

Kontekst migracij

601

Na področju raziskovanja adaptacije in integracije migrantske populacije obstajata dva vidika, ki poskušata razložiti razlike pri prilagajanju migrantov_k v večinsko populacijo – priseljski paradoks (ang. immigrant paradox) ter migracijska/selitvena morbidnost (ang. migrant morbidity). Rezultati kažejo, da učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke prve generacije, tako na področju razvojnih virov kot na področjih kazalnikov pozitivnega razvoja izkazujejo priseljski paradoks. Na teh področjih torej kažejo boljše izide kot učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke druge generacije, ter učenci_ke in dijaki_nje brez migrantskega ozadja. Po drugi strani pa učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke druge generacije, v tretjem merjenju poročajo o več nasilja in viktimizacije v primerjavi z učenci_kami in dijaki_njami, migranti_kami prve generacije, ter učenci_kami in dijaki_njami brez migrantskega ozadja.

V Sloveniji se v zadnjih letih, tako kot povsod drugje po Evropi, povečuje število migrantov_k (Keuc, 2020). Selitveni prirast tujih državljanek_ov v Slovenijo je bil v letu 2019 najvišji po letu 2009, največ migrantov_k je prišlo iz Bosne in Hercegovine, Kosova, Srbije in Severne Makedonije. V zadnjih letih pa se je povečalo tudi število migrantov_k iz drugih držav (npr. Ruske federacije, Ukrajine, Kitajske itd.) (Ministrstvo za notranje zadeve RS, 2020) in prosilcev za azil z Bližnjega vzhoda in Severne Afrike (EMN, 2019). Migranti_ke tako postajajo vedno bolj pomemben del slovenske družbe in s tem stopi v ospredje pomembnost integracije. Uspešna integracija je pomembna tako za dobrobit samih migrantov_k kot za blaginjo v družbi sprejema, saj omogoča migrantom_kam prispevati k ekonomskemu, družbenemu, kulturnemu ter političnemu razvoju države sprejema ter na ta način pripomore k družbeni koheziji, vključujočemu družbenemu razvoju (McGinnity idr., 2020) ter gospodarski

uspešnosti države (OECD, 2012). Integracija pa je zahteven proces tako za migrante_ke kot za družbo sprejema, saj vključuje tudi spodbujanje sprejemanja migrantov_k pri večinski populaciji, uspešnost le-te pa se preverja s primerjanjem izidov migrantske in večinske populacije predvsem na socialnem in ekonomskem področju (Medvešek idr., 2022). Podatki kažejo, da so posledice neuspešne integracije lahko zelo negativne in se kažejo kot dolgotrajna neenakopravnost in prikrajšanost na različnih področjih ekonomskega, družbenega, političnega in kulturnega življenja migrantov_k, ponavljajoči se družbeni nemiri in napetosti, getoizacija migrantov_k ter rasni in drugi etnični nemiri (McGinnity idr., 2020).

Raziskave kažejo, da so mladi z migrantskim ozadjem manj povezani z institucijami ter družbenim okoljem, v katerem živijo (Van Bergen idr., 2015). Prav ta marginalizacija je tudi eden od vzrokov za več kriminalitete, zlorab drog ter zgodnjega opuščanja šolanja med migranti_kami. Poleg tega migrantske družine v veliki meri živijo v manj ugodnih življenjskih razmerah, pesti jih revščina, visoka stopnja nezaposlenosti ter ekonomska deprivacija (Roché in Hough, 2018). Zaradi negativnih stališč do migrantov v evropski družbi mladi migranti_ke ne razvijejo občutka pripadnosti do družbe sprejema, počutijo se izključeni iz vseh sfer družbenega življenja, tako v javni sferi in znotraj izobraževanja, kot pri preživljanju prostega časa in zaposljivosti (Van Bergen idr., 2015). Ob tem pa se velikokrat bolj počutijo povezane s svojo lastno etnično skupino ter z različnimi, lahko radikalnimi, političnimi gibanji v državi izvora (Roché in Hough, 2018), kar lahko privede do njihove radikalizacije (Silber in Bhatt, 2007).

Podobno je tudi v izobraževalnem kontekstu status migranta eden od dejavnikov tveganja, saj se povezuje z različnimi negativnimi izidi na različnih področjih učenja in izobraževanja (Coll idr., 2012). Veliko evropskih raziskav tako ugotavlja, da posamezniki_ce z migrantskim ozadjem doživljajo več psiholoških stisk in težav z duševnim zdravjem kot večinska populacija (Atzba-Poria idr., 2004), da znotraj šolskega okolja izkazujejo več težavnega in tvegane vedenja (npr. uživanje alkohola, nasilje ipd.) (Motti-Stefanidi idr., 2008; Titzmann, Raabe in Silberesien, 2008), na področju akademskih dosežkov pa več učnih težav (Roebbers in Schneider, 1999; Strohmeier idr., 2008). Pojav, kjer migranti_ke izkazujejo nižjo stopnjo adaptacije v primerjavi z večinsko populacijo, imenujemo migracijska/selitvena morbidnost (ang. *migrant morbidity*).

