

RAPORT



Redakcja dr Elżbieta Mirga-Wójtowicz

# ASYSTENCI EDUKACJI ROMSKIEJ W POLSCE

DIAGNOZA POTRZEB, WYZWAŃ  
I REKOMENDACJE DLA SYSTEMU

*(...) ta praca to coś więcej niż obowiązek – to misja.  
Często jestem dla dzieci kimś, komu ufają najbardziej.  
Widzę, jak bardzo potrzebują osoby, która ich rozumie,  
nie ocenia i potrafi wesprzeć.*

FUNDACJA  
DOM NA  
POGRANICZU



CENTRALNA  
RADA ROMÓW  
W POLSCE

**jaw  
dikh!**

FUNDACJA JAW DIKH!

# Raport Fundacji Jaw Dikh powstał we współpracy z Centralną Radą Romów w Polsce oraz Fundacją Dom na Pograniczu.

Prawa Autorskie © Fundacja Jaw Dikh  
Redakcja dr Elżbieta Mirga-Wójtowicz

Powielanie materiałów zawartych w niniejszej publikacji jest dozwolone wyłącznie w celach niekomercyjnych i edukacyjnych, pod warunkiem podania źródła.

## Podziękowania

Fundacja Jaw Dikh składa serdeczne podziękowania wszystkim osobom i organizacjom, które wsparły powstanie niniejszego raportu. Dziękujemy asystentkom i asystentom edukacji romskiej, przedstawicielom społeczności oraz partnerom instytucjonalnym za podzielenie się doświadczeniem i kluczowymi spostrzeżeniami. Szczególne wyrazy wdzięczności kierujemy do wszystkich rozmówców i respondentów, dzięki którym raport odzwierciedla realne potrzeby i wyzwania. Zaangażowanie i wspólna praca asystentek i asystentów romskich jest fundamentem działań na rzecz bardziej inkluzyjnej i sprawiedliwej edukacji.

Raport powstał w ramach projektu Fundacji Jaw Dikh Assessing the Role of Roma Education Assistants in Poland: Challenges, Needs, and Policy Recommendations, finansowanego ze środków programu CERV – Citizens, Equality, Rights and Values Programme (UE), realizowanego w ramach projektu EQUIP prowadzonego przez ERGO Network (European Roma Grassroots Organizations Network).

Finansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są jednak wyłącznie poglądami i opiniami autora(-ów) i nie muszą odzwierciedlać poglądów Unii Europejskiej lub Komisji Europejskiej. Ani Unia Europejska, ani organ przyznający dotację nie ponoszą za nie odpowiedzialności



Funded by  
the European Union

**ERGO**  
NETWORK

# Spis treści

|       |                                               |    |
|-------|-----------------------------------------------|----|
| 1     | Streszczenie raportu                          | 4  |
| 2     | Wprowadzenie                                  | 5  |
| 3     | Metodologia badania                           | 9  |
| 4     | Wyniki badań ilościowych (wyniki ankiety)     | 10 |
| 4 . 1 | Charakterystyka respondentów                  | 10 |
| 4 . 2 | Główne wyzwania                               | 11 |
| 4 . 3 | Równe traktowanie i warunki pracy             | 11 |
| 4 . 4 | Wsparcie i rozwój zawodowy                    | 12 |
| 4 . 5 | Migranci przymusowi z Ukrainy po 2022 roku    | 12 |
| 4 . 6 | Postrzeganie roli AER i potrzeby systemowe    | 13 |
| 5     | Wyniki badań ilościowych (wywiady pogłębione) | 14 |
| 5 . 1 | Źródła dysonansu                              | 14 |
| 5 . 2 | Brak perspektyw                               | 16 |
| 5 . 3 | Wyzwania elastyczności                        | 17 |
| 5 . 4 | Wnioski ogólne                                | 18 |
| 6     | Podsumowanie                                  | 21 |
| 7     | Rekomendacje                                  | 22 |
| 8     | Bibliografia                                  | 24 |



**Raport Fundacji Jaw Dikh stworzony we współpracy z Centralną Radą Romów w Polsce oraz Fundacją Dom na Pograniczu stanowi kompleksową diagnozę sytuacji zawodowej asystentów edukacji romskiej - AER<sup>1</sup> – kluczowej grupy dla realizacji edukacji włączającej i integracji społeczności romskiej.**

Celem badania było rozpoznanie potrzeb, wyzwań oraz oczekiwań AER, a także opracowanie rekomendacji systemowych dotyczących ich dalszej profesjonalizacji.

Badanie stanowiło też wyjątkową okazję do wstłuchania się w głos samych asystentów i danie im możliwości wyrażenia swoich postaw i opinii dotyczących warunków w jakich wykonują swoją pracę. Badanie przeprowadzono metodą mieszaną, łącząc ankietę internetową (12 respondentów) i wywiady pogłębione (12 osób z różnych regionów Polski). Pytania ankietowe i zagadnienia poruszane w wywiadach objęły m.in. warunki zatrudnienia, dostęp do szkoleń, wsparcie instytucjonalne, wpływ pełnoskalowej wojny w Ukrainie po 2022 roku na ich pracę oraz bardziej osobiste opinie, poglądy, oceny dotyczące warunków pracy asystenta edukacji romskiej.

**Wyniki potwierdziły, że AER stanowią grupę o wysokim poziomie zaangażowania i poczuciu misji społecznej, ale funkcjonują w warunkach niestabilnego zatrudnienia, niskich wynagrodzeń i braku systemowego wsparcia. Zawód, mimo że wpisany do Klasyfikacji zawodów i specjalności (kod 531203)<sup>2</sup>, wciąż nie posiada statusu pedagogicznego ani stabilnego finansowania.**

**AER to nie tylko mediatorzy, asystenci, nauczyciele.** Asystenci pełnią funkcje pośredników kulturowych, mediatorów i liderów społecznych, wspierając dzieci romskie, ich rodziny i szkoły w procesie edukacyjnym. Po 2022 roku ich rola dodatkowo rozszerzyła się o wsparcie uczniów romskich z Ukrainy, co pokazało, jak niezbędna jest ich obecność w sytuacjach kryzysowych i międzykulturowych.

**Raport wskazuje na pilną potrzebę profesjonalizacji zawodu AER, obejmującą:**

- uregulowanie statusu zawodowego i uznanie AER za pracowników pedagogicznych,
- stałe finansowanie etatów z budżetu państwa,
- system szkoleń, certyfikacji i superwizji,
- wsparcie psychologiczne i mentoring,
- tworzenie sieci współpracy między szkołami, samorządami i organizacjami romskimi.

**Wnioski z badań jednoznacznie wskazują, że asystenci edukacji romskiej są niezastąpionym ogniwem systemu edukacji opartej na inkluzywności, równości i poszanowaniu wielokulturowego dziedzictwa.** Ich praca przekłada się na poprawę frekwencji uczniów, wzrost zaufania między szkołą a rodziną uczniów oraz skuteczną integrację społeczności romskiej. Profesjonalizacja i stabilizacja tej grupy zawodowej stanowi nie tylko wyraz równego traktowania, lecz także inwestycję w spójną, otwartą edukację w Polsce oraz podtrzymywanie harmonijnych stosunków pomiędzy różnymi grupami społecznymi w Polsce.

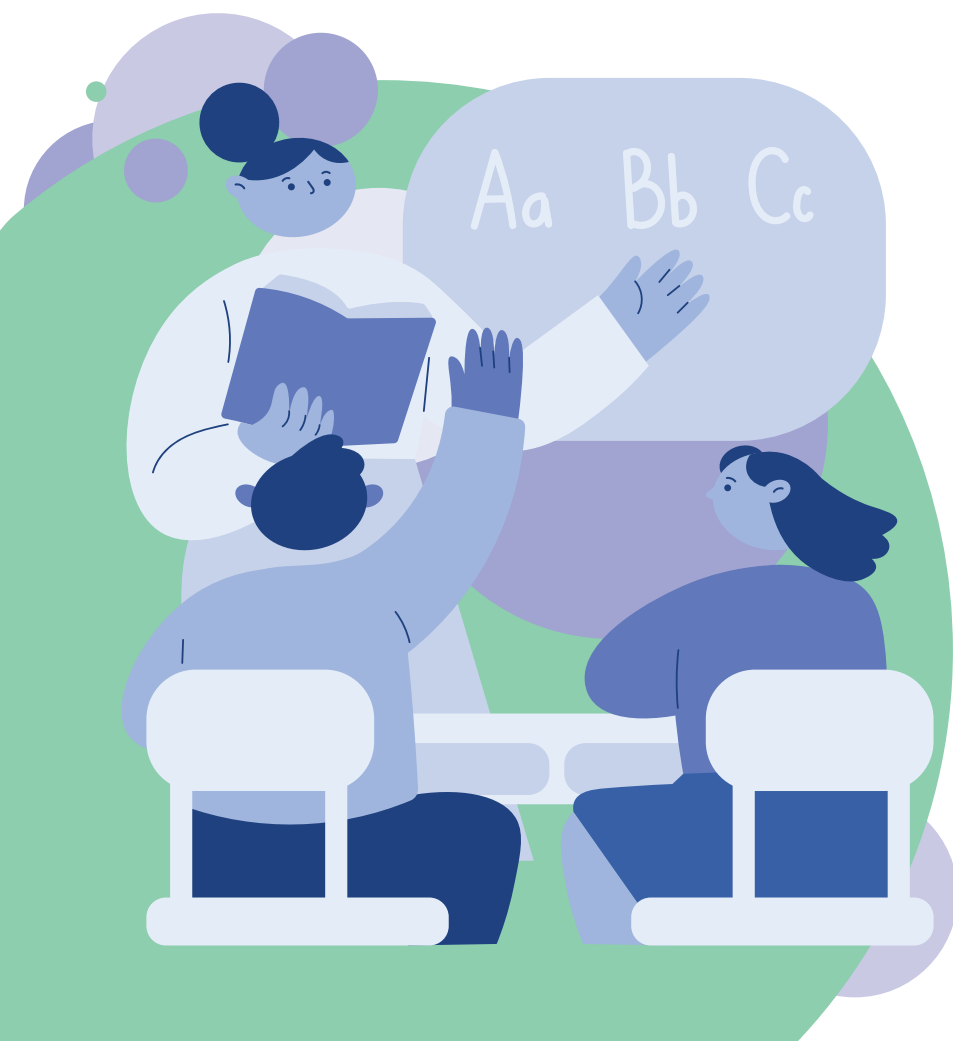
1. W dalszej części raportu będziemy używać skrótu AER – Asystent/Asystentka Edukacji Romskiej.

2. Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej. (2018). Klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy (Dz.U. z 2018 r. poz. 227) – zawód „Asystent edukacji romskiej” kod 531203. Pobrane z [https://klasyfikacje.stat.gov.pl/static/kzis/pdf/Klasyfikacja\\_zawodow\\_specjalnosci\\_1012025.pdf](https://klasyfikacje.stat.gov.pl/static/kzis/pdf/Klasyfikacja_zawodow_specjalnosci_1012025.pdf)

Edukacja jest jednym z kluczowych obszarów integracji społecznej, a dostęp do niej – miernikiem faktycznej równości szans. W przypadku społeczności romskiej, która wciąż doświadcza zjawiska wykluczenia edukacyjnego i ekonomicznego, szczególne znaczenie ma rola pośredników – osób zdolnych do budowania zaufania między szkołą a rodziną uczniów, tłumaczenia różnic kulturowych, a także wspierania uczniów w przezwyciężaniu barier systemowych i społecznych. Taką rolę w Polsce pełnią asystenci edukacji romskiej (AER) – grupa zawodowa powołana do życia na początku XXI wieku w ramach realizacji rządowego Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce (2001–2020).<sup>3</sup>

W ciągu dwóch dekad funkcjonowania tej instytucji AER stali się jednym z filarów działań edukacyjnych skierowanych do uczniów romskich<sup>4</sup>. Ich praca obejmuje nie tylko wsparcie dydaktyczne i wychowawcze, ale też funkcję mediacyjną, kulturową i społeczną. W wielu przypadkach to właśnie asystenci są pierwszym ogniwem kontaktu między szkołą a rodziną, tłumaczem międzykulturowym i rzecznikiem interesów uczniów. Dzięki ich zaangażowaniu setki romskich dzieci rozpoczęły lub kontynuowały naukę w szkołach podstawowych i średnich, a lokalne wspólnoty romskie zyskały realny głos w dialogu z instytucjami publicznymi.<sup>5</sup>

Pomimo ogromnego znaczenia tej pracy, status zawodowy AER wciąż pozostaje nieuregulowany i niestabilny. Zawód ten nie jest formalnie wpisany do systemu oświaty, co skutkuje brakiem jednolitych standardów zatrudnienia, niepewnością finansowania, ograniczonym dostępem do awansu i szkoleń oraz niskim prestiżem społecznym. Wielu asystentów pracuje na krótkoterminowych umowach, bez gwarancji ciągłości zatrudnienia i bez wsparcia instytucjonalnego, mimo że ich zadania są często bardziej złożone niż te, które wykonują inni pracownicy oświaty.



---

3. Kołaczek, M.,  
Talewicz-Kwiatkowska, J. (red.)  
(2011). Funkcjonowanie poznawcze i  
językowe dzieci romskich  
uczęszczających do szkół  
podstawowych specjalnych i  
masowych – konteksty społeczne:  
Raport końcowy z projektu  
badawczego. Stowarzyszenie  
Romów w Polsce.

4. Program integracji społecznej i  
obywatelskiej Romów w Polsce na  
lata 2021–2030:  
<https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/program-integracji-spoecznej-i-obywatelskiej-romow-w-polsce-na-lata-2021-2030>

5. Mirga-Wójtowicz, E. (2024).  
Asystenci międzykulturowi w  
polskich szkołach – klucz do inkluzji  
i równości w edukacji. Raport z  
badania z asystentami  
międzykulturowymi. Koalicja  
Solidarity for Diversity.

**Pandemia COVID-19 szczególnie mocno uderzyła w dzieci romskie, pogłębiając istniejące wcześniej bariery w dostępie do edukacji i obnażając systemowe słabości wsparcia.<sup>6</sup> Przejście na nauczanie zdalne ujawniło fundamentalne nierówności<sup>7</sup>: brak komputerów i stabilnego Internetu w wielodzietnych gospodarstwach, ograniczoną przestrzeń do nauki, niski poziom kompetencji cyfrowych rodziców oraz trudności językowe najmłodszych uczniów<sup>8</sup>. W wielu romskich domach jeden telefon służył całej rodzinie, a nauka przy włączonej kamerze wywoływała wstyd związany z warunkami mieszkaniowymi. W tym czasie kluczową rolę odegrali asystenci i asystentki edukacji romskiej, którzy – mimo ograniczeń sanitarnych i małej liczby etatów – stali się jedynym realnym pomostem między szkołą a rodziną<sup>9</sup>. To oni dostarczali materiały w wersji papierowej, wspierali rodziców w obsłudze e-dziennika, pomagali w kontaktach ze szkołą i monitorowali sytuację dzieci zagrożonych całkowitym wypadnięciem z systemu. Brak bezpośredniego kontaktu oraz przeciążenie obowiązkami sprawiły jednak, że wielu AER nie mogło w pełni realizować swoich zadań, co przełożyło się na drastyczny spadek frekwencji i nasilenie zjawiska nieobecności szkolnej wśród uczniów romskich. **Doświadczenia pandemii pokazały jednoznacznie, że wsparcie AER jest niezbędnym elementem polityki edukacyjnej – a jego brak pogłębia istniejące nierówności i naraża dzieci na długotrwałe wykluczenie edukacyjne.****

Sytuacja ta uległa dalszemu skomplikowaniu po 2022 roku, kiedy do Polski przybyła znaczna liczba uchodźców romskich z Ukrainy<sup>10</sup>. Asystenci, zwłaszcza ci z doświadczeniem pracy w społecznościach wielokulturowych, stali się kluczowym ogniwem wsparcia dla szkół, uczniów i rodzin<sup>11</sup>. Ich rola nabrała nowego wymiaru – z lokalnej przekształciła się w transnarodową, obejmując mediację w sytuacjach wielojęzycznych, reagowanie na kryzysy tożsamościowe i przeciwdziałanie nowym formom dyskryminacji. Jednak brak odpowiedniego przygotowania systemowego i szkoleń w tym zakresie spowodował, że AER często musieli działać intuicyjnie, w warunkach przeciążenia obowiązkami i emocjonalnego wypalenia.

---

6. Styrkacz, S. (2022). Pharo siklariben, czyli o trudnym dostępie do edukacji dzieci romskich w Polsce i Europie w czasie pandemii. *Psychologia Wychowawcza*, 23, 39–48. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.9124>

7. Caban, A. M. (2024). Asystent edukacji romskiej – zawód i misja: wnioski i rekomendacje z okresu pandemii COVID-19. W: G. Piekarski (red.), *Dyskursy (o) edukacji równościowej* (s. 303–314). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

8. RPO. (2020). Koronawirus. Rzecznik Praw Obywatelskich upomina się o pomoc dla Romów z Maszkowic.

9. Caban, A. M. (2024). Asystent edukacji romskiej – zawód i misja: wnioski i rekomendacje z okresu pandemii COVID-19. W: G. Piekarski (red.), *Dyskursy (o) edukacji równościowej* (s. 303–314). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

10. Fiałkowska, K., Jóźwiak, I., Mirga-Wójtowicz, E., Styrkacz, S., Szewczyk, M. (2024). Romani dar and Romano marbien pał Roma1 . Between fear and agency – (un)equal citizenships two years into fullscale war in Ukraine. „CMR Spotlight”, 3(60).; Fiałkowska, K., Jóźwiak, I., Mirga-Wójtowicz, E., Styrkacz, S., Szewczyk, M. (2025). Three years on – Ukrainian Roma experiences of displacement, transnational lives and resilience („CMR Spotlight”, 3(69)). Centre of Migration Research, University of Warsaw; Markowska-Manista, U., Kołaczek, M., Talewicz, J. (red.). (2024). Jesteśmy nigdzie. Sytuacja dzieci romskich z Ukrainy w świetle badań partycypacyjnych. Fundacja w Stronę Dialogu; Styrkacz, S. (2022). Pharo siklariben, czyli o trudnym dostępie do edukacji dzieci romskich w Polsce i Europie podczas pandemii. „Psychologia Wychowawcza”, 22(2).; Styrkacz, S. (2025) “Invisible in the System” – On the Experiences of Romani Children from Ukraine. „CMR Spotlight”, 3(69)

11. Styrkacz, S. (2025). Psychologiczne i społeczne uwikłanie uczniów romskich uchodźców z Ukrainy: wyzwania edukacyjne i psychologiczne. „Edukacja”, 1(172).; Mirga-Wójtowicz, E., Padshakh, K., Rusek, J., Emery, H., Voit, A., Szewczyk, M., Kwiatkowska, K. (2024). Experiences of Roma Refugees from Ukraine in Accessing Services and Assistance in Poland. IOM Poland.; Mirga-Wójtowicz, E., Talewicz, J., Kołaczek, M. (2022). Human rights, needs and discrimination: The situation of Roma refugees from Ukraine in Poland: Report on research and intervention activities. Central Council of German Sinti and Roma. Mirga-Wójtowicz, E., Fiałkowska, K., Szewczyk, M. (2023). National and Local Mobilisation of Roma and Non-Roma Organisations and Activists in Poland Supporting Ukrainian Roma Forced Migrants in the Face of the War in Ukraine. Fundacja Jaw Dikh; Markowska-Manista, U., Kołaczek, M., Talewicz, J. (red.). (2024). Jesteśmy nigdzie. Sytuacja dzieci romskich z Ukrainy w świetle badań partycypacyjnych. Fundacja w Stronę Dialogu.;

Raport **Fundacji Jaw Dikh**, sporządzony we współpracy z **Centralną Radą Romów w Polsce** oraz **Fundacją Dom na Pograniczu** powstał w odpowiedzi na te wyzwania. Jego celem jest nie tylko diagnoza sytuacji zawodowej AER w Polsce, ale przede wszystkim wypracowanie rekomendacji systemowych, które mogą przyczynić się do wzmocnienia ich pozycji zawodowej, podniesienia jakości pracy oraz skuteczniejszego wsparcia uczniów romskich. Badanie łączyło metody ilościowe i jakościowe – ankietę internetową oraz serię wywiadów pogłębionych – pozwalając uchwycić zarówno statystyczny obraz zjawiska, jak i indywidualne doświadczenia osób pracujących na styku edukacji, kultury i integracji społecznej.

