w Wielkiej Brytanii w ramach obowiązującego **modelu integracyjnego** a konkretnie w aglomeracji londyńskiej opracowany został system zapisów do szkół, który zapobiegać ma segregacji rasowej (*Pan London school admissions system*). Wprowadzony został w 2004 roku dla szkół średnich, a w okresie późniejszym również dla szkół podstawowych. Rodzice mogą wybrać tylko pięć szkół, do których chcieliby zapisać dziecko (poprzednio wybór był nieograniczony). Jeżeli szkoła pierwszego wyboru nie zaakceptuje dziecka, aplikacja przesłana zostanie do szkoły drugiego wyboru itd. Selekcja odbywa się jednego dnia i rodzice mają krótki limit czasu na zaakceptowanie albo odrzucenie szkoły. System ten zastopował praktyki rodziców, którzy akceptowali kilka szkół, blokując miejsca innym dzieciom, i przedłużali okres podjęcia ostatecznej decyzji w nieskończoność (Rutter,

Aleksandrova, 2012, Rutter, 2003, Bertossi, 2007). **Niektóre hrabstwa Wielkiej Brytanii połączyły *Pan London school admissions system* z selekcją, w ramach której dzieci grupowane są również według pięciu (równego rozmiaru ze względu na liczbę dzieci do zaakceptowania) grup umiejętności. Szkoły muszą przyjąć taką samą liczbę dzieci w każdej z grup, system uniemożliwia akceptację przez szkoły tylko najzdolniejszych dzieci, co w przeszłości było często praktykowane (Rutter, Aleksandrova, 2012, Rutter, 2003).**

Kluczową z punktu widzenia przyjęcia dziecka do szkoły jest kwestia dostępu opiekunów do informacji. Interesującego w tym zakresie przykładu dostarcza Wielka Brytania, a konkretniej wspólna inicjatywa władz miejskich w Londynie oraz organizacji pozarządowej Action for Social Integration i Uniwersytetu Middlesex. **Przygotowali oni specjalnie dla nowo przybyłych rodziców (imigrantów i uchodźców) przewodnik po brytyjskim systemie edukacji. Broszura została opracowana w oparciu o badania rodziców, nauczycieli oraz innych osób zaangażowanych w edukację. Dzięki temu uwzględnione zostały najistotniejsze z punktu widzenia rodziców kwestie oraz różnice między systemami edukacyjnymi Wielkiej Brytanii i krajów pochodzenia. Zawiera także praktyczne informacje dotyczące wymogów zachowania uczniów w brytyjskich szkołach (Rutter, Aleksandrova, 2012).**

W Wielkiej Brytanii uwzględnia się także to, że większość uczniów uchodźców pochodzi z domów, w których nie mówi się po angielsku. Większość szkół ma **zatem koordynatorów zajmujących się dydaktyką języka angielskiego jako obcego, zatrudniają także nauczycieli języka angielskiego jako obcego oraz asystentów, którzy, zdarza się, że towarzyszą dziecku w klasie, aby zapewnić mu poczucie pewności siebie.**

W szkole średniej Marine Drive w Londynie utworzono **system oceniający możliwości uczniów oraz wprowadzający w system edukacji. Uczniowie/ nowo przybyłe dzieci uchodźcze kierowane są na trwający sześć dni program wprowadzający w trakcie którego zapoznają się z rutyną szkolną, wymaganiami, mają lekcje angielskiego, WF-u oraz informatyki. Ważną cechą tego programu jest fakt, że uczniowie przebywają w małych grupach (Rutter, Aleksandrova, 2012).**

