

*mgr Piotr Wetoszka*<sup>1</sup>

Katedra Polityki Gospodarczej, Społecznej i Regionalnej  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

## **Rola instytucji edukacyjnych w zapewnianiu włączenia społecznego: analiza przypadku Szwecji**

### WSTĘP

W dobie kryzysu migracyjnego zachodzą obawy o wydolność gospodarek krajów goszczących. Dlatego ważna jest sieć sprawnie funkcjonujących instytucji, która powinna nie tylko absorbować napięcia społeczne, ale również dostrzegać i wykorzystywać potencjał napływającego kapitału społecznego i kulturowego.

Dogodnym gruntem do analizy tej problematyki jest edukacja, fundament społeczeństwa opartego na wiedzy i instrument włączenia społecznego. Przedmiotem poniższych rozważań są zatem wybrane instytucje oświaty w świetle reform polityki edukacyjnej przełomu XX i XXI w. w Szwecji, stojącej obecnie przed problemem masowej imigracji. Analiza tych instytucji według kryterium efektywności, zdolności dostosowawczej i uniwersalizmu posłuży sprawdzeniu tezy o podwójnym charakterze działań na rzecz włączenia społecznego poprzez edukację – zarówno włączającym, jak i wykluczającym.

Główną metodą badań jest krytyczne studium bieżącej literatury. Wykorzystano m.in. raporty i analizy OECD, Komisji Europejskiej oraz Państwowej Agencji ds. Edukacji w Szwecji. Schemat analizy zaczerpnięto z prac B. Stauber i M.P. do Amarala [2015] oraz S.J. Peters [2004].

### WŁĄCZENIE SPOŁECZNE POPRZEZ EDUKACJĘ

Ruchom migracyjnym towarzyszy zmiana jakości kapitału społecznego i kulturowego<sup>2</sup> w kraju, z którego kapitał ten odpływa, jak i w kraju goszczącym. Dla

---

<sup>1</sup> Adres korespondencyjny: e-mail: piotr.wetoszka@umcs.pl.

<sup>2</sup> Za kapitał społeczny przyjmuje się całokształt powiązań społecznych pomiędzy jednostkami i grupami wraz z łączącym ich zaufaniem [Działek, 2011, s. 30]. Kapitał kulturowy rozumiany jest

kraju-gospodarza pewne jest, że „nie ma innej alternatywy niż integracja” [Rabczuk, 2002, s. 37], o ile społeczne napięcia mają zostać rozładowane z korzyścią dla niego. Hasło włączenia społecznego, obecne m.in. w strategii Europa 2020, nawiązuje do owej konieczności zapewnienia wszystkim beneficjentom dobrobytu sprawiedliwego w nim udziału.

Szwecja stanowi doskonały grunt do analizy mechanizmów włączania społecznego – jej polityka imigracyjna uznawana jest za najbardziej liberalną wśród państw północy Europy [Pettersen, Østby, 2013]. I choć wzmożona od końca 2015 r. kontrola przepływu ludności [por. *One of Europe's most...*, 2016] zasadniczo zmienia ten obraz, faktem pozostają głębokie korzenie liberalizmu w tym kraju, sięgające lat 70.<sup>3</sup> XX wieku. Wtedy to imigracja tymczasowa na tle zarobkowym zaczęła ustępować miejsca imigracji z myślą o stałym osiedleniu i założeniu rodziny [Rabczuk, 2002]. Tłumaczy to uznanie przez Szwecję za priorytet w polityce migracyjnej wdrażania „(...) środków promujących włączenie społeczne i niezależność ekonomiczną imigrantów<sup>4</sup>, współtworzących społeczeństwo oparte na różnorodności” [Wiesbrock, 2011, s. 49].

Polityka edukacyjna może być katalizatorem widocznego napięcia między spójnością a różnorodnością. Trudno nie zgodzić się z tym, że „[e]dukacja może i powinna mieć charakter włączający” [Olubiński, 2013, s. 13], choć nie ma konsensusu co do tego, jak należy rozumieć włączenie społeczne poprzez edukację [Kesälahti, Väyrynen, 2013]. Uwagę zwraca się m.in. na konieczność odpowiadania na specjalne potrzeby edukacyjne wszystkich jednostek (nie tylko tych zagrożonych wykluczeniem) oraz usuwanie wszelkich barier (w tym językowych) w dostępie do usług edukacyjnych [por. Rabczuk, 2002]. To szczególnie trudne zadanie wobec zróżnicowania ludności napływowej w Szwecji, wynikającego z odmienności etnicznej, różnych motywów imigracji oraz niskiej jakości kapitału kulturowego, często zaniedbywanego jeszcze w kraju pochodzenia [Taguma i in., 2010].