Wyniki badania ukazują **wyraźny dysonans między świadomością społecznej wagi tej funkcji a systemowym brakiem uznania**. Asystenci edukacji romskiej to grupa niezwykle zaangażowana, kierująca się misją i etosem służby społecznej, jednak pozostająca w cieniu struktur edukacyjnych. Ich codzienna praca obejmuje pracę z uczniami, wspieranie ich w edukacji, ale również interwencje kryzysowe, wsparcie emocjonalne, działania mediacyjne, tłumaczenie różnic kulturowych i językowych, a także budowanie długofalowych relacji z rodzinami romskimi. Tymczasem w systemie oświaty **funkcjonują często jako „pomocnicy nauczyciela”, bez formalnych narzędzi i odpowiedniego wynagrodzenia**.

Z perspektywy społecznej i politycznej raport podkreśla, że **profesjonalizacja i instytucjonalne wzmocnienie roli AER jest jednym z kluczowych warunków skutecznej polityki edukacyjnej wobec społeczności romskiej**, a co za tym idzie **wspierania spójności społecznej**. Asystenci są nie tylko pracownikami szkół – są również przedstawicielami a także liderami społeczności romskich, a ich praca stanowi **praktyczny przykład interkulturowej mediacji, budowania mostów i kapitału zaufania między mniejszością a instytucjami publicznymi**.

Wprowadzenie zawodu AER do systemu oświaty, stworzenie stabilnych mechanizmów finansowania, sieci wsparcia i certyfikacji zawodowej oraz opracowanie programów szkoleniowych i mentoringowych to nie tylko postulat środowiska romskiego, lecz także warunek trwałości działań integracyjnych państwa. Jest to także w interesie samych placówek edukacyjnych które w sposób realny korzystają z obecności AER na wielu szczeblach.



Raport ten wpisuje się w szerszy kontekst europejskich debat o równości w edukacji, politykach włączających i przeciwdziałaniu antycyganizmowi, stanowiąc głos w dyskusji o profesjonalizacji kadr wspierających uczniów z grup mniejszościowych.<sup>12</sup> Jego **celem jest także inspirowanie decydentów, samorządów, szkół i organizacji pozarządowych** do wspólnego działania na rzecz uznania AER jako pełnoprawnych i niezbędnych uczestników systemu edukacji w Polsce.

Doświadczenia innych państw członkowskich UE pokazują, że mediatorzy edukacyjni, asystenci nauczycieli oraz różne formy wsparcia pozalekcyjnego należą do najskuteczniejszych narzędzi zwiększania uczestnictwa i poprawy wyników edukacyjnych uczniów romskich<sup>13</sup>. W wielu krajach europejskich role te funkcjonują pod różnymi nazwami – asystenci edukacji romskiej, mediatorzy społecznościowi, asystenci nauczycieli – ale ich zakres działań jest zbliżony: budowanie pomostu między szkołą a rodziną, wspieranie frekwencji, monitorowanie postępów i ułatwianie komunikacji. **Pomimo udowodnionej skuteczności, w większości krajów działania te pozostają niedostatecznie rozwinięte i oparte głównie na krótkoterminowych projektach**.

---

12. Roma Civil Monitor. (2017-2025). Roma Civil Monitoring: Strengthening the capacities of Roma and pro-Roma civil society in EU Member States. Retrieved November 16, 2025, from <https://www.romacivilmonitoring.eu/>

13. Roma Civil Monitor. (2017-2025). Roma Civil Monitoring: Strengthening the capacities of Roma and pro-Roma civil society in EU Member States. Retrieved November 16, 2025, from <https://www.romacivilmonitoring.eu/>



W Bułgarii mediatorzy są częściowo zinstytucjonalizowani i finansowani przez państwo, lecz pracują na niestabilnych umowach; w Czechach ich skuteczność jest dobrze udokumentowana, ale tylko nieliczne szkoły mogą sobie pozwolić na ich zatrudnianie bez pewnego finansowania<sup>14</sup>. Na Węgrzech funkcję wsparcia pełnią głównie centra „tanoda”<sup>15</sup>, które zapewniają korepetycje i mentoring, lecz zależą od cyklicznych grantów<sup>16</sup>. W Rumunii i na Słowacji mediatorzy i asystenci pomagają pokonywać bariery językowe i społeczne, jednak ich zatrudnienie jest uzależnione od środków lokalnych lub unijnych, co prowadzi do nierównej dostępności tych usług<sup>17</sup>. W Hiszpanii szczególnie silną rolę odgrywają organizacje pozarządowe, ale zawód

mediatora nadal nie ma trwałego umocowania instytucjonalnego<sup>18</sup>. Podobne tendencje obserwuje się w Irlandii i Szwecji, gdzie – mimo różnych modeli – wsparcie ma charakter fragmentaryczny i projektowy<sup>19</sup>. Zestawienie to wskazuje na wspólne europejskie wyzwania: brak stabilnego finansowania publicznego, niedostateczne uznanie i profesjonalizacja roli mediatora/asystenta, niewystarczające wsparcie językowe oraz zależność od NGO-sów, co podważa ciągłość działań. Wnioski te podkreślają potrzebę systemowych i trwałych rozwiązań także w Polsce.

**Raport powstał w ramach projektu Fundacji Jaw Dikh Assessing the Role of Roma Education Assistants in Poland: Challenges, Needs, and Policy Recommendations, finansowanego ze środków programu CERV – Citizens, Equality, Rights and Values Programme (UE), realizowanego w ramach projektu EQUIP prowadzonego przez ERGO Network (European Roma Grassroots Organizations Network).**

---

14. ERGO Network. (2025). Roma access to quality and inclusive education, training, and lifelong learning: Bulgaria, Czech Republic, Hungary, Romania, Slovakia, Spain, with additional benchmarking evidence from Ireland and Sweden: <https://ergonetw.org/wp-content/uploads/2025/11/Education-report-2025-Digital-version.pdf>

15. Tanody to węgierskie, pozaszkolne centra wsparcia edukacyjnego prowadzone głównie przez organizacje pozarządowe. Oferują dzieciom – szczególnie pochodzącym z ubogich i romskich rodzin – codzienną pomoc w nauce, korepetycje, zajęcia rozwijające, mentoring oraz bezpieczne środowisko wspierające ich rozwój. Powstały jako odpowiedź na niewystarczającą zdolność szkół do pracy z uczniami znajdującymi się w niekorzystnej sytuacji. Większość tanod działa dzięki krótkoterminowym grantom (m.in. unijnym), co sprawia, że ich funkcjonowanie jest niestabilne i zależne od cykli finansowania. Zob. ERGO Network (2025), Roma access to quality and inclusive education, training, and lifelong learning

16. ERGO Network. (2025). Roma access to quality and inclusive education, training, and lifelong learning: Bulgaria, Czech Republic, Hungary, Romania, Slovakia, Spain, with additional benchmarking evidence from Ireland and Sweden

17. ERGO Network. (2025). Roma access to quality and inclusive education, training, and lifelong learning: Bulgaria, Czech Republic, Hungary, Romania, Slovakia, Spain, with additional benchmarking evidence from Ireland and Sweden

18. ERGO Network. (2025). Roma access to quality and inclusive education, training, and lifelong learning: Bulgaria, Czech Republic, Hungary, Romania, Slovakia, Spain, with additional benchmarking evidence from Ireland and Sweden

19. ERGO Network. (2025). Roma access to quality and inclusive education, training, and lifelong learning: Bulgaria, Czech Republic, Hungary, Romania, Slovakia, Spain, with additional benchmarking evidence from Ireland and Sweden

Badanie zostało zrealizowane w podejściu mieszanym, łącząc metody ilościowe i jakościowe w celu uzyskania możliwie pełnego obrazu doświadczeń asystentów i asystentek edukacji romskiej w Polsce. Podstawowym narzędziem badawczym była ankieta internetowa skierowana zarówno do obecnych i byłych AER, jak i do osób współpracujących ze społecznością romską w szkołach, świetlicach środowiskowych, organizacjach pozarządowych oraz jednostkach samorządowych.

Kwestionariusz składał się z sześciu rozbudowanych sekcji tematycznych dotyczących:



- 1 bieżących wyzwań zawodowych**
- 2 dostępnych form wsparcia instytucjonalnego i nieformalnego**
- 3 statusu zawodowego i warunków zatrudnienia**
- 4 równego traktowania i doświadczeń dyskryminacyjnych**
- 5 wpływu wojny w Ukrainie po 2022 roku na zakres i intensywność pracy**
- 6 najważniejszych postulatów zmian systemowych.**

Część jakościowa obejmowała indywidualne wywiady pogłębione z wybranymi respondentami, które pozwoliły zinterpretować dane ankietowe w szerszym kontekście społecznym i emocjonalnym. Podczas rozmów ujawniały się m.in. kwestie przeciążenia pracą, chronicznego braku uznania ze strony instytucji, trudnych relacji z częścią kadry pedagogicznej, ale również silnej motywacji, poczucia misji i głębokiego zaangażowania w pracę ze społecznością romską. Wywiady wniosły perspektywę, której dane ilościowe nie były w stanie uchwycić – pokazały m.in. jak dramatycznie zmieniła się codzienność AER po 2022 roku, gdy nagły napływ uchodźców romskich z Ukrainy obciążył system edukacji i pomoc społecznej, czyniąc z asystentów kluczowe ogniwo komunikacyjne między szkołą a rodzinami.

Łącznie w badaniu udział wzięło 24 respondentów i respondentek, rozmówczyń i rozmówców reprezentujących zróżnicowane regiony kraju – od dużych aglomeracji, przez mniejsze miasta, po gminy wiejskie, w których działają świetlice romskie lub pojedyncze etaty AER. Ta geograficzna i środowiskowa różnorodność pozwoliła uchwycić zróżnicowane modele pracy, odmienne wyzwania oraz lokalne praktyki wsparcia, tworząc możliwie szeroki obraz funkcjonowania instytucji asystentów romskich w Polsce.

