

Maja Zadel¹

Priseljevanje, integracija in šole: primeri Slovenije, Španije, Avstrije in Danske

POVZETEK: V prispevku je predstavljen zgodovinski migracijski okvir štirih evropskih držav – Slovenije, Avstrije, Danske in Španije – skupaj z njihovimi nedavnimi podatki o priseljevanju. Te države so se v drugi polovici 20. stoletja srečale z bolj množičnim priseljevanjem, ki je bilo posledica geopolitičnih okoliščin in gospodarskih potreb. Medtem ko so nekateri migracijski trendi podobni, obstajajo tudi razlike, ki odražajo specifične nacionalne in regionalne geopolitične in ekonomske dinamike. Kljub različnim pristopom k integraciji je osrednji poudarek na učenju uradnega jezika države prihoda, a pereč izziv ostaja pomanjkanje sredstev za integracijske programe. Šole imajo ključno vlogo pri vključevanju priseljenih otrok, saj je uspešna integracija odvisna od celostnega pristopa, ki združuje jezikovno podporo, socialno vključenost in spoštovanje kulturnih raznolikosti.

Ključne besede: priseljevanje, integracija, integracija v izobraževanje, integracija priseljenih otrok, Slovenija, Španija, Avstrija in Danska

Migration, integration and schools: the cases of Slovenia, Spain, Austria and Denmark

ABSTRACT: The article presents the historical migration framework of four European countries – Slovenia, Austria, Denmark, and Spain – along with their recent migration data. These countries experienced bigger migration flows in the second half of the 20th century, driven by geopolitical circumstances and economic needs. While some migration trends are similar, there are also differences reflecting specific national and regional geopolitical and economic dynamics. Despite varying approaches to integration, the central focus is on learning the official language of the country of arrival, though a pressing challenge remains the lack of funding for integration programs. Schools play a key role in integrating migrant children, as successful integration depends on a holistic approach that combines language support, social inclusion, and respect for cultural diversity.

Keywords: migration, integration, integration in education, migrant children integration, Slovenia, Spain, Austria and Denmark

1 Dr. Maja Zadel je znanstvena sodelavka na Znanstveno-raziskovalnem središču Koper. E-mail: maja.zadel@zrs-kp.si

Uvod²

Zgodovinsko so migracije stalnica v človeških družbah, vendar se njihovi vzorci in posledice spreminjajo skozi čas. Sodobne migracije v Evropo prinašajo številne izzive, pri čemer se priseljenci pogosto znajdejo v neenakopravnem položaju v primerjavi z državljani. Ta razkorak se odraža v vse večjih družbenih neenakostih, zlasti na področjih politične in družbene participacije, in tudi na področju trga dela, izobraževanja, dostopa do zdravstvenega varstva, socialne varnosti ter splošnih življenjskih pogojev. Evropske države se s priseljevanjem spopadajo na različne načine, kar se kaže v njihovih integracijskih politikah in pristopih. Čeprav so migracije vseprisoten, neizogiben del sodobnih družb, proces integracije priseljenih ostaja kompleksen in večdimenzionalen izziv. Integracijske politike vplivajo na le na kakovost življenja priseljencev (Garcés-Mascareñas in Penninx 2016), temveč imajo širše posledice z vidika družbene kohezivnosti in se tako posredno dotika vseh članov neke družbe.

Integracija zajema prilagajanje posameznikov novemu okolju ter interakcijo med priseljenci in družbo države prihoda. V političnem in akademskem diskurzu se integracija opredeljuje kot dvosmeren proces, ki vključuje tako priseljence kot tudi institucije države prihoda (Ager in Strang 2008; Penninx in Garcés-Mascareñas 2016). Po eni strani termin označuje družbeni proces sprememb na ravni posameznika, ki spremlja jo priseljevanje (Garcés-Mascareñas in Penninx 2016, 11). Po drugi strani se pojem integracije uporablja tudi kot normativni (politični) koncept, ki vključuje specifične predpostavke o tem, kaj je integracija, kakšni so njeni cilji, kako jo je mogoče doseči ter kateri kazalniki opredeljujejo uspešno integracijo (Gornik 2022).

V obeh pogledih ima izobraževanje pri integraciji otrok priseljencev ključno vlogo, saj jih neposredno vključuje v družbo države prihoda. Šole imajo pomemben doprinos pri zagotavljanju dobrega počutja (angl. *well-being*) otrok, podpore pri učenju jezika in vzpostavljanju odnosov z vrstniki in učitelji (Due, Riggs in Augoustinos 2015; Soriano in Cala 2018). Poleg tega je izobraževanje temelj pridobivanja novih znanj in veščin ter

² Članek je objavljen s finančno podporo ARIS projekta št. Z5-3219: Otrokosrediščni pristop pri integraciji priseljenih otrok: vloga šole pri integraciji glede na aspekt staršev.

zato pomemben dejavnik prihodnje družbene in ekonomske vključenosti priseljenih otrok. Integracija v šolsko okolje na ta način vključuje interakcijo med različnimi akterji, tako učenci, učitelji, starši, oblikovalci politik kot tudi lokalnimi prebivalci (Sedmak idr. 2021).

Zgodovinski okvir priseljevanja

Evropske države so bile še nedavno primarno območja izseljevanja. Druga polovica 19. stoletja je bila na splošno zaznamovana z odhodom Evropejcev v Severno in Južno Ameriko, predvsem v Kanado, Združene države Amerike, Argentino in Brazilijo. Evropa se je namreč takrat spopadala s presežkom delovne sile, ki je bila posledica industrializacije. Tudi Slovenija, Španija, Avstrija in Danska so bile tako konec 19. in v prvi polovici 20. stoletja primarno izseljenske države, kar pa se je spremenilo v drugi polovici 20. stoletja, po drugi svetovni vojni, ko so se migracijski vzorci spremenili in so bila opazna bolj številna priseljevanja.

V času po drugi svetovni vojni so migracije v Sloveniji vključevale politično izseljevanje ter selitve vojaških uradnikov in Slovencev znotraj Jugoslavije (Dolenc 2007, 69–105) kot tudi priseljevanje ljudi iz drugih republik Socialistične federativne republike Jugoslavije (SFRJ) zaradi dela ali izobraževanja. V Španiji je bilo za to obdobje značilno izseljevanje v evropske države, kot sta Nemčija in Švica (Arango in Finotelli 2009, 3; Finotelli in Rinken 2023), a se je ta trend obrnil po koncu Francove diktature v sedemdesetih letih, ko je Španija vpricho gospodarske rasti postala privlačnejša za priseljevanje, predvsem iz Evrope (zlasti Nemčije) do devetdesetih let, nato pa iz Latinske Amerike (Valero Matas, Coca in Miranda Castañeda 2010; Arango in Finotelli 2009, 4; Rodriguez-Pena 2024, 239). Na Danskem je gospodarska rast v šestdesetih letih (Henriksen 2006) prav tako privedla do povečanja ekonomskih migracij (Bailey-Morley in Kumar 2022, 2), pri čemer so migranti prihajali iz Turčije, Jugoslavije in Pakistana (Andreassen 2013, 3). Priseljevanje v Avstrijo se je podobno kot na Danskem povečalo zaradi pomanjkanja moške delovne sile po vojni, zaradi česar je Avstrija sklenila zaposlitvene sporazume s Španijo (1962), Turčijo (1964) in Jugoslavijo (1966) – med letoma 1961 in 1973 se je število

tujih delavcev povečalo s 17.700 na 250.000,³ od tega jih je bilo 78,5 % iz Jugoslavije in 11,8 % iz Turčije (Rupnow 2017, 39; Bakondy 2017, 115). Na splošno so bile za to obdobje na ravni državnih politik značilne sheme gostujočih delavcev, ki povečini niso predvidevale, da bodo ti postali novi stalni prebivalci oziroma državljani teh držav (Castles 1986), temveč ravno nasprotno, da se bodo po končanem delu vrnili v svoje domovine.

V dvajsetem stoletju so omenjene države poleg ekonomskih zaznamovale tudi politične migracije, zlasti Dansko in Avstrijo. Danska je denimo med letoma 1903 in 1917 sprejela približno 5.000 Judov (Andreassen 2013, 2), proti koncu druge svetovne vojne pa približno 260.000 civilistov iz Nemčije (ibid.). V Avstrijo so se po koncu druge svetovne vojne zatekli številni begunci iz komunističnih držav, kot so Madžarska, Čehoslovaška in Jugoslavija, v desetletjih pozneje pa so tam zatočišče iskali češki in slovaški begunci (v šestdesetih letih) ter poljski begunci (v osemdesetih letih) (Graf in Knoll 2017, 99–104). V sedemdesetih in osemdesetih letih je Danska sprejela neevropske begunce iz Ugande, Čila in Vietnama, Iraka in Irana, medtem ko so devetdeseta leta so prinesla velik pritok beguncev iz vojne v nekdanji Jugoslaviji, tako na Dansko (20.000 beguncev) (Andreassen 2013, 2–3) kot Avstrijo (100.000 beguncev) (Graf 2024, 356).

