

Misja asystent

Przyszłość edukacji Romów w Polsce

Kilka refleksji teoretycznych i praktycznych



**FUNDACJA
W
STRONĘ
DIALOGU**

Wydawca: Fundacja w Stronę Dialogu
Redakcja: Agnieszka Caban, Małgorzata Kołaczek
Korekta: Urszula Majcher-Legawiec
Oprawa graficzna: Senstudio Karolina Józwik
Zdjęcia: Agnieszka Caban, Agnieszka Pięta
Zdjęcia pochodzą z warsztatów zorganizowanych w ramach projektu.
Kontakt: biuro@fundacjawstronedialogu.pl



Broszura jest dostępna bezpłatnie.

Wydanie broszury zostało sfinansowane w ramach projektu „Misja Asystent – przyszłość edukacji Romów w Polsce”, realizowanego dzięki wsparciu z programu Aktywni Obywatele – Fundusz Krajowy, finansowanego z Mechanizmu Finansowego Europejskiego Obszaru Gospodarczego.

Spis treści

1. Wstęp – *Edukacja romska w praktyce – potrzeby i propozycje asystentek i asystentów edukacji romskiej dla polskiego systemu edukacji*, Agnieszka Caban, Małgorzata Kołaczek 5
2. *Czy ta szkoła jest dla wszystkich? – o Romach, edukacji i wielokulturowości polskiej szkoły* słów kilka; Joanna Talewicz 11
3. *Wzmacnianie roli asystentek i asystentów romskich oraz międzykulturowych – gdzie jesteśmy i dokąd zmierzamy?* Agnieszka Kozakoszczak 19
4. *Self-Advocacy – nowe narzędzia w pracy asystentów/ek edukacji romskiej*, Agnieszka Caban 33
5. *AERzy = liderki i liderzy a coaching. Kilka refleksji teoretycznych i praktycznych*, Małgorzata Kołaczek 41
6. *AERki w pracy z romskimi dziećmi z Rumunii – przypadek poznański*, Paulina Krzysik, Paulina Piórkowska 55



Edukacja romska w praktyce – potrzeby i propozycje asystentek i asystentów edukacji romskiej dla polskiego systemu edukacji¹

Agnieszka Caban, Małgorzata Kołaczek

Fundacja w Stronę Dialogu od stycznia 2021 roku do stycznia 2023 realizuje projekt „Misja asystent – przyszłość edukacji Romów w Polsce”, finansowany z programu Aktywni Obywatele – Program Krajowy, finansowany z funduszy EOG. Projekt ma na celu wzmocnienie edukacyjne i kompetencyjne asystentów edukacji romskiej (AER). W ramach projektu udało się już wesprzeć 21 osób, pracujących w zawodzie AER-ów w ramach warsztatów, indywidualnego wsparcia prawnego, psychologicznego. Podczas niemal dwóch lat realizacji przewidziano m.in.

- wsparcie szkoleniowe
- wsparcie doradcze (w tym indywidualna praca rozwojowa, wsparcie prawne, psychologiczne i pedagogiczne dla AER-ów)

¹ Refleksje, rekomendacje i opinie zawarte w tekście zostały wypracowane przez Autorki wspólnie z Asystentami i Asystentkami Edukacji Romskiej, którzy uczestniczyli w projekcie: Uczestnicy/zki: Inga Mirga, Natalia Mirga, Patrycja Mirga, Przemysław Mirga, Tymon Ondycz, Roksana Stojowska, Angelo Ciureja, Ewa Ciureja, Otylia Ciureja, Ewa Madejczyk, Anna Magdalenicz, Robert Bładycz, Paulina Krzysik, Paulina Piórkowska, Lucyna Mirga, Wanessa Oraczko, Patrycja Mroczek, Roksana Mroczek, Elżbieta Kasprzak, Karolina Mirga, Sylwia Kamińska.

- stworzenie portalu edukacyjnego online z materiałami video i artykułami wspomagającymi pracę asystentów
- organizację spotkań wzmacniających, mających na celu wypracowanie wśród asystentów postawy Self-Adwokata – rozumianego jako osoba, która jest rzecznikiem własnych praw oraz pomaga innym osobom w tej samej sytuacji walczyć o swoje prawa (a więc prowadzi działania aktywistyczne – jest swoistym liderem/liderką)
- wydanie niniejszej publikacji na temat dobrych praktyk w środowiskach pracy AER-ów, zawierającej wypracowanie wspólnie z asystentami i asystentkami rekomendacji dla pracy asystentów w ramach warsztatów i spotkań online – tzw. grup roboczych.
- organizację konferencji promocyjno-informacyjnej skierowanej do środowiska szkolnego, asystentów i asystentek, liderów i liderek romskich².

Niniejsza publikacja i towarzysząca jej wydaniu konferencja to ważny impuls do kontynuowania i pogłębiania dyskusji o pozycji AERów w polskiej szkole. Zawarte w broszurze artykuły poruszają tematykę edukacji dzieci romskich w Polsce, osiągnięć i wyzwań, związanych z wprowadzeniem funkcji asystentów edukacji romskiej czy też indywidualnych doświadczeń samych asystentek, pracujących z Romami z Rumunii. Autorki tekstów sugerują też możliwe rozwiązania i metody wzmacniania AERów – poprzez zmiany prawne, coaching przywództwa czy wreszcie kluczową dla nas w projekcie „Misja Asystent....” Perspektywę wzmacniania postawy self-adwokata. Zależało nam też na tym, aby zebrać opinie i zalecenia uczestników i uczestniczek naszego projektu.

W ramach wspomnianych warsztatów i spotkań grup roboczych rozmawialiśmy o bieżących tematach, dotyczących środowiska zawodowego AER, m.in. o potrzebie „odświeżenia” opisu zawodu w Klasyfikacji Zawodów i Specjalności, dopracowania zakresów pracy w umowach

2 O projekcie, www.misjaasystent.pl [dostęp: 15.06.2022].

o pracę, a także rozwiązań indywidualnych problemy uczestników/czek, stosując metody i narzędzia związane z postawą self-advokata/ki³.

Dzięki warsztatom i spotkaniom nam również, koordynatorom projektu udało się dowiedzieć, a nawet nauczyć czegoś nowego od środowiska asystenckiego. Wiele propozycji, a także gotowych rozwiązań problemów, trawiących środowisko AER-ów i edukację Romów w Polsce, udało się nam wspólnie wypracować. Poniżej prezentujemy te rekomendacje z nadzieją i przekonaniem, że mogą stać się dobrym punktem wyjścia do rzetelnej i pogłębionej dyskusji o roli, zakresie obowiązków i strategii rozwoju asystentek i asystentów romskich w polskim systemie edukacji. Kluczowe obszary, które powinny zostać poddane refleksji to:

PRACA AER – co trzeba wiedzieć:

1. Zrozumienie przez otoczenie, jak wygląda zakres obowiązków AERów/ek i co jest kluczowe dla efektywności pracy w tym zawodzie – poznanie rodzin dzieci i zbudowanie zaufania.
2. Praca AERek/ów to pomoc i wsparcie dzieci, które powinno prowadzić do samodzielności i integracyjnego wdrożenia w środowisko szkolne
3. Język romski jest język ojczystym, pierwszym dla większości dzieci romskich
4. AER to nie nauczyciel wspomagający
5. Zrozumienie, że bez sprawnej komunikacji z nauczycielem/ką, dostępem do możliwości regularnego monitorowania postępów dzieci i zgłaszania trudności zaraz po ich wystąpieniu, trudno jest oferować

³ Zob. Artykuł A. Caban: *Self-Advocacy – nowe narzędzia w pracy asystenta edukacji romskiej* w niniejszej publikacji.

efektywne i skuteczne wsparcie

6. Rolą AERów/ek nie jest wypełnianie luk kadrowych i nie można wymagać od nich przekraczania zakresu obowiązków i uprawnień – AERki/zy nie powinni zastępować nauczycieli/ek, osób pracujących w świetlicy, monitorować dzieci podczas przerw etc.
7. Świadomość, że nie wszyscy rodzice romscy obsługują e-dziennik, więc istnieje potrzeba wypracowania alternatywnych rozwiązań komunikacyjnych w tym zakresie
8. Jeśli konieczna jest interwencja w rodzinie romskiej, to wsparcie AER powinno dotyczyć jedynie kwestii, związanych z edukacją, a pozostałe sprawy powinny być przekazywane odpowiednim i kompetentnym instytucjom.

PRACA AER – co należy zainicjować bądź zmienić:

1. Ustalenie pensum godzinowego dla AER
2. Podniesienie wynagrodzenia, wytyczenie klarownego systemu awansu zawodowego i uwzględnienie stażu pracy jako czynnika wpływającego na pensję
3. Prawo do urlopu w wymiarze podobnym do urlopu nauczycieli i nauczycielek
3. Nieprzekraczanie limitu liczby dzieci, którymi ma opiekować się asystent – limit powinien być ustalony proporcjonalnie do wymiaru godzin pracy
4. Wypracowanie systemowej ścieżki podnoszenia kompetencji i kwalifikacji zawodowych, dostosowanych do stanowiska AER
5. Większe angażowanie rodziców dzieci romskich w życie szkoły i bezpośredni kontakt z nauczycielami/kami – AER powinien wspomagać budowanie tych relacji, a nie być w nich pośrednikiem i być odpowiedzialnym za działania rodziców
6. Konieczne jest rozpowszechnianie wiedzy wśród kadry pedagogicznej

- na temat grup mniejszościowych, z przedstawicielami/kami których pracuje i współpracuje
7. Kadra pedagogiczna powinna wspierać AERki/ów w przeciwdziałaniu i zapobieganiu postawom wyuczonej bezradności i unikania brania odpowiedzialności za własne życie i decyzje
 8. Konieczne jest zrozumienie mechanizmów systemowej i długotrwałej dyskryminacji i marginalizacji Romów i wpływu tych procesów na procesy i potrzeby edukacyjne dzieci romskich
 9. Traktowanie roli AERów poważnie, z szacunkiem i partnersko przez kadrę pedagogiczną – AER to sojusznik/czka, nie przeciwnik/czka

AER jako droga kariery zawodowej – warto, bo ta praca daje:

1. Poczucie misji i satysfakcji z tego, że praca zawodowa ma sens
2. Poczucie sukcesu z wypracowanego zaufania osób, które są wspierane przez AER i tworzenie przestrzeni dla budowania zaufania na linii – dziecko-rodzic-szkoła-AER
3. Budowanie relacji międzyludzkich
4. Praca w środowisku międzykulturowym
5. Świadomość rzeczywistych zmian na lepsze i postępów w życiu dzieci romskich dzięki wykonywaniu swoich obowiązków
6. Poczucie wolności w kreowaniu nowatorskich rozwiązań w oparciu o mentoring kulturowy
7. Wykorzystywanie własnych doświadczeń edukacyjnych w zmienianiu rzeczywistości i związane z tym poczucie sprawczości
8. Promowanie postaw integracyjnych wśród Romów i nie-Romów
9. Promowanie wiedzy o kulturach i społecznościach romskich wśród Romów i nie-Romów
10. Wspieranie wewnątrzgrupowych procesów kulturowych i społecznych przez edukację.

Zdajemy sobie oczywiście sprawę, że wprowadzenie tych zmian wymaga ogromnej determinacji, czasu, motywacji i siły. Wierzymy jednak, że świadomość trudności i wyzwań, o których traktuje ta publikacja i z jakimi na co dzień mierzą się asystentki i asystenci edukacji romskiej pomoże w budowaniu silniejszych i bardziej efektywnych sojuszy i współpracy w środowiskach szkolnych i stopniowo doprowadzi do wzmacniania pozycji AERów/ek i promowania tej drogi zawodowej jako pełnej satysfakcji, ciekawej i pozwalającej na rozwój zawodowy. Nie stanie się to jednak bez fundamentalnych zmian w systemie wynagradzania i strategii podnoszenia kompetencji osób wykonujących ten zawód. Chcemy wierzyć, że w obliczu rosnących wyzwań i potrzeb w coraz bardziej wielokulturowym środowisku szkolnym w Polsce stanie się to raczej szybciej niż później. Jest to konieczne i kluczowe zadania na kolejne kilka lat, bo, mówiąc wprost, polska szkoła bez AERek/ów sobie nie poradzi.

Czy ta szkoła jest dla wszystkich? – o Romach, edukacji i wielokulturowości polskiej szkoły słów kilka

Joanna Talewicz

Jutrzejsi analfabeci to nie ludzie nie potrafiący czytać, lecz ci, którzy nie potrafią się uczyć – powiedział psycholog Herbert Gerjuoy. Jego słowa przywołał znany socjolog i futurysta Alvin Toffler w książce „Szok przyszłości”¹. Uczony, który w centrum swoich rozważań i prognoz umieścili rozwój technologiczny, bez wątpienia miał rację. Wraz z początkiem ery globalizacji świat nieuchronnie przyspieszył, a z tym wiąże się wiele nowych wyzwań także w kontekście niezbędnych kompetencji, które pomogą nam się odnaleźć w zmieniającej się rzeczywistości. Poza korzyściami, które wiążą się wspomnianymi zmianami, istnieje wiele wyzwań, które wciąż przed nami. Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość wymaga elastyczności, odwagi. Jako społeczeństwo jesteśmy częścią tego procesu i w wielu obszarach doskonale sobie radzimy. Niestety obok nich istnieją także takie obszary, które nie tylko są zaniedbane i od dawna wymagają redefinicji, a nawet gruntownej zmiany, ale też takie, które na wspomniane zmiany są wyjątkowo odporne. Jednym z tych obszarów jest bez wątpienia system edukacji w Polsce.

Innowacyjność, krytyczne myślenie, elastyczność, life-long learning

¹ A. Toffler, *Szok przyszłości*, przeł. W. Osiatyński, E. Grabczak-Ryszka, E. Woydyłło-Osiatyńska, Poznań 1998

to jedne z kilku kluczowych w życiu kompetencji wymienionych przez Światowe Forum Ekonomiczne². Kiedy je przywołuję, nie potrafię uciec od myśli, że to inny, mocno odległy od polskiej szkoły świat. Młode Polki i młodzi Polacy nie mają bowiem szans, by szlifować kluczowe dla nich kompetencje w ramach formalnej edukacji. Powiem więcej, edukacja formalna w naszym kraju nie tylko nie odpowiada na współczesne wyzwania, ale wręcz stoi w opozycji wobec nich.