## 4 Wyniki badań ilościowych (wyniki ankiety)

### 4.1 Charakterystyka respondentów

#### **Badanie ankietowe objęło łącznie 12 osób**

– asystentek i asystentów edukacji romskiej (AER) z różnych regionów Polski. Wśród respondentów dominowały kobiety (ok. 75%), co odzwierciedla ogólną strukturę tej grupy zawodowej, w której **kobiety najczęściej pełnią funkcje pośredniczące między szkołą a społecznością romską.**



Pod względem doświadczenia zawodowego, **większość badanych (8 osób) pracuje w roli AER od ponad trzech lat.** Jedna osoba posiada krótszy staż (6–12 miesięcy), natomiast trzy osoby to współpracownicy lub byli AER, którzy wcześniej pełnili podobne funkcje w placówkach oświatowych.

Zdecydowana większość respondentów (9 osób) zatrudniona jest na umowę o pracę, co wskazuje na stosunkowo stabilną formę zatrudnienia w sektorze publicznym. Jedna osoba pracuje na umowę zlecenie, a dwie kolejne w chwili badania nie były zatrudnione, choć nadal współpracowały z placówkami edukacyjnymi.

**Respondenci pochodzili z pięciu województw:** małopolskiego (Kraków, Limanowa), dolnośląskiego (Wałbrzych, Kamienna Góra), opolskiego (Głubczyce, Kędzierzyn-Koźle), mazowieckiego (Warszawa) oraz łódzkiego (Łódź) i lubelskiego (Chełm). Większość z nich pracuje w środowiskach zarówno miejskich, jak i wiejskich, często obejmując wsparciem kilka szkół jednocześnie.

Wszyscy badani AER (12 osób) pracują z uczniami romskimi, przy czym 4 osoby obejmują wsparciem również uczniów romskich z Ukrainy, a 2 osoby – dzieci ukraińskie niebędące Romami. Wyniki te potwierdzają rosnące znaczenie roli asystentów edukacyjnych w pracy z grupami uczniów o zróżnicowanym pochodzeniu etnicznym i migracyjnym. Wiedza i doświadczenie AER-ów ma kluczowe znaczenie, ponieważ opiera się na wieloletniej, praktycznej pracy w społecznościach romskich i zdecydowanie wykracza poza wąsko rozumiane wsparcie edukacyjne dzieci. Obejmuje również znajomość realiów życia rodzin, kompetencje mediacyjne, umiejętność budowania zaufania oraz orientację w lokalnych systemach pomocy, co czyni AER-ów niezastąpionym ogniwem łączącym szkołę, instytucje i społeczność romską.

## 4 Wyniki badań ilościowych (wyniki ankiety)

### 4.2 Główne wyzwania

**Analiza danych ujawniła szereg trudności, z jakimi mierzą się AER w codziennej pracy. Najczęściej wskazywanymi problemami były:**

- brak stabilnych umów i niskie wynagrodzenia (12 osób)
- niska frekwencja uczniów romskich (6 osób)
- brak systemowych szkoleń i wsparcia instytucjonalnego (11 osób)
- przeciążenie obowiązkami (10 osób) oraz brak zrozumienia ze strony części kadry nauczycielskiej (9 osób)
- konieczność budowania i utrzymywania zaufania między szkołą a rodzinami romskimi (11 osób)

Respondenci zwracali uwagę, że mimo wysokiego zaangażowania i poczucia misji, praca AER wciąż nie jest w pełni doceniana ani odpowiednio wspierana instytucjonalnie. Trudności te potwierdzają potrzebę większego uznania i wzmocnienia tej funkcji w systemie oświaty.

### 4.3 Równe traktowanie i warunki pracy

**Wyniki badania wskazują, że zjawisko nierównego traktowania dotyka znaczną część AER.** 25% respondentów przyznało, że bezpośrednio doświadczyła dyskryminacji, a kolejne 58% – że spotyka się z nią „czasami”. Jedynie 16,7% badanych zadeklarowało, iż nie zetknęło się z takimi sytuacjami.

**Najczęściej wymienianą formą nierównego traktowania była dyskryminacja ze względu na pochodzenie etniczne** (8 osób), natomiast marginalizacja kulturowa dotyczyła jednej badanej osoby. Ponad połowa respondentów uznała, że asystenci edukacji romskiej nie są traktowani na równi z innymi pracownikami oświaty, zwłaszcza w zakresie uznania zawodowego i statusu w zespole szkolnym.

**Dwie trzecie badanych wskazało na nierówności w wynagrodzeniu i możliwościach awansu zawodowego.** Choć połowa respondentów potwierdziła istnienie formalnych procedur równego traktowania w swoich szkołach, aż 5 osób przyznało, że nie posiada wiedzy o takich mechanizmach, co świadczy o ich ograniczonej dostępności i skuteczności.

#### 4.4 Wsparcie i rozwój zawodowy

Poziom wsparcia, jaki AER otrzymują od kadry pedagogicznej i dyrekcji, oceniany jest umiarkowanie. Połowa z 12 badanych określiła go jako średni, 4 osoby jako wysoki, a pozostałe 2 osoby wskazały na jego niedostateczny charakter.

Szkolenia z zakresu równego traktowania i pracy międzykulturowej prowadzi zaledwie dwie szkoły, a jedynie 6 realizuje je jedynie sporadycznie. Równie ograniczony jest dostęp do wsparcia psychologicznego – tylko trzech respondentów ma do niego regularny dostęp, a tyle samo osób korzysta z niego jedynie okazjonalnie.

Jeśli chodzi o możliwości rozwoju zawodowego, pięciu respondentów oceniło je jako słabe, a trzech jako umiarkowane. Jedynie jedna czwarta badanych uznała, że może w pełni realizować swój potencjał zawodowy. Ponad połowa czuje, że ich kompetencje są wykorzystywane tylko częściowo, co wiąże się m.in. z brakiem jasno określonej roli i ograniczonymi możliwościami awansu.



#### 4.5 Migranci przymusowi z Ukrainy po 2022 roku: nowe wyzwania dla szkół i Asystentów Edukacji Romskiej

Przybycie migrantów przymusowych uciekających przed wojną w Ukrainie po 2022 roku wyraźnie zwiększyło zakres obowiązków AER i wprowadziło nowe wyzwania do ich codziennej pracy.

**Czterech respondentów odnotowało znaczny wzrost liczby obowiązków,** a kolejnych czterech zasygnalizowało pojawienie się nowych zadań mediacyjnych, zwłaszcza w pracy z rodzinami romskimi z Ukrainy.

Co czwarty badany wskazał na wzrost potrzeby wsparcia psychologicznego wśród uczniów i ich rodzin. Pomimo tego jedynie dwóch respondentów uznało, że otrzymało wystarczające szkolenie i przygotowanie do pracy w nowej sytuacji. **Dane te dowodzą, że szkoły i instytucje oświatowe nie były w pełni przygotowane na integrację uczniów romskich uchodźców** i potrzebują w tym zakresie dodatkowych zasobów oraz narzędzi.



## 4.6 Postrzeganie roli AER i potrzeby systemowe

Pomimo trudności, większość respondentów wyraża przekonanie, że praca AER realnie przyczynia się do zmniejszania nierówności edukacyjnych wśród dzieci romskich. Asystenci podkreślali, że ich rola jest kluczowa w budowaniu mostów między szkołą a społecznością romską, a także w tworzeniu środowiska sprzyjającego integracji i wzajemnemu zaufaniu.



**Badani formułowali także szereg postulatów systemowych, wśród których najczęściej pojawiały się:**

- potrzeba stabilnego finansowania z budżetu państwa
- wprowadzenie jasnej ścieżki kariery i awansu zawodowego
- stworzenie krajowego systemu szkoleń, certyfikacji i supervizji
- formalne włączenie AER w zespoły decyzyjne szkół i procesy kształtowania polityk edukacyjnych
- zwiększenie uznania i prestiżu zawodu w środowisku oświatowym
- regularne szkolenia kadry nauczycielskiej w zakresie przeciwdziałania stereotypom i dyskryminacji
- utworzenie ogólnopolskiej sieci wsparcia AER i reprezentacji tej grupy w krajowych politykach edukacyjnych

Zebrane dane jednoznacznie pokazują, że AER to grupa o wysokiej motywacji, silnym poczuciu misji i zaangażowaniu w poprawę sytuacji uczniów romskich, jednak funkcjonująca w warunkach zawodowej niepewności i braku systemowego wsparcia.

Dlatego też badanie wskazuje na pilną potrzebę instytucjonalnego wzmocnienia roli AER – zarówno poprzez poprawę warunków zatrudnienia i wynagrodzeń, jak i przez formalne uznanie tej funkcji za stały, profesjonalny element systemu edukacji. Tylko wówczas praca asystentów romskich będzie mogła w pełni realizować swój potencjał w zakresie równości, integracji i wspierania edukacji dzieci romskich w Polsce.

Dwanaście wywiadów pogłębionych, jakie przeprowadzono z asystentami edukacji romskiej, wnoszą bardzo istotny wymiar indywidualny i ludzki w kwestie stanowiące przedmiot niniejszego raportu. Celem przeprowadzenia wywiadów było przede wszystkim poznanie osobistych opinii asystentów, ich unikalnego doświadczenia oraz głębszy wgląd w ich stanowisko wobec swojej pracy. Wywiady miały też na celu danie możliwości artykulacji konkretnych rekomendacji, postulatów zmian oraz sugestii usprawnienia pracy asystenta.