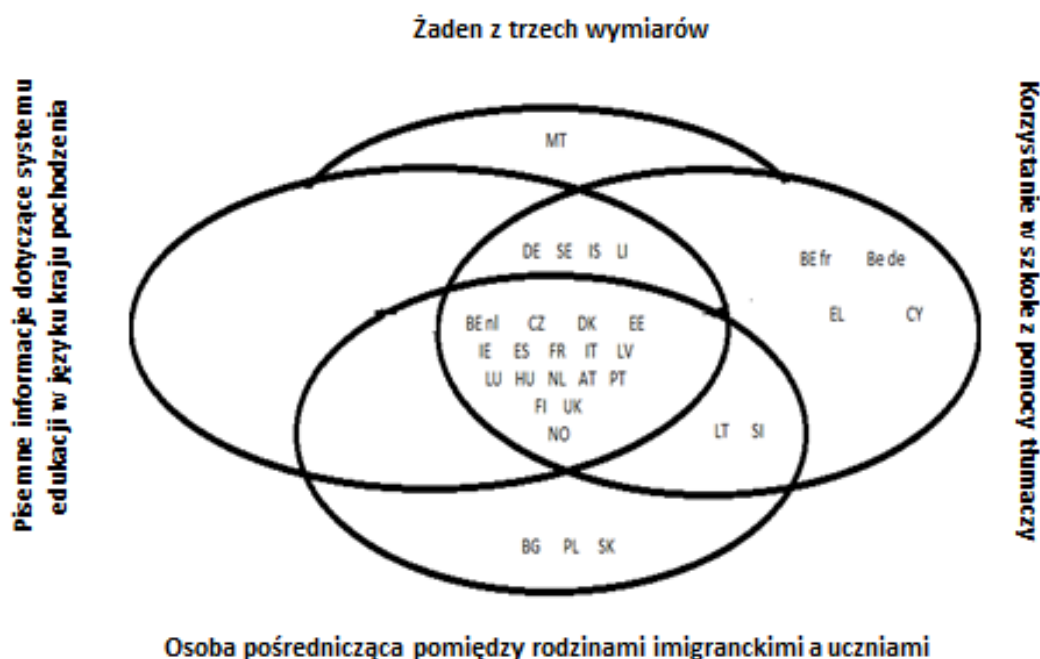
Bez wątplenia do lepszego przyjęcia przez szkołę ucznia-uchodźcy przyczynia się realizowany w Londynie projekt *Refugees into Schools*, w ramach którego ochotnicy opowiadają o swoich uchodźczych doświadczeniach i uwarunkowaniach w ten sposób poszczególne środowiska szkolne na specyficzne uwarunkowania uczniów, którzy mają za sobą traumatyczne przeżycia (Rutter, Aleksandrova, 2012).

Interesującym przypadkiem jest również EMLAS, czyli zespół ds. nauki języka angielskiego. Instytucja ta wchodzi w skład lokalnych władz oświatowych i działa na terenie szkół w Swansea (Zabiegała, Sobotnik, 2011). Asystenci EMLAS uczestniczą w przygotowaniu do nauki dzieci uchodźczych nowo przybyłych do szkół. **Do podstawowych zasad i dobrych praktyk zarazem należą: powierzenie nowo przybyłego ucznia opiece jednego lub dwóch życzliwych rówieśników oraz organizacja jego pierwszych dni. Asystenci EMLAS uwarunkowują nauczycieli i uczniów na umiejętność prawidłowego wypowiedzenia i napisania imienia ucznia. Zasadą jest nauczenie przez nauczycieli kilku ważnych i podstawowych w komunikacji słów, jak na przykład: tak, nie, nie rozumiem, toaleta, oraz pozwolenie/ zgoda na milczenie nowo przybyłego ucznia nawet przez kilka miesięcy (Zabiegała, Sobotnik, 2011).**

3. Dobre praktyki związane z rolą rodziców dziecka uchodźczego w systemie edukacyjnym

Zaangażowanie rodziców w edukację dziecka jest jedną z kluczowych kwestii ułatwiających osiągnięcie dobrych wyników. Jednakże wielu rodziców napotyka problemy – zarówno związane z brakiem znajomości języka kraju przyjmującego, jak i kulturowe. Dlatego niezwykle ważny jest sposób komunikacji pomiędzy szkołą a rodzicami. Eksperti projektu EURYDICE³ wymieniają następujące mierniki używane przez szkoły do komunikacji z rodzicami: specjalna osoba wyznaczona do kontaktów (*resource person*), informacja pisemna o systemie szkolnym danego kraju opracowana w językach imigrantów, zatrudniony tłumacz.

Rys. 1. Wymiary wzmocnienia komunikacji między szkołami a rodzinami imigranckim (International Standard Classification of Education ISCED 0-3; Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Kształcenia przedszkole – szkoła średnia), 2007/2008



RO – brak danych

Źródło: Eurydice

LISTA SKRÓTÓW UŻYTYCH W RYS. 1.