„Wielka nieobecna. O edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce”³ – to tytuł raportu z badań przeprowadzonych przez Towarzystwo Edukacji Dyskryminacyjnej⁴ w roku 2011. W raporcie zwrócono uwagę na konieczność analizy treści znajdujących się w podręcznikach pod kątem równego traktowania oraz przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na płeć, rasę, pochodzenie etniczne, narodowość, religię lub wyznanie, poglądy polityczne, wiek, orientację seksualną, stan cywilny i rodzinny. Zbadano również elementy systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli/nauczycielek, jak i systemu kształcenia dzieci i młodzieży pod kątem tego, w jakim stopniu w obu tych systemach wyposaża się w kompetencje w zakresie edukacji antydyskryminacyjnej dorosłych pracujących w systemie oraz osoby, dla których kształcenie jest obowiązkiem wynikającym z polskiego prawa. Wyniki badań nie wskazują na obecność w systemie edukacji formalnej wielu stereotypowych oraz wykluczających treści dotyczących grup mniejszościowych⁵. Nie brzmi to optymistycznie przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, od czasu publikacji raportu z badań w 2011 roku do dnia dzisiejszego (rok 2022) nic nie w tej kwestii nie zmieniło na plus. Po drugie, w Polsce od wie-

2 <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/>

3 M. Abramowicz, *Wielka nieobecna. O edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Warszawa, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, 2011

4 <https://tea.org.pl>

5 M. Abramowicz, *Wielka nieobecna*, s.5-9.

ków mieszkają mniejszości. Co więcej obecnie w naszym kraju mieszkają obywatele i obywatelki z Ukrainy – osoby uchodźcze, które były zmuszone opuścić swój kraj. Dzieci i młodzież uczą się w polskich szkołach i chociażby w tym kontekście trudno zgodzić się z często powtarzanym frazesem, że ten rodzaj edukacji nie jest nam potrzebny. Obecność osób z Ukrainy z pewnością stanowi wyzwanie dla nauczycieli i nauczycielek, ale także dzieci i młodzieży. I bynajmniej nie chodzi tu o samą ich obecność, a raczej mało inkluzywny polski system edukacyjny, który nijak się ma do współczesnych wyzwań. Nie zmienia to faktu, że wielu nauczycieli i wiele nauczycielek, uzupełnia wiedzę i kompetencje związane kompetencjami międzykulturowymi oraz przeciwdziałaniem dyskryminacji. Robią to we własnym zakresie, bowiem brakuje w Polsce, programu, który przygotowałby kadrę pedagogiczną do pracy różnorodnym środowisku. Od lat mówi się o tym, że brakuje w osób z wykształceniem glottodydaktycznym, że nauczyciele i nauczycielki na własną rękę starają się uzupełnić wiedzę uczestnicząc w warsztatach organizowanych przez organizacje pozarządowe. Dla tych ludzi nie są to tematy niszowe, ponieważ to właśnie oni mierzą się ze wspomnianymi wyzwaniami i na ich barkach spoczywa odpowiedzialność za to, co dzieje się w szkołach. A dzieje się sporo. Nie brakuje napięć, a uczniom i uczennicom cudzoziemskim nie raz towarzyszy poczucie zagubienia i beznadziei. Dlatego trudno zaakceptować fakt, że wciąż słyhać argumenty, że kompetencje międzykulturowe nie są w naszym kraju kluczowe. Przyznam, że nie raz zastanawiałam się jakie argumenty stoją za tego typu opiniami i decyzjami. Fakt, nie jesteśmy państwem o imigracyjnym rodowodzie jak Kanada czy USA. I owszem, polską różnorodność trudno porównywać z tą we Francji czy w Wielkiej Brytanii. Co więcej, po dekadach komunizmu potrzebny był czas by oswoić się z rzeczywistością otwartych granic. Niemniej jednak trudno oprzeć się wrażeniu, że przegapiliśmy wiele. Polska stała się nie tylko przystankiem, ale też domem dla wielu imigrantów i imigrantek. Tym samym nieuzasadnione jest postrzeganie Polski jako kraju homo-

genicznego etnicznie czy tranzytowego. Szczególnie w obecnym czasie, kiedy do polskich szkół uczęszczają dzieci i młodzież z Ukrainy. Okoliczności i kontekst są tragiczne, ale paradoksalnie, właśnie obecna sytuacja może wymusić zmiany w polskim systemie szkolnictwa, z czego skorzystają również inne grupy mniejszościowe.

Jak już wspomniano, obecność mniejszości w kontekście edukacyjnym od dekad jest pomijana i ignorowana. Nie chodzi o przepisy, które nie są dyskryminujące, ale o rzeczywistość, w której kształtowanie postaw i budowanie wzajemnych relacji w różnorodnym otoczeniu powinny stanowić jeden z kluczowych aspektów edukacyjnych. Tego zdecydowanie brakuje. Jedną z grup mniejszościowych w Polsce, która wciąż wzbudza negatywne emocje są Romowie i Romki, od wieków mieszkający w naszym kraju.

Stereotyp o tym, że osoby należące do mniejszości romskiej mają wręcz wrodzoną niechęć do edukacji jest jednym z najbardziej krzywdzących jakie znam. Niestety do dnia dzisiejszego tego typu opinie słychać w przestrzeni publicznej. Konsekwencje są bolesne, bowiem prowadzą do marginalizacji i wykluczenia. Odpowiedzialnością za niski stopień wykształcenia Romów obarcza się ich samych pomijając okoliczności, które na tę sytuację wpłynęły.

Warto w tym miejscu wspomnieć, że to komuniści po raz pierwszy zaczęli egzekwować obowiązek szkolony wobec Romów w Europie. W PRL wdrażano program produktywizacji i alfabetyzacji Romów, którego celem wcale nie było podniesienie poziomu wykształcenia Romów, a kontrola tej mniejszości. Dowodem potwierdzającym tę tezę jest fakt, że – jak potwierdzają statystyki – tylko jedna osoba pochodzenia romskiego zdobyła w tym czasie wyższe wykształcenie. W PRL tworzono tak zwane cygańskie klasy, w których uczyły się dzieci w różnym wieku. Inną praktyką było kierowanie Romów do szkół specjalnych, gdyż uważano, że intelektualnie odbiegają od dzieci nie romskich. Zmiany ustrojowe związane z demokratyzacją życia w Polsce nie przyniosły wielkich zmian.



Kontynuowano praktyki segregacyjne tworząc oddzielne szkoły czy klasy dla dzieci romskich⁶.

W 2008 roku media nagłośniły sytuację związaną z segregacją w uczniach romskich i nie romskich. Okazało się, że dzieci nie tylko uczyły się w oddzielnych klasach, ale musiały do nich wchodzić oddzielnym wejściem. Część, w której uczyły się dzieci romskie była w dużo gorszym stanie. Zaniżono także poziom edukacji i zredukowano do minimum liczbę nauczycieli uczącej dzieci romskie. Sprawa ta była głośno komentowana w Polsce, co doprowadziło do połączenia romskiej i nie romskiej części szkoły. To spotkało się ze sprzeciwem niektórych rodziców nie romskich dzieci, którzy nie chcieli klas integracyjnych⁷. Pod pismem protestacyj-

6 J.Talewicz-Kwiatkowska, *Wpływ aktywności finansowej Unii Europejskiej na położenie społeczne Romów w Polsce*, Kraków, 2013 ss.45-54.

7 np. *Cygańskie dzieci z Maszkowic. Niechciane w szkole kukulcze jajo. Będzie z tego zadyma na całą Polskę?*- <https://sadcizanin.info/wiadomosci/cyganskie-dzieci-z-maszkowic-niechciane-w-szkole-kukulcze-jajo-bedzie-z-tego-zadyma-na->

nym podpisało się pięćdziesięcioro rodziców. Inną niepokojącą praktyką dotyczącą edukacji dzieci romskich w Polsce jest kierowanie ich do szkół specjalnych. Badania przeprowadzone w latach 2010–2011, przez psychologów i psycholożki z Uniwersytetu Jagiellońskiego, pod przewodnictwem profesor Haliny Grzymały-Moszczyńskiej, potwierdziły że dzieci romskie, które w pierwszym okresie edukacji w szkole nie posługują się językiem polskim równie płynnie jak ich nie-romscy rówieśnicy i rówieśniczki, kierowane są do poradni psychologiczno-pedagogicznej. Celem jest diagnoza ich kompetencji intelektualnych. Badania potwierdziły, że w związku z powyższym, dzieci wypełniały test w języku polskim co stanowiło istotną trudność i tym samym osoby badane otrzymywały niższą liczbę punktów. Zgodnie z wynikami badań, pięćdziesiąt dwa procent badanych dzieci uczęszczających do tak zwanych szkół specjalnych było w przedziale -normy intelektualnej. Z kolei dwadzieścia dziewięć procent osiągnęło wyniki na granicy normy intelektualnej. Tym samym wynik poniżej granicy pełnosprawności uzyskało dziewiętnaście i cztery dziesiąte procent badanych i uczęszczających do tak zwanych szkół specjalnych dzieci romskich⁸.

Temat dotyczący nadreprezentacji dzieci romskich w szkołach specjalnych był wielokrotnie przywoływany podczas przedstawicieli i przedstawicielek Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji, w którego kompetencjach znajdują się sprawy mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce⁹. Niemniej jednak prezentowane dane ograniczały się do liczb bez wskazania przyczyn, które mogą wpływać na wspomnianą sytuację. Dzięki badaniom, których wyniki ujęto w raporcie pt. „Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych konteksty społeczne” jesteśmy w stanie

8 J. Talewicz, M. Kołaczek, *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych konteksty społeczne*, Oświęcim 2011.

9 Na przykład podczas posiedzeń Komisji ds. Mniejszości Narodowych i Etnicznych, w których uczestniczyła autorka niniejszego artykułu.

wskazać przyczyny, które wpływały i nadal wpływają na tę sytuację jednak do tego potrzebny jest dialog z rządzącymi, a to wciąż stanowi wyzwanie dla organizacji pozarządowych działających w tym obszarze.

Z pewnością kluczową rolę w procesie edukacji dzieci romskich odgrywają asystenci i asystentki, którzy pracują w polskich szkołach. To niezwykle ważna i odpowiedzialna funkcja. Asystenci i asystentki, których jest w Polsce około stu, nie tylko wspierają dzieci, ale też nauczycieli i rodziców, którzy niejednokrotnie i nie bez powodu boją się o bezpieczeństwo swoich dzieci. Ponadto, wielu z nich potrzebuje też wsparcia żeby zrozumieć i docenić rolę edukacji w życiu ich dzieci. Biorąc pod uwagę fakt zaszłości historycznych, o których wspomniałam wyżej, trudno się dziwić, że jest ono potrzebne. Polska szkoła nie jest tą samą szkołą jak w czasach komunizmu. Niemniej jednak dzieci romskie wciąż narażone są na dyskryminację i przemoc. Z kolei nauczyciele nie mają żadnego wsparcia, także edukacyjnego, które stanowiłoby istotną pomoc w kontekście adekwatnej i właściwej reakcji. Co zatem zrobić? Co może stanowić skuteczną alternatywę? Asystenci i asystentki nie odpowiedzą na wszystkie wyzwania. Często sami cierpią z powodu niskiego statusu tego zawodu, niskiego wynagrodzenia, przepracowania, wypalenia zawodowego, braku przygotowania do pełnienia wspomnianej funkcji. Edukacji antydyskryminacyjnej również brak. Zresztą kto miałby jej uczyć, skoro polscy nauczyciele nie zdobywają tego typu wiedzy podczas studiów.

Jaka jest więc przyszłość polskiej edukacji? Jak w tym wszystkim odnajdą się między innymi Romowie polscy, ukraińscy i rumuńscy? Kiedy nadejdzie nadrobienie zaległości edukacyjnych i wsparcie osób pracujących w szkołach? Czy nadejdzie kres opozycyjnego zestawiania patriotyzmu i wielokulturowości? Co z empatią, krytycznym myśleniem i innymi kompetencjami miękkimi, które już są i będą jeszcze bardziej niezbędne?

Wiele się dzieje, ale nie na skutek zmian systemowych, a oddolnych działań, które inicjują organizacje pozarządowe.

Myśląc o przyszłości mam ogromną nadzieję, że wywołają one efekt

domina i wymuszają na rządzących zmiany systemowe. To jak woda na młyn, bez tego nie pójdziemy dalej biorąc pod uwagę kulturowy obraz społeczeństwa polskiego. Tym bardziej, że różnice między ludźmi, które mogą być źródłem napięć, to także status materialny, miejsce zamieszkania, a nie tylko wyznanie czy kolor skóry. Od najmłodszych lat szacunek do różnorodności powinien być kluczowy w kontekście nabywanych umiejętności w szkołach. Tak więc mam ogromną nadzieję, że wkrótce i wreszcie rządzący nas usłyszą i tym samym uda się nam zostawić za sobą stare, utarte schematy. Oduczycić się ich i zrobić miejsce na nowe. Bez tego zostaniemy daleko w tyle za innymi i zasilimy szeregi analfabetów XXI Wieku. Głęboko wierzę, że ten scenariusz się nie spełni.

Bibliografia:

Abramowicz Marta, *Wielka nieobecna. O edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011

Cygańskie dzieci z Maszkowic. Niechciane w szkole kukulcze jajo. Będzie z tego zadyma na całą Polskę?, [https://sadeczanin.info/wiadomosci/cygańskie-dzieci-z-maszkowic-niechciane-w-szkole-kukulcze-jajo-bedzie-z-tego-zadyma-na-](https://sadeczanin.info/wiadomosci/cygańskie-dzieci-z-maszkowic-niechciane-w-szkole-kukulcze-jajo-bedzie-z-tego-zadyma-na)

Talewicz-Kwiatkowska Joanna, *Wpływ aktywności finansowej Unii Europejskiej na położenie społeczne Romów w Polsce*, WUJ, Kraków 2013

Talewicz-Kwiatkowska Joanna, Kołaczek Małgorzata, *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych konteksty społeczne*, Stowarzyszenie Romów w Polsce, Oświęcim 2011.

Toffler Alvin, *Szok przyszłości*, przeł. W. Osiatyński, E. Grabczak-Ryska, E. Woydyłło- Osiatyńska, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1998

<https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/>

<https://tea.org.pl>

Wzmacnianie roli asystentek i asystentów romskich oraz międzykulturowych – gdzie jesteśmy i dokąd zmierzamy?

Agnieszka Kozakoszczak

Obowiązujące w Polsce przepisy oświatowe umożliwiają zatrudnianie w szkołach asystentek i asystentów edukacji romskiej od ponad 2007 roku¹ (a od 2011 roku także osób zatrudnionych w charakterze pomocy nauczyciela, potocznie nazywanych asystentkami i asystentami międzykulturowymi – dla dzieci *niebędących obywatelami polskimi, podlegającymi obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki*²). Oznacza to, że asystentura romska w systemie edukacji w Polsce ma już 15-letnią historię, a asystentura międzykulturowa – ponad 10-letnią. Szkoły, które współpracowały i/lub współpracują z asystentkami i asystentami podkreślają, że jest to najskuteczniejsza forma wsparcia dla dzieci i młodzieży oraz ich rodzin, a także niezastąpiona pomoc dla kadry szkoły i całej społeczności szkolnej.