### 5.1 Źródła dysonansu

Na ogólnym poziomie wywiady z AER ujawniły dużą motywację i zaangażowanie tej grupy, ale także frustrację związaną z brakiem uznania instytucjonalnego. Bez wątpienia, grupa ta cechuje się sporym entuzjazmem, etosem wartościującym edukację oraz przekonaniem, iż ich praca jest rodzajem misji. W słowach tej asystentki:

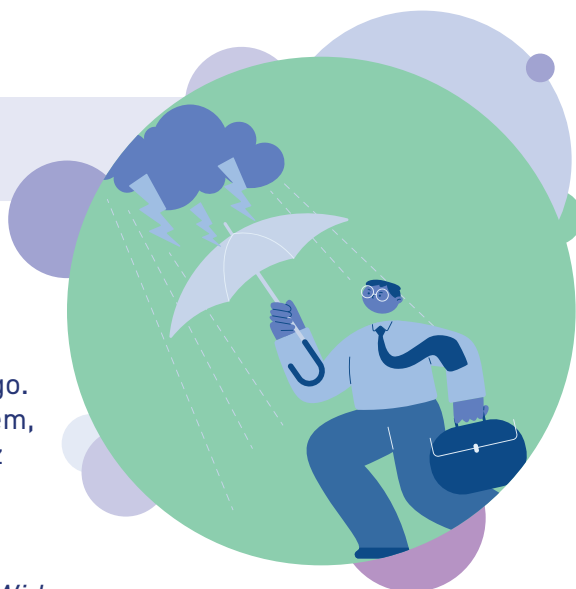
*...ta praca to coś więcej niż obowiązek – to misja. Często jestem dla dzieci kimś, komu ufają najbardziej. Widzę, jak bardzo potrzebują osoby, która ich rozumie, nie ocenia i potrafi wesprzeć.*

Jak mówi inna rozmówczyni:

*...praca asystenta edukacji romskiej to nie tylko zawód, ale misja. To codzienne budowanie mostów między kulturami, nauka zaufania i walka z uprzedzeniami.*

Asystenci swoją postawą wielokrotnie udowadniają, iż nie są to jedynie puste słowa. Odbieranie telefonów, interwencje, pomoc w lekcjach poza godzinami pracy należą do normy. Dla rozmówców jest zupełnie naturalnym, iż poświęcają swój wolny czas, aby pomóc, wesprzeć ucznia lub rodziców, czy starać się załatwić sprawę urzędową.

Rozmówcy podkreślają wyjątkowość swojej roli, która polega nie tylko na pośrednictwie i byciu mediatorem między uczniami a rodzicami, ale być może przede wszystkim na tłumaczeniu międzykulturowym i byciu kluczowym ogniwem w komunikacji na linii szkoła, uczniowie, rodzice. Rozmówcy dobrze sobie z tego zdają sprawę i stanowi to dla nich powód do zawodowej satysfakcji. Jednocześnie wyjątkowość tej roli polega na dużej niepewności wyzwań przed jakimi stoją asystenci, co wymaga od nich sporej elastyczności.



Źródłem większości problemów jakie podnoszą rozmówcy jest jednak dysonans między świadomością wagi ich pracy a ogólnym systemowym jej usytuowaniem, uznaniem i dowartościowaniem. Jak wskazuje ta asystentka:

*Chciałabym, żeby głos asystentów był naprawdę słyszalny. My jesteśmy najbliżej rodzin romskich, widzimy ich codzienność, ich problemy i sukcesy. Bez nas trudno byłoby mówić o skutecznej integracji edukacyjnej. Potrzebujemy zaufania, stabilności i szacunku – wtedy możemy działać naprawdę skutecznie.*

Jak wskazują rozmówcy, **źródłem dysonansu nie jest atmosfera w placówce edukacyjnej.** W większości wywiadów, atmosfera ta opisywana jest jako dobra, chociaż nie brakuje też problemów. Dla asystentów bardzo ważne jest przede wszystkim równe traktowanie ich obowiązków i systemowe włączanie ich ogólny zakres pracy w placówce. **Asystenci podkreślali, że często są postrzegani jako 'pomocnicy', a nie profesjonaliści w systemie edukacji:**



*Myślę, że w mojej pracy brakuje systemowego docenienia. Z jednej strony wiem, że moja obecność w szkole jest potrzebna, ale z drugiej – mam poczucie, że moja rola jest często pomijana przy decyzjach i planowaniu działań.... Ale na poziomie systemowym to docenienie jest znikome. Nie ma dodatków, nagród, a często nawet gdy omawiane są ważne kwestie szkolne czasem nie jesteśmy zapraszani.*

Nie ulega wątpliwości, iż asystenci stanowią integralny element ciała pedagogicznego w placówkach szkolnych. Większość rozmówców podkreśla, iż czuje się w nich dobrze, ma wsparcie i zrozumienie ze strony pozostałych członków ciała pedagogicznego. Niemniej, sytuacja ta znowu wywołuje dysonans z uwagi na niepewne warunki pracy i zatrudnienia, co ma efekt demotywujący i degradujący. Jak wskazuje jedna z rozmówczyń:

*Bez systemowego wsparcia trudno utrzymać motywację i zapewnić trwałe efekty. Marzę o tym, by zawód AER był traktowany z takim samym szacunkiem jak nauczyciel czy pedagog, bo nasza rola jest równie ważna dla sukcesu dzieci i całej społeczności.*

## 5.2 Brak perspektyw

Dla silnie zmotywowanych asystentów, którzy swoją pracę traktują jako misję szczególnym problemem jest jednak nie tylko brak stałego zatrudnienia. Traktowanie AER jako stojącego niżej w hierarchii pomocnika nauczyciela redukuje też możliwości samorozwoju i realizacji własnego potencjału. Dla rozmówców jest to szczególnie problematyczne. Bogata oferta szkoleń i dodatkowych kursów jakie są w zasięgu nauczycieli nie jest dostępna asystentom, co może stwarzać wrażenie systemowej dyskryminacji i wykluczenia z równego dostępu do wiedzy.



Jak stwierdza jedna z rozmówczyń:

*Najważniejsze to stabilne zatrudnienie i regularne szkolenia. Asystenci powinni być włączeni w system oświaty na stałe. Potrzebna jest też większa współpraca między szkołami, samorządami i organizacjami romskimi.*

Rozmówcy niekiedy wstrzymywali się z krytyką danej placówki, z uwagi iż na poziomie relacji międzyludzkich czują się tam dobrze, niemniej jednocześnie mają świadomość, że ze względów systemowych a co za tym idzie finansowych, znajdują się w gorszej pozycji. Dla ambitnych i zmotywowanych asystentów sytuacja ta jest niekiedy wysoce frustrująca - nie tylko nie mają stałego zatrudnienia, i nie są traktowani na równi, ale nic nie wskazuje aby ta sytuacja mogła ulec zmianie. Mało tego, nie do końca wiadomo do kogo mają się zwrócić o zmianę stanu rzeczy.

Należy pamiętać że sami będąc ze społeczności romskiej, asystenci są ambasadorami systemu edukacji wobec romskich uczniów, są odpowiedzialni za utrzymywanie entuzjazmu do nauki i motywacji aby uczyć się coraz lepiej. W sytuacji kiedy ten sam system zdaje się nie nagradzać ciężkiej pracy AER, zarówno wśród uczniów co samych AER pojawić się mogą wątpliwości czy warto. Dla ambitnych członków romskiej społeczności jest to gorzka lekcja systemowej bezduszności i biurokratycznej ślepoty. Stąd tak istotne jest docenianie i nagradzanie AER w szkołach, rozmówczynie podawały takie przykłady i nie ulega wątpliwości, iż gesty te miały ogromne znaczenie. Poniżej jedna z rozmówczyń opowiada o tym jak otrzymała nagrodę za swoją pracę:

*Tak, dyplom. No i oficjalnie powiedzieli, byli nauczyciele, byli z administracji. Także to było takie miłe. Nauczyciele też docenili, tylko że nauczyciele są tacy, że może nie będą ci przychodzić, "o, ale super Pani jest". Oni wiedzą, że beze mnie i tak im ciężko by było dojść do tego dziecka, żeby zajęcia przeprowadzić. Jeżeli ja się nie dodzwonię, nie zawołam, to ona by się nie dodzwoniła.*

Z wywiadów można wyciągnąć wniosek, iż istnieje systemowe napięcie między nieformalnym uznaniem roli, jaką ma AER w szkole, a formalną marginalizacją tej funkcji na tle działań szkolnych.

*Mamy niższe pensje, krótsze umowy, często sezonowe, i brak dostępu do benefitów, które przysługują nauczycielom. W praktyce jesteśmy traktowani jak pracownicy drugiej kategorii.*

Nie ulega wątpliwości, iż nauczyciele i dyrekcja zdają sobie sprawę z wagi tej funkcji, niemniej w większości wypadków wydają się nie posiadać odpowiednich narzędzi, aby wyjść naprzeciw oczekiwaniom AER. Niestety w takiej sytuacji mają też miejsce przypadki intencjonalnej marginalizacji:

*Zdarzało się, że dyrekcja nie chciała podpisywać umowy o pracę, proponując umowy cywilnoprawne, bo „nie wiadomo, czy będą środki”.*

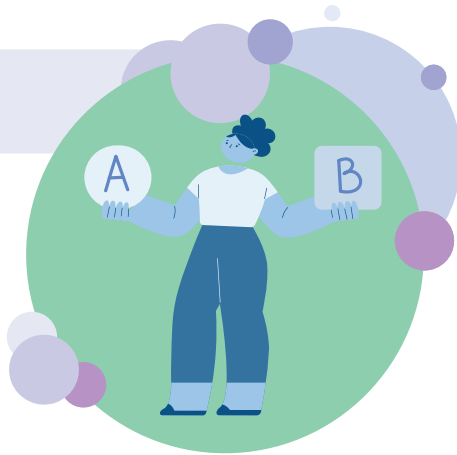
Wielu uczestników mówiło o dyskryminacji pośredniej, marginalizacji i braku przestrzeni na rozwój. Pojawiły się także głosy o potrzebie stworzenia ogólnopolskiej sieci AER i włączenia ich w konsultacje polityk oświatowych.

### 5.3 Wyzwania elastyczności

Analiza wywiadów, ankiet oraz ram instytucjonalno-prawnych w jakich działają AER doprowadza też do bardziej ogólnych wniosków oraz wynikających z nich rekomendacji na przyszłość.