BE Belgia, BE fr Belgia – społeczność francuskojęzyczna, BE de – społeczność niemieckojęzyczna, BE nl – społeczność flamandzka, BG – Bułgaria, CZ – Czechy, DK – Dania, DE – Niemcy, EE – Estonia, IE – Irlandia,

³ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf

EL – Grecja, ES – Hiszpania, FR – Francja, IT – Włochy, CY – Cypr, LV – Łotwy, LT – Litwa, LU – Luksemburg, HU – Węgry, MT – Malta, NL – Holandia, AT – Austria, PL – Polska, PT – Portugalia, RO – Rumunia, SI – Słowenia, SK – Słowacja, FI – Finlandia, SE – Szwecja, UK – Wielka Brytania, NO – Norwegia

Szwecja: w wielu dokumentach i studiach przypadku sugeruje się holistyczne podejście do problemu integracji sugerujące uwzględnienie i poddanie procesowi integracji do systemu edukacji nie tylko dziecka uchodźczego, ale również jego rodziców. W przypadku Szwecji podaje się okręg Göteborga jako okręg ‘dobrych praktyk’ w tym wymiarze (Rydin, Eklund i in. 2012). **Holistyczne podejście do problemu integracji proponuje objęcie swoim zakresem relacji pomiędzy dzieckiem a rodzicami oraz współpracę systemu szkolnictwa z rodzicami jako podstawę procesu integracji.** W tym kontekście wymienia się jako niezwykle istotne mierniki: stan zdrowia dziecka oraz sposób spędzania wolnego czasu jako wskaźniki potencjalnej integracji (Rydin, Eklund i in. 2012).

Holistyczne podejście składa się według modelu szwedzkiego z dwóch etapów: 1) przyjęcia do szkoły; 2) wprowadzenia w system edukacji (Rydin, Eklund i in. 2012). W okręgu Göteborg stworzono ośrodki, w których nowo przybyłe dzieci mogą przebywać ze swoimi rodzicami bądź opiekunami od trzech do ośmiu tygodni. Głównym celem pobytu dzieci w takich ośrodkach jest możliwość stwierdzenia/ diagnozy ich potrzeb, umiejętności, kompetencji bądź też ograniczeń, zanim wejdą na oficjalną ścieżkę szwedzkiego systemu edukacyjnego. Kolejnym celem jest ocena, na ile szkoła będzie mogła w przyszłości współpracować z rodzicami/ opiekunami dziecka. **Podejście całościowe poza samym wprowadzeniem dziecka do szkoły uwzględnia kompetencje i potrzeby całej rodziny, a nie tylko samego dziecka. Warunkują one bowiem funkcjonowanie dziecka w szkole. Dlatego podejście całościowe obejmuje kwestie zdrowia, czasu wolnego i ścisłej współpracy z rodziną.** Po kilkutygodniowym pobycie w ośrodku opracowany zostaje indywidualny plan rozwoju dla nowo przybyłego ucznia, ma on włączyć go w system obowiązkowej, powszechnej edukacji (Rydin, Eklund i in. 2012).

Wielka Brytania: w przypadku Wielkiej Brytanii podkreśla się również **ważkość holistycznego podejścia do procesu integracji, zwłaszcza że kłopoty integracyjne rodziców przenoszone są często na barki dzieci.** Wiele szkół w Wielkiej Brytanii (np. Marine Drive School w Londynie czy też Cromwell Primary School w Birmingham) dostarcza (poprzez wyznaczonego pracownika szkoły bądź poprzez koordynatora szkoły ds. uchodźców) informacji na temat możliwości zakwaterowania w danej dzielnicy, zasiłków, możliwości korzystania z usług służby zdrowia czy też lekcji angielskiego. Czasami również pracownik szkoły pomaga rodzicom w znalezieniu odpowiedniego prawnika, który pomoże im przejść przez, na przykład, proces ubiegania się o status uchodźcy. **W pewien sposób taki pracownik szkoły zastępuje więc pracownika opieki społecznej jednak niezwykle ważne jest, że rodzice zaczynają odbierać szkołę jako miejsce przyjazne i pomocne również wobec ich samych (Rutter, Aleksandrova, 2012, Rutter, 2003, Bertossi, 2007).** Dla szkoły ważne są uzyskane dzięki temu informacje dotyczące na przykład wieku dziecka czy też problemów medycznych/ informacji o szczepieniach itp. **Wiele dzieci uchodźczych przybywa bowiem do Wielkiej Brytanii bez aktu urodzenia i dokumentacji dotyczącej ich stanu zdrowia (Rutter, Aleksandrova, 2012, Rutter, 2003, Bertossi, 2007).**