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 14 listopada 2007 w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym (Dz. U. Nr 214, poz. 1579, z późn. zm.)

² Ustawa Prawo Oświatowe (Rozdział 7: Kształcenie osób przybywających z zagranicy, Art. 165 ust. 8 i 9.)



Mimo to skala zatrudnienia asystentek i asystentów w szkołach w Polsce jest wciąż niewystarczająca wobec rzeczywistych potrzeb dzieci, młodzieży, ich rodzin i społeczności szkolnych. Według danych z SIO³ (stan na 31 grudnia 2021 r.) w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych w całej Polsce⁴ zatrudnionych było jedynie 41 osób w charakterze asystentki bądź asystenta edukacji romskiej⁵, a łączna liczba *uczniów i uczennic pochodzenia romskiego, na rzecz którego szkoły podjęły dodatkowe za-*

3 Dane zostały pozyskane w ramach projektu pn. „Asystentura międzykulturowa jako instrument polityki integracyjnej: przypadek polskiego systemu edukacyjnego” realizowanego na Wydziale Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji UW, finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki (numer projektu 2020/39/O/HS5/00763). Adres strony internetowej projektu: <http://intercultural-assistants.ipsir.uw.edu.pl/>

4 W tym w szkołach artystycznych z pionem nauczania ogólnego (bez szkół policealnych).

5 Chodzi o asystentki i asystentów edukacji romskiej, o których jest mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 13 ust. 3 Ustawy o systemie oświaty. Natomiast według informacji przekazywanych przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji w zawodzie asystenta edukacji romskiej pracuje około 90 osób (według danych z 2022 r.)

dania edukacyjne wynosiła 1060 osób (liczba ta nie uwzględnia asystentek i asystentów zatrudnianych w szkołach przez organizacje pozarządowe). Jednocześnie warunki pracy asystentek i asystentów (zatrudnianie na podstawie umów cywilno-prawnych, a nie w oparciu o Kartę Nauczyciela, wiążące się z tym: brak stabilności zatrudnienia, niewielkie wynagrodzenie oraz stosunkowo niski status w szkolnej hierarchii) a także charakter pracy asystentek i asystentów (często w pojedynkę, bez kontaktu z innymi asystentkami i asystentami) – sprawiają, że często nie mają oni możliwości budowania środowiska zawodowego i wzmacniania swojej pozycji w systemie edukacji.

Koalicja na rzecz wzmacniania roli asystentek i asystentów międzykulturowych oraz romskich

W odpowiedzi na te wyzwania i potrzeby, w 2019 roku, z inicjatywy Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej, powołana została Koalicja na rzecz wzmacniania roli asystentek i asystentów międzykulturowych oraz romskich. Obecnie Koalicja zrzesza 16 organizacji pozarządowych oraz ponad 40 osób indywidualnych: asystentek i asystentów międzykulturowych oraz romskich, nauczycielek i dyrekcji szkół, przedstawicielek i przedstawicieli organizacji pozarządowych, instytucji publicznych oraz uczelni. Celem Koalicji jest, aby jak najwięcej uczniów i uczennic romskich oraz uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji mogło skorzystać ze wsparcia asystentek i asystentów edukacji romskiej oraz asystentek i asystentów międzykulturowych. W ramach swoich działań Koalicja:

- zachęca szkoły i organy prowadzące do zatrudniania asystentek i asystentów oraz informuje, jak można to zrobić,
- upowszechnia doświadczenia i dobre praktyki, oraz pokazuje, jakie korzyści daje całej społeczności szkolnej współpraca z asystentkami i asystentami,
- prowadzi działania rzecznicze mające na celu polepszenie warunków pracy asystentek i asystentów oraz wzmocnienie ich roli i pozycji w sys-

temie edukacji w Polsce,

– wzmacnia środowisko zawodowe asystentek i asystentów m.in. poprzez tworzenie przestrzeni do poznawania się, wymiany doświadczeń oraz formułowania i wyrażania wspólnych postulatów.

Osią działania Koalicji są regularne spotkania strategiczne i robocze osób i organizacji członkowskich, podczas których odbywa się bieżąca wymiana informacji na temat osiągnięć i potrzeb związanych ze wzmacnianiem asystentury romskiej i międzykulturowej, omawiane są pomysły na działania oraz podejmowane decyzje dotyczące ich realizacji. Koalicja jest nieformalnym zrzeszeniem, do którego mogą przystąpić organizacje, osoby indywidualne i instytucje działające w obszarze asystentury romskiej i międzykulturowej.

Od 2020 roku w ramach Koalicji organizowane są także cykliczne ogólnopolskie Fora Asystentek i Asystentów Międzykulturowych oraz Romskich, które odbywają się pod koniec oraz na początku roku szkolnego. Celem forów jest stworzenie przestrzeni dla asystentek i asystentów międzykulturowych oraz romskich, aby poznawać się wzajemnie, wymieniać doświadczeniami związanymi z pełnieniem tej funkcji w różnych szkołach i w różnych miejscach Polski, wzmacniać środowisko zawodowe asystentek i asystentów a także inicjować i planować działania mające na celu budowanie pozytywnego wizerunku asystentek i asystentów w szkołach, w społecznościach lokalnych oraz w systemie edukacji.

Istotnym obszarem działania Koalicji jest upowszechnianie asystentury romskiej i międzykulturowej wśród szkół i organów prowadzących, m.in. poprzez organizację lokalnych wydarzeń oraz prowadzenie strony asywsz-kole.pl, stanowiącej kompendium wiedzy zawierające m.in. informacje dla dyrekcji szkół i organów prowadzących ułatwiające zatrudnianie asystentek i asystentów międzykulturowych oraz romskich, przykłady dobrych praktyk dotyczących współpracy pomiędzy szkołami i asystentkami oraz asystentami a także materiały i publikacje dotyczące tej tematyki.

Najbliższe plany Koalicji obejmują ponadto uruchomienie ogólno-

polskiej sieci konsultacyjnej i wsparcia *peer-to-peer* dla asystentek i asystentów oraz szkół. Działanie to jest szczególnie istotne w kontekście znacznego zwiększenia zapotrzebowania na asystentki i asystentów (oraz zapotrzebowania na wsparcie dla osób rozpoczynających pełnienie tych funkcji w szkole) wynikającego ze wzrostu liczby uczniów i uczennic z Ukrainy, którzy rozpoczęli naukę w szkołach w Polsce po agresji Rosji na Ukrainę (i wymuszonej migracji do Polski).

W ramach Koalicji prowadzone są również działania rzecznicze, mające na celu systemowe wzmocnienie roli i pozycji asystentek i asystentów międzykulturowych oraz romskich. Organizacje i osoby zrzeszone w Koalicji opracowały m.in. *List otwarty do MEiN, Wojewódzkich Kuratoriów Oświaty i organów prowadzących*, zawierający kompleksowy opis korzyści, wyzwań, trudności i potrzeb związanych z zatrudnianiem w szkołach asystentek i asystentów międzykulturowych oraz romskich, a także wnioski i rekomendacje dla Ministra Edukacji Narodowej, Wojewódzkich Kuratorów Oświaty oraz organów prowadzących szkoły.

W ramach działalności Koalicji w latach 2019–2021 opracowany został ramowy profil kompetencyjny asystentek i asystentów oraz ramowy program szkoleń przygotowujących do pełnienia tego zawodu. Stanowią one podstawę do kolejnych działań strategicznych Koalicji: opracowania opisów zawodów asystentki i asystenta edukacji romskiej oraz asystentki i asystenta międzykulturowego zgodnie ze standardami Zintegrowanych Ram Kwalifikacyjnych, modyfikacji opisu zawodu asystenta edukacji romskiej w Klasyfikacji Zawodów i Specjalności (oraz wprowadzenie do KZiS opisu zawodu asystentki międzykulturowej) a także opracowania programów studiów podyplomowych oraz kompleksowych programów szkoleniowych i doskonalących dla asystentek i asystentów.

Wzmacnianie kompetencji asystryntek i asystryntów romskich oraz międzykulturowych

Aby skutecznie wzmacniać rolę asystryntek i asystryntów romskich oraz międzykulturowych w systemie edukacji w Polsce, proces ten powinien odbywać się co najmniej trzytorowo: 1. poprzez upowszechnianie wiedzy i dobrych praktyk dotyczących asystryntury⁶ w szkołach i wśród organów prowadzących (a także wśród rodziców), 2. poprzez działania systemowe budujące prestiż tego zawodu oraz stabilne i godne warunki pracy⁷ a także poprzez 3. wspieranie rozwoju zawodowego asystryntek i asystryntów, w tym umożliwianie podnoszenia kompetencji potrzebnych do skutecznej pracy w społecznościach szkolnych i lokalnych.

Na podstawie diagnozy przeprowadzonej w ramach działań Koalicji, w tym m.in. podczas ogólnopolskich Forów Asystryntek i Asystryntów Międzykulturowych oraz Romskich, podczas spotkań strategicznych Koalicji oraz w oparciu o wiedzę i ekspertyzę zgromadzone przez szkoły i organizacje pozarządowe, a także na podstawie wniosków przekazanych bezpośrednio przez same asystryntki i asystryntów, wynika, że wiedzę i umiejętności potrzebne do pełnienia tej funkcji można pogrupować w następujące obszary:

1. Rola i zadania asystryntek i asystryntów w szkole, w tym:

Etapy współpracy asystryntek i asystryntów ze społecznością szkolną (od rekrutacji po ewaluację pracy), rola i zadania asystryntek i asystryntów międzykulturowych na różnych etapach adaptacji i integracji ucznia romskiego lub uczennicy romskiej, zakres odpowiedzialności asystryntek i asystryntów vs zakresu odpowiedzialności i zobowiązań szkoły.

6 Por. strona internetowa asywzskole.pl

7 Por. *List otwarty do MEiN, Wojewódzkich Kuratorów Oświaty i organów prowadzących*: <https://asywzskole.pl/dla-instytucji/> [dostęp 2022-05-19]

Komunikacja w środowisku szkolnym i postępowanie w sytuacjach trudnych: wyzwania i dobre praktyki dotyczące komunikacji w środowisku szkolnym (w tym udzielanie informacji zwrotnej uczniowi/uczennicy, nauczycielkom i nauczycielom – koleżankom/kolegom z grona pedagogicznego), komunikacja z rodzicami/opiekunami prawnymi dziecka, asertywność w komunikacji z dziećmi i dorosłymi, sposoby postępowania w sytuacjach trudnych.

Narzędzia komunikacji interpersonalnej, w tym udzielanie informacji zwrotnej uczniowi/uczennicy, nauczycielkom i nauczycielom (koleżankom/kolegom z grona pedagogicznego), komunikacja z rodzicami/opiekunami prawnymi dziecka.

Współpraca ze społecznością szkolną i lokalną: inicjowanie i prowadzenie współpracy ze społecznością lokalną (m.in. domami kultury, organizacjami pozarządowymi), animacja społeczności szkolnej i inicjowanie działań wspierające integrację i inkluzję w społeczności szkolnej i lokalnej. W zrozumieniu swojej roli w szkole i przygotowaniu do jej pełnienia bardzo przydatna jest wymiana doświadczeń oraz możliwość obserwowania pracy bardziej doświadczonej asystentki lub asystenta (np. w formie stażu lub *job-shadowingu*).

2. Pedagogika i psychologia, w tym:

Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży: podstawowe informacje z zakresu psychologii rozwojowej dzieci i młodzieży w wieku szkolnym w podziale na etapy edukacyjne, różnice w metodyce pracy z uczniami i uczennicami na poszczególnych etapach edukacyjnych w szkole podstawowej i ponadpodstawowej.

Psychologia uczenia się: podstawowe wiedza z zakresu psychologii uczenia się dzieci i nastolatków, uwarunkowania, bariery i czynniki wspierające uczenia się dzieci.

Wpływ doświadczenia migracji na funkcjonowanie psychospołeczne dziecka (w przypadku pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji): wpływ szoku kulturowego na funkcjonowanie psychospołeczne dziecka, wpływ doświadczenia uchodźstwa na funkcjonowanie psychospołeczne dziecka i jego rodziny, praca z rodziną z doświadczeniem migracji.

Emocje w rozwoju dziecka i w pracy asystentek i asystentów: podstawowa wiedza o emocjach i ich roli, rozpoznawanie emocji własnych oraz emocji dziecka, sposoby wspierania dziecka w rozpoznawaniu emocji i w przeżywaniu trudnych emocji, empatia w komunikacji z dzieckiem (a także empatia wobec samej / samego siebie).

Praca z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: podstawowa wiedza na temat procesu diagnozowania dziecka (orzeczenia i opinie psychologiczne, proces badania psychologiczno-pedagogicznego, skutki takiego badania) oraz wspierania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, współpraca z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, funkcjonowanie systemu pomocy społecznej i wsparcia dla osób z niepełnosprawnościami, niepełnosprawność a specjalne potrzeby edukacyjne.

Rola asystentek i asystentów w procesie diagnozowania dziecka: rola asystentek i asystentów we współpracy dziecka i jego rodziny z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi oraz na poszczególnych etapach procesu diagnozowania dziecka.

Akwizycja wiedzy: sposoby wspierania uczniów i uczennic w procesie akwizycji wiedzy/uczenia się (w tym: metody zapamiętywania, sposoby

efektywnego robienia notatek), wspieranie nauki zdalnej.

3. Wspieranie nauki języka polskiego jako drugiego / obcego, w tym:

Wprowadzenie do metodyki nauczania języka polskiego jako drugiego/obcego (w przypadku pracy z dziećmi nieznanymi języka polskiego w stopniu umożliwiającym korzystanie z nauki): podstawowa wiedza dotycząca akwizycji języka drugiego oraz obcego przez dzieci, język pierwszy – język drugi – język obcy, dwujęzyczność a wielojęzyczność w perspektywie psychologicznej i lingwistycznej, język edukacji szkolnej.

Praca z tekstem w języku polskim: zasady adaptacji i opracowania tekstów w języku polskim w celach dydaktycznych.

Pośrednictwo językowo-kulturowe w pracy asystentek i asystentów romskich oraz międzykulturowych: specyfika roli asystentek i asystentów międzykulturowych związana z pełnieniem zadań na przecięciu tłumaczenia językowego oraz pośrednictwa kulturowego.

4. Aspekty prawne, prawo-oświatowe i organizacja pracy szkoły

Wybrane zagadnienia prawa oświatowego: wybrane zagadnienia prawa oświatowego w Polsce dotyczące aspektów organizacyjnych (m.in. struktura systemu edukacji w Polsce, etapy edukacyjne i ich charakterystyka, sposób organizacji roku szkolnego, odpowiedzialność i ochrona prawna nauczycielek i nauczycieli) oraz merytorycznych (podstawa programowa i programy nauczania).