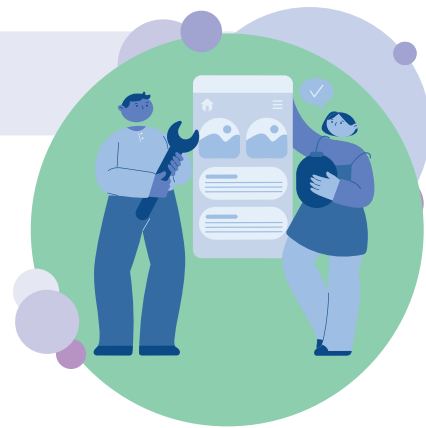
Pojawienie się nowych wyzwań i problemów w wyniku wojny w Ukrainie po 2022 roku, unaocznilo jeden z fundamentalnych problemów związanych ze statusem AER - brak jasno zdefiniowanych ram obowiązków, kompetencji i zadań związanych z tym zawodem. Jedną z podnoszonych przez rozmówców kwestii jest stała gotowość i umiejętność reagowania na nowe wyzwania i kreatywne sposoby radzenia sobie z coraz to nowymi problemami. Z jednej strony dla asystentów radzenie sobie z tego typu nowymi wyzwaniami jest powodem do dumy i satysfakcji, wskazaniem, iż ich praca ma bardzo wieloaspektowy charakter. Z drugiej jednak wymagania od asystentów reagowania na coraz to nowsze wyzwania wprowadza w ten zawód dużą dozę nieprzewidywalności i niejasności, z uwagi iż nie wiadomo jakie lokalne i ogólne wyzwania przyniesie przyszłość.

Dochodzi do tego element zróżnicowania społeczności romskich w Polsce, które niekiedy borykają się z problemami bardzo lokalnie uwarunkowanymi - inne problemy dominują w dużych ośrodkach miejskich, inne w mniejszych miejscowościach, odmienne problemy mają społeczności o różnym statusie społeczno-ekonomicznym. Sytuacja mniejszości romskiej w Polsce poniekąd więc wymusza niejasność definicyjnych ram działania zawodu asystenta. Z wywiadów pogłębionych z asystentami wynika iż jedną z przyczyn poczucia niestabilności jest właśnie działanie na zróżnicowanym i dynamicznie zmiennym polu edukacyjnym. Jak stwierdza jedna z naszych rozmówczyń, asystent nie może być osobą "od wszystkiego" ponieważ rozmywa się jego obowiązki, nakłada nierealistyczne oczekiwania, a jednocześnie utrzymuje w stałej niepewności.



Lokalne, często nieformalne relacje w danej placówce edukacyjnej mogą w pewnym stopniu mitygować tę nieprzewidywalność, nie ulega jednak wątpliwości, iż rozwiązanie wyżej opisanych dysonansów leży w gestii rozwiązań systemowych. Jedną z asystentek dzieli się następującym doświadczeniem:

*Zależy od szkoły. W jednej ze [...] szkół, z którą współpracuję, jestem traktowana jak członek zespołu – nauczyciele pytają mnie o zdanie, wspólnie planujemy działania wychowawcze. Ale są też szkoły, gdzie moja rola jest wciąż źle rozumiana – gdzie nauczyciele nie wiedzą, czym się zajmuję i traktują mnie jak „pomoc do ucznia”.*



Analiza zebranego materiału – zarówno ilościowego, jak i jakościowego – potwierdza dużą spójność wniosków płynących z różnych źródeł. Dane z ankiet i wywiadów tworzą w miarę jednolity obraz sytuacji zawodowej asystentów edukacji romskiej w Polsce, ukazując jednocześnie ich ogromne zaangażowanie oraz liczne ograniczenia systemowe, z którymi muszą się mierzyć. Zebrane wyniki wskazują na powtarzające się problemy: brak formalnego uznania i stabilności zawodu, niskie wynagrodzenia, ograniczone możliwości rozwoju zawodowego oraz niewystarczające wsparcie instytucjonalne. Mimo tych trudności, asystenci wykazują niezwykle silną motywację do pracy, traktując ją jako misję i narzędzie zmiany społecznej.

Pierwszym wnioskiem płynącym z analizy jest wyraźny dysonans między społecznym uznaniem dla pracy AER a ich formalnym usytuowaniem w strukturze oświaty. Zarówno w ankietach, jak i w wywiadach respondenci podkreślali, że szkoły i nauczyciele często postrzegają ich jako osoby niezbędne w pracy z uczniami romskimi – pośredników w kontaktach z rodzicami, tłumaczy kulturowych, osoby „łączące światy”. Mimo to, w wymiarze instytucjonalnym ich rola nie znajduje odzwierciedlenia w systemie. Asystenci pozostają poza katalogiem stanowisk pedagogicznych, nie są włączani w procesy decyzyjne i nie mają jasno określonych ścieżek awansu zawodowego. W konsekwencji praca, która w praktyce ma ogromną wartość edukacyjną i społeczną, funkcjonuje w cieniu oficjalnych struktur oświatowych, niekiedy wręcz na ich marginesie.

Brak formalnego uznania przekłada się bezpośrednio na niestabilne warunki zatrudnienia. Większość asystentów pracuje na umowach krótkoterminowych, często odnawianych co roku, a część – na umowach cywilnoprawnych. Wypowiedzi respondentów wskazują, że taka sytuacja jest źródłem poczucia niepewności i obniżonego statusu zawodowego. Asystenci, pomimo że stanowią integralną część zespołu pedagogicznego, nie są traktowani na równi z nauczycielami. Brak dodatków, niższe wynagrodzenia i ograniczony dostęp do szkoleń budują poczucie „drugorzędności” w szkolnej hierarchii. To z kolei wpływa na ich motywację, ale także na stabilność relacji z uczniami i rodzinami, które wymagają ciągłości i zaufania.

Kolejnym istotnym wątkiem jest ograniczony dostęp AER do rozwoju zawodowego. Wyniki ankiety i wywiadów wskazują, że asystenci rzadko uczestniczą w szkoleniach, a ich możliwości podnoszenia kwalifikacji są ograniczone. Często brakuje im dostępu do kursów i programów rozwojowych, które są standardem dla nauczycieli. W praktyce oznacza to, że AER uczą się głównie poprzez doświadczenie, wymianę wiedzy między sobą i metodą prób i błędów. Brak systemu certyfikacji i superwizji nie tylko utrudnia profesjonalizację zawodu, ale także utrwala jego niską pozycję w strukturze edukacyjnej.

Analiza pokazuje także, że wybuch pełnoskalowej wojny w Ukrainie w 2022 roku i napływ uchodźców romskich z tego kraju znacząco wpłynęły na zakres obowiązków asystentów. W wielu szkołach pojawiły się dzieci romskie z Ukrainy, często bez dokumentów, nieznające języka polskiego, wymagające szczególnego wsparcia emocjonalnego i mediacji międzykulturowej. W tej sytuacji AER stali się kluczowymi postaciami w procesie przyjmowania nowych uczniów i adaptacji ich rodzin. Z relacji badanych wynika jednak, że nie otrzymali oni żadnego dodatkowego przygotowania ani wsparcia w związku z tymi nowymi wyzwaniami. Ich praca – już wcześniej wymagająca – stała się jeszcze bardziej obciążająca, co często prowadziło do przeciążenia psychicznego i wypalenia zawodowego.

Warto w tym miejscu wspomnieć również o roli asystenta międzykulturowego, która w Polsce zaczęła rozwijać się dynamiczniej po 2022 roku, w odpowiedzi na potrzeby szkół przyjmujących dużą liczbę uczniów uchodźczych, w tym dzieci romskich z Ukrainy. Choć zakres zadań asystenta międzykulturowego w wielu obszarach pokrywa się z obowiązkami AER-ów – obejmuje wsparcie językowe, emocjonalne i kulturowe, mediację między szkołą a rodziną, a także pomoc w adaptacji edukacyjnej – to ich sytuacja systemowa jest wyraźnie odmienna. Asystenci międzykulturowi korzystają z bardziej stabilnych rozwiązań projektowych, szkoleń oraz programów wdrażanych przez samorządy lub organizacje międzynarodowe. W wielu przypadkach funkcjonują w ramach dedykowanych ścieżek wsparcia, otrzymując szkolenia z zakresu pracy w środowisku wielokulturowym, kompetencji międzykulturowych czy podstaw pedagogiki migracyjnej. Na tym tle pozycja AER-ów pozostaje znacznie słabsza: mimo wieloletniego doświadczenia i dogłębnej znajomości społeczności romskich, nie są oni objęci porównywalnym systemem rozwoju zawodowego, nie mają zapewnionych szkoleń ani jasnych standardów pracy, a ich status zawodowy jest mniej stabilny niż status asystentów międzykulturowych. Ta dysproporcja pokazuje, jak bardzo brakuje w Polsce spójnej, systemowej polityki wspierania tych dwóch ról – szczególnie że to właśnie AER-owie od wielu lat wykonują zadania o charakterze międzykulturowym, zanim pojawiła się instytucja asystenta międzykulturowego.

Wielu badanych opisywało swoją pracę jako emocjonalnie wymagającą i pełną odpowiedzialności, ale jednocześnie pozbawioną adekwatnych form wsparcia. Asystenci często pomagają uczniom i rodzinom po godzinach pracy, interweniują w sprawach urzędowych, tłumaczą dokumenty, wspierają w sytuacjach kryzysowych. Dla wielu z nich to naturalna część misji zawodowej, jednak brak supervizji, mentoringu i pomocy psychologicznej powoduje przeciążenie i poczucie osamotnienia. Paradoksalnie, ich największa siła – empatia i zaangażowanie – może stać się źródłem wypalenia, jeśli nie towarzyszy jej instytucjonalna ochrona i troska o dobrostan pracownika.

Analiza wyników potwierdza szereg wcześniejszych raportów wskazujących, że asystenci odgrywają kluczową rolę w budowaniu kapitału zaufania między szkołą a społecznością romską<sup>20</sup>. Ich praca ma nie tylko wymiar edukacyjny, ale też społeczny i kulturowy. To właśnie oni w praktyce realizują ideę edukacji włączającej, tłumacząc różnice kulturowe, przeciwdziałając stereotypom i wspierając dialog między nauczycielami a rodzicami. Wielu dyrektorów i nauczycieli, mimo formalnych ograniczeń, przyznaje, że bez asystenta trudno byłoby utrzymać kontakt z rodzinami romskimi, zapewnić frekwencję uczniów i rozwiązywać bieżące problemy. Z perspektywy polityk publicznych obecność AER w szkołach jest więc inwestycją o wysokiej wartości społecznej, której efekty widoczne są w poprawie relacji, frekwencji i postaw uczniów, a co za tym idzie ich osiągnięć, szans na rynku pracy, możliwości samorozwoju.