W Wielkiej Brytanii niektóre władze lokalne i szkolne zapewniają informację o szkole i programie nauczania w różnych językach, aby umożliwić rodzicom zapoznanie się z nimi w

ich ojczystych językach. Aby przekroczyć barierę językową między szkołą a uczniami i rodzicami, w brytyjskich placówkach zatrudniani są dwujęzyczni pracownicy. Zdarza się bowiem, że dzieci radzą sobie dobrze z przedmiotami ścisłymi, ale brakuje im kompetencji językowych i potrzebują wsparcia w klasie, a także poza nią. **Ciekawą inicjatywą, która ma włączyć rodziców w życie szkoły, jest zatrudnienie pracownika obsługującego kontakty z rodzicami (*Parent Link*).** Do jego zadań należy dostarczanie rodzicom informacji o planowanych w szkole wydarzeniach, a także o postępach dzieci w nauce. Za jego pośrednictwem rodzice mogą podnosić istotne dla nich kwestie oraz otrzymywać wsparcie ze strony szkoły (Rutter, Aleksandrova, 2012).

W przypadku grup etnicznych ‘trudnych’ w integracji szkolnej, a przez taką trudną grupę rozumie się w Wielkiej Brytanii Somalijszczyków, ośrodki wczesnej edukacji takie jak żłobki czy też przedszkola zatrudniają **rodzica-lidera** pochodzącego z Somalii (którego dzieci przeszły pozytywnie etap wczesnej edukacji szkolnej), który zachęca innych rodziców i ich dzieci do zapoznania się z ideą pobytu dzieci w żłobkach czy też przedszkolach poprzez spotkania związane z testowaniem smaków różnych potraw. Rodzice somalijscy cenią sobie bardzo kontakty interpersonalne i ich potrzebują, w trakcie takich spotkań łatwiej przełamać ich nieufność wobec zapisania dziecka do szkoły i systemu szkolnictwa (Rutter, Aleksandrova, 2012).

4. Dobre praktyki związane z procesem wzmacniania i usamodzielniania się dziecka uchodźczego w systemie szkolnictwa

Austria: w przypadku Austrii istnieje szereg programów, w których duży nacisk kładzie się na usamodzielnianie się dzieci/ młodzieży uchodźczej i ułatwianie im wejścia na rynek pracy. Eksperti austriaccy wymieniają projekt ‘Julia’ w Wiedniu (Mandl, Ammer i Sax, 2012). Projekt jest monitorowany i podlega często ewaluacji. Skierowany jest do osób w wieku 15-21 lat, uczestniczą w nim specjaliści mentorzy, opiekunowie szkolni, a uczestnicy objęci są w trakcie projektu indywidualną opieką. Podstawowym celem ‘Julii’ jest **integracja młodzieży do rynku pracy**. W trakcie trwania projektu uczestnicy uczą się tzw. własnej orientacji zawodowej, sposobów aplikacji o daną pracę, uczą się również autoprezentacji i pisania życiorysu. Uzyskują również przeszkolenie w terminologii specyficznej dla danego zawodu. W trakcie trwania programu przechodzą kurs komputerowy i kurs języka angielskiego. Uczestnicy projektu przez cały okres jego trwania objęci są również **opieką psychologiczną**. **Założeniem projektu jest, że po jego ukończeniu uczestnicy podpiszą kontrakt dotyczący praktyk albo nawet zostaną zatrudnieni** (Mandl, Ammer i Sax, 2012).