Przepisy prawa oświatowego dotyczące wspierania edukacji i integracji dzieci romskich (oraz dzieci z doświadczeniem migracji), w tym m.in. dodatkowa nauka języka polskiego, dodatkowe zajęcia wyrównawcze

z przedmiotów nauczania, nauka języka i kultury kraju pochodzenia, ułatwienia podczas egzaminów, możliwość zatrudnienia w szkole asystentki lub asystenta edukacji romskiej albo asystentki bądź asystenta międzykulturowego (osoby pełniącej funkcję pomocy nauczyciela), możliwość tworzenia w szkołach oddziałów przygotowawczych, formalne aspekty przyjęcia ucznia/uczenicy do szkoły.

Ocenianie postępów w nauce uczniów i uczennic romskich i/lub z doświadczeniem migracji: rekomendacje i dobre praktyki nakierowane na wspieranie motywacji do nauki oraz wspieranie procesu uczenia się.

Prawo pracy: obowiązki i uprawnienia pracodawców oraz osób zatrudnionych wynikające z zatrudnienia na umowę o pracę (Kodeks Pracy) oraz innych form współpracy (umowy cywilno-prawne).

5. Aspekty międzykulturowe w pracy asystentek i asystentów

Międzykulturowość – potencjał i wyzwania: wybrane aspekty psychologii międzykulturowej, w tym różnice kulturowe i proces adaptacji kulturowej, etnocentryzm i wynikające z niego zagrożenia, strategie akulturacji, włączanie (inkluzja), wspieranie pozytywnego nastawienia dziecka do jego tożsamości kulturowej/kulturowych, ukryty program szkoły w kontekście etnocentryzmu/międzykulturowości.

Edukacja i integracja międzykulturowa: praktyczne ćwiczenia i zabawy integrujące.

Rozwiązywanie konfliktów: rodzaje konfliktów (koło konfliktu), sposoby rozwiązywania/przewycięzania konfliktów, rozwiązywanie konfliktów o podłożu związanym z różnicami kulturowymi i różnicami w stopniu znajomości języka polskiego.

Rola asystentki/asystenta w oddziale przygotowawczym: specyfika roli asystentki/asystenta w kontekście pracy w oddziale przygotowawczym.

6. Równe traktowanie oraz przeciwdziałanie wykluczeniu, przemocy i dyskryminacji w szkole

Agresja i przemoc w szkole: podstawowa wiedza na temat zjawisk agresji i przemocy w szkole (w tym dręczenia/nękania – *bullying*) – skala i charakterystyka zjawiska, formy przemocy (np. fizyczna, werbalna, relacyjna, cyberprzemoc), mechanizmy eskalacji przemocy (wyniki badań i praktyka szkolna), rola dorosłych w zapobieganiu i przeciwdziałaniu przemocy w środowisku szkolnym.

Dyskryminacja i równe traktowanie w szkole: definicja dyskryminacji i zjawisk pokrewnych (stereotypy, uprzedzenia, wykluczenie, dyskryminacja bezpośrednia, dyskryminacja pośrednia, dyskryminacja przez asocjację, dyskryminacja przez asumpcję, molestowanie, molestowanie seksualne, mikronierówności), rola świadków w przeciwdziałaniu dyskryminacji i reagowaniu na nią, przemoc i dyskryminacja w kontekście relacji rówieśniczych, w kontekście relacji pomiędzy dorosłymi a dziećmi w szkole oraz w kontekście relacji pomiędzy dorosłymi w szkole.

Reagowanie na przejawy wykluczenia, dyskryminacji i przemocy w relacjach rówieśniczych: narzędzia, sposoby i metody przeciwdziałania dyskryminacji w relacjach rówieśniczych oraz reagowania na nią w środowisku szkolnym.

Ochrona przed dyskryminacją – aspekty prawne: zagadnienia z zakresu prawa antydyskryminacyjnego w Polsce.

Reagowanie na mikronierówności, przejawy wykluczenia i dyskryminację wobec asystentek i asystentów międzykulturowych: obciążenia związane z doświadczaniem mikronierówności, przejawów wykluczenia i dyskryminacji (także wielokrotnej i krzyżowej) podczas pełnienia funkcji asystentki/asystenta w szkole (m.in. ze względu na pochodzenie etniczne, narodowość, wyznanie, kolor skóry), sposoby reagowania na przekraczanie granic osobistych.

7. Dobrostan i profilaktyka wypalenia zawodowego w pracy asystentki/asystenta:

podstawowa wiedza na temat mechanizmu wypalenia zawodowego – jego przebiegu, przejawów i konsekwencji, sposoby przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu (w tym podejście *self-care*, podejście *collective-care*, zjawisko epistemic exploitation (za Norą Berenstain), superwizja jako sposób dbania o dobrostan osobisty i jakość pracy.

Szeroki i specjalistyczny zakres pożądanych umiejętności oraz wiedzy asystentek i asystentów edukacji romskiej (oraz asystentek i asystentów międzykulturowych) pokazuje, jak wymagający jest to zawód. Jednocześnie asystentki i asystenci są w dużej mierze odcięci od możliwości regularnego, systematycznego doskonalenia zawodowego w trybie, jaki jest dostępny dla nauczycielek i nauczycieli zatrudnionych w oparciu o Kartę Nauczyciela. Sytuacja ta wymaga pilnej zmiany (równolegle z upowszechnianiem asystentury romskiej i międzykulturowej w szkołach oraz równolegle do działań systemowych, budujących prestiż tego zawodu oraz stabilne i godne warunki pracy).

Atak Rosji na Ukrainę i rozpoczęcie działań wojennych w Ukrainie w marcu 2022 roku, których efektem była przymusowa migracja wielu osób z Ukrainy – w tym Romek i Romów – do Polski, spowodowały wśród dyrekcji szkół, władz samorządowych oraz centralnych (w tym Ministerstwa Edukacji i Nauki) wzrost zainteresowania tematyką asysten-

tury romskiej i międzykulturowej oraz wzrost świadomości, że zatrudnianie asystentek i asystentów przynosi nie tylko istotne korzyści uczniom i uczennicom, ich rodzinom, kadrze szkoły oraz całym społecznościom szkolnym, lecz także nierzadko jest koniecznością, aby zapewnić uczniom i uczennicom możliwość korzystania z nauki, a nauczycielkom i nauczycielom – warunki do nauczania zarówno w klasach standardowych, jak i w oddziałach przygotowawczych. Można spodziewać się, że w perspektywie kilku lat zapotrzebowanie na pracę asystentek i asystentów romskich i międzykulturowych utrzyma się lub będzie wzrastać, a działania mające na celu wzmocnienie roli asystentek i asystentów (w tym samoorganizacji i samorzecznictwa) będą tym bardziej potrzebne.

Bibliografia:

Art. 13 ust. 3 Ustawy o systemie oświaty

„Asystentura międzykulturowa jako instrument polityki integracyjnej: przypadek polskiego systemu edukacyjnego” realizowanego na Wydziale Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji UW <http://intercultural-assistants.ipsir.uw.edu.pl/>

List otwarty do MEiN, Wojewódzkich Kuratorów Oświaty i organów prowadzących: <https://asywszkole.pl/dla-instytucji/>

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 14 listopada 2007 w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności postępującej się językiem regionalnym (Dz. U. Nr 214, poz. 1579, z późn. zm.)

Ustawa Prawo Oświatowe (Rozdział 7: Kształcenie osób przybywających z zagranicy, Art. 165 ust. 8 i 9.)

<https://asywszkole.pl/en/>

PROGRAM LEKCJI WYMAGAWCZYCH

- historia - Polska
- aseptador
- zaproszenie: Kowalski/Pomarańcze



KLUCZKA EDUKACYJNA



Ma Anulacja

POTKANIA, PRACA INDYWIDUALNA

- wdrożenie
- akcja: pora kulturalna
- akcja z: sealkami



UDOWNIANIE WRAZLIWOŚCI

4 DZIECKA NATYCHMIASTOWO

1 BRAK... 6 BEZSIŁNA

- REAKCYA
- 5 WSPARCIE
- 6 PSYCHOLOGICZNE
- UCZENIE PRZEZ
- SYMIULACJE

Blank whiteboard area with a horizontal line.

KARANIE



- OBOJĘTNOŚĆ
- ZŁUDZENIE ODPO.
- WIEDZCIENIADOCIE

! SKANDAL!

- DO DZIEKTOPA!



Self-Advocacy – nowe narzędzia w pracy asystentów/ek edukacji romskiej

Agnieszka Caban

Self – Advocacy – co to takiego?

Self-Advocacy (z ang. własna adwokatura/samo-adwokacja czy samorzecznictwo) to pojęcie niezbyt powszechnie znane w naszym kraju, które dopiero zaczyna nabierać popularności¹, chociaż na świecie działalność self-adwokatów od wielu lat jest dużo bardziej rozpoznawalna. Od swoich początków związana jest ze środowiskiem osób niepełnosprawnych i ich rodzinami oraz ruchami obywatelskimi działającymi w latach 50. 60. i 70. XX wieku w Europie i Stanach Zjednoczonych, które zwróciły uwagę na problemy wielu grup społecznych. Obecnie w USA skupia się wokół organizacji *Self Advocates Becoming Empowered*, a dewizą jej działalności jest zapewnienie osobom niepełnosprawnym traktowania na równi z innymi obywatelami, uznanie ich prawa do decydowania o własnym życiu, mówienia we własnym imieniu oraz ich możliwości do nawiązywania nowych przyjaźni i uczenia się na własnych błędach.² Z punktu widzenia osób zdrowych zasada ta jest czymś oczywistym, ale jak się okazuje pewne grupy, takie jak na przykład osoby niepełnospraw-

1 Polskie Stowarzyszenie Osób z Niepełnosprawnością Intelleksualną jako jedno z pierwszych w Polsce zaczęło używać określenia „self-adwokatury” i jest propagatorem tej nazwy.

2 Treść pochodzi ze strony internetowej organizacji: <https://www.sabeusa.org>, dostęp: 20.04.2022

ne, muszą wciąż walczyć o swoje podstawowe prawa, takie jak chociażby decydowanie o swoim życiu, czy niektóre społeczne przywileje.

Self-adwokatura osób z niepełnosprawnością jest opisywana najczęściej jako możliwość publicznego wypowiedzenia własnego zdania i kształtowania sprzyjających temu kompetencji osobistych³. Pomimo szeregu różnych definicji naukowcy mają wspólny punkt widzenia jeżeli chodzi o pewien element self-adwokatury, każdy bowiem podkreśla wspólną rolę self-adwokatury i samostanowienia, która pomaga self-adwokatowi/tce w wyznaczeniu i realizacji odpowiednich celów.⁴

Zostać self-adwokatką/self-adwokatem

Z pojęciem *self-advocacy* spotkałam się kilka lat temu, a w sensie praktycznym około trzech lat temu podczas warsztatów, w których uczestniczyły osoby z niepełnosprawnościami. Częściowo z zainteresowaniem, a częściowo z potrzebą poszukiwania nowych rozwiązań, przysłuchiwałam się co, i w jaki sposób przekazywał trener podczas warsztatów, sądząc z nadzieją, że wykorzystam je we własnej pracy na rzecz osób dyskryminowanych i z różnych względów wykluczanych społecznie.

Na rzecz społeczności romskiej pracuję od kilkunastu lat, właściwie moja droga rozpoczęła się w 2005 rok, kiedy to postanowiłam zorganizować festiwal kultury romskiej, w ramach którego chciałam pokazać tradycyjną romską kulturę z dala od utartych schematów i bez powielania znanych stereotypów. Wtedy jeszcze nie zdawałam sobie sprawy,

3 D. Goodley, *Self-advocacy in the lives of people with learning difficulties: The politics of resilience*, Open University Press, 2000; s. 3.

4 A. Jakubas, *Rzecznictwo własnych praw (self-adwokatura) w obszarze edukacji dorastających osób z niepełnosprawnością intelektualną – perspektywa naukowa i praktyczna*, „Kwartalnik Niepełnosprawność”, nr 28/2018, <https://kn.pfron.org.pl/kn/poprzednie-numery/472,Rzecznictwo-wlasnych-praw-self-adwokatura-w-obszarze-edukacji-dorastajacych-osob.html> , (dostęp: 20.04.2022), s. 82.

że jest to również pewien rodzaj działań rzeczniczych, które zdecydowanie wpłyną określonym stopniu na sposób społecznego postrzegania mniejszości romskiej. Następnie podjęłam się działań edukacyjnych, m.in. konferencji, seminariów, wykładów, prelekcji, szkoleń i warsztatów, podczas których oprócz wiedzy naukowej i praktycznej, przekazywałam treści, które wizerunkowo wzmacniały wizerunek tej społeczności w społeczeństwie większościowym. Dalej uczestniczyłam w licznych spotkaniach z politykami, samorządowcami, przedstawicielami instytucji publicznych, organizacji pozarządowych i in., nie zauważyłam jak z dnia na dzień stałam się również self-adwokatką, czy też rzeczniczką grupy na rzecz, której działam, i o której edukuję.

Byłam i jestem rzeczniczką samej siebie, a także społeczności, którą reprezentuję. Kultura romska, wiedza o Romach i Romkach, którą staram się odpowiednio przekazywać, głównie w formie mówionej, pisanej oraz poprzez kreowanie różnych inicjatyw naukowych, społecznych i kulturalnych. Jest to moja pasja, wierzę, że w ten sposób mam wpływ na odpowiednie postrzeganie mniejszości romskiej. Przy okazji cieszę się, że mogę przekazywać głos i opinie tych, którzy takie możliwości mają ograniczone, są dyskryminowani, nie wierzą w siebie, we własne siły i możliwości.

W 2020 roku, po pierwszej fali pandemii COVID-19 zaczęło się pojawiać więcej informacji na temat sytuacji zawodowej asystentów edukacji romskiej, a właściwie o istotnej potrzebie ich pracy i zatrudniania nowych osób w tym zawodzie.⁵ W Fundacji w Stronę Dialogu przygotowaliśmy projekt „Misja asystent – przyszłość edukacji Romów w Polsce”.⁶ Celem projektu było zwiększenie wiedzy i kwalifikacji zawodowych osób pracujących w zawodzie asystenta edukacji romskiej, wzmocnienie pewności siebie i sprawczości tych osób, m.in., poprzez narzędzia self-adwokat-

5 Informacje znalazły się na stronie RPO, <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/koronawirus-rpo-upomina-sie-o-pomoc-dla-romow-z-maszkowic>, dostęp: 20.04.2022.

6 Więcej na stronie internetowej projektu: <https://misjaasystent.pl>.

ry. Zajęcia cieszyły się zainteresowaniem i wpłynęły na rozwój kompetencji interpersonalnych asystentów/ek, co potwierdziła ich późniejsza działalność. Okazało się, że narzędziami self-advokatury mogą również podzielić się z innymi grupami, których głos nie jest odpowiednio słyszalny społecznie. I tak przeprowadziłam już warsztaty z self-advokatury dla migrantek, uchodźczyń z Ukrainy, kobiet osadzonych w areszcie śledczym, a nawet młodych, nastoletnich aktywistek na rzecz praw człowieka. Muszę stwierdzić, że wszędzie tam cechy self-advokata/ki, takie jak: pewność siebie, asertywność, umiejętność artykułowania i realizowania swoich własnych interesów i walka o własne prawa, spotkały się z przyjaznym przyjęciem i zostały przekute na konkretne działania, czego dowiedziałam się z wyników ewaluacji po zakończeniu warsztatów.