Jednocześnie dane z wywiadów wskazują, że kultura organizacyjna szkoły ma duże znaczenie dla jakości pracy AER. W placówkach, w których dyrekcja angażuje asystentów w planowanie działań, zaprasza ich na rady pedagogiczne i docenia ich pracę, pojawia się większe poczucie sprawczości i współodpowiedzialności za wyniki edukacyjne uczniów. W szkołach, gdzie brakuje takiego podejścia, asystenci czują się marginalizowani, a ich rola sprowadzana jest do pomocy technicznej. Te różnice pokazują, że nawet przy braku zmian systemowych, lokalne praktyki i otwartość dyrekcji mogą w pewnym stopniu poprawić sytuację AER – choć wciąż są to działania rozproszone i zależne od dobrej woli poszczególnych szkół.

---

20. Mirga-Wójtowicz, E., Talewicz, J., Kołaczek, M. (2022). Human rights, needs and discrimination: The situation of Roma refugees from Ukraine in Poland: Report on research and intervention activities. Central Council of German Sinti and Roma; Kołaczek, M., Talewicz-Kwiatkowska, J. (red.) (2011). Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne: Raport końcowy z projektu badawczego. Stowarzyszenie Romów w Polsce; Markowska-Manista, U., Kołaczek, M., Talewicz, J. (red.). (2024). Jesteśmy nigdzie. Sytuacja dzieci romskich z Ukrainy w świetle badań partycypacyjnych. Fundacja w Stronę Dialogu; Caban, A.M. (2023). Jak wspierać dzieci i młodzież romską w polskiej szkole. Kilka praktycznych informacji. Ośrodek Rozwoju Edukacji; Caban, A., Kołaczek, M. (red.) (2023). Misja asystent. Przyszłość edukacji Romów w Polsce. Kilka refleksji teoretycznych i praktycznych. Fundacja w Stronę Dialogu; Durjasz, A., Jarosz, S., Kołaczek, M., Piórkowska, P., Talewicz, J., Vaidalovich, O. (2023). "They are not refugees; they are travellers": Situation of Roma Refugees from Ukraine in Podkarpackie Voivodeship. Monitoring report 2022–2023. Foundation Toward Dialogue.

Podsumowując, zebrane dane jednoznacznie wskazują, że problemy, z jakimi mierzą się asystenci edukacji romskiej, mają charakter strukturalny, a nie jednostkowy. Ich źródłem jest brak jasno określonej polityki edukacyjnej wobec tej grupy zawodowej, niedostateczne finansowanie i brak standardów pracy. Profesjonalizacja zawodu AER, jego formalne włączenie do systemu oświaty, stworzenie mechanizmów szkoleń i wsparcia psychologicznego są nie tylko potrzebą samych asystentów, ale też warunkiem skutecznej integracji społeczności romskiej i realizacji polityki państwa opartej na równości, inkluzywności oraz uznaniu różnicowania kulturowego Polski jako ważnego zasobu a nie problemu.

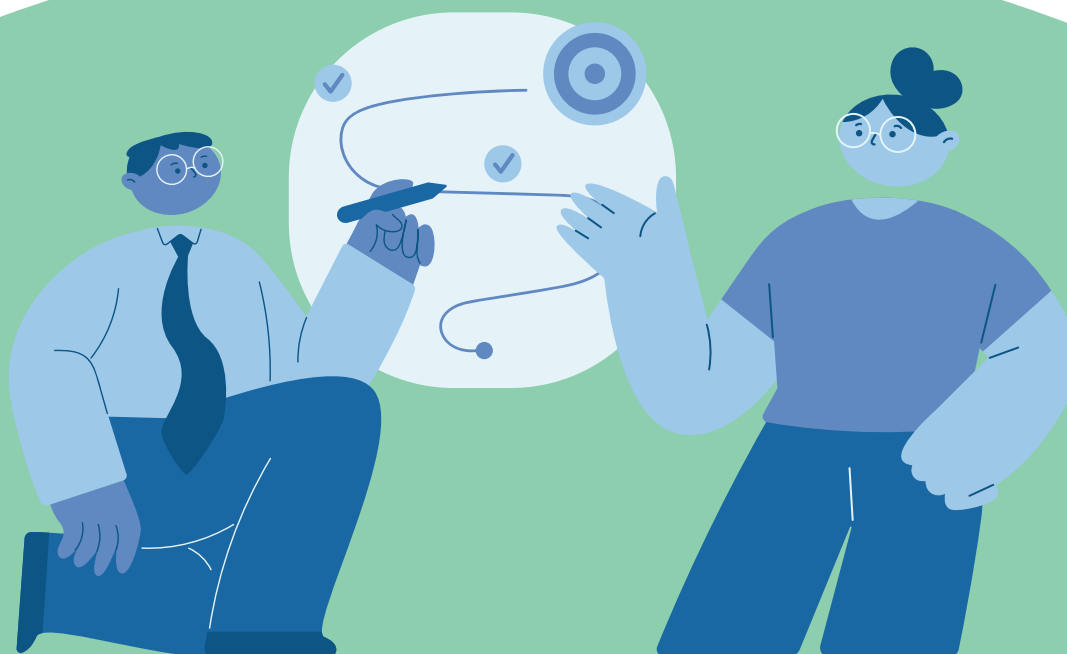
Asystenci edukacji romskiej są w istocie nie tylko pracownikami szkół – pełnią rolę pośredników kulturowych, mediatorów i liderów społecznych. Ich praca ma ogromne znaczenie dla spójności społecznej i budowania zaufania między instytucjami a społecznościami romskimi. Brak systemowego wsparcia i uznania ich roli stanowi zatem nie tylko problem administracyjny, ale także stratę społeczną, ponieważ prowadzi do marnowania potencjału i kompetencji, które są unikalne i trudne do zastąpienia.

Wnioski z analizy jasno pokazują, że stabilizacja, profesjonalizacja i wsparcie AER to nie tylko kwestia zatrudnienia – to inwestycja w przyszłość edukacji włączającej w Polsce, w której każda grupa społeczna, niezależnie od pochodzenia, ma równe szanse rozwoju i uczestnictwa w życiu społecznym.

Wyniki badań oraz analiza kontekstu instytucjonalnego wskazują, że choć zawód asystenta edukacji romskiej (AER) został w ostatnich latach formalnie uwzględniony w przepisach dotyczących rynku pracy i praktyki oświatowej, jego pozycja w systemie edukacji wciąż pozostaje niejednoznaczna i niepełna. Wynika to z wielu czynników, niemniej efektem tej niejednoznaczności jest stała niepewność zawodowa i osobista asystentów, co ma potencjał demotywacyjny i negatywny nie tylko dla samych zainteresowanych, ale szkół, uczniów i rodzin.

Zawód figuruje w Klasyfikacji zawodów i specjalności (kod 531203) i może być zatrudniany w szkołach jako pomoc nauczyciela, jednak nadal brakuje odrębnych regulacji o charakterze pedagogicznym, które zapewniłyby AER stabilność, ścieżkę awansu, system wynagradzania oraz finansowanie z budżetu państwa.

Poniższe rekomendacje koncentrują się na kolejnym etapie profesjonalizacji – czyli na wzmocnieniu, doprecyzowaniu i ujednoliceniu zasad funkcjonowania tej grupy zawodowej w ramach systemu edukacji włączającej.





Asystenci edukacji romskiej (AER) stanowią kluczowe ogniwo systemu edukacji włączającej w Polsce. Ich praca, łącząca funkcje dydaktyczne, wychowawcze, mediacyjne i kulturowe, ma ogromne znaczenie dla zmniejszania nierówności edukacyjnych oraz budowania zaufania między szkołą a społecznością romską. Wyniki przeprowadzonych badań potwierdzają, że AER pełnią rolę nie tylko pomocników nauczycieli, lecz także pośredników międzykulturowych, liderów społecznych i ambasadorów idei równości w edukacji. Jednocześnie analiza materiału badawczego wskazuje, że sytuacja zawodowa tej grupy pozostaje niestabilna i nie w pełni uregulowana. Brak jednoznacznego statusu w systemie oświaty, krótkoterminowe formy zatrudnienia, niskie wynagrodzenia oraz ograniczony dostęp do szkoleń i awansu powodują poczucie marginalizacji i zaniżają prestiż zawodu. Pomimo że zawód AER został wpisany do Klasyfikacji zawodów i specjalności (kod 531203), w praktyce wciąż brakuje ram prawnych gwarantujących stabilność zatrudnienia, jasne standardy pracy oraz finansowanie etatów z budżetu państwa.

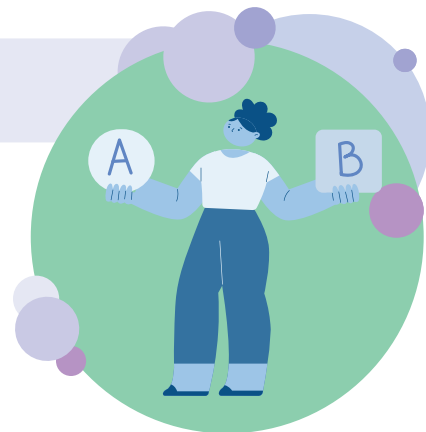
Zebrane dane – zarówno ilościowe, jak i jakościowe – ujawniają silną motywację i poczucie misji wśród asystentów, którzy traktują swoją pracę jako formę służby społecznej. Ich zaangażowanie, empatia i doświadczenie stanowią niezwykle cenny kapitał, często wykorzystywany w warunkach przeciążenia obowiązkami i braku wsparcia instytucjonalnego. Wypowiedzi uczestników badania pokazują, że AER są niezbędni dla utrzymania kontaktu z rodzinami romskimi, motywowania uczniów do nauki oraz zapobiegania przedwczesnemu opuszczaniu szkoły. To dowód na to, że ich praca realnie przekłada się na efekty edukacyjne i społeczne. Wyniki badań potwierdzają także, że wojna w Ukrainie i napływ romskich uchodźców w 2022 roku znacząco poszerzyły zakres obowiązków asystentów. Wielu z nich pełniło funkcję tłumaczy, mediatorów i opiekunów, wspierając dzieci romskie z Ukrainy w adaptacji do nowego środowiska szkolnego. Jednak brak przygotowania systemowego i odpowiednich szkoleń sprawił, że zadania te wykonywano intuicyjnie i bez dodatkowych zasobów. Sytuacja ta pokazała wyraźnie, że AER to grupa pierwszego kontaktu w sytuacjach kryzysowych i że ich rola wymaga systemowego wzmocnienia.