Po drugi strani pa različne raziskave ugotavljajo, da so migranti_ke velikokrat tudi bolje adaptirani kot večinska populacija kljub njihovemu nižjemu socialno-ekonomskemu statusu. Ta pojav imenujemo priseljski paradoks (ang. *immigrant paradox*). Večina raziskav, ki ugotavlja priseljski paradoks, je bila izvedena v Združenih državah Amerike, vendar so na ta pojav pokazale tudi nekatere evropske raziskave (Sam idr., 2008). Podatki tako kažejo, da migranti_ke v veliko evropskih državah presenetljivo izkazujejo nižjo stopnjo duševnih težav (npr. depresija) (Slodnjak idr., 2002; Stevens idr., 2003, Vaage idr., 2009),

manj so podvrženi alkoholizmu in odvisnosti od mamil (Amudsen idr., 2005; Marsiglia idr., 2008), izkazujejo manj agresivnega vedenja (Dimitrova in Chasiotis, 2012), nasilja ter viktimizacije (Strohmeier idr., 2008). Hkrati pa nekatere raziskave celo kažejo, da migranti_ke izkazujejo boljšo adaptacijo znotraj šolskega konteksta, kot so npr. pozitivnejša stališča do učenja, manj vedenjskih težav ter višja motivacija za učenje kot večinska populacija (Vedder idr., 2005).

Priseljenski paradoks je lahko posledica različnih dejavnikov – od individualnih do zunanjih (Coll idr., 2012). Pri individualnih je eden od glavnih dvokulturna/večkulturna identiteta posameznikov_ic z migrantskim ozadjem. Prav povezanost z dvema kulturama in preklapljanje med obema je eden od pomembnih varovalnih dejavnikov za mladostnike_ce, saj omogoča višje stopnje fleksibilnosti in boljše izide preko zmožnosti integracije različnih kulturnih okvirov (Berry idr., 2006; Portes in Rumbaut, 2001). Z dvokulturno/večkulturno identiteto je povezan tudi bilingvizem/večjezičnost, ki se tudi povezuje z višjo stopnjo fleksibilnosti ter boljšimi izidi migrantov_k (Han, 2012). Z boljšimi učnimi rezultati se povezujejo tudi tesni odnosi s širšo družino ter zavezanost k prispevanju pri družinskih obveznostih, ki sta mediator med višjo stopnjo motivacije ter statusom migranta_ke prve generacije (Fuglini, 2001). Prisotnost priseljenskega paradoksa pa se povezuje še z visoko motivacijo, pozitivno samopodobo ter učinkovitejšo samokontrolo. Pozitivna samopodoba se namreč povezuje z boljšo adaptacijo znotraj šolskega konteksta (Liebkind idr., 2004), učinkovitejša samokontrola in zaznane sankcije (npr. sram, izguba spoštovanja) pa pojasnjujeta nižje stopnje delinkventnega vedenja med migranti_kami prve generacije (Vazsony in Killias, 2001).

Pri zunanjih dejavnikih se s priseljenskim paradoksom pomembno povezuje podpora staršev, ki je ključnega pomena pri blažitvi učinkov zaznane diskriminacije znotraj šolskega okolja ter pri krepitvi etnične identitete mladostnika_ce (Liebkind idr., 2004). Podobno se tudi visoke akademske aspiracije staršev migrantov za njihove otroke povezujejo z bolj zaželenimi učnimi vzorci le-teh (Vallet in Caille, 1999). Starši migranti so tudi bolj strogi v primerjavi z ostalimi starši, kar se povezuje z nižjo stopnjo delinkventnega vedenja med mladostniki_cami, migranti_kami prve generacije (Pong idr., 2005). Med zunanje dejavnike Coll idr. (2012) uvrščajo še odnose z vrstniki, šolsko okolje ter lokalno skupnost, v kateri migranti_ke živijo, vendar povezave med priseljenskim paradoksom in posameznimi dejavniki (npr. število prijateljev večinske populacije, velikost razreda, lastnosti in izkušnje učitelja_ice, etnična sestava sošeske ipd.) ne kažejo jasnih povezav.