Chociaż przez dekady self-advokatura dotyczyła głównie środowisk osób z niepełnosprawnościami i miała być to rola, która wzmocni te osoby w walce o swoje prawa, to zdecydowanie narzędzia samorzecznictwa można użyć w przypadku każdej innej grupy, która jest społecznie dyskryminowana. Self-advokatura osób z niepełnosprawnością jest opisywana najczęściej jako możliwość publicznego wypowiedzenia własnego zdania i kształtowania sprzyjających temu kompetencji osobistych.⁷ Takie umiejętności, kompetencje można rozwijać w każdym, kto chce, aby jego głos był bardziej słyszalny, w przypadku grup, których dotyczą nierówności społeczne i mają dość często mniejsze możliwości, niż przedstawiciele społeczeństwa większościowego, np. mniejszości narodowe i etniczne, migranci/teki, uchodźcy/czynie, i in.

Asystent self-advokat/asystentka self-advokatka

Liczę na to, że przykład powyższych działań obudzi w wielu osobach potrzebę działania, ale również, a może przede wszystkim pomoże w od-

7 D. Goodley, *Self-advocacy in the lives of people with learning*, s.3.

najdywaniu pokładów własnych możliwości, które przy odpowiednim nastawieniu mogą zostać przełożone na ważne działania społeczne, a nawet mogą być przydatne w życiu osobistym i zawodowym.

Aby łatwiej było zapamiętać i przyswoić narzędzia, którymi posługuje się na co dzień self-adwokat czy self-adwokatką, zaprezentuję poniżej kilka najważniejszych cech samorzecznictwa, ale używając przy tym pierwszych liter nazwy (lub innych, jeżeli nie ma odpowiednika w polskim alfabecie) „ASYSTENTURA”. Jest to proste ćwiczenie, które każdemu z nas skojarzy się z czymś bliskim, czym zajmujemy się na co dzień i utrwali wiedzę na temat cech self-adwokata/ki.

A (asertywny/a) – zna swoją wartość i wie jakie przysługują jej prawa, przywileje, nie daje się łatwo zbić z tropu, pomimo licznych barier idzie do przodu, umie odmawiać, ale potrafi też prosić o pomoc.

S – zadania self-adwokata/ki wymagają **siły** i wytrwałości, ale są możliwe do osiągnięcia i dają ogromną satysfakcję, gdy widoczne są efekty naszej pracy!

Y (otwarty/a) – self-adwokat/ka zawsze powinni być otwarci na sugestie innych, w szczególności osób, które mogą ich wesprzeć w samorozwoju i działaniach. Nie wszystkie sprawy trzeba rozwiązywać samemu/ej. Warto się rozwijać pytając o radę innych.

S (systematyczny/a) – na bieżąco realizuje swoje zadania i wyzwania. Systematycznie rozwija się, powiększa swoją wiedzę, która jest niezbędną do odpowiedniego wypełniania roli self-adwokata/ki.

T (taktowny/a) – niezależnie od sytuacji, wie jak się zachować, jakich argumentów użyć, aby najlepiej się zaprezentować i wyrazić swoją opinie. Jest merytoryczny/a, przy tym umiejętnie potrafi wyartykułować swoje zdanie z poszanowaniem dla rozmówcy/czyni, którzy mogą mieć odmienne zdanie.

E – jest **ekspertem/ekspertką** w temacie, którym się zajmuje, tym samym doskonale reprezentuje siebie i grupę z którą się utożsamia, zna jej

sytuację społeczną i najważniejsze potrzeby.

N – niepokonany/a – self-advokaci/teki łatwo się nie poddają, pomimo wielu przeciwności, biorą pod uwagę, że przeciwności, szczególnie w sferze pracy na rzecz grup mało uprzywilejowanych pojawiają się dość często; self-advokaci/teki potrzebują dużo sił i samozaparcia, nie mogą przejmować się przeciwnościami.

T – tolerancyjny/a – otwarty/a na inne grupy mniejszościowe, również takie, których dobrze nie zna, tolerancyjny, a bardziej akceptujący i gotowy/a na rozmowę, pomoc lub współpracę.

U – uparty/a – realizuje swoje cele lub podejmuje się ich realizacji. Zawsze dąży do celu, bo wie, że są ważne zarówno dla niego/niej, jak i dla grupy, którą reprezentuje. Nie daje się łatwo zbić z tropu, wytrwale, z rozsądkiem i rozważą dąży do urzeczywistnienia zaplanowanych działań.

R (rzecznik/czka) – w doskonały sposób reprezentuje swoje sprawy i grupy, z którą się utożsamia. Zawsze gotowy/a by przemawiać w swoim imieniu. Zawsze wie co powiedzieć, jest doskonale przygotowany/a, do różnych sytuacji, w których należy zabrać głos.

A (aktywny/a) – self-advokatura wymaga pracy nad sobą, pewności siebie i własnych poglądów. Self-advokat/ka powinien/na być jest otwarty/a i gotowy/a na rozmowę, ewentualne wspólne działania. Na bieżąco realizuje zaplanowane przez siebie inicjatywy, szuka możliwości do wypowiedzenia własnego zdania, zaangażowania się w ciekawą współpracę.

Bibliografia:

Goodley D., *Self-advocacy in the lives of people with learning difficulties: The politics of resilience*, Open University Press, 2000.

Jakubas A., *Rzecznictwo własnych praw (self-advokatura) w obszarze edukacji dorastających osób z niepełnosprawnością intelektualną – perspektywa naukowa i praktyczna*, „Kwartalnik Niepełnosprawność”, nr 28/2018, <https://kn.pfron.org.pl/kn/poprzednienumery/472,Rzecznictwo-wlasnych-praw-self-advokatura-w-obszarze-edukacji-dorastajacych-osob>.

html

Koronawirus. RPO upomina się o pomoc dla Romów z osiedla w Maszkowicach, „Biuletyn Informacji publicznej RPO”, <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/koronawirus-rpo-upomina-sie-o-pomoc-dla-romow-z-maszkowic>

Strona internetowa organizacji Self-Advocates Becoming Empowered, <https://www.sabeusa.org>



AERzy = liderki i liderzy a coaching.

Kilka refleksji teoretycznych i praktycznych

Małgorzata Kołaczek

Wydawać by się mogło, że zastosowanie metod i technik coachingowych dla wspierania rozwoju zawodowego i osobistego liderów i liderek grup powinno być czymś nie tylko naturalnym, ale też szeroko stosowanym i poszukiwanym zarówno przez osoby reprezentujące mniejszości społeczne i etniczne, jak i tych członków społeczeństw większościowych, których celem jest wspomaganie działań i programów integracyjnych. Zaskakująco jednak, mało badaczy zajmuje się tym tematem naukowo, jak również rzadko coaching explicite pojawia się w działaniach na rzecz grup mniejszościowych.

Ta wyraźna luka mocno mnie zastanowiła i zainspirowała do działań w ramach projektu „Misja Asystent – przyszłość edukacji Romów w Polsce”. Od lat spotykam się i rozmawiam z osobami reprezentującymi mniejszości, a także analizuję przeszkody i osiągnięcia na ich drodze oraz mechanizmy, które ją warunkują. Dopiero jednak dzięki realizowanemu projektowi na rzecz asystentów i asystentek edukacji romskiej – naturalnych liderów i self-adwokatów/ek swoich lokalnych społeczności, zrozumiałam, jak bardzo metody coachingowe mogłyby być pomocne we wsparciu osób z grup mniejszościowych.

Coaching a wsparcie społeczności mniejszościowych i zmarginalizowanych – kilka refleksji teoretycznych

Coaching zgodnie z definicją Międzynarodowej Federacji Coachingu (International Coaching Federation, ICF) to „towarzyszenie klientowi w kreatywnym procesie, który skłania do myślenia i inspiruje do maksymalizacji zawodowego i osobistego potencjału”¹. Podkreślono tu również partnerstwo jako kluczowy element współpracy coach-coachee. Polska Izba Coachingu dodaje do tego informację na temat samego procesu, który rozwija się w trakcie serii spotkań, na których ustalane są cele klienta oraz identyfikowane jego wewnętrzne i zewnętrzne zasoby, niezbędne do ich osiągnięcia². W tym celu coach stosuje różne techniki i narzędzia, z których najważniejsze to aktywne słuchanie i zadawanie pytań³. Coaching też pomaga klientom popatrzenie na siebie i swoją sytuację z innej perspektywy, a w konsekwencji odkrycie alternatywnych sposobów osiągnięcia swoich celów⁴.

Istnieje oczywiście zarówno wiele definicji, jak i metodyk coachingu. Trudno się temu dziwić, skoro coaching jako metoda jest z gruntu interdyscyplinarna, podobnie jak badania nad nim prowadzone są w obrębie różnych dyscyplin naukowych. Do mnie bardzo przemawia to ujęcie, które mówi wiele, choć bardzo krótko o samym procesie i roli coacha i coachee: „Coaching to pomaganie innym w pomocy samym sobie”⁵. Istnieją również różne typologie i rodzaje coachingu. W jednej z nich coaching

1 *Coaching*, icf.org.pl [dostęp: 17.06.2022].

2 J. Żukowska, D. Miąsek Dagmara, *The role of coaching in managerial careers of women*, „Women & Business”, nr 1-4, 2014, s. 58.

3 *Ibidem*, s. 58.

4 N. Marson, *Leading by coaching. How to deliver impactful change one conversation at a time*, Cham 2019 s.136.

5 *Ibidem*, s.136.

można podzielić na indywidualny, grupowy i zespołowy⁶. Inne klasyfikacje wyróżniają też coaching pod względem dziedziny jego zastosowania – można tu wymienić np. coaching zawodowy, osobisty, biznesowy, ścieżki zawodowej, menadżerski, sportowy, przywództwa etc⁷. Wreszcie coaching analizuje się również pod kątem narzędzi i metod w nim stosowanych i tak możemy mówić o coachingu prowokatywnym, dyrektywnym, dążenia, clean coachingu, coachingu przekonania etc. Z pewnością jednak rodzajem coachingu, który w moim przekonaniu najbardziej może przyczynić się do wspierania liderów i liderki z grup mniejszościowych i zmarginalizowanych, jest coaching przywództwa.

Coaching przywództwa (leadership coaching) to wciąż jedna z najmniej zbadanych metod rozwoju przywództwa⁸. Można go rozumieć jako „ukierunkowany na rozwój kompetencji przywódczych, a zwłaszcza rozwoju osobistej charyzmy, odpowiedzialności i zdolności przewodzenia innym ludziom”⁹. Istotną tu jest praca coacha z coachee, który pełni w swojej organizacji, firmie czy też społeczności funkcję lidera, przewodnika, osoby nadającej kierunek rozwoju. Coaching ten ma na celu wzmacnianie i wspieranie umiejętności coachee, które mają mu pomóc w lepszym, skuteczniejszym i budzącym zaufanie przewodzeniu danej grupy. Pomaga również wytyczyć cele lidera i grupy/organizacji, której przewodzi, oraz optymalne sposoby ich osiągnięcia. Coaching przywództwa może przynieść trzy podstawowe korzyści jego uczestnikom i uczestniczkom:

– przeniesienie umiejętności teoretycznych do praktyki bądź praktycznych umiejętności na inne obszary życia np. poprzez łączenie szkolenia/działań edukacyjnych z coachingiem,

6 Coaching, icf.org.pl [dostęp: 3.06.2022].

7 Por. Rodzaje coachingu, https://coaching.edu.pl/?page_id=269 [dostęp: 3.06.2022]; Rodzaje coachingu, <https://coachingdao.pl/rodzaje-coachingu> [dostęp: 3.06.2022].

8 J. Passmore, *Leadership Coaching* [w:] *Leadership Coaching: Working with leaders to develop elite performance*, Kogan Page, London 2010.

9 Rodzaje coachingu, <https://coachingdao.pl/rodzaje-coachingu> [dostęp: 3.06.2022].

- wzmacnianie istniejących umiejętności i kompetencji,
- wzmacnianie samoświadomości, poczucia własnej wartości i poczucia sprawczości,
- podnoszenie motywacji do działania,
- pomoc w zmniejszaniu poziomu stresu i zwiększaniu troszczenia się o siebie i swój dobry stan psychofizyczny¹⁰.

Szczególnie pierwsza, trzecia i piąta korzyść wydają się być istotne w pracy z liderami i liderkami społeczności mniejszościowych i zmarginalizowanych. To bardzo często osoby kompetentne w swojej dziedzinie, które nie zawsze wiedzą, jak swoje umiejętności przełożyć na akcelerację rozwoju osobistego i zawodowego tak, żeby czuły się spełnione i doceniane. Mierzą się też nierzadko z niskim poczuciem własnej wartości i brakiem poczucia wystarczającej sprawczości i wpływu na rzeczywistość. Osoby te są natomiast zazwyczaj niezwykle zmotywowane i działają często w warunkach bardzo trudnych, czasem kryzysowych, mierząc się z oczekiwaniami swojej grupy i oczekiwaniami większości. W stosowaniu coachingu przywództwa u tych osób warto byłoby włączyć więc metody wspomagające relaks, równowagę między życiem prywatnym a pracą oraz tworzenie mechanizmów obronnych przed przeciążeniem emocjonalnym i wypaleniem, a także niekonstruktywną krytyką.

Niestety wciąż badania nad coachingiem, w tym coachingiem przywództwa dla grup zmarginalizowanych i mniejszościowych podejmowane są niezwykle rzadko i incydentalnie. W Polsce, a z tego c, wie, także w Europie, jak dotąd nie przeprowadzono żadnych badań na temat korzyści i możliwości stosowania coachingu przywództwa w pracy z liderami i liderkami społeczności romskiej, o której wspominam w dalszej części pracy. Zdecydowanie więcej badań prowadzonych jest na temat

¹⁰ Rozbudowana przeze mnie klasyfikacja na podstawie: J. Passmore, op. cit., London 2010.

mentoringu w grupach zmarginalizowanych, choć te istniejące wyniki badań są jedynie początkiem prac badawczych nad – jak dotąd jedynie przyczynkarsko odkrywanych – potencjałem mentoringu i coachingu grup mniejszościowych. Warto w tym miejscu jednak przytoczyć kilka z takich badań na temat mentoringu, które wskazują pewne obszary refleksji i eksploracji także w przypadku coachingu.