Realizacja celów włączenia poprzez edukację możliwa jest tylko dzięki sprawnie funkcjonującym instytucjom oświatowym, które z uwagi na lokalizację, czy też system opłat nie przyczyniają się do segregacji uczniów [Al-Khamisy, 2010], a we wszelkiego rodzaju odmiennościach dostrzegają przede wszystkim szanse, a nie zagrożenia [por. Göransson, 2011]. Szkoły i przedszkola, obok rynku pracy, określane są jako szczególnie istotne w realizacji celu włączenia [Heckmann, 2008] i dlatego też na nich skupiona będzie uwaga w dalszej części artykułu. Uwzględnione zostaną poza tym rozwiązania prawne (nowe możliwości

---

zaś w ujęciu P. Bourdieu jako ogół umiejętności i wiedzy, umożliwiających m.in. podnoszenie poziomu własnego wykształcenia [Zarycki, 2009, s. 14].

<sup>3</sup> Do 1968 r. kwestia praw imigrantów do pobytu w Szwecji była całkowicie nieuregulowana. W praktyce każdy, kto znalazł pracę, mógł zostać w kraju [Rabo, 2007].

<sup>4</sup> Za imigranta uznaje się osobę mieszkającą w Szwecji, ale urodzoną poza jej terenem. Nie jest warunkiem koniecznym, aby którykolwiek z rodziców tej osoby również urodzony był za granicą (inaczej jest w prawie norweskim i duńskim, por. [Pettersen, Østby, 2013, s. 77]).

wynikające z reform oświatowych), które również można rozpatrywać jako instytucje<sup>5</sup>. Instytucje rynku pracy, polityki budżetowej i inne, choć pominięte lub jedynie wspomniane w niniejszej pracy, pozostają równie istotne dla włączenia społecznego [por. Taguma i in., 2010].

B. Stauber i M.P. do Amaral [2015] wyróżniają trzy kryteria oceny instytucji włączania w edukacji: efektywność (rozumianą jako relacja efektów edukacyjnych do nakładów), zdolność dostosowawczą oraz uniwersalizm. Kryterium efektywności powinno uwzględniać mechanizmy efektywności kosztowej<sup>6</sup>. Obejmują one m.in. dobór i kształcenie kadr (z wykorzystaniem nauczycieli-imigrantów zamiast kadry z zewnątrz), korzystanie z potencjału zasobów społecznych (rodziców, uczniów i nauczycieli, np. poprzez programy wzajemnego wsparcia) oraz angażowanie społeczności lokalnych [Peters, 2004].

Zdolność dostosowawcza wyraża się w adekwatności podejmowanych działań wobec zmieniających się warunków otoczenia zewnętrznego (m.in. struktury i rozmiarów imigracji), a kryterium uniwersalizmu odnosi się do deklarowanej przez prawo oraz faktycznie osiągniętej dostępności edukacji jako dobra publicznego. Oznacza to nie tylko przeciwdziałanie dyskryminacji, ale i eliminowanie przypadków nieumyślnej segregacji oraz sytuacji, w których dostęp do edukacji jest zapewniony, ale międzyregionalne różnice w jakości usług edukacyjnych są znaczące.

Włączenie społeczne poprzez edukację opiera się na systemie sprawnie działających instytucji. Jednak nawet one nie mogą zapewnić pełnego włączenia, gdyż, jak zauważa M.P. do Amoral [2015], nierówności społeczne są zawsze łagodzone, ale i wzmacniane przez zaangażowane w proces włączenia instytucje. Czy tezę tę popierają doświadczenia Szwecji?

## WYBRANE INSTYTUCJE EDUKACYJNE W SZWECJI

Obecny kształt szwedzkiego systemu szkolnictwa to efekt głębokich reform lat 90. XX w. Pozwoliły one na przejście od modelu centralistycznego do modelu lokalnej autonomii [por. Björklund i in., 2004; Hartman, 2007], w którym ciężar odpowiedzialności za finansowanie działań i dbanie o jakość edukacji spoczywa na gminach i poszczególnych szkołach. Kształcenie odbywa się na trzech poziomach obowiązkowych, tj. przedszkolnym (0–6 lat), podstawowym (7–15 lat), gimnazjalnym (16–18 lat) oraz na poziomie ponadgimnazjalnym, obejmującym różne formy kształcenia dla dorosłych [Hartman, 2007; Skolverket, 2016a]. Większość szkół prowadzonych jest przez państwo, a prawie 1/5 wszystkich uczniów na szczeblu podstawowym i gimnazjalnym stanowią imigranci [Guadalupe, 2016].

<sup>5</sup> Wynika to z przyjęcia metod nurtu ekonomii instytucjonalnej.

<sup>6</sup> Efektywność kosztowa rozumiana jest w myśl klasyfikacji S.J. Peters [2004] jako osiągnięcie możliwie jak najlepszych efektów (mierzonych np. wynikami edukacyjnymi imigrantów) przy jak najmniejszych nakładach.