V devetdesetih letih in pozneje so se v obravnavanih državah pospešeno nadaljevale tako ekonomske kot tudi politične migracije. Po slovenski osamosvojitvi leta 1991 so migracijske povezave z jugoslovanskimi republikami ostale – več kot 80 % priseljencev v devetdesetih letih je prihajalo iz teh držav – in se nadaljevalo tudi desetletju pozneje (Strategija ekonomskih migracij za obdobje od 2010 do 2020 2010; Strategija Vlade RS na področju migracij 2019; SURS 2019). V devetdesetih letih je Španija doživela veliko rast prebivalstva (s 40 na 47,5 milijona), večina te rasti pa je bila posledica mednarodnih migracij; delež tujega prebivalstva se je med letoma 1998 in 2008 povečal s 3 % na 13 % (tj. z 1,2 milijona na 6 milijonov) (Fino-

3 Medtem ko je leta 1961 delež oseb s tujim državljanstvom v Avstriji znašal 1,4 %, je pridobitev tako imenovanih »gostujočih delavcev« iz Jugoslavije in Turčije v šestdesetih in sedemdesetih letih 20. stoletja vodila do predhodnega vrha pri 4,1 % leta 1974 (več kot 310.000 oseb med skupno približno 7,6 milijona prebivalcev). Šele med jugoslovanskimi vojnami v devetdesetih letih prejšnjega stoletja je prišlo do novega pomembnega povečanja, ki je povzročilo več kot 8 % do leta 1993, in drugega po prelomu tisočletja, pri čemer je bila meja 10 % prvič presežena leta 2008 (približno 845.000 oseb med skupno okoli 8,3 milijona prebivalcev). (Rupnow 2017, 41)

telli in Rinken 2023). Do leta 2022 se je v Španiji delež azijskih in latinsko-ameriških priseljencev skoraj podvojil, delež evropskih priseljencev pa je občutno upadel, medtem ko je delež afriških priseljencev ostal razmeroma stabilen (ibid.). V zgodnjih devetdesetih letih se je v Avstriji ponovno povečalo priseljevanje, deloma zaradi gospodarskih potreb, s približno 260.000 priseljenci, vključno z legalizacijo neformalnih migracij iz poznih osemdesetih let, ko se je skupno število priseljencev povečalo na več kot 700.000 (Graf 2024, 357). Večina priseljencev je prišla iz Nemčije (skoraj 250.000) in Turčije (več kot 200.000) (Worldmapper 2025a). Na Dansko se je po letu 1990 največ ljudi priselilo iz Nemčije (več kot 40.000), sledijo pa Turčija, Poljska, Švedska in Irak (Worldmapper 2025b). V devetdesetih letih je Danska podelila azil tudi večjemu številu beguncev iz Jugoslavije (20.000 leta 1995) (Andreassen 2013, 2–3). Do začetka 21. stoletja so priseljenci in njihovi potomci predstavljali 9,8 % danskega prebivalstva, od tega 54 % iz EU (Gunnensen in Bisgaard 2010, 24–26). Zadnja tri desetletja so bila na področju migracij zaznamovana tudi s humanitarno krizo. V tem času so se države soočile tudi s političnimi migracijami v kontekstu razpada Jugoslavije ter beguncev iz Bosne in Hercegovine ter Hrvaške. Naslednja večja humanitarna kriza je sledila leta 2015 s povečanim prihodom prosilcev za azil z Bližnjega vzhoda. Letni zbirni podatki Eurostata o prošnjah za azil (Tabela 1) kažejo, da so v Sloveniji prošnje močno naraščale od leta 2015 (275) do leta 2023 (7.260), z blagim padcem v letu 2024 (5.635). Španija je imela že izvirno leta 2015 višje vrednosti, pri čemer so se prošnje leta 2019 več kot podvojile (117.800) v primerjavi z letom prej. V naslednjih letih je bilo zaznati delni upad, ampak so se prošnje za azil spet povečale 2022, z absolutno največjim številom 2023 z 162.420 oddanimi prošnjami. Avstrija je imela največ oddanih prošenj za azil v letu 2015 (88.160), nato močan upad do leta 2019 (12.860), sledil je ponovni porast do leta 2022 (112.245) in padec v letu 2023 (59.210) ter 2024 (24.915). Danska je imela največ oddanih prošenj za azil v letu 2015 (20.935), nato pa postopen upad do leta 2020 (1.475) in rahlo naraščanje do leta 2023 (2.455), podatki za 2024 pa niso na voljo.

Tabela 1: Prošnje za azil – letni zbirni podatki

Leto	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Slovenija	275	1.310	1.475	2.875	3.820	3.550	5.300	6.785	7.260	5.635
Španija	14.780	15.755	36.610	54.050	117.800	88.530	65.295	117.945	162.420	-
Avstrija	88.160	42.255	24.715	13.710	12.860	14.760	39.900	112.245	59.210	24.915
Danska	20.935	6.180	3.220	3.570	2.700	1.475	2.080	4.565	2.455	-

Vir: Eurostat 2025a

Zaznati je tudi porast (pozitivnih) odločitev prve stopnje pri prošnjah za mednarodno zaščito iz leta 2014 do 2015 predvsem v Avstriji, pa tudi v Sloveniji⁴ in na Danskem (Tabela 2). Porast prošenj je spet zaznati leta 2022 s prosilci za mednarodno zaščito iz Ukrajine. Pri tej je največje število vlog obravnavala Španija, z rekordnimi 89.895 odločbami (52.630 pozitivnih) leta 2023. Avstrija je po upadu po letu 2017 leta 2022 znova povečala število odločb (39.000, od tega 16.560 pozitivnih). Podobno je Slovenija leta 2022 dosegla vrh s 345 odločbami (205 pozitivnih), Danska pa je ohranjala strogo politiko, z le 1.570 odločbami (990 pozitivnih) leta 2023.

Tabela 2: Odločanje prve stopnje o vlogah po vrsti odločbe – letni zbirni podatki

Leto		2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Slovenija	Vse	95	130	265	240	235	215	300	175	345	295
	Pozitivne	45	45	170	150	100	85	85	15	205	130
Španija	Vse	3.620	3.240	10.250	12.055	11.875	58.035	124.795	70.985	83.385	89.895
	Pozitivne	1.585	1.020	6.855	4.090	2.895	38.420	51.055	20.405	35.125	52.630
Avstrija	Vse	9.405	21.095	42.415	45.160	34.525	13.890	10.495	18.760	39.000	37.290
	Pozitivne	7.175	15.045	30.370	25.200	15.020	7.425	6.835	12.105	16.560	23.195
Danska	Vse	8.055	12.300	10.410	6.880	2.625	3.030	1.185	1.525	985	1.570
	Pozitivne	5.480	9.995	7.125	2.365	1.315	1.575	420	775	515	990

Vir: Eurostat 2025b

4 Slovenijo, ki je bila leta ena od držav na tako imenovani balkanski begunski poti, je v drugi polovici leta 2015 prešlo več kot 326.000 beguncev, vendar je za mednarodno zaščito v letih od 2015 do 2017 zaprosilo le 635 oseb, saj je bila Slovenija tranzitna država, ko se je vzpostavil t. i. »humanitarni« koridor (Kogovšek Šalamon 2016).

Podatki UNHCR (2025) kažejo, da so od leta 2018 glavne izvirne države beguncev v Sloveniji Sirija, Eritreja in Iran. Od leta 2022 pa begunci iz Ukrajine presegajo vse druge za več kot dvajsetkrat (7.748 v letu 2022 in 9.689 v letu 2023, v primerjavi s približno 300 begunci letno iz Sirije med leti 2018 in 2021). V Španiji so med leti 2018 in 2021 prevladovali begunci iz Venezuele (75.640 leta 2020 in 88.492 leta 2021) in Sirije (14.660 leta 2020 in 14.987 leta 2021), leta 2022 pa je povedla Ukrajina s skoraj podvojenim številom beguncem (159.194) v primerjavi z najštevilnejšimi venezuelskimi begunci leto prej. Podobno so v Avstriji med leti 2018 in 2021 prevladovali begunci iz Sirije (54.903 leta 2020 in 62.408 leta 2021) in Afganistana (40.096 leta 2020 in 42.685 leta 2021), leta 2022 pa jih je največ iz Ukrajine. Pred vojno v Ukrajini so bile Sirija (med 19.698 in 20.046 med leti 2018 in 2021), Eritreja (med 4.610 in 5.813 med leti 2018 in 2021) in Iran (3.253 leta 2018 in 3.051 leta 2020) najpogostejše države izvora, iz katerih so prihajali begunci na Dansko. Vendar pa je bil leta 2022 dosežen nov rekord z begunci, ki so bežali iz Ukrajine: leta 2022 jih je bilo 32.839.

Aktualni statistični podatki razkrivajo trenutno priseljeniško situacijo. Delež priseljenih oziroma rojenih v drugi državi je bil leta 2022 v vseh štirih predstavljenih državah podoben (Tabela 3), nekoliko odstopa v Španiji, kjer je petina (20,5 %) prebivalcev rojenih v tujini, v drugih pa se giblje med 13 % (Danska) in 15,5 % (Avstrija). Videti je razlike v sestavi priseljeniške populacije, v katerih se odražajo tako nedavno globalno geopolitično dogajanje kot tudi migracijske politike držav. V Sloveniji so priseljeni najpogostejše rojeni ravno na Balkanu oziroma državah jugoslovanskih republik (Bosna in Hercegovina, Hrvaška, Srbija, Kosovo in Severna Makedonija). V Španiji velik delež priseljenih predstavljajo rojeni v Latinski Ameriki (Kolumbija, Venezuela, Ekvador, Argentina, Peru), čeprav so najštevilnejši priseljeni rojeni v Maroku. V Avstriji so najštevilnejši (ne-vidni) priseljeni, ki so rojeni v Nemčiji, videti pa je tudi odraz politike gostujočih delavcev, torej priseljeni iz Bosne in Hercegovine, Turčije in Srbije, precejšen delež pa predstavljajo tudi priseljeni iz Romunije in Madžarske. Na Danskem so najštevilnejši priseljeni, ki so rojeni na Poljskem in v Nemčiji, ima pa Danska sicer veliko priseljenih, rojenih v državah Bližnjega vzhoda, tj. v Siriji, Iraku in Iranu.