Na uspešnost adaptacije migrantov_k pa vpliva še več dejavnikov, ki nujno ne predpostavljajo priseljenskega paradoksa. Tudi ti so lahko povezani s socialno-demografskimi značilnostmi posameznega_e migranta_ke (npr. razvojno obdobje selitve (otročstvo/ mladostništvo/odraslost), spol, socio-ekonomski status, geografsko območje države odhoda itn. (Sam idr., 2008)) ali s konteks-

tom, v katerem migrant_ka živi (npr. migracijske politike v državi sprejema, odnos do migrantov s strani večinske populacije ipd.). Večina raziskav poudarja, da je dobrobit mladostnikov_c migrantov_k odvisna od tega, kako uspešno lahko obdržijo stik s svojo kulturo ter se hkrati aktivno vključujejo in ponotranjajo kulturo sprejema (Berry idr., 2006; Sam in Virta, 2003). Pri tem so zelo pomembne učinkovite politike integracije migrantov_k, politike na področju podpiranja etnične in jezikovne raznolikosti (Alesina idr., 2003) ter javni izdatki na področju izobraževanja (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020), ki lahko pripomorejo k oblikovanju ustreznih podpornih strategij za učence_ke migrante_ke. Ključnega pomena pri tem pa je tudi zaznana diskriminacija učencev_k migrantov_k v družbi sprejema (Coll idr., 1996). Učenci_ke migranti_ke se namreč bolje adaptirajo v okoljih in družbah, kjer se javno in učinkovito naslavlja težave, povezane z migracijami, saj se na ta način posredno tudi naslavlja potrebe učencev_k migrantov_k (Berry idr., 2006). Dimitrova idr. (2017) ugotavljajo, da so evropski učenci_ke migranti_ke prve generacije bolj adaptirani kot učenci_ke migranti_ke druge generacije ter učenci_ke večinske populacije v tistih okoljih, kjer (1) se spodbujajo tesni in podporni odnosi med družino učencev_k migrantov_k, njihovo šolo, vrstniki in skupnostjo; (2) je prisotne manj diskriminacije, več sprejemanja različnost ter pozitivna stališča do večkulturnosti; in kjer (3) lahko migranti_ke obdržijo svojo kulturno identiteto hkrati pa lahko prevzemajo kulturo države sprejema – okolje, v katerem se podpira večkulturnost.

V nadaljevanju povzemamo kvantitativne rezultate raziskave Pozitivni razvoj mladih v Sloveniji: razvojne zakonitosti v kontekstu migracij v luči uspešnosti adaptacije slovenskih učencev_k in dijakov_inj, migrantov_k prve generacije, učencev_k in dijakov_inj, migrantov_k druge generacije, ter učencev_k in dijakov_inj brez migrantskega ozadja. Glede na to, da perspektiva pozitivnega razvoja mladih poudarja, da ima vsak_a mladostnik_ca določene prednosti in potenciala, ki jih je treba pri razvoju podpreti, nas zanima, kje slovenski učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke prve generacije, izkazujejo priseljski paradoks oziroma migracijsko/selitveno morbidnost.

1.0 Razvojni viri

Iz rezultatov lahko opazimo, da učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke prve generacije, v vseh treh merjenjih izkazujejo višjo stopnjo razvojnih virov kot učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke druge generacije, in/ali učenci_ke in dijaki_nje brez migrantskega ozadja, kar kaže na priseljski paradoks. To je najbolj očitno pri prvem merjenju, saj tu učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke prve generacije, v primerjavi z učenci_kami in dijaki_njami, migranti_kami druge generacije, in pri večini postavk tudi z učenci_kami in dijaki_njami brez mi-

grantskega ozadja poročajo o višji prisotnosti razvojnih virov pri skoraj vseh postavkah, razen pri opolnomočenju, kjer med učenci_kami in dijaki_njami vseh treh skupin ni razlik. Prisotnost priseljenskega paradoksa se sicer iz merjenja v merjenje zmanjšuje, saj ga učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke prve generacije, pri prvem merjenju izkazujejo pri skoraj vseh virih, pri tretjem merjenju le pri petih, pri četrtem merjenju pa ni več statistično pomembnih razlik. Kljub temu lahko opazimo, da učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke prve generacije, predvsem na področju notranjih virov pri tretjem merjenju izkazujejo priseljenski paradoks, saj poročajo o več prisotnih virih (pozitivne vrednote, socialne spretnosti, pozitivna identiteta) kot učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke druge generacije, ter učenci_ke in dijaki_nje brez migrantskega ozadja pri vseh treh merjenjih.