Przykładów realizacji celu włączenia społecznego w Szwecji należy szukać jednak już w edukacji wczesnoszkolnej, traktowanej jako narzędzie szerzenia postawy uczenia się przez całe życie od najmłodszych lat [Jönsson i in., 2012]. Za posłanie dziecka do przedszkola pobierana jest od rodzica opłata – od 2002 r. obowiązuje jej maksymalna stawka, a od 2010 r. dzieci w wieku 3–5 lat mogą uczęszczać do przedszkoli, również jeśli ich rodzice nie są zatrudnieni [Taguma i in., 2010; Jönsson i in. 2012]. W ten sposób rodzicom-imigrantom oferuje się wsparcie wychowawcze, nie blokując przy tym drogi do nadrabiania zaległości edukacyjnych. Tzw. otwarte przedszkola, prowadzone przez gminy i inne instytucje, pełnią podobne funkcje, lecz nie pobierają żadnych lub tylko nieznaczne opłaty. Dzieciom z rodzin imigranckich „otwarte przedszkola” dają możliwość „stawiania pierwszych kroków w szwedzkim społeczeństwie” [Taguma i in., 2010, s. 28], a także wspierają równoległą naukę języka ojczystego i szwedzkiego.

Na poziomie podstawowym i gimnazjalnym dzieci trafiają na podstawie analizy umiejętności do jednej z dwóch typów klas. W klasie tradycyjnej uczą się razem z innymi dziećmi i realizują klasyczny program, natomiast w klasach wyrównawczych w ciągu 2 lat nadrabiają zaległości według indywidualnie ustalanych planów [Komisja Europejska, 2015]. Dzieci urodzone za granicą mają prawo uczyć się własnego języka (o ile możliwe jest znalezienie odpowiednio wykwalifikowanej kadry), a także obowiązkowo uczą się języka szwedzkiego – zgodnie z celem dwujęzyczności imigrantów przyjętym przez Szwecję [Rabczuk, 2002]. Głównym celem zajęć językowych dla dzieci jest ułatwienie im nauki innych przedmiotów i, co ważne, wymagania takich kursów są porównywalne z tymi dla dzieci urodzonych w Szwecji [Guadalupe, 2016].

Na dużą skalę realizowane są ponadto kursy języka szwedzkiego dla dorosłych imigrantów (SFI). Dedykowane są one wszystkim imigrantom, którzy ukończyli 16. rok życia i chcą uzyskać podstawową znajomość języka, a także mają problemy z pisaniem i czytaniem również w języku ojczystym [Skolverket, 2016a]. Między 1997 r. a 2015 r. liczba uczestniczących w kursach SFI wzrosła ok. 3,5-krotnie [Skolverket, 2016b], co świadczy o popularności tej formy kształcenia. Kursy językowe (w wymiarze min. 15 godzin tygodniowo) mogą być łączone np. z praktyką zawodową lub pracą i organizowane są głównie przez gminne szkoły dla dorosłych [por. Skolverket, 2016b].

Organizują je również niektóre uniwersytety ludowe. Kierują się one ideą szkoły otwartej dla wszystkich [Maliszewski, 2003], o czym świadczy bogactwo oferty kursów na poziomie gimnazjalnym o różnym czasie trwania, przygotowywanych z myślą m.in. o przyszłych nauczycielach i imigrantach. Dla tych ostatnich opracowywane są autorskie programy wdrażające (alternatywne względem kursów SFI), zajęcia tematyczne m.in. z zakresu obsługi komputera oraz kursy przysposobienia do zawodu [Tamże].

Równoległe do placówek prowadzonych przez państwo oraz szkół ludowych funkcjonują prywatne szkoły niezależne, niezobligowane do trzymania się oficjalnych programów nauczania i niemogące pobierać opłat wpisowych [Wiborg,

2010]. Rozkwit szkół prywatnych w latach 90. XX w. związany jest z reformą, wprowadzającą prawo wyboru szkoły innej niż rejonowa wraz z formułą finansowania opartą o popularność danej placówki [por. Taguma i in., 2010]. Szkoły niezależne są chętnie wybierane przez rodziny imigranckie i coraz częściej przypominają zakresem oferowanych usług gminne szkoły podstawowe i gimnazjalne – co może tłumaczyć ponad 10-krotny wzrost ich liczebności w latach 1991–2010 w Szwecji [Wiborg, 2010]. Szczególnym przykładem szkół niezależnych są kooperatywy rodziców-imigrantów, w ramach których dzieci m.in. uczą się języków obcych i uczestniczą w lekcjach religii [Guadalupe, 2016].