Innym wartym uwagi projektem, który zdecydowanie zaliczyć należy do przykładów dobrych praktyk, jest realizowany w Salzburgu od 2008 roku projekt MINERVA (Mandl, Ammer i Sax, 2012). Jego beneficjentami jest młodzież (15-25-latkowie) ze słabą znajomością języka niemieckiego oraz brakami w edukacji. Ze względu na te uwarunkowania beneficjenci znajdują się w wyjątkowo trudnej sytuacji na rynku pracy – mają minimalne szanse na znalezienie jakiegokolwiek zajęcia. Program doprowadzić ma do włączenia młodych ludzi, w szczególności **małoletnich oraz młodzieży z migracyjnym pochodzeniem bez opieki** (unaccompanied minors), w austriacki system edukacji i rynek pracy. **Wychodząc z koncepcji ‘uczenia się przez całe życie’ uczestnicy projektu mają zdobyć podstawy wykształcenia, które później będą rozwijane w ramach indywidualnych karier**

zawodowych. Projekt realizowany jest przez trzy instytucje zajmujące się opieką nad dzieckiem, pracą młodzieży oraz edukacją dorosłych, dzięki czemu jego oferta ma kompleksowy charakter, dopasowuje się do kolejnych etapów, na których znajdują się młodzi uchodźcy i imigranci. Oprócz komponentu edukacyjnego i podnoszenia kwalifikacji zawodowych, uwzględnione jest wsparcie psychologiczne oraz rozwijanie aktywności samej młodzieży. Poza tym na wszystkich etapach i w całym przekroju działań realizowanych w projekcie wprowadzone jest podejście uwzględniające różnice ze względu na płeć uczestników. W projekcie nie zabrakło także podnoszenia świadomości społeczeństwa przyjmującego – organizowane są wspólne spotkania młodzieży imigranckiej i austriackiej (Mandl, Ammer i Sax, 2012).

Interesującym przykładem działań skierowanych do młodzieży uchodźczej jest projekt „LOBBY.16” (Mandl, Ammer i Sax, 2012). **Jego wyjątkowość polega na tym, że finansowany jest wyłącznie przez prywatnych przedsiębiorców.** Poza dostarczeniem podstaw edukacyjnych obejmujących język niemiecki, matematykę i język angielski (zaznaczmy, że obowiązek szkolny w Austrii kończy się z ukończeniem 15 roku życia, więc większość z młodych uchodźców nie podejmuje nauki w szkole) projekt doprowadzić ma młodych uczestników do odbycia praktyki zawodowej. W tworzeniu programów dopasowanych do potrzeb, zainteresowań i indywidualnych możliwości rozwoju kariery zawodowej młodzież korzysta ze wsparcia mentorów oraz opiekunów. Chociaż – zdaniem ekspertów – za wcześnie jest na ocenianie rezultatów projektu, **na uwagę zasługuje sam pomysł ścisłej współpracy instytucji oświatowych z prywatnymi przedsiębiorcami, pozwalający na płynne wejście młodego człowieka na rynek pracy** (Mandl, Ammer i Sax, 2012).

Holandia: rząd holenderski ocenia, że procent dzieci, które z różnych powodów mogą mieć problemy z edukacją szkolną sięga 25%. Według ekspertów jedną z najważniejszych dobrych praktyk, które są częścią polityki rządu, jest fakt, iż szkoły dostają rządowe dotacje w celu wyrównania różnic edukacyjnych pomiędzy dziećmi. Polityka taka istnieje od początku lat siedemdziesiątych, początkowo celem jej była pomoc dzieciom wywodzącym się z klasy robotniczej. W latach osiemdziesiątych silny nacisk położono na wyrównanie opóźnień wśród dzieci imigranckich – dlatego też w owym czasie miernikami opóźnienia dzieci były: niski poziom wykształcenia rodziców, pochodzenie etniczne, liczba lat spędzonych w Holandii czy też dzielnica zamieszkania uważana za zacofaną. Od 2006 roku nacisk położony został ponownie na czynniki społeczno-ekonomiczne czyli głównie poziom wykształcenia rodziców i miejsce/ dzielnicę zamieszkania (Ingleby, Kramer, 2012).

W Holandii, podobnie jak w opisanych powyżej krajach, duży nacisk kładzie się na przeciwdziałanie rasizmowi i ksenofobii oraz uczenie dziecka poczucia **własnej godności** (Ingleby, Kramer, 2012). W szkole w Zaandam, mającej duże doświadczenie z dziećmi uchodźczymi, **nauczyciele wraz z dyrektorem szkoły każdego dnia rano stają w drzwiach i witają dzieci przybywające do szkoły wymieniając ich imiona i każdemu indywidualnie podając rękę.** Uważają, że w ten sposób dziecko uczy się być rozpoznawanym i szanowanym, co ułatwić mu może późniejsze, trudniejsze sytuacje życia codziennego, w których narażone może być częściej niż dziecko lokalne na rasizm. (Ingleby, Kramer, 2012). Niezwykle interesującą propozycją, która została już pozytywnie oceniona i przeniesiona grunt innych państw (w tym Wielkiej Brytanii, Szwecji, Austrii, Włoch, Niemiec i Kanady) są programy wsparcia rozwoju społeczno-emocjonalnego nowych uczniów, zarówno szkół podstawowych jak i średnich, prowadzone przez organizację