Tabela 3: Države rojstva prebivalcev Slovenije, Španije, Avstrije in Danske (10 držav), na dan 1. 1. 2022 (Eurostat)

Slovenija			
Država izvora	Število	Delež glede na celotno populacijo države	Delež glede na prebivalstvo, rojeno v tujini
Skupaj	2107180,00	100,0	
Slovenija	1812647,00	86,0	
Bosna in Hercegovina	133778,00	6,3	45,4
Hrvaška	42044,00	2,0	14,3
Srbija	29678,00	1,4	10,1
Kosovo*	24914,00	1,2	8,5
Severna Makedonija	19860,00	0,9	6,7
Nemčija	7689,00	0,4	2,6
Italija	4671,00	0,2	1,6
Rusija	4170,00	0,2	1,4
Črna gora	3439,00	0,2	1,2
Ukrajina	2989,00	0,1	1,0

Španija			
Država izvora	Število	Delež glede na celotno populacijo države	Delež glede na prebivalstvo, rojeno v tujini
Skupaj	47.432.893	100,0	
Španija	40.067.582	84,5	
Maroko	852.463	1,8	11,6
Kolumbija	564.936	1,2	7,7
Romunija	542.439	1,1	7,4
Venezuela	438.627	0,9	6,0
Ekvador	423.174	0,9	5,7
Argentina	333.299	0,7	4,5
Združeno kraljestvo	319.671	0,7	4,3
Peru	265.447	0,6	3,6
Francija	223.655	0,5	3,0
Nemčija	194.515	0,4	2,6

Avstrija			
Država izvora	Število	Delež glede na celotno populacijo države	Delež glede na prebivalstvo, rojeno v tujini
Skupaj	8.978.929	100,0	
Avstrija	7.136.503	79,5	
Nemčija	251.576	2,8	13,7
Bosna in Hercegovina	174.261	1,9	9,5
Turčija	159.060	1,8	8,7
Srbija	143.883	1,6	7,8
Romunija	138.329	1,5	7,5
Madžarska	85.316	1,0	4,7
Poljska	76.527	0,9	4,2
Sirija	62.968	0,7	3,4
Hrvaška	53.485	0,6	2,9
Slovaška	45.791	0,5	2,5

Danska			
Država izvora	Število	Delež glede na celotno populacijo države	Delež glede na prebivalstvo, rojeno v tujini
Skupaj	5.873.420	100	
Danska	5.127.118	87	
Poljska	44.523	1	6,0
Nemčija	39.153	1	5,2
Sirija	35.094	1	4,7
Romunija	34.065	1	4,6
Turčija	33.380	1	4,5
Švedska	25.299	0	3,4
Združeno kraljestvo	22.507	0	3,0
Irak	21.785	0	2,9
Norveška	20.581	0	2,8
Iran	17.838	0	2,4

Delež priseljenih otrok v državah EU-27 je leta 2023 ocenjen na 8,85 %, pri tem jih je v Avstriji 20,39 %, Španiji 12,34 %, na Danskem 9,64 % in v Sloveniji 8,29 %.

Tabela 4: Tuje prebivalstvo, mlajše od 18 let, 1. 1. 2023

	Vsi otroci	Priseljeni otroci	Delež priseljenih otroci glede na celotno populacijo otrok
EU-27 ⁵	80600835	7135694	8,85
Slovenija	378574	31387	8,29
Španija	8078184	997062	12,34
Avstrija	1578332	321857	20,39
Danska	1155838	111383	9,64

Vir: Eurostat 2025c

Po podatkih Eurostata (2024) so priseljeni otroci, mlajši od 15 let, v državah EU leta 2022 večinoma prišli iz držav zunaj Evropske unije (74,7 %), kar je videti tudi na Danskem (65,2 %), v Avstriji (72,3 %), Španiji (73,7 %) in v Sloveniji (85,9 %).

Tabela 5: Priseljenci otroci, mlajši od 15 let, po glavnih skupinah državljanstva, 2022

	Skupaj	Delež EU državljanov (brez države poročanja)	Delež ne-EU državljanov	Delež brez državljanstva	Delež neznano	Delež državljanov
EU	1.224.532	10,1	74,7	0,0	0,2	15,0
Slovenija	19.263	18,1	65,2	0,1	0,2	16,5
Španija	187.791	11,3	73,7	0,0	0,0	15,0
Avstrija	34.880	21,8	72,9	0,2	0,1	5,1
Danska	5.257	3,1	85,9	0,0	0,0	10,9

Vir: Eurostat 2024

Integracija

integracija priseljencev je kljub dejstvu migracij skozi celotno 20. stoletje postala pomemben politični aspekt šele v poznih sedemdesetih letih. Pred tem je bil namen migracijskih politik omejen predvsem na pridobivanje začasne delovne sile. Države zato niso namenjale posebne pozornosti integraciji priseljencev – gostujočih delavcev –, saj so tako vlade kot tudi

5 Vsi podatki za EU-27 so označeni z »(bep)«: prelom v časovni vrsti, ocenjen, začasni (break in time series, estimated, provisional).

številni priseljenci sami pričakovali, da se bodo po zaključku dela oziroma izpolnitvi zastavljenih finančnih ciljev vrnili v svoje domovine (Martin in Miller 1980, 316). Vendar pa so poslabšanje političnih in ekonomskih razmer v domačih državah, težki delovni pogoji, slab zaslužek in socialna izolacija številne gostujoče delavce spodbudili, da so za seboj pripeljali tudi družinske člane. Čeprav so bile te migracije še vedno zamišljene kot začasne, so prinesle novo, nenačrtovano dinamiko. Družinska stanovanja in druge potrebe so zvišale življenjske stroške gostujočih delavcev, kar je dodatno zmanjšalo njihove prihranke. Ko so se otroci rodili v zahodni Evropi in začeli obiskovati šolo, se je možnost vrnitve še bolj oddaljila. Ob gospodarski recesiji leta 1973 in s tem povezanim upadom povpraševanja po delovni sili se je izkazalo, da se številni začasni delavci ne morejo ali nočejo vrniti v domovino. Sčasoma so nekatere vlade končno uvidele, da migracije povzročajo izzive z vidika doseganja družbene kohezije in vključevanja priseljencev v večinsko družbo, ki lahko, če ostanejo nenaslovljeni, privedejo do etnične segregacije in getoizacije.

Priseljevanje pomeni selitev v novo okolje, novo mesto, novo državo, kar pa predvideva različne vidike vključevanja v življenje v tem okolju. V zadnjih desetletjih je v političnem – posledično pa tudi v vsakodnevem – diskurzu to opredeljeno kot integracija. Tako v akademski sferi kot na področju politik je opredeljena kot kompleksen dvosmerni oziroma večdimenzionalni proces, ki vključuje tako priseljene same kot državo njihove naselitve⁶ (Ager in Strang 2008; Penninx in Garcés-Mascareñas 2016; Klarerbeek 2021; Allen 2006).

Rinnus Penninx in Blanca Garcés-Mascareñas (2016, 14) integracijo (kot analitično orodje) opišeta kot »proces sprejetja postajanja del družbe«. V tej opredelitvi je poudarjen predvsem procesni vidik integracije. Sintagma »postati del družbe« pa po drugi strani izpostavlja tudi različne problematične vidike, vezane na opredelitev integracije. Že samo sklicevanje na »družbo« kot tako implicira razmeroma homogeno družbeno tvorbo, ki pa ne obstaja, obenem pa predpostavlja tudi, da naj bi se priseljeni in-

⁶ Politika Evropske komisije od drugega desetletja 21. stoletja opredeljuje integracijo celo kot trismerni proces, ki vključuje tudi države izvora (Garcés-Mascareñas in Penninx 2016, 1). Nekateri pa kot tretjega pomembnega akterja navajajo priseljske (manjšinske) skupnosti v državi prihoda (Sedmak idr. 2021, 18).

tegrirali v to homogeno celoto, torej dejavno delovanje z njihove strani. Kot izpostavljata tudi Penninx in Garcés-Mascareñas (2016, 12), se kritika – tako kot je bil prej pri asimilaciji – nanaša na to, »da se morajo priseljenji prilagoditi normam in vrednotam dominantne večine, da bi lahko bili sprejeti«, kar v evropskem kontekstu predpostavlja usvojitve nacionalnega jezika, kulture in tradicije (ibid.).

Integracija kot način upravljanja priseljevanja in različnosti je bila osnovana kot oblikovanje ravnotežja med pravicami in dolžnostmi, s čimer so politike naslavljale različne domene oziroma dimenzije vključevanja v družbo, kot so ekonomske, družbene in politične pravice, kulturno in politično raznolikost itd. (Garcés-Mascareñas in Penninx, 2016, 2). Ager in Strang (2008) naslovita večplastnost integracije z oblikovanjem sistema področij (potencialnih) kazalnikov integracije. Izpostavljata deset krovnih področjih, ki ponazarjajo prepletenost procesa integracije, pri čemer se štirje nanašajo na ključna »javna« področja dejavnosti, kot so zaposlovanje, bivanje, zdravstvo in izobraževanje, ki so tudi primarna področja, ki jih naslavljajo politike integracije (Ager in Strang 2008, 169–170). Ob bok pa jim postavita tudi druga področja, kot na primer državljanstvo in pravice, pa tudi družbene vezi v različnih oblikah in »olajševalce« (angl. *facilitators*), kot so jezikovno in kulturno znanje ter varnost in stabilnost (Ager in Strang 2008, 170).⁷

Države prihoda migracije in integracijo upravljajo z različnimi pristopi, ki jih uokvirjajo s pravnimi podlagami (čeprav temeljijo na skupnih evropskih). Ne glede na izpostavljeno problematičnost kazalnikov merjenja integracije (Klarenbeek 2021), ti omogočajo vsaj delno časovno in meddržavno

⁷ Klarenbeek (2021), ki pri opredeljevanju integracije poudarja pomen končnega stanja »idealne integracije«, se zato ne osredotoča na družbeno-ekonomske in druge kazalnike, ampak kot idealno integrirano opredeli družbo brez socialnih meja oziroma družbenega razlikovanja, torej brez delitve med legitimnimi in nelegitimnimi člani, s čimer postavi v ospredje primarni cilj integracije – pa čeprav utopičen. Ker se osredotoča na družbena razmerja in hierarhije, to opredelitev integracije, ki služi kot analitično orodje, imenuje relacijska oziroma odnosna integracija – s čimer se po njenem mnenju šele naredi premik od enosmernega k dvosmernemu procesu (Klarenbeek 2019, 2021). Podobno tudi Allen kot učiteljica uradnega jezika države gostiteljice izpostavlja problematičnost opredelitve integracije kot dvosmernega procesa – pa ne zato, ker naj proces ne bi smel potekati kot dvosmerni, ampak ker so spremembe oziroma prilagoditve, ki se jih zahteva od prišlekov veliko večje kot tiste, ki se jih zahteva od države gostiteljice kot odprtost do drugačnosti (Allen 2006, 251).

primerljivost, tudi na področju integracije izobraževanja. MIPEX (*Migrant integration policy index*), ki prikazuje rangiranje politik upravljanja integracije v različnih državah, ponazarja večdimenzionalnost integracijskih politik na različnih področjih, kot so izobraževanje, zdravstvo, mobilnost na trgu dela, antidiskriminacija, politična participacija, dostop do državljanstva in stalnega prebivališča. Primerjava skupne vrednosti kazalnikov MIPEX tako pokaže, da so Avstrija (vrednost 46), Slovenija (vrednost 48) in Danska (vrednost 49) vpeljale le delno zadovoljujoče ukrepe, medtem ko je Španija (vrednost 60) izboljšala integracijsko politiko.