Tabela 1: Statistično značilne razlike v razvojnih virih med skupinami učencev_k in dijakov_inj glede na migrantsko ozadje

		1. merjenje	2. merjenje	3. merjenje
Zunanji viri	Podpora	0 > 2 1 > 2	0 > 2 1 > 2	1 > 2
	Opolnomočenje			
	Meje in pričakovanja	0 > 2 1 > 0 1 > 2	1 > 0 1 > 2	1 > 2
	Konstruktivna raba časa	1 > 0 1 > 2		
Notranji viri	Zavezanost učenju	1 > 0 1 > 2		
	Pozitivne vrednote	1 > 0 1 > 2	1 > 0 1 > 2	1 > 0 1 > 2
	Socialne spretnosti	1 > 0 1 > 2	1 > 2	1 > 0 1 > 2
	Pozitivna identiteta	1 > 0 1 > 2	1 > 0 1 > 2	1 > 2

605

Opomba: 0 = učenci_ke in dijaki_nje brez migrantskega ozadja; 1 = učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke prve generacije; 2 = učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke druge generacije; v četrtem merjenju ni bilo statistično značilnih razlik med opazovanimi populacijami, zato rezultati v tabelo niso vključeni.

Podobni rezultati se kažejo tudi v poglavju, kjer so razlike izračunane glede na državo rojstva učenca_ke in dijaka_inje, matere in očeta (Slovenija vs. drugo). Tudi tu učenci_ke in dijaki_nje, rojeni izven Slovenije, izkazujejo višjo prisotnost večine razvojnih virov v vseh treh merjenjih. Rezultati pa tudi kažejo, da v vseh štirih merjenjih v prisotnosti razvojnih virov znotraj migrantske po-

pulacije glede na državo izvora (Blakan vs. druge države; znotraj Balkana) ni statistično pomembnih razlik.

2.0 Kazalniki pozitivnega razvoja

Tudi pri kazalnikih pozitivnega razvoja učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke prve generacije, izkazujejo priseljski paradoks, saj poročajo o višji prisotnosti kazalnikov kot ostali dve skupini učenk_cev in dijakov_inj pri vseh treh merjenjih. V prvem merjenju učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke prve generacije, poročajo o višji prisotnosti razvojnih virov kot učenci_ke in dijaki_nje brez migrantskega ozadja pri vseh petih kazalnikih, medtem ko na področju kompetentnosti med učenci_kami in dijaki_njami, migranti_kami prve generacije, ter učenci_kami in dijaki_njami, migranti_kami druge generacije ni statistično pomembne razlike. V drugem in tretjem merjenju na področju kompetentnosti med skupinami učenk_cev in dijakov_inj ni več statistično pomembne razlike. V tretjem merjenju učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke prve generacije, še vedno poročajo o višjih stopnjah samozavesti, karakterja ter skrbi kot učenci_ke in dijaki_nje brez migrantskega ozadja. Podobno kot pri razvojnih virih lahko tudi na tem področju opazamo upad priseljskega paradoksa iz merjenja v merjenje – pri prvem merjenju namreč učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke prve generacije, izkazujejo priseljski paradoks pri vseh kazalnikih, v drugem merjenju le pri štirih, v tretjem pri treh, v četrtem pa med skupinami učenk_cev in dijakov_inj ni več statistično pomembnih razlik.

606

Tabela 2: Statistično značilne razlike v 5C pozitivnega razvoja med skupinami učenk_cev in dijakov_inj glede na migrantsko ozadje

	1. merjenje	2. merjenje	3. merjenje
Kompetentnost	1 > 0		
Samozavest	1 > 0	1 > 0	1 > 0
	1 > 2	1 > 2	1 > 2
Karakter	1 > 0	1 > 0	1 > 0
	1 > 2		2 > 0
Skrb	1 > 0	1 > 0	1 > 0
	1 > 2		
Povezanost	1 > 0	1 > 0	
	1 > 2	1 > 2	

Opomba: 0 = učenci_ke in dijaki_nje brez migrantskega ozadja; 1 = učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke prve generacije; 2 = učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke druge generacije; v četrtem merjenju ni bilo statistično značilnih razlik med opazovanimi populacijami, zato rezultati v tabelo niso vključeni.

Podobni rezultati se kažejo tudi v poglavju, kjer so razlike izračunane glede na državo rojstva učenci_ke in dijaki_nje, matere in očeta (Slovenija vs. druge države). Rezultati kažejo, da učenci_ke in dijaki_nje, rojeni izven Slovenije, izkazujejo višjo prisotnost večine kazalnikov pozitivnega razvoja v vseh treh merjenjih. Rezultati pa tudi kažejo, da v prisotnosti kazalnikov pozitivnega razvoja znotraj migrantske populacije glede na državo izvora (Blakan vs. druge države; znotraj Balkana) ni statistično pomembnih razlik v vseh štirih merjenjih.