Badania prowadzone w Australii, Nowej Zelandii, Kanadzie i USA pokazały ogromne korzyści z zastosowania mentoringu w pracy z członkami grup autochtonicznych, które w tych krajach bądź pod rządami kolonialnymi doświadczyły wykluczenia, dyskryminacji i praktyk przymusowej asymilacji. Ich sukces na rynku pracy sugerują, że sprawdza się on w społecznościach zmarginalizowanych nawet lepiej niż w społecznościach większościowych i prowadzi do większej pewności siebie¹¹. Przeprowadzając badanie wpływu mentoringu na 13 Aborygenów, uczestniczących w takim programie Uniwersytetu Newcastle w Australii stwierdzili jednak, że niezbędnym warunkiem do skutecznego zastosowania mentoringu we wspieraniu społeczności mniejszościowych i zmarginalizowanych musi być albo tożsame etnicznie pochodzenie mentora co mentee, bądź też, jeśli nie ma takiej możliwości, zaawansowana wiedza mentora na temat kultury i sytuacji społeczności mniejszościowej, z której członkiem bądź członkinią pracuje¹². Podobne konkluzje znalazły się w analizach wcześniej wspomnianych wyników badań z kilku krajów Commonwealthu. Pokazały one też, że dzięki temu samemu pochodzeniu mentee lepiej utożsamiał się ze swoim mentorem, czuł się zrozumiany oraz bardziej zmotywowany, a mentor był w stanie lepiej wytłumaczyć np. zasady funkcjonowania danej organizacji czy oczekiwania, związane danym stanowiskiem pracy, posiadając takie same przygotowanie kulturowe bądź

11 J. Burgess, S. Dryer, *Workplace mentoring for indigenous Australians: a case study*, "Equal Opportunities International", vol. 28 no.6 2009, s.467, <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/0261-0159> [dostęp: 15.12.2021].

12 Ibidem, s.471.

dobrze znając kulturową perspektywę mentee¹³. Podkreślono również, że ważne jest uwzględnienie szkolenia wrażliwości kulturowej dla osób pracujących w danej organizacji, aby uniknąć typowych barier dla budowania skutecznego programu mentoringu osób z grup mniejszościowych, szczególnie stereotypizowania. Podkreślono np. że bez przeprowadzenia takiego szkolenia istnieje ryzyko, że np. kobiety nie będą delegowane do pełnienia roli menterek, bo stereotypowo mogą być postrzegane jako nieposiadające odpowiednich kompetencji¹⁴ albo przedstawiciel mniejszości, obarczonej negatywnym stereotypem lenistwa, w ogóle nie będzie brany pod uwagę. Dlatego zasugerowano, że w miarę możliwości mentor i mentee powinni mieć wpływ na wybranie siebie nawzajem¹⁵.

Wyniki tych badań, niestety wciąż bardzo niewiele, wskazują wyraźnie na istotność przygotowania kulturowego i posiadania odpowiedniej wiedzy kulturowej w pracy mentorskiej z członkami i członkiniami grup mniejszościowych i zmarginalizowanych. W dalszej części tej rozprawy podzielę się refleksją na temat zastosowania coachingu, w tym coachingu przywództwa w pracy z jednym z rodzajów liderów społeczności romskiej – asystentami i asystentkami edukacji romskiej, biorąc ten niezwykle ważny czynnik pod uwagę i analizując jego wpływ na efektywność zastosowania metod coachingowych.

Liderzy i liderki romskie a możliwość wykorzystania coachingu – kilka refleksji praktycznych

W poprzedniej części zarysowałam jedynie możliwości zastosowania coachingu przywództwa w celu wspierania rozwoju liderów i liderek grup zmarginalizowanych. W tej części z kolei chciałabym się podzielić kilkoma

13 Ibidem, s. 472.

14 Ibidem, ss. 471-472.

15 Ibidem, s. 472.

refleksjami na temat praktycznego zastosowania metod coachingowych w celu rozwijania postawy liderkiej i self-advokata na przykładzie projektu edukacyjnego „Misja Asystent – przyszłość edukacji Romów w Polsce” oraz współpracy ze swoistymi liderami/liderkami – Asystentami/kami Edukacji Romskiej (AER). Osoby te to przedstawiciele jednej z najbardziej wykluczonych i zmarginalizowanych grup mniejszościowych nie tylko w Polsce, ale w całej Europie – mniejszości romskiej. Dodatkowo, w Polsce zawód ten w 75% wykonują kobiety romskie, często doświadczając dyskryminacji krzyżowej. AERzy i AERki mierzą się na co dzień z marginalizacją niemal w każdej dziedzinie życia, a jednocześnie ich praca wymaga bycia liderami/kami swoich społeczności i mentorami/kami dla dzieci romskich. Jednak, choć są naturalnymi rzecznikami i rzeczniczkami swoich społeczności, wciąż brakuje im właściwego wsparcia, aby móc rozwijać swoje kompetencje zawodowe i osobiste, zarówno w edukacji, jak i w roli aktywistów. Jak w tym wsparciu może się sprawdzić coaching, ze szczególnym uwzględnieniem coachingu przywództwa? Jakie warunki muszą zostać spełnione i na co należy zwrócić uwagę? Aby opracować pewne wytyczne w tym zakresie, poniżej krótko przeanalizuję refleksji po zastosowaniu kilku metod coachingowych w pracy z AER-ami – uczestniczkami i uczestnikami projektu „Misja Asystent – przyszłość edukacji Romów w Polsce”, któremu ta publikacja jest poświęcona.

Metody coachingowe zastosowane zostały w ramach dwóch działań: warsztatów (coaching indywidualny i grupowy) oraz spotkań wzmacniających, mających na celu wypracowanie wśród asystentów postawy Self-Advokata – puli indywidualnych godzin konsultacji, w ramach których stosowałam i nadal stosuję metody coachingowe, które mają na celu wspieranie rozwoju osobistego, zawodowego i przywództwa. Podczas dotychczasowej pracy, zastosowałam następujące metody, techniki i narzędzia:

- coaching indywidualny,
- coaching grupowy,

- clean coaching,
- coaching przywództwa,
- coaching przekonań,
- coaching wartości,
- coaching dążenia,
- narzędzia: PIES, Koło Priorytetów, Analiza Poła, Drzewo Wartości.

Różne zastosowane metody i techniki coachingowe okazały się niezwykle pomocne w rozwijaniu w AERach postawy self adwokata. W ramach coachingu grupowego AER zidentyfikowali następujące problemy, z jakimi się mierzą na co dzień: „stresująca praca, niskie płace, niesprecyzowany zakres obowiązków i ich nadmiar, niskie poczucie własnej wartości, brak odpowiedniego wsparcia ze strony pracodawców, brak odpowiednich szkoleń zwiększających kwalifikację asystentów i asystentek, dyskryminacja w miejscu pracy, związana z niskim wykształceniem niektórych asystentów lub pochodzeniem romskim¹⁶. Najważniejsze kroki we wspieraniu kształtowania self-adwokatury w środowisku asystentów i asystentek edukacji romskiej, to, zdaniem Agnieszki Caban, naukowczynie i liderki romskiej przede wszystkim:

1. wzmocnienie poczucia własnej wartości, co jest niezbędne w walce o prawa swoje i swojej grupy mniejszościowej,
2. zwiększanie świadomości i wiedzy na temat własnych praw, ale też obowiązków,
3. wzmocnienie w identyfikacji i umiejętności artykułowania własnych potrzeb,
4. wypracowanie mechanizmów wzmacniających odporność na stres i bycie wytrwałym,

16 Wnioski i opinie uczestników/czek, wygłoszone podczas warsztatów, spisane przez Agnieszkę Caban, koordynatorkę projektu – za: A. Caban, *Self-advocacy – czym jest i jak można ją wykorzystać w pracy asystenta edukacji romskiej?*, <https://misjaasystent.pl/lekcje/artykuly/> [dostęp: 15.06.2022].

5. wzmacnianie konsekwentnego, stanowczego i merytorycznego sposobu komunikacji potrzeb swoich i grupy, którą się reprezentuje¹⁷.

Jak dotąd metody coachingowe okazały się przydatne we wzmacnianiu rozwoju asystentów i asystentek edukacji romskiej w każdym z tych etapów, jednak w moim odczuciu coaching okazał się niezbędny szczególnie w kroku 1, 3 i 4. Oddanie podmiotowości samym uczestnikom i uczestniczkom poprzez zadawanie pytań, tworzenie przestrzeni dla nich, postawa wspierająca, słuchanie, budowanie partnerstwa, uważność i zaufanie do klienta, czyli podstawowe zasady i umiejętności coacha zgodnie z metodyką CoachWise™ zdecydowanie szybciej niż początkowo sądziłam przyniosły rezultaty w postaci refleksji, uzmysłowień, eurek, postanowień, planów. Pokazało mi to, jak często protekcyjna, paternalistyczna postawa większości wobec mniejszości niepotrzebnie utrudnia drogę do wypracowania skutecznych rozwiązań dla jej przedstawicieli/ek. Wystarczy słuchać i zadawać umiejętnie pytania. Tak mało i tak dużo. Jednak moje skromne doświadczenie potwierdza przytoczone wcześniej wyniki badań, dotyczące mentoringu. Proces ten nie byłby tak skuteczny, gdyby nie fakt zbudowanego zaufania z AERami. Przypuszczam jednak, że coach pochodzenia romskiego, choć, co trzeba zaznaczyć, akceptowany przez grupę, pozostający ponad animozjami i podziałami wewnątrzgrupowymi, osiągnąłby dużo więcej. Tak więc i świadomość kulturowa i też poczucie swoistego bezpieczeństwa, wynikające z przekonania, że coach rozumie, akceptuje i nie ocenia kultury coachee, wydaje się być absolutnie kluczowa w pracy z coachee z grup mniejszościowych i zmarginalizowanych. Dziwi mnie natomiast ogromnie, że coaching nie jest częściej stosowany jako metoda wsparcia w projektach integracyjnych na rzecz Romów, których w ostatnich niemal dwóch dekadach zrealizowano tysiące. Mam ogromną nadzieję, że to się wkrótce zmieni. Jaki więc

17 Ibidem.

powinien być taki coaching, żeby być skuteczny? I w jakich trudnościach bądź wyzwaniach metody coachingowe mogą być wsparciem dla osób z grup mniejszościowych i zmarginalizowanych, szczególnie liderów/ek i self-adwokatów/ek?

Wnioski końcowe

Ann M. Brewer, pisząc o wzajemnych zależnościach między liderstwem, coachingiem i postawą włączającą stwierdziła, że kultura włączająca potrzebuje czasu, żeby się rozwinąć i jest to proces niezwykle złożony, na który wpływa wiele czynników¹⁸. Jej zdaniem jednak pierwszym i najważniejszym krokiem jest stworzenie przestrzeni – czasu i miejsca do rozmowy, wymiany doświadczeń, idei, opinii i wreszcie zaufania sobie nawzajem po to, by nie tylko potrzebować, ale też chcieć przynależeć do danej instytucji i identyfikować się z jej misją. Możemy to analogicznie przenieść na problematykę relacji mniejszość-większość i proces wzmacniania spójności społecznej. Mniejszość większość muszą koegzystować, ale mogą też współpracować, aby spójność społeczna była jak największa, a obie grupy odnosiły z niej korzyści¹⁹. Jestem przekonana, że metody coachingowe mogą jedynie korzystnie wpłynąć na ten proces. Ale jaki ten coaching dla mniejszości powinien być? Spróbuję odpowiedzieć, przynajmniej częściowo.

Dobrze byłoby, gdyby coaching dla grup mniejszościowych i zmarginalizowanych:

- był „szyty na miarę” – uwzględniał kontekst historyczny, społeczny i kulturowy danej społeczności mniejszościowej/zmarginalizowanej,
- częściej uwzględniał techniki i narzędzia coachingu przywództwa

18 A.M. Brewer, *Leadership, Coaching and Followership. An Important Equation*, Dordrecht 2014, s.33.

19 Ibidem, s.33.

w pracy z liderami/kami społeczności mniejszościowych, których rola jest szczególnie stresogenna, obciążająca i odpowiedzialna,

– był prowadzony przez wykwalifikowanego coacha albo z tej grupy mniejszościowej, albo posiadającego zaawansowaną wiedzę kulturową na temat grupy,

= był prowadzony przez osobę, która ma zaufanie grupy mniejszościowej bądź potrafi takie zaufanie zbudować – jest to szczególnie istotne dlatego, że niektórzy członkowie grup zmarginalizowanych mierzą się z traumą wykluczenia, w tym traumą międzypokoleniową, i mają ograniczone zaufanie do osób spoza grupy,

– był prowadzony przez osobę, która potrafi zidentyfikować i niwelować swoje własne stereotypy, którymi, kulturowo, posługuje się każdy z nas,

– był prowadzony przez osobę, która potrafi zrozumieć doświadczenia osób z grup zmarginalizowanych i jak mogą one wpływać na ich zachowanie bądź reakcję oraz ma świadomość unikatowych wyzwań i przeszkód, z którymi takie osoby mogą się mierzyć,

– był prowadzony przez osobę, która ma świadomość tabu i granic kulturowych, co bardzo pomaga w budowaniu zaufania i poczucia bezpieczeństwa u coachee.

Coaching w moim przekonaniu może natomiast wesprzeć osoby z grup zmarginalizowanych i mniejszościowych, a szczególnie liderów i liderki takich społeczności w:

– identyfikowaniu własnych kompetencji i wzmacniania wiary w nie,

- identyfikowania alternatywnych sposobów wykorzystania własnych kompetencji i zasobów w rozwijaniu postawy self-adwokata/ki i lidera/ki,

– niwelowaniu ograniczających przekonań,

– identyfikowania możliwych dróg rozwoju zawodowego,

– wspieraniu w budowaniu poczucia własnej wartości i sprawczości w przeciwdziałaniu nadużyciom w miejscu pracy – jak już wspomniałam wyżej, brak standaryzacji zakresu obowiązków AERów prowadzi często do nadużyć i wykorzystywania AERów przez pracodawców (dyrekcję

szkoly, a czasem nauczycieli/ki) do wykonywania czynności, których nie powinni wykonywać w ramach swojej pracy np. sprzątanania toalet, sprzątanania sal, remontów, obsługi szatni, pisanie wniosków dotacyjnych etc., – wsparciu w budowaniu poczucia własnej wartości i sprawczości w przeciwdziałaniu dyskryminacji, w tym dyskryminacji krzyżowej – dyskryminacja krzyżowa (intersekcyjna) w omawianym przeze mnie przypadku może być szczególnie dojmująca dla kobiet romskich, które mogą jej doświadczać zarówno ze strony większości, jak i swojej grupy ze względu na swoje pochodzenie oraz płeć.

Oczywiście żadna z tych list nie jest zamknięta, a stanowić może jedynie zaczątek możliwych rekomendacji i wytycznych dla stosowania metod coachingowych we współpracy z osobami z grup mniejszościowych i zmarginalizowanych. Ogromną stratą byłoby nie wykorzystać coachingu dla wspierania tych, których tak długo nie słuchano. Coaching ma szansę pomóc ich wreszcie wysłuchać.