pozarządową Pharos. Inicjatywa ta spowodowana jest uwzględnieniem oczywistego, jednak zdaje się, że niekiedy pomijanego faktu, iż dla pełnego rozwoju i potencjału dziecka w nauce kluczowe znaczenie mają akceptacja i zrozumienie ze strony środowiska szkolnego. W trakcie programu dzieci i młodzież uczą się wyrażać swoje doświadczenia, odkrywać relacje zachodzące między nimi, co pozwala im lepiej odnaleźć się w grupie. Warto zauważyć, że wspomniana organizacja poza pracą z uczniami zajmuje się także przygotowaniem materiałów dla nauczycieli. Są to narzędzia, które wspierają ich w pracy, pomagają dostrzec i odpowiednio zareagować na potrzeby natury psychologicznej i emocjonalnej charakterystyczne dla dzieci uchodźców (Ingleby, Kramer, 2012).

Szwecja: w przypadku Szwecji istnieje szereg projektów oraz programów związanych z procesem umacniania się i usamodzielniania dziecka uchodźczego. Większość z nich nakierowana jest na przeciwdziałanie rasizmowi i ksenofobii. **Poniżej opisany przykład dobrych praktyk** zacytowany jest za (Rydin, Eklund i in. 2012) i początkowo (w 2004 roku) dotyczył tylko miasta Malmö. Jednak po trzech latach istnienia i pozytywnej ewaluacji jego działalność rozszerzona została na takie miasta jak Göteborg, Sztokholm (niektóre dzielnice), Linköping i Lund. Projekt składa się z grupowych spotkań w szkołach z dziećmi uchodźczymi (zarówno tymi, których rodziny starają się o status uchodźczy jak i tymi, które je dostały). Oparty jest częściowo na metodzie programu Minnesota, dotyczącej spotkań z anonimowymi alkoholikami (AA). Liderzy spotkań/trenerzy przeszkoleni są również w metodzie CAP (*Children are people too/ Dzieci też są ludźmi*). Ideą spotkań/ programu jest wzajemne uczenie się przez dzieci z różnych kultur, których cechą wspólną jest fakt bycia narażonym na traumatyczne przeżycia związane z własną sytuacją ekonomiczną i polityczną, siebie nawzajem i uczenie się **poczucia godności**. Spotkania poświęcone są różnej tematyce zaczynając od pojęcia emocji i jak je kontrolować, poprzez opis sytuacji kraju rodzinnego, zanim rodzice musieli z niego uciec, po spotkania dotyczące sposobów konwersacji, lekcje gry na instrumentach, lekcje muzyki i sztuki. Tego rodzaju spotkania odbywają się raz w tygodniu i trwają przez 14 tygodni (Rydin, Eklund i in. 2012).

Niemcy: w opisanej już przez nas powyżej, uzupełniającej, szkole średniej publicznej przeznaczonej dla dzieci i młodzieży uchodźczej przebywających na terytorium RFN **bez rodziców** (*unaccompanied minor refugees*) SchlaU-Schule w Monachium bardzo duży nacisk kładzie się nie tylko na naukę typowych przedmiotów szkolnych oraz oczywiście języka, ale również na **umocnienie i odbudowanie wiary dzieci w siebie, uczenie się wzajemnego poszanowania i zasad demokracji** (Mandl, Ammer i Sax, 2012). Przynajmniej raz na pół roku nauczyciele organizują tzw. wieczór rodziców, czyli spotkania z opiekunami prawnymi dzieci. W przypadku złych doświadczeń dzieci, dotyczących staży zawodowych, używane są następujące instrumenty: **wsparcie psychologiczne, zaangażowanie nauczycieli i władz szkoły w dialog z władzami imigracyjnymi i lokalnymi urzędami pracy, oraz generalnie pomoc dotycząca rozwiązywania różnego rodzaju problemów związanych z pracą. Budowanie networku pomiędzy innymi szkołami, urzędami pracy, pracodawcami i władzami lokalnymi szkoła uważa za niezwykle ważne zadania** umożliwiające jej osiągnięcie wysokiego odsetka uczniów otrzymujących dyplomy, certyfikaty, staże i w końcu miejsca pracy (Mandl, Ammer i Sax, 2012).