3.0 Nasilno vedenje in viktimizacija

Tabela 3: Statistično značilne razlike v medvrstniških odnosih: nasilno vedenje in viktimizacija med skupinami dijakov_inj glede na migrantsko ozadje

	1. merjenje	2. merjenje	3. merjenje
Nasilno vedenje		0 > 1	2 > 0 2 > 1
Telesno nasilje			2 > 0 2 > 1
Besedno nasilje	1 > 0	0 > 1	2 > 0 2 > 1
Odnosno nasilje		0 > 1	2 > 0 2 > 1
Viktimizacija			2 > 1
Besedna viktimizacija			2 > 1
Spletno nasilje	1 > 0	0 > 1 2 > 1	0 > 1 2 > 1

607

Opomba: 0 = učenci_ke in dijaki_nje brez migrantskega ozadja; 1 = učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke prve generacije; 2 = učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke druge generacije; v drugem merjenju lestvica telesnega nasilja ni bila vključena v analizo; v četrtem merjenju ni bilo statistično značilnih razlik med opazovanimi populacijami, zato rezultati v tabelo niso vključeni.

Pri prvem in drugem merjenju lahko opazimo razliko pri določenih merah nasilnega vedenja in viktimizacije predvsem med učenci_kami in dijaki_njami, migranti_kami prve generacije, ter med učenci_kami in dijaki_njami brez migrantskega ozadja. V prvem merjenju učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke prve generacije, poročajo o več besednega ter spletnega nasilja kot učenci_ke in dijaki_nje brez migrantskega ozadja. V drugem merjenju pa o več izvajanja nasilnega vedenja ter o več izvajanja besednega, odnosnega in spletnega

nasilja poročajo učenci_ke in dijaki_nje brez migrantskega ozadja v primerjavi z učenci_kami in dijaki_njami, migranti_kami prve generacije. V tretjem merjenju pa se pokažejo razlike med učenci_kami in dijaki_njami, migranti_kami druge generacije, ter ostalima dvema skupinama, kjer učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke druge generacije poročajo o višjih stopnjah izvajanja nasilja, kar vključuje nasilno vedenje, telesno, besedno, odnosno in spletno nasilje. Podobno se pri tretjem merjenju tudi pri viktimizaciji ter besedni viktimizaciji pokažejo razlike med učenci_kami in dijaki_njami, migranti_kami prve in druge generacije, kjer učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke druge generacije, poročajo o višji stopnji doživljanja nasilja (viktimizacije ter besedne viktimizacije). Zaključimo lahko, da učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke druge generacije v tretjem merjenju izkazujejo migracijsko/selitveno morbidnost, saj poročajo tako o višjih stopnjah izvajanja kot doživljanja nasilja od drugih dveh skupin učencev_k in dijakov_inj.

Ob teh rezultatih je treba tudi poudariti, da je v prvem merjenju šolanje potekalo deloma na daljavo in deloma v šolah, drugo merjenje je potekalo med šolanjem na daljavo, tretje merjenje pa je potekalo, ko so se učenci_ke in dijaki_nje vrnili v šolo.

Tudi pri razlikah, izračunanih glede na državo rojstva učenca_ke in dijaka_inje, matere in očeta (Slovenija vs. drugo), se kažejo podobni rezultati. Znotraj migrantske populacije glede na državo izvora (Balkan vs. druge države; znotraj Balkana) na tem področju ni statistično pomembnih razlik.

4.0 Empatija, čuječnost in anksioznost

Tabela 4: Statistično značilne razlike v empatični skrbi, COVID-19 anksioznosti ter dimenziji anksioznosti čustva med skupinami učencev_k in dijakov_inj glede na migrantsko ozadje

	1. merjenje	2. merjenje	3. merjenje
Empatična skrb		2 > 0	2 > 0
COVID-19 anksioznost	1 > 0		
Čustva	0 > 1		

Opomba: 0 = učenci_ke in dijaki_nje brez migrantskega ozadja; 1 = učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke prve generacije; 2 = učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke druge generacije; v čertem merjenju ni bilo statistično značilnih razlik med opazovanimi populacijami, zato rezultati v tabelo niso vključeni.

Pri merah empatije, čuječnosti in anksioznosti se kažejo razlike v drugem in tretjem merjenju pri empatični skrbi med učenci_kami in dijaki_njami, migran-

ti_kami druge generacije, ter učenci_kami in dijaki_njami brez migrantskega ozadja, kjer učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke druge generacije, v obeh merjenjih izkazujejo višjo stopnjo empatične skrbi.

Razlike se v prvem merjenju pokažejo tudi pri COVID-19 anksioznosti ter pri dimenziji anksioznosti čustva. Pri COVID-19 anksioznosti se pokaže, da so učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke prve generacije, bolj anksiozni kot učenci_ke in dijaki_nje brez migrantskega ozadja. Po drugi strani pa učenci_ke in dijaki_nje brez migrantskega ozadja izkazujejo višjo anksioznost pri dimenziji anksioznosti čustva kot učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke prve generacije.

Pri čuječnosti med skupinami učencev_k in dijakov_inj ni statistično pomembnih razlik.