Integracija priseljenih otrok

V vseh proučevanih državah se integracija nahaja na stičišču treh glavnih pravnih okvirov: mednarodnega, okvira EU in nacionalnega okvira. Ključni dokumenti, ki urejajo nacionalne pravne okvire za integracijo, so zakoni, politike in strategije s področja tujcev, prebivanja in izobraževanja. Večina teh držav je začela obravnavati integracijo priseljenih otrok kot specifično politično vprašanje šele po letu 2000 (Jalušič in Bajt 2019). Za priseljene otroke je področje izobraževanje oziroma vključevanje v šole v državah prihoda ključno področje njihove integracije, saj so s tem skorajda potopljene v družbo gostiteljico. Kot pri vključevanju odraslih je tudi integracija priseljenih otrok v šolsko okolje kompleksen in večdimenzionalen proces na mikro, meso in makro ravni, ki vključuje tako priseljene otroke kot njihove vrstnike, starše, šolske delavce, pa tudi lokalno okolje ter ne nazadnje državo in širšo družbo (Sedmak idr. 2021, 18).

Razprave o integraciji priseljenih otrok se najpogosteje osredotočajo na izobraževalni sistem, ki naj bi te otroke čim prej vključil v izobraževalne programe. Študije poudarjajo, da bi morale imeti šole ključno vlogo pri izboljšanju jezikovnih spretnosti, zagotavljanju enakih učnih dosežkov migrantov, spodbujanju vključenosti staršev v šolske dejavnosti, preprečevanju zgodnjega opuščanja šolanja ter razvoju programov za boj proti predsodkom in nasilju nad priseljenimi učenci. Nekateri raziskovalci pozivajo k razvoju medkulturnih kompetenc učiteljev, večji ozaveščenosti o medkulturnih vprašanjih in krepitvi spoštovanja raznolikosti – ne le v šolskem okolju, temveč tudi v odnosu do družin učencev in širše skupnosti. V tem kontekstu številne študije zagovarjajo

uvvedbo multikulturnega izobraževanja ter priporočajo različne ukrepe za spodbujanje ozaveščenosti o kulturni raznolikosti med učenci in učitelji (Gornik 2022).

MIPEX kaže, da so bile integracijske politike na področju izobraževanja v letu 2019 v izbranih državah še pomanjkljive. V Avstriji, kjer je povprečna vrednost na področju integracije v šolstvu 52, so prepoznali pomanjkljive politike glede usposabljanja učiteljev oziroma pomanjkanje strokovne podpore za izvajanje ustreznih programov za delo v večjezičnem raznolikem razredu (MIPEX 2020a). Danska in Španija imata pri integraciji na področju izobraževanja podobni vrednosti, 45 in 46, kar je zaradi zabeležene omejene podpore pri učenju jezika in šolskega uspeha (Španija) in spregledani večjezičnost in večkulturnost kot priložnosti za učenje (Danska) (MIPEX 2020b; 2020c). Slovenija ima med izbranimi državami na področju šolske integracije najslabšo oceno, in sicer 33, saj tako priseljene družine kot šola »prejemajo malo podpore za nadaljnje spodbujanje socialne integracije učencev migrantov« (MIPEX 2020d).

Na ravni politik je moč opaziti, da se integracija otrok osredotoča predvsem na kazalce uspešnosti v šoli in znanje jezika (Jalušič, Bajt in Lebowitz 2019). Številne študije izpostavljajo, da je prevladujoča osredotočenost na podporo pri učenju jezika v politiki integracije migrantov nezadostna za celovito obravnavo potreb priseljenških učencev (Suárez-Orozco, v tisku). Poleg tega pa opozarjajo tudi na pomanjkanje splošnega intervencijskega okvira na nacionalni ravni ter zagovarjajo razvoj jasnih in obveznih sistemov podpore učencem in učenju, ki bi zmanjšali neenakosti med šolami ter migrantskim otrokom omogočili večje možnosti za uspeh v izobraževanju (Medarić idr. 2021).

Nekateri avtorji se zavzemajo za kritični pristop k učnemu načrtu, ki bi učiteljem pomagal razumeti, analizirati in določiti implicitne kulturne predpostavke, referenčne okvire in perspektive določenih predmetov, razmisliti o hierarhičnih razmerjih, ki so inherentna poučevani vsebini, ter zagotoviti vključitev priseljencev kot legitimnih »Drugih« znotraj kurikulumu (Gornik 2022). Nekateri strokovnjaki podpirajo vključitev vseh jezikov v šolski sistem (Evans in Liu 2018; Janta in Harte 2016), medtem ko drugi poudarjajo potrebo po večji osredotočenosti na kulturni in jezikovni kapital migrantskih družin (Thijs in Verkuyten 2014; Thomas 2016).

V Sloveniji, Španiji, Avstriji in na Danskem so priseljeni otroci vključeni v obstoječe šolske sisteme (z nekaterimi primeri ločenega usvajanja uradnega jezika države prihoda), ki pa se med seboj nekoliko razlikujejo.⁸

Slovenija

Slovenija začne integracijsko politiko upravljati v okviru enega izmed stebrov imigracijske politike v *Resoluciji o imigracijski politiki Republike Slovenije* (ReIPRS) iz leta 1999. Resolucija integracijsko politiko opredeljuje kot ukrepe države in družbe, ki zagotavljajo določene ugodne pogoje, pri čemer specifično izpostavlja upoštevanje družbene večkulturnosti, »s spoštovanjem bogastva različnosti, mirnega sožitja, družbene stabilnosti in kohezivnosti«. V zadnjih letih je bilo na področju migracij sprejetih več strategij in dokumentov, ki uvajajo integracijske pristope v šolstvo. Leta 2019 je bila sprejeta *Strategija vlade RS na področju migracij* (2019), ki obravnava več stebrov; steber IV obravnava integracijo, vključno z dejavnostmi na področju izobraževanja, vključujoč predšolsko vzgojo, osnovno in srednje šolstvo. Leta 2023 je vlada sprejela *Strategijo vključevanja tujcev, ki niso državljani Evropske unije, v kulturno, gospodarsko in družbeno življenje Republike Slovenije* ter leta 2024 *Strategijo Vlade Republike Slovenije na področju priseljevanja*.

Integracija priseljenih otrok v šole je v 21. stoletju pravno regulirana primarno z omenjenimi strategijami ter smernicami: zadnje *Smernice za vključevanje otrok, učencev in dijakov iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem* iz leta 2024 (Zore idr. 2024), predhodno pa s *Smernicami za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah* iz leta 2009 (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2009) in *Smernicami za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole* iz leta 2012 (Novak idr. 2012). Smernice (Zore idr. 2024) zastavljajo več ciljev in načel, ki so osnovani na

8 Obvezno šolanje tako v Sloveniji kot v Avstriji traja devet let: začne se pri šestih letih in zaključi pri 14 ali 15 letih (ZOsn; Government Austria 2024). Obvezno šolanje v Španiji traja 10 let in je v javnih šolah brezplačno. Otroci, stari 6 do 12 let, obiskujejo osnovno šolo. Po osnovni šoli se otroci vpišejo v srednjo šolo, ki traja do 16. leta (*Graduado en Educación Secundaria Obligatoria*). Po danskem izobraževalnem sistemu je šolanje obvezno 9–10 let, pri čemer morajo učenci zaključiti osnovno in nižje srednje šolanje. Danske javne šole, poznane kot *Folkeskole*, vključujejo eno leto predšolske vzgoje, devet let osnovnošolskega in nižjega srednješolskega izobraževanja ter neobvezni 10. razred (Danska – Enotna struktura za osnovno in nižje srednje izobraževanje 2024). Po osnovnošolskem izobraževanju v vseh štirih omenjenih državah lahko otroci nadaljujejo šolanje v srednješolskem (poklicnem) programu.

celostnem oziroma holističnem pristopu k integraciji priseljenih otrok na treh ravneh vzgojno-izobraževalnega sistema (od vrtcev, osnovnih do srednjih šol). In sicer zaobsegajo pripravo kolektiva vzgojno-izobraževalnega zavoda pred prihodom priseljenih otrok, individualiziran pristop k učnim načrtom, sodelovanje s starši in redno usposabljanje šolskega osebja, priseljeni učenci so pri tem vključeni v standardne razrede. Ker imajo priseljeni otroci, vključno s prosilci za azil ter otroci z mednarodno zaščito, pravico do vključitve v šolski sistem pod enakimi pogoji kot slovenski otroci (ZOsn), kar pomeni, da so vključeni v redne razrede, je pri tem predvideno tudi uvodno, »uvajalno« obdobje s prilagojenim ocenjevanjem in učenjem slovenščine kot drugega jezika, ki pa je po različnih šolah različno organizirano.