Bibliografia:

Brewer M. Ann, *Leadership, Coaching and Followership. An Important Equation*, Springer, Dordrecht 2014

Burgess John, Dryer Sharlene, *Workplace mentoring for indigenous Australians: a case study*, "Equal Opportunities International", vol. 28 no.6 2009, <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/0261-0159>

Caban Agnieszka, *Self-advocacy – czym jest i jak można ją wykorzystać w pracy asystenta edukacji romskiej?*, <https://misjaasystent.pl/lekcje/artykuly/>

Coaching, icf.org.pl

Marson Nick, *Leading by coaching. How to deliver impactful change one conversation at a time*, Palgrave Macmillan, Cham 2019

Passmore Jonathan, *Leadership Coaching [w:] Leadership Coaching: Working with leaders to develop elite performance*, Kogan Page, London 2010
Rodzaje coachingu, https://coaching.edu.pl/?page_id=269

Rodzaje coachingu, <https://coachingdao.pl/rodzaje-coachingu>
Żukowska Joanna, Miąsek Dagmara, *The role of coaching in managerial careers of women*, „Women & Business”, nr 1-4, 2014



AERki w pracy z romskimi dziećmi z Rumunii

– przypadek poznański

Paulina Krzysik, Paulina Piórkowska

Kontekst – Dostęp do edukacji instytucjonalnej

Społeczność romska pochodzenia rumuńskiego mieszkająca w Poznaniu¹ liczy około 100 osób. Choć grupa ta mieszka w tym mieście od lat, systemowe wsparcie tej społeczności rozwija się stosunkowo od niedawna. Pierwszymi osobami działającymi z tą grupą był nieformalny zespół skupiony przy Kolektywie Rozbrat oraz osoby indywidualne, a kamieniem milowym – zapisanie pierwszych dzieci do szkoły. Nie było to łatwe, gdyż szkoła rejonowa odmówiła przyjęcia dzieci (co jest niezgodne z obowiązującym prawem), w wyniku czego rodzice na własną rękę musieli szukać innej placówki. Udało się to dzięki wytrwałości jednej z mam oraz współpracy rodziców z aktywistkami i aktywistami. Rodzice usiedli do rozmów ze Szkołą nr 26 wspomagani przez osoby działające ze społecznością². Placówka zgodziła się na zapisanie kilku młodszych oraz kilku starszych dzieci. Przyjęto także rozwiązanie polegające na tym, że dzieci będą wspierane w nauce i adaptacji przez zatrudnionych w szkole asystentów edukacji romskiej. Szkoła, która nie zamknęła przed dziećmi drzwi, nie tylko przyjęła pierwszych uczniów (wcale nie

1 W bezumownie zajętych pustostanach na terenie byłych ogródków działkowych.

2 m.in. Aleksandra Tersa, Basia Prądzyńska, Bartek Rydzewski.

miała takiego obowiązku – znajduje się w oddalonej dzielnicy Poznania), ale także zatrudniła osoby ze społeczności oraz do dzisiaj stara się przyjmować kolejne dzieci. Dzisiaj jest szkołą wielokulturową i doświadczoną w pracy z Romami z innej grupy. W szkole na początku rozpoczęto pracę 3 asystentów edukacji romskiej (AER-ów) – dwie mamy uczniów ze społeczności oraz aktywista Bartek, który znał rumuński oraz społeczność. Kilka lat temu jedynie kilkoro dzieci uczęszczało do szkoły, dziś – niemal wszystkie dzieci z tej grupy są zapisane do naszej placówki, otrzymują wsparcie i możliwie indywidualne podejście. Obecnie funkcjonują dwa oddziały przygotowawcze, podzielone według wieku dzieci (grupa starsza i młodszą), kilkoro uczniów posiada orzeczenia o potrzebie nauczania indywidualnego i uruchomiono dla nich tryb nauki indywidualnej, ponadto 12 uczniów romskich funkcjonuje w oddziałach ogólnodostępnych.

Pierwsze osoby ze społeczności romskiej pochodzenia rumuńskiego przybyły do Polski w latach 90., kiedy w Rumunii upadł reżim Ceaușescu. Jak mówią, w Polsce żyje im się znacznie lepiej i doświadczają w mniejszym stopniu dyskryminacji niż w miejscu swojego pochodzenia, w co trudno uwierzyć, obserwując skalę wykluczeń na poziomie systemowym i instytucjonalnym. Zjawiska te w sektorze edukacji, także w Rumunii, doprowadziły do tego, że pokolenie, które obecnie chodzi do szkoły, jest jednym z pierwszych, które posiada doświadczenie szkolne. Uczennice i uczniowie naszej szkoły nie uczęszczali wcześniej do żłobków i przedszkoli, co przekłada się nie tylko na ich funkcjonowanie pierwszych miesięcy nauki, ale ich całą edukację. Co jest także nie bez znaczenia, w kwestii przebiegu kształcenia dzieci romskich pochodzenia rumuńskiego, to fatalne warunki socjalno-bytowe. Rodziny nie mają dostępu do bieżącego prądu ani do ciepłej wody. Obfite deszcze doprowadzają do tego, że domy na terenie byłych ogródków działkowych są zalewane, a wilgoć i niska temperatura sprawiają, że prane przez rodziców ubrania nie schną. Mimo tak trudnych warunków dzieci uczęszczają do szkoły z coraz lepszą frekwencją, o co dbamy jako łączniczki między szkołą a społecznością.

W Poznaniu pracują 3 asystentki edukacji romskiej – wszystkie w naszej szkole.

Droga do asystentury / Ja – asystentka/ Ja – AER

Maria Clopotar

Maria ma największe doświadczenie w tej pracy z nas wszystkich. Jest asystentką od 7 lat. Na pytanie, czy lubi swoją pracę, odpowiada z uśmiechem, że gdyby było inaczej, już dawno by odeszła. Jej dzieci były wśród pierwszych zapisanych do szkoły.

Pierwsze lata pracy Maria asystowała pojedynczym młodszymi dziećmi zapisanym w klasach masowych. Kilkoro starszych dzieci uczyło się, ze względu na swój wiek, trybem indywidualnym. Maria dobrze wspomina te lata: szacunek i otwartość, jaką darzyła ją nauczycielka, pomogły jej na początku pracy w klasie (Maria nie miała wcześniejszego doświadczenia szkolnego), a ona asystowała nie tylko dzieciom romskim, ale także polskim, jeśli była taka potrzeba. Sama nauczyła się w tym czasie liter. Pracowała na zmianę z drugą asystentką, przez co obie miały też czas na swoje obowiązki rodzinne.

Szkoła stara się być elastyczna i wyrozumiała – gdy nie udało się zapisać najmłodszej córki do przedszkola, Maria była bliska rezygnacji – po czym szkoła znalazła rozwiązanie i zgodziła się na zabieranie dziecka do pracy. Maria płakała ze szczęścia cały dzień.

Lubi swoją pracę. Od czasu powstania oddziałów przygotowawczych asystuje od poniedziałku do piątku w klasie młodszej. Większość dzieci to jej bliższa lub dalsza rodzina. Maria tłumaczy słowa nauczycielki na język romski, pomaga uczyć liter, przekazuje dopytującym się rodzinom, czy dzieci są w szkole dobrze traktowane oraz jak sobie radzą. Pełni funkcję łączniczki ze szkołą. Ma szacunek i zaufanie społeczności.

Jest dumna i zadowolona ze swojej pracy. W szczególności cieszy ją to, że tłumaczy z języka polskiego dzieciom ze społeczności na ich własny, romski język i dialekt.

Czasami tylko, jak mówi, wstydy się przed nauczycielkami zachowania niektórych z najstarszych uczniów.

To między innymi dzięki jej pracy i w związku z tym, że jako jedna z pierwszych matek zapisała swoje dzieci do szkoły, reszta społeczności nie boi się posyłać swoich dzieci do szkoły. Najstarszy z jej synów, który naukę zaczął bardzo późno, jest obecnie w liceum.

Paulina Krzysik

Moja droga do zostania asystentką edukacji romskiej była pochodną osobistych zainteresowań, doświadczeń oraz światopoglądu. Na studiach filologicznych wybrałam lektorat języka rumuńskiego, w tym czasie często jeździłam do Rumunii, gdzie pierwszy raz miałam styczność z Romami rumuńskimi, dzięki przypadkowemu trafieniu na oddolnie zorganizowane kolonie letnie dla dzieci z wioski pod Oradeą, gdzie społeczność żyła w skrajnym ubóstwie. Za tym doświadczeniem poszły kolejne, tym razem, nieprzypadkowe – przyłączenie się do jednego z wyjazdów grupy CzujCzuj w Sorokach w Mołdawii (warsztaty dla dzieci romskich), wyjazdy na szkolenia i edukowanie się organizowane przez sieć Phiren Amencă, w wyniku których udało się poznać osoby chcące działać w obszarze antydyskryminacji i wspólnie zorganizować So Keres, Europa?! – międzynarodowe spotkanie-festiwal młodzieży romskiej i nie romskiej na temat sytuacji Romów w Europie, staż w Bukareszcie w szkole w dzielnicy Ferentari (Klub Edukacji Alternatywnej prowadzony przez NGO Policy Center for Roma and Minorities). Po przeprowadzeniu się do Poznania i spotkaniu zorganizowanym przez Kolektyw Rozbrat, dołączyłam do grupy osób starających się wspomóc społeczność tzw. “koczowiska”. Początkowe spotkania z dorosłymi (nauka pisania, asysta u lekarza czy w szpitalu, tłumaczenia recept, listów z banku) oraz z dziećmi (wyjścia

poza teren ich zamieszkania, nauka liter, czy po prostu wspólna zabawa) odbywały się zupełnie oddolnie i bez żadnej strategii, doraźnie – kiedy był na to czas lub potrzeba (prawie każde przyjscie na teren “placu”³ wiązało się z dużo dłuższą, niż zazwyczaj zakładałam, wizytą). Po jakimś czasie Stowarzyszenie pedagogiki ulicy “Grupa Animacji Społecznej Rezerwat” zaproponowało utworzenie grup dla dzieci, tym samym pozwalając na systematyczne organizowanie dzieciom czasu wolnego oraz opłacenie pracy streetworkerów. Do dzisiaj pamiętam pierwsze wyjścia z dziećmi w miejsca wcześniej im nieznane: pierwszy raz w kinie (oklaski na stojąco po skończonej bajce), na basenie, w rejs po rzece, w zoo...

Kolejnym etapem było zaproponowanie mi pracy przez szkołę z uwagi na znajomość języka rumuńskiego oraz dobre relacje z osobami z tej społeczności. Minęło kilka dobrych lat, z czasem zmienił się model pracy, ale niezmiennym plusem pozostaje możliwość obserwowania jak rosną i zmieniają się dzieciaki – oraz to, że to, co robię, ma sens i realny wpływ na czyjeś życie.

Paulina Piórkowska

Szczerze mówiąc, nie sądziłam, że moja aktywność zawodowa będzie związana z pracą w publicznej instytucji oświaty. Wywodzę się ze środowiska artystycznego i aktywistycznego. Działałam twórczo na styku sztuki, animacji kulturowej i aktywności prospołecznych, czego efektem był mój dyplom w Pracowni Sztuki w Przestrzeni Społecznej na Uniwersytecie Artystycznym w Poznaniu. W trakcie studiów zaczęłam realizować projekty z lokalnymi społecznościami ze środowisk defaworyzowanych. W międzyczasie, dzięki przypadkowemu spotkaniu, nawiązałam relację z jedną z Romek o imieniu Ewa, przez którą poznałam inne

3 Plac jest terminem używanym przez społeczność jako nazwa miejsca swojego zamieszkania.

osoby z placu. Nowe znajomości przybliżyły mi kontekst systemowego wykluczenia Romów pochodzenia rumuńskiego. Kilka lat później rozpoczęłam współpracę z Grupą Animacji Społecznej „Rezerwat”. Jest to stowarzyszenie zajmujące się animacją wolnego czasu dzieci za pomocą narzędzi z obszaru streetworkingu. Razem z Pauliną Krzysik prowadziłam grupę dzieci z placu. Pracę jako asystentka podjęłam kilka miesięcy później, ponieważ pojawiło się stanowisko po Bartłomieju Rydzewskim — wieloletnim działaczu związanym z tą społecznością, a ja czułam, że chcę kontynuować pracę z dziećmi. Myślę, że doświadczenia z pola sztuk wizualnych, ułatwiają mi szukanie spontanicznych i kreatywnych rozwiązań w pracy z dziećmi ze społeczności. Obecnie wraz z Sylwią Czubałą w ramach aktywności „Rezerwatu” prowadzę grupę integracyjną dla dzieci z placu i okolic szkoły, do której uczęszczają dzieci romskie. Jest to pierwsza w stowarzyszeniu grupa o takim charakterze i jest dla mnie uosobieniem sukcesu na polu pracy z dziećmi i modelowym przykładem efektywnego procesu integracyjnego. Zazwyczaj grupy są formułowane z uwagi na istniejące już relacje wśród dzieci z konkretnej dzielnicy. Tworząc grupę łazarską brałyśmy pod uwagę miejsce zamieszkania dzieci oraz lokalizację szkoły, która jest oddalona od miejsca zamieszkania osób ze społeczności, ale tam są zapisane dzieci. Nasza grupa liczy 6 dzieci. W tzw. ekipie znajduje się jeden chłopiec zamieszkujący plac, drugi pochodzenia romskiego, który z wraz z rodziną zamieszkuje mieszkanie socjalne w okolicy placówki oraz jego sąsiad, który mimo tego, że nie jest ze społeczności, nauczył się języka rumuńskiego oraz romskiego. Pozostałe dzieci zamieszkują Łazarz lub chodzą do szkoły w okolicy. W działaniach opieramy się na założeniach strategii alternatyw. Raz tygodniu wychodzimy z dziećmi do miejsc rozrywki czy kultury, idziemy coś zjeść albo spędzamy wspólnie czas na podwórku. W naszym przypadku są to okolice placu oraz szkoły. Razem z Sylwią Czubałą od lat działamy na polu animacji kulturowej. Poza narzędziami z zakresu pedagogiki ulicy, chętnie sięgamy po te z obszaru sztuk wizualnych czy animacji kulturowej. W tym roku otrzymaliśmy dofinansowanie z Wydziału Kultury na projekt „Wa-

kacje na dzielni”, podczas którego chcemy zrealizować działania dla dzieci jak i społeczności lokalnej. Organizujemy spacery z mapowaniem ważnych dla dzieci miejsc, na bazie których powstaną murale. Odbędzie się kino plenerowe, potańcówka i turniej piłki nożnej. Najważniejszy jest dla nas proces nastawiony na aktywizację dzieci i włączenie ich w organizację wydarzeń.