5.0 Priznavanje različnosti, pripadnost in prispevanje

Pri priznavanju različnosti podatki kažejo, da učenci_ke in dijaki_nje brez migrantskega ozadja opažajo, da se njihovo kulturo v šolskem okolju priznava bolj kot kulturo učencev_k in dijakov_inj, migrantov_k druge generacije – to velja za vsa tri merjenja. V tretjem merjenju pa se pojavi še razlika v zaznavi sprejemanja različnosti med učenci_kami in dijaki_njami, migranti_kami prve generacije, ter učenci_kami in dijaki_njami brez migrantskega ozadja. Tudi tu je razlika v smer priznavanja večinske kulture, kjer učenci_ke in dijaki_nje brez migrantskega ozadja zaznavajo, da se njihova kultura v šolskem okolju priznava v večji meri kot kultura učencev_k in dijakov_inj migrantov_k.

Na področju prispevanja se kažejo razlike v prvem in drugem merjenju, kjer učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke prve generacije, izkazujejo več prispevanja kot učenci_ke in dijaki_nje brez migrantskega ozadja v obeh merjenjih in več prispevanja kot učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke druge generacije, v prvem merjenju.

Tabela 5: Statistično značilne razlike v pripadnosti, priznavanju različnosti ter prispevanju med skupinami učencev_k in dijakov_inj glede na migrantsko ozadje

	1. merjenje	2. merjenje	3. merjenje
Pripadnost		1 > 0	
Različnost	0 > 2	0 > 2	0 > 1 0 > 2
Prispevanje	1 > 0 1 > 2	1 > 0	

Opomba: 0 = učenci_ke in dijaki_nje brez migrantskega ozadja; 1 = učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke prve generacije; 2 = učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke druge generacije; v četrtem merjenju ni bilo

statistično značilnih razlik med opazovanimi populacijami, zato rezultati v tabelo niso vključeni.

6.0 Zaključki

Rezultati kažejo, da učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke prve generacije, izkazujejo priseljenski paradoks na področju razvojnih virov ter na področju kazalnikov pozitivnega razvoja skozi vsa tri merjenja znotraj enega šolskega leta. Pri vsakem naslednjem merjenju je sicer manj razvojnih virov in manj kazalnikov, pri katerih se ta paradoks kaže, je pa le-ta kljub temu pri vseh treh merjenjih prisoten pri dveh od štirih zunanjih virov (podpora, meje in pričakovanja), pri treh od štirih notranjih virov (pozitivne vrednote, socialne spretnosti, pozitivna identiteta) ter pri treh od petih kazalnikov pozitivnega razvoja (samozavest, karakter, skrb). Perspektiva pozitivnega razvoja mladih namreč predvideva, da prisotnost razvojnih virov ter kazalnikov pozitivnega razvoja pri mladostnikih_cah predpostavlja manj tveganega vedenja ter več prosocialnega vedenja in prispevanja skupnosti. Priseljenski paradoks slovenski učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke prve generacije, izkazujejo tudi pri prispevanju, saj v prvem in v drugem merjenju poročajo o višji stopnji prispevanja kot učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke druge generacije, ter učenci_ke in dijaki_nje brez migrantskega ozadja.

610

Po drugi strani pa podatki tudi kažejo na selitveno/migracijsko morbidnost učencev_k in dijakov_inj, migrantov_k druge generacije, na področju nasilnega vedenja in viktimizacije, in sicer v tretjem merjenju poročajo o višjih stopnjah nasilnega vedenja in viktimizacije v primerjavi z učenci_kami in dijaki_njami brez migrantskega ozadja ter z učenci_kami in dijaki_njami, migranti_kami druge generacije. Kljub temu pa učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke druge generacije, izkazujejo priseljenski paradoks pri čustveni komponenti empatije – empatični skrbi, saj v drugem in tretjem merjenju poročajo o višjih stopnjah le-te v primerjavi z učenci_kami in dijaki_njami brez migrantskega ozadja.

Glede na rezultate priznavanja različnosti, kjer učenci_ke in dijaki_nje brez migrantskega ozadja v vseh treh merjenjih poročajo o več vidnosti njihove kulture znotraj šolskega okolja kot učenci_ke in dijaki_nje migranti_ke, pa lahko zaključimo, da je šolsko okolje še vedno monokulturno, kar potrjujejo tudi rezultati kvalitativne analize fokusnih skupin.