Włączenie społeczne wyraża się również poprzez integrację na rynku pracy. Kształcenie zawodowe w Szwecji odbywa się w ramach profili praktycznych w gimnazjach, jak i w szkołach dla dorosłych. Inicjatywa szwedzkiego rządu z 2009 r., przewidująca dofinansowanie tej formy kształcenia, miała być odpowiedzią na niedobór wykwalifikowanej siły roboczej w kraju i jednocześnie wykorzystaniem szansy w postaci napływających do kraju imigrantów [CEDEFOP, 2009].

Dzięki subsydiowanemu zatrudnieniu (do 75% kosztów placowych dla pracodawcy) imigranci mogą utrzymywać swoje rodziny, nie rezygnując z dalszego kształcenia na rzecz niskopłatnej płacy, a system informacji o ofertach pracy najlepiej odpowiadających kwalifikacjom nowo przybyłych usprawnia proces szukania zatrudnienia [Ministry of Integration and Gender Equality Sweden, 2009]. Są to instrumenty wykraczające poza system edukacji, ale o fundamentalnym znaczeniu dla włączenia społecznego.

Przedstawiony obraz szwedzkiej oświaty imponuje mnogością obowiązkowych i nieobowiązkowych form kształcenia o różnych profilach. Jeszcze bardziej zachęca to do zadania pytania o efektywność, zdolność dostosowawczą i skuteczność w gwarantowaniu dostępu do edukacji omówionych instytucji.

## OCENA INSTYTUCJI

Wydatki sektora publicznego na edukację w Szwecji stanowią ok. 1/8 łącznych wydatków budżetowych oraz ok. 7% wytworzonego w kraju PKB, co zbliża szwedzką gospodarkę do krajów zachodniej Europy kontynentalnej [OECD, 2015a, s. 2]<sup>7</sup>. Wydatki w przeliczeniu na ucznia są ponad 1,5-krotnie wyższe niż odpowiednia wartość dla Polski i ponad 4,5-krotnie wyższe, jeśli uwzględnione zostaną same wydatki na badania i rozwój [OECD, 2015b, s. 208]. Negatywnie przedstawia się natomiast sytuacja z perspektywy nauczycieli. Według danych OECD [OECD, 2015b, s. 444] szwedzcy nauczyciele w wieku 25–64 lat zarabiają

<sup>7</sup> Wszystkie podane w tym akapicie wartości odnoszą się tylko do edukacji podstawowej, gimnazjalnej oraz ponadgimnazjalnej (z pominięciem kształcenia wczesnoszkolnego) i uwzględniają koszty podstawowe, uzupełniające oraz koszty badań i rozwoju.

rocznie ok. 35–41 tys. dolarów według parytetu siły nabywczej<sup>8</sup>, w zależności od szczebla edukacji. To zbyt mało w porównaniu z sąsiadującą Norwegią (43–52 tys. dolarów), czy Finlandią (32–54 tys. dolarów) [OECD, 2015b], aby zachęcić ambitną kadrę do pozostania w kraju.

Rosnące rokrocznie od lat 90. wsparcie finansowe edukacji podstawowej, gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej wiąże się z przeprowadzaniem licznych reform edukacyjnych [por. Taguma i in., 2010]. Niektóre z nich miały potencjał zapewnienia efektywności kosztowej finansowania edukacji. Reforma kształcenia nauczycieli z 2001 r. miała wesprzeć zdobywanie przez nauczycieli profesjonalnych kwalifikacji, nie rozwiązała jednak problemu niskiego prestiżu zawodu nauczyciela w Szwecji, który wynika m.in. ze wspomnianych niskich zarobków tej grupy zawodowej [Rabo, 2007].

Za mocną cechą szwedzkiego systemu w kontekście efektywności kosztowej uznać należy natomiast zatrudnianie ludności imigranckiej w charakterze nauczycieli [por. Rabczuk, 2002; Heckmann, 2008]. Jest to zarazem przykład właściwego doboru kadr, jak i korzystania z zasobów społecznych w rozumieniu S.J. Peters [2004]. Pozytywnie ocenić należy również projekty wsparcia rozwoju kompetencji nauczycieli matematyki i języka szwedzkiego w formie cyklicznych spotkań i wspólnej pracy na platformie internetowej [<http://skolverket.se>]. Regularna wymiana doświadczeń może ograniczać przyszłe koszty generowane np. przez przedłużające się rady pedagogiczne i obniżyć koszty zaopatrzenia w materiały dydaktyczne – te są bowiem współtworzone przez nauczycieli na platformie i dostępne nieodpłatnie dla każdego.