Učenje slovenskega jezika je obravnavan kot primarni vidik integracije (Jalušič in Bajt 2019) – kar izpostavljajo tudi šolski delavci. Smernice naslavlajo to področje, vendar dajejo pomen tudi maternemu jeziku. Pri tem je treba poudariti, da imajo šole avtonomijo implementacije učenja slovenskega jezika in drugih integracijskih programov (kjer je ohranjanje in nadgradnja maternega jezika praviloma izpuščena) in so zato pristopi, ki jih uberejo šole, zelo različni. Smernice že res, da ponujajo holistični pristop k integraciji priseljenih otrok v šole (vključno z njihovo družino), vendar kot smernice niso zavezujoče (Dežan in Sedmak 2020). Šole imajo predvideno financiranje določenih uvajalnih ur učenja slovenščine, vendar se s številnostjo in heterogenostjo priseljenih izkazuje, da je sistemskih sredstev premalo (Medarić idr. 2021).

Avstrija

Integracijska politika Avstrije je uvedla večje spremembe v zadnjih desetletjih, še posebej po večjem številu prosilcev za azil leta 2015. Pravni okvir vključuje Zakon o azilu (2005) (pogoji za dodeljevanje mednarodne zaščite), Zakon o tujcih (2005) (opredeljuje kategorije dovoljenj za prebivanje), Zakon o državljanstvu (1985) in Zakon proti diskriminaciji (2004) (zaščita pred diskriminacijo). Avstrija se je na povečano število prosilcev za mednarodno zaščito leta 2015 odzvala z uvedbo strožjih postopkov za azil in začasni status beguncev, ki se pregleda po treh letih. Leta 2017 je bil uveden Zakon o integraciji, ki je postavil pravno podlago za obvezne

uvodne programe za nove priseljence (begunce in osebe s subsidiarno zaščito) in amandma k Zakonu o azilu (2017), ki je vpeljal možnost restrikcije dodelitve pravice do Azila (Dursun idr. 2019, 7–8).

Leta 2010 je bil uveden Nacionalni akcijski načrt za integracijo, ki poudarja vključevanje na trg dela ter učenje nemškega jezika in avstrijskih vrednot, obenem pa tudi obvezno obiskovanje vrtcev in vpis v ločene razrede za otroke s slabim znanjem nemščine (ibid., 7–8). V letih po večjem prihodu prosilcev za azil (po 2015) pa so sledile ciljno usmerjene dopolnitve, kot na primer »50 akcijskih točk« (50 *Action points* 2015), v katerih se 10 od 50 točk nanaša na jezik in izobraževanje novo priseljenih, integracija pa je zožena na nujnost učenja nemškega jezika; dve od teh desetih integracijskih smernic obravnavata integracijo prek vrtcev, štiri obravnavajo integracijo v avstrijski šolski sistem, dve pa se osredotočata na izobraževanje odraslih (ibid., 9). Leta 2019 pa so bila prepolovljena sredstva za integracijske ukrepe v šolah (ibid.).

Avstrija sicer ponuja pisne in avdio informacije o izobraževalnem sistemu za tujce na vladnih spletnih straneh in je izdala informativne DVD-je o avstrijskem šolskem sistemu. Poleg tega so v Avstriji ustanovljeni specializirani centri, ki nudijo informacije o šolah, izvajajo začetne ocene in olajšujejo komunikacijo med šolami in družinami. Regionalni šolski odbori zagotavljajo tudi sprejemne centre za svetovanje mladim priseljeniškega porekla (European Education and Culture Executive Agency 2019, 75–76), a integracijski procesi v šolstvo so močno asimilacijsko zaznamovani, posebej glede individualizacije odgovornosti priseljencev in zmanjšanja sredstev za integracijo v izobraževalne ustanove.

Španija

Španska integracijska politika deluje v decentraliziranem okviru, z deljenimi odgovornostmi med državno, regionalno in lokalno ravno. Organski zakon 4/2000 je temelj priseljenske politike, ki zagotavlja pravice tujcev in njihovo socialno vključevanje. Zakon zahteva, da javne ustanove vključujejo migrante v vse politike, kar spodbuja njihovo gospodarsko, socialno in politično udejstvovanje (Estalayo idr. 2019, 111).

Izobraževalne politike so prilagojene regionalnim kontekstom, vodene pa so z nacionalnimi načrti. Te politike poudarjajo vključujoče

izobraževanje in spodbujajo sodelovanje v javnih storitvah. Avtonomne skupnosti izvajajo svoje Integralne načrte, ki naslavljajo lokalne potrebe ob spoštovanju nacionalnih in evropskih smernic (ibid., 112). Na primer v avtonomni skupnosti Katalonija učitelji prejemajo podporo specializiranih svetovalnih ekip na področju jezika, kulture in socialne integracije za stalno ocenjevanje učencev migrantov. Tipologija javnega šolstva je razdeljena glede na potrebe šolskega okoliša oziroma populacijo učencev in njihovih družin, in sicer »standardne«, »srednje«, »visoke« in »največje kompleksnosti«.⁹ Izobraževalne ustanove »največje kompleksnosti« ta status pridobijo glede na socialno-ekonomski položaj velikega dela učencev oziroma dijakov; stopnjo izobrazbe in zaposlenosti družin, razmerje med očeti in materami brez prispevkov ter če prihajajo iz družin, ki izvirajo iz držav v razvoju, torej priseljenih družin (Nous Cims 2023). Tako je na primer v Kataloniji, kjer je v uradnih dokumentih o stalnem ocenjevanju poudarek, poleg na usvajanju jezika, tudi na drugih družbenih vidikih integracije.¹⁰ Španija je ena od držav, kjer je medkulturno posredovanje uradno podprto v večini regij. V Aragoniji, Kantabriji in Andaluziji obstajajo uradni programi, ki pomagajo učencem, manj seznanjenim z izobraževalnim sistemom. Ti programi spodbujajo njihovo vključevanje v šolo in družbo, promovirajo odprtost, vključenost in obravnavajo izključenost (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency 2019, 110).

Uvedeni so bili različni ukrepi za specifične izobraževalne potrebe priseljenih učencev (ki jih izobraževalni pravilniki obravnavajo kot učence s posebnimi potrebami), kot so prilagoditev učnega načrta, priprava učnega gradiva, fleksibilno oblikovanje skupin, organizacija

9 Leta 2023 je bilo v Kataloniji 329 centrov največje kompleksnosti in 309 centrov visoke kompleksnosti.

10 V Kataloniji učni načrti za socialne in državljanske vrednote v osnovni šoli ter kultura in etika v srednji šoli vključujejo medkulturno izobraževanje. Vsaka šola mora prav tako ustvariti projekt sobivanja, za katerega izobraževalne oblasti zagotavljajo učna gradiva in vire. Ta projekt spodbuja medkulturno izobraževanje tako v šolah kot v širši skupnosti (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency 2019, 141). Poleg tega je v šolah v Kataloniji poudarjeno, da sodelovanje staršev v šoli prispeva k socialnemu, kognitivnemu in čustvenemu razvoju otrok (ibid., 26). Specializirane ekipe nudijo podporo učiteljem, šolam in tudi staršem pri vprašanjih, povezanih z raznolikostjo in komunikacijo (ibid., 150). Uradni dokumenti v Kataloniji določajo, da lahko učenci migranti prejemajo dodatne ure jezika, prilagoditve učnih načrtov in čustveno podporo.

izvenšolskih dejavnosti in posebni jezikovni razredi za priseljence (Estalayo idr. 2019, 114). Med temi ukrepi je tudi »jezikovna podpora«, ki predvideva vključitev v »posebne jezikovne razrede, katerih glavni cilj je čim hitrejšo usvajanje učnega jezika, da bi se lahko pridružili rednim razredom, kar pa pomeni, da so priseljeni učenci pri določenih predmetih ločeni – vendar so velike razlike med avtohtonimi regijami (ibid., 115). Ukrep je bil deležen kritik, saj gre za obliko segregacije, obenem pa so bila izpostavljena tudi zastarela učna gradiva, pomanjkljivo usposabljanje učiteljev, kar kaže na razkorak med javnim diskurzom in dejansko prakso (ibid.).

Danska

Danska integracijska politika daje glavni poudarek na učenje danskega jezika in vključevanje dvojezičnih (tudi priseljenih) otrok v redne razrede, v svoj izobraževalni sistem, ki temelji na modelu Folkeskole, javnem obveznem osnovnošolskem izobraževanju.¹¹ Priseljeni oziroma dvojezični otroci so razvrščeni v dve skupini: vključeni so bodisi v redne razrede z dodatno jezikovno podporo ali v ločene sprejemne razrede (angl. *reception classes*), ki so namenjeni tistim, ki ne poznajo danskega jezika,¹² njihov namen pa je prehod priseljenih otrok v redno izobraževanje. Sprejemni razredi so organizirani v lokalnih šolah in običajno razdeljeni glede na starostne skupine (6–9, 9–13 in 13–16 let) in se jih postopoma uvaja v redne razrede pri »obvladljivih« predmetih. Otroci lahko ostanejo v teh razredih največ dve leti, nato pa se morajo vključiti v redni pouk (Hobel idr. 2019, 32–33; Helakorpi idr. 2023, 116–117).

Leta 2016 je bila sprejeta zakonodaja, ki občinam omogoča večjo fleksibilnost pri oblikovanju posebnih učnih programov za priseljene otroke. Cilj je bil povečati moč občin pri izvajanju integracijskih ukrepov in jih lo-

11 Lokalna zakonodaja določa, da morajo novo prispeli otroci in mladostniki začeti šolanje v 21 dneh po prihodu, kar je strožji rok od EU-standardov, ki predvidevajo tri mesece, vendar imajo otroci, prosilci za azil, pravico le do ločenega šolanja.