Kot kažejo podatki, izkazujejo tudi slovenski učenci_ke in dijaki_nje migranti_ke različne potenciale, ki jih je treba ustrezno podpreti in razvijati tako znotraj šolskega okolja kot družbe na sploh. Predvsem je treba učence_ke in dijake_inje migrante_ke preko programov spodbujanja pozitivnega razvoja mladih podpreti pri ohranjanju in razvijanju notranjih virov in kazalnikov po-

zitivnega razvoja, empatične skrbi ter prispevanja, ki se povezujejo s pozitivnimi izidi in kažejo na uspešno adaptacijo. Po drugi strani pa je treba posebno pozornost usmeriti tudi na strategije preprečevanja nasilnega vedenja, kar se kaže kot največja težava pri učencih_kah in dijakih_njah, migrantih_kah druge generacije.

Kot je zapisano v uvodu, so ustrezne integracijske politike ter prisotnost pluralističnih stališč do migrantov_k ključnega pomena za uspešno adaptacijo migrantov_k v družbi. Glavni pogoj za uspešno adaptacijo pa je podpiranje in omogočanje migrantom_kam, da ohranjajo svoj jezik in kulturo ter se hkrati povezujejo s slovensko kulturo tako v šolskem kontekstu kot v širši družbi. Tako kvalitativni kot kvantitativni rezultati projekta Pozitivni razvoj mladih v Sloveniji: razvojne zakonitosti v kontekstu migracij kažejo, da je ravno na tem področju priložnost za napredek, saj sta tako analiza fokusnih skupin kot postavka priznavanje različnosti pokazali, da v slovenskih šolah manjka sprejemanja in priznavanja večkulturnosti ter različnosti.

Literatura

- Alesina, A., Devleeschauwer, A., Easterly, W., Kurlat, S., & Wacziarg, R. (2003). *Fractionalization*. *Journal of Economic Growth*, 8, 155–194. doi: 10.1023/A:1024471506938
- Amundsen, E. J., Rossow, I., & Skurtveit, S. (2005). Drinking pattern among adolescents with immigrant and Norwegian backgrounds: A two-way influence? *Addiction*, 100, 1453–1463. doi: 10.1111/j.1360-0443.2005.01177.x
- Atzaba-Poria, N., Pike, A., & Barrett, M. (2004). Internalising and externalising problems in middle childhood: A study of Indian (ethnic minority) and English (ethnic majority) children living in Britain. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 449–460. doi: 10.1080/01650250444000171
- Berry, J. W. (2006). Contexts of acculturation. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 97–112). Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9781139094696.008
- Coll, C. G., Patton, F., Marks, A. K., Dimitrova, R., Yang, R., Suarez, G. A., & Patricio, A. (2012). Understanding the immigrant paradox in youth: Developmental and contextual considerations. In A. S. Masten, K. Liebkind, & D. J. Hernandez (Eds.), *Realizing the potential of immigrant youth* (pp. 159–180). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139094696.009>
- Dimitrova, R., & Chasiotis, A. (2012). Are immigrant children in Italy better adjusted than mainstream Italian children? *Contributions to Human Development*, 24, 35–47. doi: 10.1159/000331024
- Dimitrova, R., Özdemir, S. B., Farcas, D., Kosic, M., Mastrotheodoros, S., Michałek, J., & Stefenel, D. (2017). Is there a paradox of adaptation in immigrant chil-

dren and youth across Europe? A literature review. In R. Dimitrova (Ed.), *Well-being of youth and emerging adults across cultures: Novel approaches and findings from Europe, Asia, Africa and America* (pp. 261–298). Springer. doi: 10.1007/978-3-319-68363-8_18

EMN. (2019). *Slovenia EMN country fact sheet*. https://emm.si/wp-content/uploads/25_slovenia_country_factsheet_2019_en-4.pdf

European Commission/EACEA/Eurydice. (2020). *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance*. Eurydice report. Publications Office of the European Union. <https://www.eurydice.si/publikacije/Equity-in-School-Education-in-Europe.pdf>

Fuligni, A. J. (2001). A comparative longitudinal approach to acculturation among children from immigrant families. *Harvard Educational Review*, 71, 566–78. doi: 10.17763/haer.71.3.j7046h63234441u3

Han, W.-J. (2012). Bilingualism and academic achievement: Does generation status make a difference? In C. G. Coll & A. K. Marks (Eds.), *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?* (pp. 161–184). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13094-007>

Keuc, A. (2020). *Migranti in begunci v Sloveniji 2020. Agenda 2030 in migracije – poročilo*. <https://www.sloga-platform.org/wp-content/uploads/2020/12/Obrazi-migracij-2020-SLO-b.pdf>

Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I., & Solheim, E. (2004). Cultural identity, perceived discrimination, and parental support as determinants of immigrants' school adjustments: Vietnamese youth in Finland. *Journal of Adolescent Research*, 19, 635–656. doi: 10.1177/0743558404269279

Marsiglia, F. F., Kulisa, S., Luengob, M. A., Nieria, T., & Villarb, P. (2008). Immigrant advantage? Substance use among Latin American immigrant and native-born youth in Spain. *Ethnicity & Health*, 13, 149–170. doi: 10.1080/13557850701830356

McGinnity, F., Enright, S., Quinn, E., Maitre, B., Privalko, I., Darmody, M., & Polakowski, M. (2020). *Monitoring report on integration 2020*. doi: 10.26504/bkmnext403

Medvešek, M., Bešter, R., & Pirc, J. (2022). *Kazalniki integracije priseljencev in potomcev priseljencev v Sloveniji*. Inštitut za narodnostna vprašanja.