Mechanizmu efektywności kosztowej dopatrywano się również w rozwoju sieci szkół niezależnych. Oczekiwano, że stopniowa i kontrolowana prywatyzacja edukacji w latach 90. będzie sprzyjać lepszej dystrybucji środków finansowych pomiędzy tradycyjnymi szkołami gminnymi w efekcie rosnącej presji konkurencyjnej [Skolverket, 2006]. W rzeczywistości jednak w gminach, w których natężenie szkół niezależnych było szczególnie wysokie, zauważalne były również wysokie całkowite koszty prowadzenia szkoły w przeliczeniu na ucznia [Tamże]. W związku z tym szkoły niezależne uznać można za instrument efektywności kosztowej, lecz tylko w odniesieniu do kooperatyw rodziców, będących przykładem efektywnego wykorzystania lokalnych zasobów.

Wobec rosnących kosztów finansowania edukacji w Szwecji efekty reform prezentują się poniżej oczekiwań. Imigrancka młodzież w wieku 15 lat w Szwecji wypada gorzej na tle rówieśników z innych krajów OECD pod względem sprawności matematycznych i umiejętności pisania – kompetencji weryfikowanych w teście gimnazjalnym – a luka osiągnięć pomiędzy ludnością natywną a imigrancką jest niepokojąco wysoka [OECD, 2015d].

---

<sup>8</sup> Wszystkie dane w akapicie za 2013 r., w dolarach według parytetu siły nabywczej i podane w przybliżeniu. Obejmują wynagrodzenie podstawowe i dodatki.

Negatywny trend w osiągnięciach edukacyjnych (mierzonych testami PISA) w kolejnych latach bieżącego stulecia dotyczy co prawda wszystkich uczniów niezależnie od kraju urodzenia, jednak ujemna korelacja wyników edukacyjnych z wiekiem przybycia do Szwecji [por. Böhlmark, 2008] skłania do uznania imigrantów za grupę szczególnie zagrożoną zaniedbaniami jakości kapitału kulturowego.

Może to wynikać z problemów w nauce języka szwedzkiego. Uważa się, że kursy językowe dla dorosłych są często niedostosowane do indywidualnych potrzeb i same w sobie mogą stanowić barierę, zwłaszcza dla imigrantów z krajów, których systemy edukacyjne znacznie różnią się od modelu szwedzkiego [Taguma i in., 2010]. Dla kontrastu wskazać należy na pozytywnie ocenianą edukację przedszkolną: uczęszczanie do szwedzkich przedszkoli sprzyja bowiem zmniejszaniu różnic w poziomie kompetencji językowym między imigrantami a dziećmi urodzonymi w Szwecji [Friedriksson, Vlachos, 2011].

Niepokojące są natomiast sygnały płynące z rynku pracy: Od lat 70. XX w. wskaźnik zatrudnienia Szwedów rokrocznie przewyższa odpowiedni wskaźnik dla ludności urodzonej za granicą i mieszkającej w Szwecji [Aldén, Hammarstedt, 2014]. Niepokoić mogą zwłaszcza wysokie wskaźniki bezrobocia wśród imigrantów z Azji i Afryki, nawet tych z wyższym wykształceniem, względem imigrantów pochodzących z innych regionów [Aldén, Hammarstedt, 2014].

Przyczyn tego stanu rzeczy szukać należy m.in. w tym, że imigranci rzadziej niż Szwedzi spełniają wymagania uczestnictwa w edukacji gimnazjalnej [Statistics Sweden, 2009]. Cieszyć może co prawda wzrost odsetka imigrantów z wykształceniem ponadgimnazjalnym w Szwecji na przełomie lat 90. XX w. i pierwszej dekady XXI w., ale może to być w dużej mierze skutek rosnącego napływu osób z wysokiej jakości kapitałem kulturowym i społecznym [Bevelander, Irastorza, 2014].

Co istotne, ta grupa imigrantów pochodzi najczęściej z innych krajów UE – akcesja do Wspólnot Europejskich i przyjęcie zasad swobodnego przepływu osób istotnie wpłynęło na rozmiary oraz strukturę imigracji w Szwecji [por. Statistics Sweden, 2008]. Podobnie rzecz ma się z konfliktami zbrojnymi (m.in. na Bliskim Wschodzie), czego odzwierciedleniem jest rosnąca liczba uchodźców politycznych w Szwecji i najwyższa wśród krajów OECD liczba wniosków o udzielenie azylu [<http://migrationsinfo.se>]. Czy bieżące reformy w szwedzkiej oświacie uwzględniają zmieniający się globalny obraz imigracji?

Rozkwit szkół prywatnych przyczynił się niewątpliwie do poszerzenia oferty edukacyjnej, dając rodzicom prawo wyboru szkoły według własnych przekonań religijnych i preferencji co do nurtu pedagogicznego – popularność tych szkół wśród imigrantów może świadczyć o adekwatności reformy wobec dynamicznych potrzeb rynku. Równocześnie jednak, jak wspomina G.H. Sahlgren [2010], rosnąca różnorodność kursów, w tym kursów o profilu praktycznym, może zniechęcać do wyboru ścieżki nauczycielskiej.