12 Vključitev v »redne danske razrede« ni samoumevno. Po shemi za izobraževanje na novo priseljenih beguncev (NAMR), ki jo izvaja občina Kopenhagen, se najprej ocenijo jezikovne kompetence učencev, nato pa so vključeni v uvodne tečaje, od koder lahko napredujejo v redne razrede z etnično danskimi učenci (Mock-Muñoz de Luna idr. 2020).

čiti od splošnih določb Zakona o javnih šolah (Zakon o *Folkeskole*). Občine imajo pristojnost za odločanje o sprejemnih razredih, pogosto pa otroke neposredno vključujejo v redne razrede brez specializiranega pouka jezika. Od leta 2019 je Občinski zakon bolj skladen z zakonodajo na področju javnega šolstva in *Folkeskole* so dolžne oblikovati vključujoče izobraževanje (Hobel idr. 2019, 33–34).

Danska sicer ne priznava nobenih jezikovnih manjšin (razen nemške manjšine na južnem Danskem), uvedla pa je programe s poučevanjem v maternem jeziku (MTI). Učenci z migrantskim ozadjem so bili tako vključeni v izobraževalne programe, ki so jih poučevali v njihovem maternem jeziku, kot orodje posredovanja pri učenju danskega jezika in kulture ter poučevanju pogojev v njihovih matičnih državah¹³ (Li in Enemark 2023). A podpora za jezike zunaj EU je bila leta 2002 zmanjšana (Hobel idr. 2019, 39; Buchardt 2017).

Danski izobraževalni sistem omogoča fleksibilnost pri izvajanju učnih načrtov, kar spodbuja avtonomijo učiteljev. Vendar pa izzivi, kot so nezadostni viri, pomanjkljivo usposabljanje učiteljev in omejena podpora za širše psihosocialne potrebe migrantov, ostajajo pereči.

Namesto zaključka

Na ravni Evropske unije so oblikovane pravne podlage za spoštovanje osnovnih človekovih in otrokovih pravic, torej tudi s pravico do izo-

13 Izpostavljena sta bila tudi dejavnika socialne segregacije in kategorizacije migrantskih družin, ki je zanemarjala različne stopnje integracije teh družin in posledično učencev v dansko družbo. To je vodilo do dojemanja, da je biti priseljen nekaj drugačnega, kar je vplivalo na drugačno obravnavo učencev v primerjavi z etnično danskimi vrstniki. Poleg tega je bila zasnova MTI programov in poučevanja pogojev v matičnih državah oblikovana s predpostavko, da so učenci z danskim jezikom kot nematernim jezikom le začasni učenci, kar jih je še dodatno zaznamovalo glede na njihovo narodnost. Obenem je bilo izpostavljeno tudi, da ni bilo zadostne vključitve učencev z migrantskim ozadjem v programe MTI (Buchardt 2017). Li in drugi (2023) to politiko označujejo kot paradoksalno, saj vključuje tako procese vključevanja kot izključevanja: ustvarila je občutek enakosti med skupino učencev, ki so obiskovali določene programe MTI, hkrati pa spodbudila občutek drugačnosti med učenci z migrantskim ozadjem in etnično danskimi učenci. Tako je problematizacija maternega jezika učencev migrantov povzročila drugačno izkušnjo, kot je bil namen politik (Buchardt 2017). Leta 2002 je bila ukinjena javna subvencija za programe MTI za jezike zunaj Evropske unije (EU) (ibid.), financiranje in organizacija programov MTI pa sta bila prepuščena občinam (Li in Enemark 2023), saj je vsakodnevno delo integracije v pristojnosti občin (Mouritsen idr. 2014), medtem ko so državno sponzorirani programi MTI za učence iz EU, Evropskega gospodarskega prostora (EGP), Ferskih otokov in Grenlandije še vedno na voljo (Mock-Muñoz de Luna idr. 2020).

braževanja otrok, zaradi česar se predvideva vključitev priseljenih otrok v sistem izobraževanja v državi prihoda. Evropska komisija je leta 2016¹⁴ in nato tudi 2020¹⁵ z oblikovanjem akcijskega načrta za integracijo pripravila osnovo za skupni pravni okvir za članice EU, ki bi jim pomagal ojačiti nacionalne integracijske politike. V akcijskem načrtu je izobraževanje izpostavljeno kot eno izmed najbolj prodirljivih orodij za oblikovanje bolj vključujoče družbe, saj predstavlja pomembno stičišče med priseljenimi otroki, njihovo družino in širšo družbo (Orav 2023, 3).

A integracija priseljenih otrok v izobraževalne sisteme evropskih držav ostaja kompleksno vprašanje, ki se, ne glede na skupno evropsko pravno podlago, udejanja v različnih pristopih posameznih držav. Medtem ko imajo priseljeni otroci, vključno s prosilci za azil ali otroci brez spremstva, enake pogoje do vključevanja v izobraževanje v Sloveniji in Španiji (ZOSn; Estalayo idr. 2019, 114), je integracija v šolsko okolje na Danskem in v Avstriji urejena drugače. Priseljeni otroci prisostvujejo izobraževanju, vendar so lahko tisti, za katere se ugotovi, da nimajo zadostnega znanja jezika,¹⁶ v katerem poteka izobraževanje, vključeni v ločene razrede (Hobel idr. 2019, 32–33; Helakorpi idr. 2023, 116–117; Dursun idr. 2019, 8). Jezikovne ovire lahko nedvomno vplivajo na zmožnost priseljenih otrok pri akademskem napredovanju ter upočasnijo njihov proces socializacije. A zaradi dolgoročnih posledic vzpostavljanja ločenih razredov in grupiranja vrstnikov – ne glede na to, da ločeno učenje jezika poučevanja lahko olajša poučevanje in torej lahko predstavlja uspešno orodje pri doseganju učnih uspehov – se vrstijo kritike o segregaciji¹⁷ (Fandrem idr. 2024; Estalayo idr. 2019, 115; Buchardt 2017; Allen 2006).

14 Akcijski načrt za vključevanje državljanov tretjih držav (Evropska komisija 2016).

15 Akcijski načrt za integracijo in vključevanje za obdobje 2021–2027 (Evropska komisija 2020).

16 Na Danskem in v Avstriji na primer preverjajo znanje jezika poučevanje pred vstopom v šolo (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency 2019, 17–18; Dursun idr. 2019, 10; Hobel idr. 2019).

17 V Španiji oziroma v njihovih avtonomnih regijah so priseljeni otroci velikokrat vključeni v šole, ki imajo status »največje kompleksnosti« ravno zaradi socioekonomske sestave obiskujočih, kjer je večji delež priseljenih otrok, kar tudi pomeni svojevrstno segregacijo (Estalayo idr. 2019, 116).

Primarni poudarek pri integraciji v šole je torej usvojitev uradnega jezika oziroma jezika poučevanja, kar se zrcali v sprejetih in implementiranih ukrepih (Dursun idr. 2019; Hobel idr. 2019; Estalayo idr. 2019; Medarić, Gornik in Sedmak 2019). Prepoznan je tudi pomen učenja maternega jezika, ki je lahko integriran na nacionalni ali šolski ravni v obliki izbirnih predmetov, vendar se to velikokrat ne izvaja sistematično ali se (financiranje) ukinja (Hobel idr. 2019; Medarić idr. 2019). Ravno tako so v pravnih dokumentih in posameznih implementiranih praksah izpostavljeni tudi drugi, na primer socializacijski vidiki in z njimi povezani ukrepi integracije, vendar so velikokrat nesistematično oziroma projektno financirani ali se izvajajo le zaradi zagnanosti posameznega šolskega osebja (Sedmak idr. 2020). Zaradi tega je odgovornost za integracijo individualizirana in preložena na eni strani na priseljene otroke in njihove starše, na drugi pa na šolske delavce oziroma šolo – kar poudarja Allen (2006) kot pomislek o odgovornostih pri dvosmernem procesu integracije.

Vse države se torej soočajo s skupnimi oziroma podobnimi izzivi, kot so stabilno financiranje integracijskih programov, redno usposabljanje učiteljev in zagotavljanje večjezične podpore (glej MIPEx 2020a, 2020b, 2020c, 2020d). Uspešna integracija je mogoča le s celostnim pristopom, ki združuje prilagodljive učne načrte, podporne mehanizme in družbeno sprejemanje kulturne raznolikosti.

Pomembno je tudi poudariti, da se izobraževanje v politiki integracije priseljenih pretežno obravnava v okviru neoliberalnega pristopa, ki se osredotoča na šolsko uspešnost. Posledično predlagani ukrepi večinoma podpirajo jezikovno usposabljanje, uvajalne razrede ter ocenjevanje znanja in veščin. Jezik je razumljen kot veščina in tržna prednost; učenje jezika je zato lahko razumljeno ne kot proces, ki poteka v skupnosti in je rezultat sodelovanja v njej, temveč kot nekaj, kar je treba usvojiti za lajšanje učnega procesa¹⁸ in izboljšanje akademskih uspehov priseljenih ter potencialno zagotovi gospodarsko vključenost v gostiteljsko družbo (Fandrem idr. 2024; Gornik 2020; Haque 2017; Allen 2006). Čeprav je znanje jezi-

18 Fandrem in sodelavci (2024) opozarjajo, da so ločeni razredi za učenje jezika fiksni strukturni ukrep za lajšanje učnega procesa, ne pa za integracijo. To odraža neoliberalno paradigmo, saj je poudarek na jeziku povezan s tem, da so akademski dosežki pomembnejši od socialnih vidikov (Nergaard idr. 2020).

ka eden izmed ključnih vidikov za integracijo priseljenih, ga obravnavajo predvsem skozi prizmo šolske uspešnosti, ne pa tudi skozi druge enako pomembne vidike, kot so socialne in čustvene potrebe otrok (Gornik 2020); šole so ne nazadnje lahko prostori, ki spodbujajo občutek pripadnosti, zaupanja, varnosti, spodbuja prijateljstva, sodelovanje in skupno delovanje (Nergaard idr. 2020). Inkluziven pristop in posledično večja pozornost in skrb za osebni, socialni in čustveni razvoj priseljenih otrok na ravni politik bi ustvarili optimalne pogoje tako za učenje kot za uspešno vključitev v družbo. Osnovni argument za osredotočanje na socialne in čustvene potrebe otrok je namreč predpostavka, da je oseba, ki se počuti dobro oziroma sprejeto, tudi uspešno integrirana. Iz tega sledi, da bi morala politika integracije priseljenih otrok preseči odraslosrediščno razumevanje uspešne integracije, ki se običajno meri skozi šolsko uspešnost, doseganje razvojnih mejnikov in ustrezno vedenje – saj ti ne pomenijo nujno tudi subjektivnega občutka sprejetosti pri otrocih (Gornik 2020) – ter se osredotočiti na njihove socialne in čustvene potrebe, pogoje in priložnosti, ki omogočajo njihov celosten razvoj.