W tym roku zaangażowałam się także w działania pomocowe dla osób ze społeczności Romów z Ukrainy i współtworzę platformę Poland – Roma – Ukraine, gdzie widzimy wiele wyzwań w polu integracji dzieci romskich pochodzenia ukraińskiego ze społeczeństwem większościovym i włączenia ich w system szkolny

Model pracy

Model asystentury zmieniał się na przestrzeni lat. Brak jasno zdefiniowanego zakresu obowiązków AER, a także dostępu do dobrych praktyk czy wskazówek, jak najlepiej zorganizować nie tylko naukę dzieci, ale także pracę asystentek, zmusiły szkołę do samodzielnego wypracowywania modelu działania, często metodą prób i błędów. Pierwszy rok asystentury Pauliny Krzysik – bez przeszkolenia (bo nie było komu), a także bez pewności siebie oraz umiejętności negocjacji uważamy za źle zorganizowany i częściowo zmarnowany potencjał. Dziś jesteśmy już w innym momencie. Jesteśmy w posiadaniu wypracowanych przez lata procedur wewnętrznych (nie wszystkie jeszcze działa jak należy – ale jesteśmy na dobrej drodze). Wzięłyśmy udział w cyklu szkoleń dla asystentek, zatytułowanym Misja Asystent i zorganizowanym przez Fundację W Stronę Dialogu, dzięki której nie tylko zdobyłyśmy wiedzę merytoryczną, ale przede wszystkim, dzięki poznaniu innych asystentek i asystentów z całej Polski, także wsparcie emocjonalne (“nie jestem w tym sama! Inni mają podobne problemy i szukają rozwiązań) oraz poczucie, że jest się do kogo zwrócić o poradę czy pomoc.

Wzmocnienie naszej pracy dzieje się także za sprawą przynoszącego

realne skutki sieciowania się różnego rodzaju instytucji pracujących ze społecznością – proces był długi, ale jesteśmy w dobrym miejscu. Dzięki wieloletniemu lobbowaniu aktywistów i aktywistek⁴, spotkaniom z władzami, Miejski Ośrodek Pomocy i Rodzinie zaczął pracować z tą społecznością kilka lat temu, a miasto przestało udawać, że społeczność Romów z Rumunii tutaj nie mieszka. Aktualnie jesteśmy na etapie ścisłej współpracy z MOPR-em w Poznaniu. Brak istniejących narzędzi do pracy i fakt wieloletniej niewidzialności problemów tej społeczności zmusiło wiele instytucji do poszukiwania nowych rozwiązań, czemu służyć mają comiesięczne spotkania dla podmiotów zaangażowanych w pracę z Romami i Romniami rumuńskimi z Poznania, inicjowane przez MOPR właśnie. W tej chwili z ramienia instytucji pracuje dwoje pracowników socjalnych, Michał Ptak oraz Joanna Wotasiak, którzy współpracują z przeszło 100 osobami zamieszkującymi teren byłych ogródków działkowych. Poza pracownikiem i pracowniczką socjalną na terenie działek od niedawna pracują także tłumaczki przysięgłe z języka rumuńskiego, co w dużym stopniu ułatwia działania nas wszystkich. Ponadto pracę z 3 rodzinami rozpoczyna właśnie asystentka rodziny, której nadrzędnym celem jest znalezienie dla rodzin mieszkań socjalnych. Jako asystentki edukacji pozostajemy w ciągłym kontakcie z pracownikami socjalnymi. Współpracujemy, wymieniając się informacjami na temat aktualnych wydarzeń na placu, pracujemy nad rozwiązaniami mającymi poprawić frekwencję uczęszczania dzieci do szkoły czy prosimy pracowników o wspólną interwencję i rozmowę z konkretną rodziną, jeśli pojawiają się trudności. Szkoła zaprasza na zebrania dla rodziców reprezentację Miejskiego Ośrodka Pomocy i Rodzinie, dzięki czemu możemy wzmacniać wzajemnie swój głos. Poza współpracą na poziomie instytucjonalnym bardzo ważną funkcję pełnią organizacje pozarządowe, jak Wspólnota Sant’Egidio czy Grupa Animacji Społecznej “Rezerwat”, które od lat wspierają dzieci i ich rodziny w trybie

4 (głównie Wielkopolskie Stowarzyszenie Lokatorów, Bartłomiej Rydzewski oraz Katarzyna Czarnota)

długofalowym. Pracujemy w szkole bazując na relacji opartej na wzajemnym zaufaniu, także wywodząc się z organizacji pozarządowych i z wcześniejszej pracy streetworkerskiej (co ma swoje plusy i minusy w konfrontacji w pracy w instytucji publicznej, ale wielokrotnie pomogło rozwiązać niejedną trudną sytuację). Paulina Piórkowska wspomina, że w pracy zdarzyło się usłyszeć jej, że zawsze staje po stronie dziecka. Mimo tego, że miał to być komentarz o negatywnym znaczeniu, to odebrała go bardzo pozytywnie, w kontekście starań dotyczących budowania partnerskiej relacji z dzieckiem. Z uczniami i uczennicami mówimy sobie po imieniu, skracamy dystans, nawiązując coraz to bliższą więź. W rozumieniu naszej funkcji czujemy, że jesteśmy asystentkami dzieci – nie nauczycieli czy instytucji. Jednakże pracując zarówno z dziećmi, jak i dorosłymi osobami ze społeczności, ciągle musimy pilnować swoich granic. Brak znajomości instytucji sprawia, że osoby te niejednokrotnie są poirotowane kwestiami związanymi z kartami pobytu i innymi formalnościami, które się przeciągają, a my nie mamy na nie żadnego wpływu. Jedną z barier jest fakt, że większość ludzi z placu nie posiada numeru PESEL, co znacząco utrudnia dostęp do służby zdrowia czy blokuje możliwość otrzymania przez szkołę subwencji oświatowej. W ostatnim czasie pracownikom MOPRu udało się po latach, pomimo urzędowych trudności uzyskać PESELE dla niektórych dzieci. Proces ten jest trudny z uwagi na to, że część społeczności nie posiada ważnych dokumentów. Dlatego często sięgamy po wsparcie konsula, gdyż nie wszyscy są w stanie wyjechać do Rumunii by wyrobić nowe dokumenty. Deficytów w systemie pomocowym i sytuacji trudnych na tle dyskryminacji jest sporo, dlatego też nasza praca zdecydowanie wykracza poza godziny szkolne. W kilkuletniej już współpracy wciąż tworzymy wewnętrzny system wymiany informacji, jak i dzielenia się obowiązkami, z różnymi skutkami, co spowodowane jest niejasnym wciąż zakresem obowiązków AER, ale również brakiem konkretnych narzędzi do pracy z grupami wykluczonymi krzyżowo na tak wielu polach.

Przykładem działań wykraczających poza rolę asystentek edukacji był moment nałożenia kwarantanny przez Sanepid na wszystkie osoby

ze społeczności zamieszkującej pustostany na terenie byłych ogródków działkowych. Altany zostały potraktowane jako wspólne domostwo, co wpisuje się w mechanizm zbiorowej odpowiedzialności – na ponad 100 osób jedynie kilka otrzymało pozytywny test na obecność COVID-19. Wobec wszystkich wymagano, żeby nie opuszczali miejsca zamieszkania, nie pomyślano jednak, jak te osoby miały zadbać o swoje podstawowe potrzeby np. zakupy spożywcze albo wykupienie leków, skoro sieć wsparcia tych osób, w postaci bliskich znajdowała się na placu i miała również zakaz opuszczania terenu.

Nagle pojawienie się pracowników Sanepidu w towarzystwie Wojsk Obrony Terytorialnej – umundurowanej grupy osób – była jednoznaczna z sytuacją zagrożenia. Otrzymałyśmy telefony od mieszkańców i mieszkanek, że są zaniepokojeni. Na miejscu nie było tłumacza, a my jako osoby związane ze społecznością nie zostałyśmy poinformowane o planowanej wizycie. Natychmiast po nałożeniu na społeczność kwarantanny podjęliśmy rozmowy w gronie szkoły, MOPR-u oraz organizacji pozarządowych, takich jak Sant’egidio i “Rezerwat”. Wspólnie obmyśliliśmy strategię wsparcia, informowaliśmy się na bieżąco ale też rozpowszechnialiśmy sprawdzone informacje wśród społeczności na temat aktualnej sytuacji aby uspokoić nastroje. Razem z pracownikiem socjalnym odwiedzałyśmy dzieci w specjalnych kombinezonach, przekazując kserówki z materiałami do nauki, oraz, z inicjatywy szefa szkolnej stołówki, który podwoził nas na miejsce, rozdawałyśmy dzieciom obiady, które przysługują im w szkole.

Dzięki wieloletniej współpracy AERów z osobami wspierającymi społeczność udaje się także realizować różne punktowe projekty, jak np. Innowację Społeczną – Romski w Obrazkach⁵ – pomoc dydaktyczną do nauki języka polskiego dla dzieci romskich z Rumunii, czy integracyjne, polsko-romskie warsztaty teatralne zakończone spektaklem.⁶

Ten przykład świadczy o tym jak dużo udało się nam uzyskać na polu

5 Inicjator: Basia Prądzyńska i Iza Kolka.

6 Fundacja Art Junction.



samoorganizacji i sieciowania się z innymi podmiotami, ale także o tym, jak wiele “dziur” istnieje w polu systemowych rozwiązań, a łatamy je w gronie kilkunastu osób zainteresowanych sprawą. Choć nasza grupa stale się powiększa, zdajemy sobie sprawę z naszej ograniczonej sprawczości. Potrzeba systemowych rozwiązań, których nie są w stanie zapewnić organizacje pozarządowe, a wręcz nie powinny wyręczać władzy, która od dawna udaje, że nie widzi problemów, z jakimi boryka się społeczność romska pochodzenia rumuńskiego.

Małe sukcesy

Sukcesy w naszej pracy są często niewidoczne na pierwszy rzut oka – niektóre zmiany zachodzą bardzo wolno, są długotrwałym procesem, który można zauważyć jedynie robiąc krok wstecz i porównując sytuację z dystansu, sprzed kilku lat. Coś, co często uważane jest za oczywistość, dla nas jest sukcesem. Przydzielenie mieszkania socjalnego dla wieloosobowej rodziny jest sukcesem “oczywistym”. Ale dla nas, jest nim także nawet to, że rodzice jednej z rodzin, z którą kontakt był utrudniony, po-

siadają telefon oraz można się do nich dodzwonić. Sukcesem jest dla nas mały P., który przeszedł z klasy przygotowawczej do zerówki całkiem sam i rozkwitł – zerówka to jego azyl, szczęście. Sukcesem jest to, że wszystkie dzieci pojechały w tym roku na szkolny rajd, oraz to, że Z. pojechał pierwszy raz na całodniową wycieczkę szkolną ze swoją klasą poza Poznania. Często ocena 2 z języka polskiego jest dużym sukcesem, a zdarza się, że jest nim 5 ze sprawdzianu po serii samych 1 za brak noszenia książek (tak, są nauczyciele, którzy w pierwszej klasie stawiają za to 1). I z tego głównie składa się nasza praca – z gaszenia „pożarów”, mediowania, przekonywania kadry do najprostszycych często rozwiązań jak choćby wykonania telefonu do rodzica, wypracowywania rozwiązań metodą prób i błędów, cierpliwości a także z małych sukcesów, których całokształt za procentuje w przyszłości.

Wyzwania

Mimo tego, że nasza praca jest coraz to lepiej zorganizowana, a do szkoły chodzą praktycznie wszystkie dzieci z placu w wieku szkolnym, przed nami stoi jeszcze wiele wyzwań.

Jednym z nich jest częsty brak przygotowania do pracyz uczniami obcojęzycznymi i odmiennymi kulturowo, a w szczególności brak nauczycieli kończących studia nauczanie języka polskiego jako obcego, gotowych do pracy w szkole.

Bez zmian systemowych i dobrze zorganizowanej miejskiej polityki migracyjnej nie jesteśmy w stanie pójść dalej. Co jest według nas kwestią priorytetową to to, że dzieci wraz z rodzinami powinny mieć zapewnione godne warunki socjalno-bytowe. Jesteśmy przekonane, że gdyby zaistniał program aktywizacji zawodowej dla osób ze społeczności, które nie potrafią czytać i pisać, osoby te chętnie podejmowałyby pracę dostosowaną do ich możliwości. Obecnie spora część rodziców korzysta ze wsparcia dzieci podczas załatwiania formalności i codziennych spraw, z uwagi na brak umiejętności językowych, co wskazuje na potrzebę organizacji

kursów języka polskiego dla dorosłych. Tego typu działania pozwoliłyby na usamodzielnianie się i zaistnienie nie tylko na rynku zawodowym, ale również mieszkaniowym. Nawet jeśli osoby te pracują i stać je na wynajem mieszkań rynkowych, ze względu na stygmatyzację nie mają na to szans, zaś procedury związane z przyznawaniem rodzinom lokali socjalnej zazwyczaj trwają bardzo długo.

Kolejnym wyzwaniem jest adekwatne reagowanie na mowę nienawiści wobec osób ze społeczności. „Klimat polityczny” nie sprzyja procesom integracyjnym, do czego doprowadziło prawdopodobnie wieloletnie ignorowanie potrzeb tej grupy i traktowanie jej jako „niewidzialnej”. Rada osiedla, na którym mieszkają Romowie rumuńscy, prowadzi konsekwentną kampanię polityczną przeciwko tej grupie. Żąda wyrzucenia ich z działek, posługuje się romofobicznym językiem, a także podżega społeczność lokalną do aktów nienawiści, która przejawia się w przestrzeni internetowej. Zdarzają się także fizyczne napaści.

Jako osoby sojusznicze reagujemy i działamy na rzecz Romów rumuńskich. Potrzeba zatrudnienia osób na tym stanowisku spoza społeczności wynika z niepiśmienności dorosłych i/lub słabej znajomości języka polskiego — są to osoby najczęściej bez doświadczenia edukacyjnego, przez co, mimo chęci wsparcia w nauce, rodzice często nie są w stanie wspomóc dzieci w procesie edukacji. Naszym zawodowym marzeniem jest nie tylko ukończenie przez dzieci szkoły podstawowej, ich dalsze kształcenie zawodowe, ale także znalezienie wśród nich nowych asystentów czy asystentki edukacji, którzy przejmą stery, będą rozumiały funkcjonowanie instytucji oraz będą w stanie asystować kolejnym dzieciom ze swojej społeczności. Wierzymy, że dzięki działaniom takim, jak chociażby tego typu publikacja, współpraca między osobami zaangażowanymi, ale przede wszystkim zdecydowane kroki mające na celu utworzenie realnej strategii integracji i aktywizacji sprawią, że wśród społeczności wyłonią się nie tylko asystentki i asystenci edukacji, ale także liderzy, liderki, którzy będą działać na rzecz społeczności.

Kraków 2022