W trosce o dobro uczniów nowa ustawa o szkolnictwie z 2011 r. przewiduje wzmocnione indywidualne wsparcie dla uczniów, którzy nie spełnili wymogów promocji na kolejny szczebel edukacji [OECD, 2015c]. Rozwiązanie to również należy ocenić pozytywnie, jako reakcję na częste powtarzanie klas w szwedzkich szkołach.

Kwestia uniwersalizmu szwedzkiej oświaty budzi pewne wątpliwości. Szwecja gwarantuje w swojej konstytucji prawo do darmowej edukacji dla każdego [Statistics Sweden, 2008]. Zwiększenie autonomii finansowej gmin i szkół przy zachowaniu centralnie ustalanych programów nauczania oraz wprowadzenie prawa wyboru szkoły w latach 90. XX w. wpłynęły jednakże na pogłębienie różnic między szwedzkimi gminami pod względem zasobów finansowych, jakości kształcenia oraz struktury demograficznej. W efekcie trudno jest mówić o dostępie do edukacji jako dobra o podobnej jakości w układzie regionalnym, a segregacja pogłębiana jest dodatkowo na poziomie szkoły poprzez nieprze-myślane decyzje o posyłaniu dzieci urodzonych za granicą do klas wyrównawczych oraz do klas w szkołach specjalnych [por. Taguma i in., 2010]. M. do Amoral [2015] widzi w tym słusznie przykład samospełniającej się przepowiedni, w której aspiracje dzieci, niezależnie od ich wyjściowego poziomu, tłumione są w wyniku przyjęcia i zastosowania takiej, a nie innej definicji specjalnej potrzeby edukacyjnej.

Powyższe rozważania pozwalają na potwierdzenie tezy o wyłączająco-włączającym charakterze działań instytucji szwedzkiej oświaty. Pamiętać należy jednak o dynamicznym charakterze migracji (zwłaszcza w I dekadzie XXI w.), zróżnicowaniu populacji imigranckiej w Szwecji oraz ich indywidualnych wyborach edukacyjnych, świadczących o korzystaniu z przywilejów (np. wolnego wyboru szkoły), mogących niekiedy stanowić formę samowykluczenia.

## ZAKOŃCZENIE

W szwedzkiej oświacie należy dostrzec jej mocne i słabe strony. Według wszystkich trzech kryteriów oceny instytucje edukacyjne wykazują istotne słabości, których znamienitym przykładem jest nieuzasadnione przypisywanie dzieci imigranckich do klas wyrównawczych. Docenić należy jednocześnie podejmowane przez szwedzki rząd starania, mające m.in. na celu uatrakcyjnienie zawodu nauczyciela. Świadczą one o wysokiej gotowości do zmian i celnym rozpoznaniu słabości oświaty, choć nie przynoszą skutków w postaci wyników edukacyjnych populacji imigranckiej porównywalnych z tymi osiąganymi przez Szwedów.

Teza o włączająco-wyłączającym charakterze działań zorientowanych na włączenie społeczne poprzez edukację może zostać potwierdzona, jeśli zaakceptuje się ograniczenia przeprowadzonej analizy. Zastosowany model oceny



warto wdrożyć w pogłębionych badaniach, uwzględniających dodatkowe zmienne takie jak m.in. miejsce zamieszkania imigrantów, mające wpływ na wybór szkoły. Konieczna jest również refleksja nad możliwością przejścia wybranych rozwiązań wdrożonych w Szwecji przez Polskę, mając na uwadze niepewność przyszłych kierunków ruchów migracyjnych wewnątrz Unii Europejskiej, jak i w skali globalnej.