Bibliografija

- Ager, Alastair in Alison Strang. 2008. Understanding Integration: A Conceptual Framework. *Journal of Refugee Studies* 21(2): 166–191.
- Allen, Dawn. 2006. Who's in and Who's out? Language and the Integration of New Immigrant Youth in Quebec. *International Journal of Inclusive Education* 10(2–3): 251–263.
- Andreassen, Rikke. 2013. Denmark, Migration 16th Century to Present. V *The Encyclopedia of Global Human Migration*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Arango, Joaquín in Claudia Finotelli. 2009. Past and Future Challenges of a Southern European Migration Regime: The Spanish Case. *IDEA Working Papers*. Dostopno na: https://www.researchgate.net/publication/267793687_Past_and_Future_Challenges_of_a_Southern_European_Migration_Regime_The_Spanish_Case (12. december 2024).
- Bailey-Morley, Anna in Claire Kumar. 2022. Public Narratives and Attitudes towards Refugees and Other Migrants: Denmark Country Profile. *ODI: Think Change*. Dostopno na: <https://odi.org/en/publications/public-narratives-and-attitudes-towards-refugees-and-other-migrants-denmark-country-profile/> (12. december 2024).
- Bakondy, Vida. 2017. 'Austria Attractive for Guest Workers?': Recruitment of Immigrant Labor in Austria in the 1960s and 1970s. V *Migration in Austria*, ur. Günter Bischof in Dirk Rupnow, 113–138. New Orleans: University of New Orleans Press.
- Buchardt, Mette. 2017. The 'Culture' of Migrant Pupils: A Nation- and Welfare-State Historical Perspective on the European Refugee Crisis. *European Education* 50(1): 58–73.

- Castles, Stephen. 1986. The Guest-Worker in Western Europe — An Obituary. *International Migration Review* 20(4): 761–778.
- Dežan, Lucija in Mateja Sedmak. 2020. Policy and Practice: The Integration of (Newly Arrived) Migrant Children in Slovenian Schools. *Annales, Series Historia et Sociologia* 30(4): 559–574.
- Dolenc, Danilo. 2007. Priseljivanje v Slovenijo z območja nekdanje Jugoslavije po drugi svetovni vojni. V *Priseljenci: Študije o priseljivanju in vključevanju v slovensko družbo*, ur. Miran Komac, 69–105. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Dursun Ayse, Stella Wolter, Dovaine Buschmann in Birgit Sauer. 2019. Austria. V *Reception Communities: State of the Art Report: Migrant Children and Integration through Education*, MiCREATE Project, 1–20. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Koper. Dostopno na: https://www.micreate.eu/wp-content/pdf/WP3/WP3%20D3.1_%20State%20of%20the%20Art_Report_FINAL_v03.pdf (11. marec 2022).
- Due, Clemence, Damien W. Riggs in Martha Augoustinos. 2015. *The Education, Wellbeing and Identity of Children with Migrant or Refugee Backgrounds*. Adelaide: The University of Adelaide. Dostopno na: <https://www.adelaide.edu.au/directory/clemence.due?dsn=directory.file;field=data;id=34134;m=view> (7. junij 2024).
- Estalayo, Paula, Paula Lozano, Raquel Miño, Marina Riera, Pablo Rivera in Miguel Stuardo. 2019. Spain. V *Reception Communities: State of the Art Report: Migrant Children and Integration through Education*, MiCREATE Project, 100–132. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Koper. Dostopno na: https://www.micreate.eu/wp-content/pdf/WP3/WP3%20D3.1_%20State%20of%20the%20Art_Report_FINAL_v03.pdf (11. marec 2022).
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. 2019. *Integrating Students from Migrant Backgrounds Education and Training into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat. 2024. *Children in Migration - Demography and Migration - Statistics Explained*. Dostopno na: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Children_in_migration_-_demography_and_migration (7. november 2024).
- Eurostat. 2025a. *Asylum Applicants by Type, Citizenship, Age and Sex - Annual Aggregated Data*. Dostopno na: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/migr_asyappctza/default/table?lang=en&category=migr.migr_asy.migr_asyapp (11. januar 2025).
- Eurostat. 2025b. *First Instance Decisions on Applications by Type of Decision, Citizenship, Age and Sex - Annual Aggregated Data - Total*. Dostopno na: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/migr_asydcfstz_custom_15491289/default/table?lang=en (11. januar 2025).
- Eurostat. 2025c. *Population on 1 January by Age, Sex and Broad Group of Citizenship*. Dostopno na: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/migr_pop2ctz_custom_15537713/default/table?lang=en (11. januar 2025).
- Evans, Michael in Yongcan Liu. 2018. The Unfamiliar and the Indeterminate: Language, Identity and Social Integration in the School Experience of Newly-Arrived Migrant Children in England. *Journal of Language, Identity & Education* 17(3): 152–167.
- Evropska komisija. 2016. *Akcijski načrt za vključevanje državljanov tretjih držav: Sporočilo Komisije Evropskemu parlamentu, Svetu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij*. Dostopno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/ALL/?uri=CELEX%3A52016DC0377> (19. maj 2022).

- Evropska komisija. 2020. *Akcijski načrt za integracijo in vključevanje za obdobje 2021–2027: Sporočilo Komisije Evropskemu Parlamentu, Svetu, Evropskemu Ekonomsko-Socialnemu Odboru in Odboru Regij*. Dostopno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=CELEX:52020DC0758> (19. maj 2022).
- Fandrem, Hildegunn, Hanne Jahnsen, Svein Erik Nergaard in Kirsti Tveitereid. 2024. Inclusion of Immigrant Students in Schools: The Role of Introductory Classes and Other Segregated Efforts. *International Journal of Inclusive Education* 28(4): 440–455.
- Finotelli, Claudia in Sebastian Rinken. 2023. *A Pragmatic Bet: The Evolution of Spain's Immigration System*. Dostopno na: <https://www.migrationpolicy.org/article/spain-immigration-system-evolution> (11. maj 2024).
- Garcés-Mascareñas, Blanca in Rinus Penninx. 2016. Introduction: Integration as a Three-Way Process Approach? V *Integration Processes and Policies in Europe: Contexts, Levels and Actors*, ur. Blanca Garcés-Mascareñas in Rinus Penninx, 1–9. Cham: Springer.
- Gornik, Barbara. 2022. (Methodological) Nationalism and Academic Debates on the Integration of Migrant Children. *Studies in Ethnicity and Nationalism* 22(2): 69–84.
- Graf, Maximilian. 2024. Cold War Austria and Migration from Eastern Europe: Refugees and Labor Migrants. *Austrian History Yearbook* 55(May): 350–358.
- Graf, Maximilian in Sarah Knoll. 2017. In Transit or Asylum Seekers? Austria and the Cold War Refugees from the Communist Bloc. V *Migration in Austria*, ur. Günter Bischof in Dirk Rupnow, 91–112. New Orleans: University of New Orleans Press.
- Government Austria. 2024. *Living and working in Austria: Educational systems*. Dostopno na: <https://www.migration.gv.at/en/living-and-working-in-austria/children-and-education/educational-systems/> (9. september 2024).
- Gunnersen, Stefan Jul in Margrethe Pihl Bisgaard. 2010. *Statistical Yearbook 2010*. Copenhagen: Statistics Denmark. Dostopno na: <https://www.dst.dk/pubfile/15198/sy2010> (11. maj 2022).
- Helakorpi, Jenni, Marianne Dovemark, Annette Rasmussen in Gunilla Holm. 2023. Positions of Newly Arrived Students in Nordic Education Policies and Practices. *Nordic Studies in Education* 43(2): 111–127.
- Hobel, Peter, Anke Piekut, Tina Høegh, Gro Hellesdatter Jacobsen in Søren Sindberg Jensen. 2019. Denmark. V *Reception Communities: State of the Art Report: Migrant Children and Integration through Education*, MiCREATE Project, 21–41. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Koper. Dostopno na: https://www.micreate.eu/wp-content/pdf/WP3/WP3%20D3.1_%20State%20of%20the%20Art_Report_FINAL_v03.pdf (11. marec 2022).
- Jalušič, Vlasta in Veronika Bajt. 2019. *Comparative Report on Reception Communities: Migrant Children and Integration through Education*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Koper.
- Jalušič, Vlasta, Veronika Bajt in Rachel Lebowitz. 2019. *EU Policy Framework for Integration of Migrant Children: State of the Art Report: Migrant Children and Integration through Education*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Koper. Dostopno na: <https://www.micreate.eu/wp-content/pdf/WP2/EU%20Policy%20Framework%20for%20Integration%20of%20Migrant%20Children%20.pdf> (11. marec 2022).
- Janta, Barbara in Emma Harte. 2016. *Education of Migrant Children: Education Policy Responses for the Inclusion of Migrant Children in Europe*. Santa Monica, Cambridge: RAND Europe.
- Klarenbeek, Lea M. 2021. Reconceptualising 'Integration as a Two-Way Process.' *Migration Studies* 9(3): 902–921.