Wielka Brytania: również w Wielkiej Brytanii istnieje szereg projektów oraz programów związanych z procesem umacniania się i usamodzielniania dziecka uchodźczego. **Większość**

z nich nakierowana jest na przeciwdziałanie rasizmowi i ksenofobii. Na podkreślenie zasługuje tu przykład Dover, regionu w którym w 1997 roku przybyło 3000 dzieci uchodźczych w większości Romów bądź też mieszkańców Kosowa (Rutter, Aleksandrova, 2012, Rutter, 2003, Bertossi, 2007). Region Dover uchodził w tamtym czasie za region ekonomicznie zacofany, był również niezwykle homogeniczny etnicznie. Z powodu tak dużego napływu obcych odnotowano wtedy szereg demonstracji rodziców, szkoły stały się miejscem napięć i konfliktów etnicznych, a lokalne media sprzyjały szerzeniu się postaw nienawiści rasowej. Władze lokalne przy wsparciu policji zdecydowały się więc na założenie i sfinansowanie organizacji artystycznej, która działać będzie jednocześnie z dziećmi uchodźczymi i dziećmi lokalnymi. Organizacja pracowała z dziećmi w grupach roboczych w trakcie weekendów, często w plenerze (Rutter, Aleksandra, 2012). Dzieci zorganizowały wspólnie wiele przedstawień i wystaw, a duża wystawa końcowa prac zaprezentowana została przez muzeum w Dover. W trakcie tej wystawy uczestniczyli również rodzice, co niektórym z nich umożliwiło i ułatwiło rozmowę i poznanie się. Po zakończeniu projektu szkoły w Dover kontynuując dobre praktyki, ale już bez wsparcia finansowego władz, organizowały mecze futbolowe, które zapewniały spotkania i wzajemną interakcję dzieci.

W przypadku grup etnicznych trudnych, takich jak opisana powyżej grupa somalijska, niektóre szkoły (na przykład szkoła podstawowa Cromwell w Birmingham) zatrudniają **opiekunów/ pedagogów, którzy pełnią swojego rodzaju rolę ojca dla chłopców**. Wśród rodzin somalijskich w Wielkiej Brytanii obserwuje się bowiem bardzo często rodziny niepełne (brak ojca) i dużą agresję wśród chłopców (Rutter, Aleksandrova, 2012, Rutter, 2003).

Niektóre szkoły spotykają się z wyraźnym wyzwaniem związanym z dziećmi, które w ciągu swojego krótkiego życia narażone zostały na sytuacje przekraczające ich możliwości percepcji i wrażliwości. W związku z tym, na przykład, szkoła średnia Marine Drive w Londynie **współpracuje z organizacją pozarządową specjalizującą się w opiece medycznej nad ofiarami tortur, w szkole organizowane są cykliczne spotkania terapeutyczne dla niektórych dzieci uchodźczych, podobne do tych, które organizowane są w Szwecji** (Rutter, Aleksandrova, 2012).