## BIBLIOGRAFIA

- Aldén L., Hammarstedt M., 2014, *Integration of immigrants on the Swedish labour market – recent trends and explanations*, Linnaeus University Centre for Labour Market Discrimination Studies Working Papers, No. 9/2014.
- Al-Khamisy D., 2010, *Kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w powszechnym systemie oświatowym [w:] Dydaktyka specjalna w przygotowaniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, red. J. Głodowska, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, s. 104–130.
- Belevander P., Irastorza N., 2014, *CATCHING UP. The Labour Market Integration of New Immigrants in Sweden*, Migration Policy Institute and International Labour Organisation.
- Björklund A. i in., 2004, *Education, equality, and efficiency – An analysis of Swedish school reforms during the 1990s*, IFAU – Institute for Labour Market Policy Evaluation, <http://www.ifau.se/globalassets/pdf/se/2004/r04-01.pdf> (dostęp: 30.08.2016 r.).
- Böhlmark A., 2008, *Age at immigration and school performance: A siblings analysis using swedish register data*, „Labour Economics”, No. 15, s. 1366–1387.
- CEDEFOP, 2009, *Vocational education and training in Sweden. Short description*, Cedefop Panorama series: 180, Luksemburg, Unia Europejska.
- Do Amoral M.P., 2015, *Access to Education and Inequality – Re-thinking European Union Policies in Terms of the Accessibility of Education [w:] Facing the challenges in the European Union. Re-thinking EU Education and Research for Smart and Inclusive Growth (EuInteg)*, red. E. Latoszek i in., Polish European Community Studies Association, Warszawa, s. 605–612.
- Działek J., 2011, *Kapitał społeczny jako czynnik rozwoju gospodarczego w skali regionalnej i lokalnej w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Friedriksson P., Vlachos I., 2011, *Reformer och resultat: Kommer regeringens utbildningsreformer att ha någon betydelse?*, ”Finanspolitiska rådet”, nr 3/2011, Stockholms universitet.
- Göransson K. i in., 2011, *Inclusive education in Sweden? A critical analysis*, „International Journal of Inclusive Education”, 15:5, s. 541–555, <http://dx.doi.org/10.1080/13603110903165141>.
- Guadalupe F., 2016, *An equitable education system's Achilles heel? Intercultural Education in the Swedish Context [w:] Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, red. M. Catarci, M. Fiorucci, Routledge, Nowy Jork.

- Hartman S., 2007, *The Development of the Swedish Educational System* [w:] *Education in Multicultural Societies: Turkish and Swedish Perspective*, red. M. Carlson i in., Roos Tryckerier AB, Sztoczkholm, s. 259–267.
- Heckmann F. i in., 2008, *Education and migration strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers*, Komisja Europejska.
- <http://www.migrationsinfo.se> (dostęp: 30.08.2016 r.).
- <http://www.skolverket.se> (dostęp: 30.08.2016 r.).
- Jönsson I. i in., 2012, *Change or paradigm shift in the Swedish preschool?*, „Sociologia”, No. 69, s. 47–61.
- Kesälähti E. Väyrynen S., 2013, *Learning from Our Neighbours: Inclusive Education in the Making*, University of Lapland, Rovaniemi.
- Komisja Europejska, 2015, *Education and Training Monitor 2015. Sweden*, Luxemburg, <http://dx.doi.org/10.2766/106756>.
- Maliszewski K., 2003, *On The History of Folk High Schools in Sweden* [w:] M. Byczkowski i in., *Folk High School – School for Life*, Kashubian Folk High School, Wieżycza, s. 108–120.
- Ministry of Integration and Gender Equality Sweden, 2009, *Swedish integration policy*, Grafisk service, Sztoczkholm.
- OECD, 2015a, *Education and Training Monitor 2015: Sweden*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.2766/106756>.
- OECD, 2015b, *Education at a glance. OECD indicators*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>.
- OECD, 2015c, *Education Policy Outlook 2015. MAKING REFORMS HAPPEN*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>.
- OECD, 2015d, *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*, OECD Publishing.
- Olubiński A., 2013, *Edukacja jako źródło ekskluzji i strat czy inkluzji i reform?* [w:] T. Biernat, J.A. Malinowski, *Edukacja a włączenie społeczne. Konteksty socjalne i pedagogiczne*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT” s.c., Toruń.
- One of Europe's most open borders has just been closed*, 04.01.2016 r., <http://www.the-journal.ie/europes-borders-open-sweden-denmark-id-2529560-Jan2016/> (dostęp: 30.08.2016 r.).
- Peters S.J., 2004, *Inclusive education: an EFA strategy for all children*, Bank Światowy, Waszyngton.
- Pettersen S.V., Østby L., 2013, *Immigrants in Norway, Sweden and Denmark*, „Samfunnspeilet”, nr 5, s. 73–83.
- Rabczuk W., 2002, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec imigrantów oraz mniejszości narodowych i etnicznych*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Rabo A., 2007, *Reorganising Teacher Education in Sweden: Paradoxes of „diversity”* [w:] *Education in Multicultural Societies: Turkish and Swedish Perspective*, red. M. Carlson i in., Roos Tryckerier AB, Sztoczkholm, s. 35–50.
- Sahlgren G.H., 2010, *Schooling for Money: Swedish Education Reform and the Role of the Profit Motive*, IEA Discussion Paper, No. 33, Institute of Economic Affairs, Londyn.