- Klarenbeek, Lea M. 2019. Relational Integration: A Response to Willem Schinkel. *Comparative Migration Studies* 7(20).
- Kogovšek Šalamon, Neža. 2016. 'Humanitarni' koridor: stanje izjeme v času globalnih migracij. *Časopis za kritiko znanosti* 44(264): 61–71.
- Li, Jin Hui in Nanna Ramsing Enemark. 2023. Educating to Belong: Policy and Practice of Mother-Tongue Instruction for Migrant Students in the Danish Welfare State. *European Educational Research Journal* 22(1): 114–132.
- Medarić, Zorana, Barbara Gornik in Mateja Sedmak. 2019. Slovenia. V *Reception Communities: State of the Art Report: Migrant Children and Integration through Education*, MiCREATE Project, 76–99. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Koper. Dostopno na: https://www.micreate.eu/wp-content/pdf/WP3/WP3%20D3.1_%20State%20of%20the%20Art_Report_FINAL_v03.pdf (12. marec 2022).
- Medarić, Zorana, Mateja Sedmak, Lucija Dežan in Barbara Gornik. 2021. Integration of Migrant Children in Slovenian Schools (La Integración de Los Niños Migrantes En Las Escuelas Eslovenas). *Culture and Education* 33(4): 758–785.
- MIPEX. 2020a. *Austria*. Dostopno na: <https://www.mipex.eu/austria> (5. november 2024).
- MIPEX. 2020b. *Spain*. Dostopno na: <https://mipex.eu/spain> (5. november 2024).
- MIPEX. 2020c. *Denmark*. Dostopno na: <https://www.mipex.eu/denmark> (5. november 2024).
- MIPEX. 2020d. *Slovenia*. Dostopno na: <https://www.mipex.eu/slovenia> (5. november 2024).
- Mock-Muñoz de Luna, Claire, Alexandra Granberg, Allan Krasnik in Kathrine Vitus. 2020. Towards More Equitable Education: Meeting Health and Wellbeing Needs of Newly Arrived Migrant and Refugee Children – Perspectives from Educators in Denmark and Sweden. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being* 15(sup2): 1773207.
- Nergaard, Svein Erik, Hildegunn Fandrem, Hanne Jahnsen in Kirsti Tveitereid. 2020. Inclusion in Multicultural Classrooms in Norwegian Schools: A Resilience Perspective. V *Contextualizing Immigrant and Refugee Resilience: Cultural and Acculturation Perspectives*, ur. Derya Güngör in Dagmar Strohmeier, 205–225. Cham: Springer.
- Nous Cims. 2023. *Centros educativos de máxima complejidad, la importancia de su identificación para un buen acompañamiento*. Dostopno na: <https://www.nouscims.com/centros-educativos-de-maxima-complejidad-la-importancia-de-su-identificacion-para-un-buen-acompanamiento/> (15. februar 2023).
- Novak, Marta, Karmen Medica, Stanka Lunder Verlič, Katica Pevec Semec, Mojca Jelen Madruša, Janez Mežan, Mirko Zorman, Andreja Duhovnik Antoni, Dragica Motik, Marija Sivec, Urška Stritar in Bronka Straus. 2012. *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole: Smernice za celostno vključevanje priseljencev (otrok, učencev in dijakov) iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Smernice_za_vkljucivanje_otrok_priseljencev_v_vrtce_in_sole.pdf (12. december 2024).
- Orav, Anita. 2023. *Integration of Migrant Children: European Parliamentary Research Service - Briefing*. Strasbourg: European Parliament. Dostopno na: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2023/754601/EPRS_BRI\(2023\)754601_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2023/754601/EPRS_BRI(2023)754601_EN.pdf) (18. november 2024).
- Penninx, Rinus in Blanca Garcés-Mascareñas. 2016. The Concept of Integration as an Analytical Tool and as a Policy Concept. V *Integration Processes and Policies in Europe: Contexts, Levels and Actors*, ur. Blanca Garcés-Mascareñas in Rinus Penninx, 11–29. Cham: Springer.

- Resolucija o imigracijski politiki Republike Slovenije* (ReIPRS). Ur. l. RS 40/1999. Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO4> (16. maj 2021).
- Rodriguez-Pena, Naiara. 2024. The Continuity of Migration Drivers: A Historical Perspective on Spanish Social Transformations. V *Migrations in the Mediterranean: IMISCOE Regional Reader*, ur. Ricard Zapata-Barrero in Ibrahim Awad, 225–249. Cham: Springer.
- Rupnow, Dirk. 2017. The History and Memory of Migration in Post-War Austria: Current Trends and Future Challenges. V *Migration in Austria*, ur. Dirk Rupnow in Günter Bischof, 37–66. New Orleans: University of New Orleans Press.
- Sedmak, Mateja, Barbara Gornik, Zorana Medarić, Maja Zadel in Lucija Dežan. 2020. *Educational community and school systems: Slovenia: Migrant children and communities in a transforming Europe*. Znanstveno-raziskovalno središče Koper. Dostopno na: https://www.micreate.eu/wp-content/uploads/2020/09/D4.1-National-Report-on-Educational-Community_Final_ZRS111.pdf (22. maj 2022).
- Sedmak, Mateja, Fernando Hernández-Hernández, Juana M Sancho-Gil in Barbara Gornik. 2021. Reflection on Migrant Children's Integration and the Role of Education. V *Migrant Children's Integration and Education in Europe: Approaches, Methodologies and Policies*, ur. Mateja Sedmak, Fernando Hernández-Hernández, Juana M. Sancho-Gil in Barbara Gornik, 17–36. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Soriano, Encarnación in Verónica C.C. Cala. 2018. School and Emotional Well-Being: A Transcultural Analysis on Youth in Southern Spain. *Health Education* 118(2): 171–181.
- Strategija ekonomskih migracij za obdobje od 2010 do 2020*. 2010. Dostopno na: https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2011-03/docl_18974_245274594.pdf (16. maj 2021).
- Strategija Vlade RS na področju migracij*. 2019. Dostopno na: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MNZ/SOJ/STR17072019.pdf> (16. maj 2021).
- SURS (Statistični uran Republike Slovenije). 2019. Interna podatkovna baza, oblikovana na SURS, kjer je primarni vir prijava podatkov v obvezna socialna zavarovanja na obrazcih M, Statistični register delovno aktivnega prebivalstva (SRDAP). Baza dostopna pri avtorici.
- Suárez-Orozco, Carola. V tisku. Fostering Child-Centered Educational Settings for Students of Immigrant Origin. V *The Oxford Handbook of Child-Centred Approaches to Migrant Children*, ur. Barbara Gornik, Zorana Medaric in Mateja Sedmak, 129–143. Oxford University Press.
- Thijs, Jochem in Maykel Verkuyten. 2014. School Ethnic Diversity and Students' Interethnic Relations. *British Journal of Educational Psychology* 84(1): 1–21.
- Thomas, Paul. 2016. Norwegian-Somali Parents Who Send Their Children to Schools in Somalia. *Cogent Education* 3(1): 1229520.
- UNHCR. 2025. *Refugee Data Finder*. Dostopno na: https://www.unhcr.org/refugee-statistics/download?data-finder=on&data_finder%5BdataGroup%5D=displacement&data_finder%5Bdataset%5D=population&data_finder%5BdisplayType%5D=totals&data_finder%5BpopulationType%5D%5B%5D=REF&data_finder%5BpopulationType%5D%5B%5D=ASY&data_finder%5BpopulationType%5D%5B%5D=IDP&data_finder%5BpopulationType%5D%5B%5D=OIP&data_finder%5BpopulationType%5D%5B%5D=STA&data_finder%5BpopulationType%5D%5B%5D=HST&data_finder%5BpopulationType%5D%5B%5D=OOC&data_finder%5Byear__filterType%5D=range&data_finder%5Byear__rangeFrom%5D=2022&data_finder%5Byear__rangeTo%5D=2022&data_finder%5Bcoo__displayType%5D=all&data_finder%5Bcoo__displayType%5D=custom&data_finder%5B

coa__country%5D%5B%5D=12&data_finder%5Bcoa__country%5D%5B%5D=50&data_finder%5Bcoa__country%5D%5B%5D=181&data_finder%5Bcoa__country%5D%5B%5D=173&data_finder%5Byear__%5D=&data_finder%5Bcoo__%5D=&data_finder%5Bcoa__%5D=&data_finder%5Badvanced__%5D=&data_finder%5Bsubmit%5D= (12. december 2024).

Valero Matas, Jesús A., Juan R. Coca in Sergio Miranda Castañeda. 2010. The Migratory Flows in Spain: An Analysis of the Migration and Immigration Input from European Union. *Papeles de Población* 16(65): 233–256.

Worldmapper. 2025a. Migration to Austria 1990–2017. Dostopno na: <https://worldmapper.org/maps/migration-to-austria-1990-2017/> (5. januar 2025).

Worldmapper. 2025b. Migration to Denmark 1990–2017. Dostopno na: <https://worldmapper.org/maps/migration-to-denmark-1990-2017/> (5. januar 2025).

Zakon o osnovni šoli (ZOsn-UPB3). Ur. l. RS 81/2006. Dostopno na: <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO448> (13. maj 2024).

Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2009. *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Zore, Nives, Renata Zupanc Grom, Branko Slivar in Katica Pevec Semec, ur. 2024. *Smernice za vključevanje otrok, učencev in dijakov iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Smernice-za-vkljucevanje-otrok.pdf> (18. oktober 2024).