BIBLIOGRAFIA

- Bertossi, C., 2007, French and British models of integration: Public philosophies, policies and state institutions, Compass WP 46, University of Oxford.
- ECRI, 2010, Report on Austria, (czwarty cykl monitoring), CRI (2).
- Ingleby, D., S. Kramer, 2012, *Integrating Refugee and Asylum-seeking Children in the Educational Systems of EU Member States: Evaluation and Promotion of Current Best Practices, przykład Holandii*, maszynopis niepublikowany. Wyniki projektu INTEGRACE.
- Knapp, A., 2007, ICF II – Cross-Border Asylum Action, Reception Conditions and the Impact of the EU Reception Directive in Austria, Vienna.
- Mandl, S., M. Ammer, H. Sax, 2012, *Integrating Refugee and Asylum-seeking Children in the Educational Systems of EU Member States: Evaluation and Promotion of Current Best Practices, przykład Niemiec*, maszynopis niepublikowany. Wyniki projektu INTEGRACE.
- Mandl, S., M. Ammer, H. Sax, 2012, *Integrating Refugee and Asylum-seeking Children in the Educational Systems of EU Member States: Evaluation and Promotion of Current Best Practices, przykład Austrii*, maszynopis niepublikowany. Wyniki projektu INTEGRACE
- Pollak, A., 2008, 'Discrimination and good practice activities in education: trends and developments in the 27 EU Member States', *Intercultural Education* 19(5): 395 - 406.
- Rutter, J., 2003, "Working with refugee children", Joseph Rowntree Foundation
- Rutter, J., Y. Aleksandrova, 2012, *Integrating Refugee and Asylum-seeking Children in the Educational Systems of EU Member States: Evaluation and Promotion of Current Best Practices, przykład Wielkiej Brytanii*, maszynopis niepublikowany. Wyniki projektu INTEGRACE.
- Rydin, I., M. Eklund, S. Hogdin, U. Sjoberg, 2012, *Integrating Refugee and Asylum-seeking Children in the Educational Systems of EU Member States: Evaluation and Promotion of Current Best Practices, przykład Szwecji*, maszynopis niepublikowany. Wyniki projektu INTEGRACE.
- Schadler, K., 2010, 'Rechtlos in Deutschland' (Without rights in Germany), w Tageszeitung (Dziennik).
- Szelewa, D., Integracja a Polityka Integracyjna, raport projektu IMAP, CSM, http://csm.org.pl/fileadmin/files/Biblioteka_CSM/Raporty_i_analizy/2010/CSM%20Raporty%20i%20Analizy%20Integracja%20a%20Polityka%20Edukacyjna%20P.pdf
- Todorovska-Sokolovska, V., 2009, Integracja i edukacja dzieci imigrantów w szkołach w krajach UE - część I. Materiały nt. integracji dzieci imigrantów w szkołach. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Zabiegała, M., J. Sobotnik, 2011, Specyfika pracy z uczniem cudzoziemskim i uchodźcą na podstawie doświadczeń polskich i walijskich, Kuratorium Oświaty, Katowice.
- Ziółek-Skrzypczak, M., i G. Gandenberger (red), 2011, Labour market Integration of Immigrant Youth. Polish and German Perspective, CSM, Forum Burg Liebenzell, Warszawa.

Strony internetowe

- <http://www.umbrella.org.pl/baza/bdp.htm>
- http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf
- <http://emilie.eliamep.gr/policy-briefs-on-multicultural-education>
- <http://www.lowan.nl>

Centrum Stosunków Międzynarodowych

CSM jest fundacją - niezależnym, pozarządowym ośrodkiem analitycznym zajmującym się polską polityką zagraniczną i najważniejszymi problemami polityki międzynarodowej. CSM realizuje własne projekty badawcze, przygotowuje raporty i analizy oraz uczestniczy w międzynarodowych projektach we współpracy z podobnymi instytucjami w wielu krajach. Działalność CSM ma charakter badawczy i edukacyjny. Od momentu powstania Centrum w 1996 r., udało się zbudować wpływowe forum dla debaty nad polityką zagraniczną z udziałem polityków, dyplomatów, pracowników administracji publicznej, przedsiębiorców, dziennikarzy, studentów oraz przedstawicieli wielu innych organizacji pozarządowych.

Celem CSM jest:

- wzmocnienie polskiego środowiska zajmującego się polityką zagraniczną oraz pogłębienie wiedzy o polityce międzynarodowej w społeczeństwie polskim;
- pogłębianie rozumienia celów polskiej polityki zagranicznej wśród elit politycznych, dyplomatycznych i dziennikarskich innych państw, jak również uświadamianie polskich liderów co do celów polityki zagranicznej innych państw;
- wpływ na najważniejsze kierunki debaty o polityce międzynarodowej w Polsce i za granicą.

Założycielem i prezesem Centrum Stosunków Międzynarodowych jest Janusz Reiter.



CENTRUM STOSUNKÓW MIĘDZYNARODOWYCH
CENTER FOR INTERNATIONAL RELATIONS

ul. Emilii Plater 25
00-688 WARSZAWA
tel.: (+48 22) 646 52 67, 646 52 68
fax: (+48 22) 646 52 58
e-mail: info@csm.org.pl
www.csm.org.pl