- Statistics Sweden, 2008, *Integration – en beskrivning av läget i Sverige*, Örebro.
- Statistics Sweden, 2009, *Education in Sweden 2009*, Örebro.
- Skolverket, 2006, *Descriptive Data on Pre-School Activities, School-Age Childcare, School and Adults Education in Sweden 2006*, raport nr 283, Skolverket, Sztokholm.
- Skolverket, 2016a, *Den svenska skolan för nyanlända elever. Vuxenutbildning för unga vuxna*, Skolverket, Sztokholm.
- Skolverket, 2016b, *PM – Elever och studieresultat i utbildning i svenska för invandrare 2015*, Skolverket, Sztokholm.
- Stauber B., Amaral do M.P., 2015, *Access to and Accessibility of Education: An Analytic and Conceptual Approach to a Multidimensional Issue*, „European Education”, No. 47, s. 11–25, <http://dx.doi.org/10.1080/10564934.2015.1001254>.
- Taguma M. i in., 2010, *OECD Reviews of Migrant Education: Sweden*, OECD.
- Wiborg S., 2010, *Swedish Free Schools: Do they work?*, „LLAKES Research Papers”, No. 18, Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies.
- Wiesbrock A., 2011, *The Integration of Immigrants in Sweden: a Model for the European Union?*, „International Migration”, No. 49, z. 4, s. 48–66, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2435.2010.00662.x>.
- Zarycki T., 2009, *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre'a Bourdieu*, „Psychologia Społeczna”, t. 4, z. 1–2 (10), s. 12–25.

### Streszczenie

W artykule dokonano analizy instytucji oświaty w świetle bieżących reform polityki edukacyjnej w Szwecji. Edukacji przypisuje się kluczową rolę w podnoszeniu jakości kapitału ludzkiego i zapewnianiu włączenia społecznego. Jednakże, zgodnie z tezą pojawiającą się w literaturze na temat segregacji szkolnej, instytucje i reformy edukacji równolegle sprzyjają oraz hamują proces włączenia społecznego. Czy można potwierdzić tę tezę na bazie szwedzkich doświadczeń?

W toku analizy wykorzystano model oceny instytucji edukacyjnych B. Stauber i M.P. do Amoral, uwzględniający trzy kryteria: efektywność, zdolność dostosowawczą oraz uniwersalizm (zdolność zapewniania równego dostępu do edukacji). Przy kryterium efektywności uwzględniono mechanizmy efektywności kosztowej według S.J. Peters. Metodologia badawcza obejmuje krytyczne studium literatury na temat włączenia społecznego poprzez edukację oraz imigracji, w tym raportów OECD, UE oraz Narodowej Agencji Edukacji w Szwecji.

Bogactwo szwedzkich instytucji oferujących dostęp do różnorodnych kursów na kilku szczeblach kształcenia może świadczyć o potencjale włączenia społecznego. Jednakże wyniki edukacyjne imigrantów w Szwecji są niewystarczające w porównaniu z tymi osiąganymi przez Szwedów oraz w relacji do rosnących kosztów finansowania edukacji.

Reformy zwiększające decentralizację systemu, otwierające drogę prywatnym szkołom oraz wspierające kształcenie nauczycieli stwarzają nowe możliwości, pogłębiają jednak również segregację szkolną oraz nie rozwiązują wszystkich istniejących problemów – co doskonale widać na przykładzie niskiego prestiżu zawodu nauczyciela. Można zatem potwierdzić tezę o wykluczającym charakterze edukacji ukierunkowanej na włączenie, mając jednak na uwadze ograniczenia podjętej analizy i potrzebę jej rozbudowania na podstawie wykorzystanego schematu.

*Słowa kluczowe:* Szwecja, polityka edukacyjna, polityka migracyjna, włączenie społeczne

## The role of educational institutions in assuring social inclusion

### *Summary*

The aim of this paper is to examine educational institutions and recent education policy reforms in Sweden within the context of immigration. The education is known to have impact on enhancing the quality of human capital and social inclusion. However, as it is suggested in the literature on educational segregation, any means of inclusion are exclusive at the same time. Does this remain true in the case of Sweden?

To answer this question, the analytical framework by B. Stauber and M. P. do Amoral (accompanied by S. J. Peters' criteria of cost effectiveness) has been adopted, including three axes of analysis: effectiveness, adaptability, and universalism (ability to ensure unrestrained access to education). The methodology involves a reflective study of recent works about social inclusion and immigration, including reports from OECD, UE and the Swedish National Agency for Education.

The variety of institutions offering free access to differentiated courses in Sweden does reflect a potential of social inclusion. Yet, educational outcomes of foreign-born citizens are not satisfactory in comparison with those achieved by Swedes and in relation to rising costs of financing primary, secondary and upper-secondary education.

The reforms introducing decentralisation and free school choice do create new possibilities but also lead to more segregation across regions and schools or leave known problems unsolved. The thesis of inclusive education being exclusive at the same time can be therefore born out but only when accepting the limitations of the undertaken study and the need for deepened analysis using the given framework.

*Keywords:* Sweden, educational politics, migration politics, social inclusion

JEL: I24, I28