Ministrstvo za notranje zadeve RS. (2020). *Izdana dovoljenja za prebivanje*. <https://podatki.gov.si/dataset/izdana-dovoljenja-za-prebivanje>

Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradović, J., Dalla, M., Takis, N., Papatheassiou, A., & Masten, A. S. (2008). Immigration as a risk factor for ado-

- lescent adaptation in Greek urban schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 5, 235–261. doi: 10.1080/17405620701556417
- OECD. (2020). *How to make Integration Policies Future-Ready? A Changing Landscape for Integration*, *OECD Migration Policy Debates*, 20. <https://www.oecd.org/els/mig/migration-policy-debates-20.pdf>
- Pong, S., Hao, L., & Gardner, E. (2005). The roles of parenting styles and social capital in the school performance of immigrant Asian and Hispanic adolescents. *Social Science Quarterly*, 86(4), 928–50.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. University of California Press.
- Roché, S., & Hough, M. (Eds.). (2018). *Minority youth and social integration: the ISRD-3 study in Europe and the US*. Springer. doi: 10.1007/978-3-319-89462-1
- Roebers, C. M., & Schneider, W. (1999). Self-concept and anxiety in immigrant children. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 125–147. doi: 10.1080/016502599384035
- Sam, D. L., & Virta, E. (2003). Intergenerational value discrepancies in immigrant and host-national families and their impact on psychological adaptation. *Journal of Adolescence*, 26, 213–231. doi: 10.1016/S0140-1971(02)00129-X
- Sam, D. L., Vedder, P., Liebkind, K., Neto, F., & Virta, E. (2008). Immigration, acculturation and the paradox of adaptation in Europe. *European Journal of Developmental Psychology*, 5, 138–158. doi: 10.1080/17405620701563348
- Silber, M. D., & Bhatt, A. (2007). *Radicalization in the West: The homegrown threat*. New York Police Department.
- Slodnjak, V., Kos, A., & Yule, W. (2002). Depression and parasuicide in refugee and Slovenian adolescents. *The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 23, 127–132. doi: 10.1027/0227-5910.23.3.127
- Stevens, G. W. J. M., Pels, T., Bengi-Arslan, L., Verhulst, F. C., Vollebergh, W. A. M., & Crijnen, A. A. M. (2003). Parent, teacher and self reported problem behavior in the Netherlands: Comparing Moroccan immigrant with Dutch and with Turkish immigrant children and adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 38, 576–585. doi: 10.1007/s00127-003-0677-5
- Strohmeier, D., Spiel, C., & Gradinger, P. (2008). Social relationships in multicultural schools: Bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 5, 262–285. doi: 10.1080/17405620701556664
- Titzmann, P. F., Raabe, T., & Silbereisen, R. K. (2008). Risk and protective factors for delinquency among male adolescent immigrants at different stages of the acculturation process. *International Journal of Psychology*, 43, 19–31. doi: 10.1080/00207590701804305

- Vaage, A. B., Tingvold, L., Hauff, E., Van Ta, T., Wentzel-Larsen, T., Clench-Aas, J., & Thomsen, P. H. (2009). Better mental health in children of Vietnamese refugees compared with their Norwegian peers – a matter of cultural difference? *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 3, 1–9. doi: 10.1186/1753-2000-3-34
- Vallet, L. A., & Caille, J.-P. (1999). *Migration and integration in France. Academic careers of immigrants' children in lower and upper secondary school*. Paper prepared for the Conference European Societies or European Society? Migrations and Inter-Ethnic Relations in Europe, Obernai, September 23–28, 1999. <http://www.crest.fr/ckfinder/userfiles/files/pageperso/vallet/Obernai1.pdf>
- Van Bergen, D., Feddes, A. F., Doosje, B., & Pels, T. V. M. (2015). Collective identity factors and the attitude toward violence in defence of ethnicity or religion among Muslim youth of Turkish and Moroccan Descent. *International Journal of Intercultural Relations*, 47, 89–100.
- Vazsonyi, A. T., & Killias, M. (2001). Immigration and crime among youth in Switzerland. *Criminal Justice and Behavior*, 28, 329–66.
- Vedder, P., Boekaerts, M., & Seegers, G. (2005). Perceived social support and well being in school: The role of students' ethnicity. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 269–278. doi: 10.1007/s10964-005-4313-4