W świetle zebranych danych widać wyraźnie, że problemy asystentów mają charakter strukturalny, a nie jednostkowy. Ich rozwiązanie wymaga decyzji na poziomie krajowym – włączenia zawodu AER do systemu oświaty jako stanowiska pedagogicznego, opracowania krajowego programu szkoleń i certyfikacji oraz zapewnienia stałego finansowania etatów. Tylko w ten sposób można zagwarantować ciągłość ich pracy i pełne wykorzystanie potencjału, jaki wnoszą do systemu edukacji.

Jednocześnie kluczowe jest tworzenie przestrzeni współpracy pomiędzy szkołami, samorządami i organizacjami romskimi, a także wspieranie asystentów poprzez superwizję, mentoring i wsparcie psychologiczne. Takie działania sprzyjają nie tylko podnoszeniu jakości pracy AER, ale również przeciwdziałają wypaleniu zawodowemu i wzmacniają ich pozycję w środowisku szkolnym.

Profesjonalizacja zawodu asystenta edukacji romskiej powinna być traktowana jako inwestycja w nowoczesny, włączający system edukacji. Wzmocnienie roli AER przyniesie długofalowe korzyści – poprawi komunikację między szkołami a rodzinami romskimi, zwiększy frekwencję uczniów, wzmocni poczucie przynależności i zaufania oraz przyczyni się do budowania bardziej spójnego społeczeństwa.

**Podsumowując, raport wskazuje, że dalszy rozwój i stabilizacja zawodu AER wymaga kompleksowych działań legislacyjnych, finansowych i organizacyjnych. To właśnie od ich wdrożenia zależy, czy edukacja romskich dzieci w Polsce stanie się rzeczywiście równa, dostępna i skuteczna – zgodnie z wartościami, jakie wyznaczają europejskie standardy edukacji włączającej i przeciwdziałania dyskryminacji.**



### ● Brak stabilnych umów i niskie wynagrodzenia

**Adresaci:** Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN), Ministerstwo Pracy, Rodziny i polityki Społecznej, Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE), kuratoria oświaty

Rekomenduje się opracowanie i wprowadzenie do przepisów oświatowych (rozporządzenie MEN) oficjalnego opisu stanowiska Asystenta Edukacji Romskiej (AER), obejmującego zakres obowiązków, wymagane kwalifikacje oraz ścieżkę awansu zawodowego. Docelowo AER powinni uzyskać status pracownika pedagogicznego, z prawem do awansu zawodowego i dostępu do systemu doskonalenia nauczycieli.- Stałe finansowanie etatów AER

**Adresaci:** Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Ministerstwo Finansów, samorządy lokalne

Należy wprowadzić stabilny mechanizm finansowania stanowisk AER z budżetu państwa, powiązany z subwencją oświatową. Stałe finansowanie zapewni szkołom ciągłość zatrudnienia asystentów i pozwoli na długofalowe planowanie działań edukacyjnych.

### ● System szkoleń, certyfikacji i superwizji

**Adresaci:** Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN), ORE, uczelnie wyższe, organizacje pozarządowe

Wskazane jest utworzenie Narodowego Programu Doskonalenia Asystentów Edukacji Romskiej, obejmującego szkolenia wstępne, kursy specjalistyczne, certyfikację kompetencji oraz system superwizji i mentoringu. Współpraca z uczelniami mogłaby umożliwić opracowanie studiów podyplomowych dla AER, podnoszących prestiż i profesjonalizm zawodu.

### ● Włączenie AER w procesy decyzyjne szkół

**Adresaci:** dyrektorzy szkół, kuratoria oświaty, organy prowadzące

AER powinni być pełnoprawnymi członkami zespołu pedagogicznego, uczestniczyć w radach pedagogicznych i zespołach wychowawczych. Ich głos powinien być słyszalny także w lokalnych zespołach ds. edukacji włączającej i międzykulturowej, zwłaszcza przy planowaniu działań dotyczących uczniów romskich.

### ● Wsparcie psychologiczne i mentoring

**Adresaci:** Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN), samorządy, szkoły, organizacje pozarządowe

Z uwagi na duże obciążenie emocjonalne tej pracy, każdy AER powinien mieć dostęp do superwizji, wsparcia psychologicznego i mentoringu. Tego typu działania zwiększają motywację, zapobiegają wypaleniu i poprawiają efektywność pracy z uczniami oraz rodzinami.

## ● Współpraca między szkołami, samorządami i organizacjami romskimi

**Adresaci:** samorządy, szkoły, organizacje romskie i społeczne

Warto rozwijać lokalne partnerstwa edukacyjne, łączące szkoły, samorządy i organizacje romskie. AER powinni być włączani w te działania jako łącznicy i współautorzy projektów edukacyjnych, warsztatów międzykulturowych i inicjatyw wspierających rodziców.

## ● Kampanie informacyjne i przeciwdziałanie stereotypom poprzez szkolenia kadry pedagogicznej

**Adresaci:** Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN), media publiczne, organizacje pozarządowe

Należy prowadzić kampanie edukacyjne promujące rolę AER i przeciwdziałające stereotypom wobec Romów. Upowszechnianie dobrych praktyk i pozytywnych przykładów współpracy szkół z AER zwiększy zaufanie i świadomość społeczną. Szkolenia dla kadry pedagogicznej.



**Caban, A. M.** (2023). *Jak wspierać dzieci i młodzież romską w polskiej szkole. Kilka praktycznych informacji*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

**Caban, A. M.** (2024). Asystent edukacji romskiej – zawód i misja: wnioski i rekomendacje z okresu pandemii COVID-19. W: G. Piekarski (red.), *Dyskursy (o) edukacji równościowej* (s. 303–314). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

**Caban, A., & Kołaczek, M.** (red.). (2023). *Misja Asystent. Przyszłość edukacji Romów w Polsce*. Fundacja w Stronę Dialogu.

**Durjasz, A., Jarosz, S., Kołaczek, M., Piórkowska, P., Talewicz, J., & Vaidalovych, O.** (2023). *“They are not refugees; they are travellers”: Situation of Roma Refugees from Ukraine in Podkarpackie Voivodeship. Monitoring report 2022–2023*. Foundation Toward Dialogue.

**ERGO Network.** (2025). *Roma access to quality and inclusive education, training, and lifelong learning: Bulgaria, Czech Republic, Hungary, Romania, Slovakia, Spain, with additional benchmarking evidence from Ireland and Sweden*.  
<https://ergonetwork.org/wp-content/uploads/2025/11/Education-report-2025-Digital-version.pdf>

**Fiałkowska, K., Józwiak, I., Mirga-Wójtowicz, E., Styrkacz, S., & Szewczyk, M.** (2024). *Romani dar and Romano mariben pało Roma. Between fear and agency – (un)equal citizenships two years into full-scale war in Ukraine*. CMR Spotlight, 3(60).

**Fiałkowska, K., Józwiak, I., Mirga-Wójtowicz, E., Styrkacz, S., & Szewczyk, M.** (2025). *Three years on – Ukrainian Roma experiences of displacement, transnational lives and resilience*. CMR Spotlight, 3(69). Centre of Migration Research, University of Warsaw.

**Kołaczek, M., & Talewicz-Kwiatkowska, J.** (red.). (2011). *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne*. Stowarzyszenie Romów w Polsce.

**Markowska-Manista, U., Kołaczek, M., & Talewicz, J.** (red.). (2024). *Jesteśmy nigdzie. Sytuacja dzieci romskich z Ukrainy w świetle badań partycypacyjnych*. Fundacja w Stronę Dialogu.

**Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji.** (2021). *Program integracji społecznej i obywatelskiej Romów w Polsce na lata 2021–2030*.  
<https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/program-integracji-spoecznej-i-obywatelskiej-romow-w-polsce-na-lata-2021-2030>

**Mirga-Wójtowicz, E.** (2024). *Asystenci międzykulturowi w polskich szkołach – klucz do inkluzji i równości w edukacji*. Koalicja Solidarity for Diversity.

**Mirga-Wójtowicz, E., Fiałkowska, K., & Szewczyk, M.** (2023). *National and Local Mobilisation of Roma and Non-Roma Organisations and Activists in Poland Supporting Ukrainian Roma Forced Migrants in the Face of the War in Ukraine*. Fundacja Jaw Dikh.

**Mirga-Wójtowicz, E., Padshakh, K., Rusek, J., Emery, H., Voit, A., Szewczyk, M., & Kwiatkowska, K.** (2024). *Experiences of Roma Refugees from Ukraine in Accessing Services and Assistance in Poland*. IOM Poland.

**Mirga-Wójtowicz, E., Talewicz, J., & Kołaczek, M.** (2022). *Human rights, needs and discrimination: The situation of Roma refugees from Ukraine in Poland*. Central Council of German Sinti and Roma.

**Roma Civil Monitor.** (2017–2025). *Roma Civil Monitoring: Strengthening the capacities of Roma and pro-Roma civil society in EU Member States*. Retrieved November 16, 2025, from <https://www.romacivilmonitoring.eu/>

**Rzecznik Praw Obywatelskich.** (2020). *Koronawirus. Rzecznik Praw Obywatelskich upomina się o pomoc dla Romów z Maszkowic*.

**Styrkacz, S.** (2022). Pharo siklariben, czyli o trudnym dostępie do edukacji dzieci romskich w Polsce i Europie w czasie pandemii. *Psychologia Wychowawcza*, 23, 39–48.  
<https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.9124>

**Styrkacz, S.** (2025). *Psychologiczne i społeczne uwikłanie uczniów romskich uchodźców z Ukrainy: wyzwania edukacyjne i psychologiczne*. *Edukacja*, 1(172).

**Styrkacz, S.** (2025). "Invisible in the System" – *On the Experiences of Romani Children from Ukraine*. *CMR Spotlight*, 3(69).

