

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Instytut Pedagogiki

Sonia Styrkacz

**Aspiracje edukacyjne i życiowe
młodych dorosłych Romów**

Rozprawa doktorska
napisana pod kierunkiem naukowym
prof. dr hab. Huseyina S. Kyuchuka
dr Łukasza Kwadransa

Katowice 2025

Oświadczenie autora pracy

Ja, niżej podpisany/-a:

imię (imiona) i nazwisko **Sonia Styrcacz**

autor pracy dyplomowej pt. *Aspiracje edukacyjne i życiowe
młodych dorosłych Romów*

Numer albumu: **8743**

Student/-ka **Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach**

Kierunku studiów **Pedagogika**

Oświadczam, że ww. praca dyplomowa:

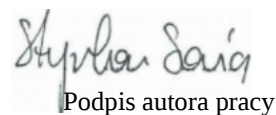
- została przygotowana przeze mnie samodzielnie [1],
- nie narusza praw autorskich w rozumieniu ustawy z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (tekst jednolity Dz. U. z 2006 r. Nr 90, poz. 631, z późn. zm.) oraz dóbr osobistych chronionych prawem cywilnym,
- nie zawiera danych i informacji, które uzyskałem/-am w sposób niedozwolony,
- nie była podstawą nadania dyplomu uczelni wyższej lub tytułu zawodowego ani mnie, ani innej osobie.

Oświadczam również, że treść pracy dyplomowej zamieszczonej przeze mnie w Archiwum Prac Dyplomowych jest identyczna z treścią zawartą w wydrukowanej wersji pracy.

Jestem świadomy/-a odpowiedzialności karnej za złożenie fałszywego oświadczenia.

1.07.2025

Data



Podpis autora pracy

[1] uwzględniając merytoryczny wkład promotora (w ramach prowadzonego seminarium dyplomowego)

STRESZCZENIE

W niniejszej pracy omówiono zagadnienia związane z edukacją wielokulturową i międzykulturową, ze szczególnym uwzględnieniem wyzwań oraz możliwości dekolonizacyjnych w kontekście społeczności romskiej. Szczególną uwagę poświęcono młodym dorosłym Romom, którzy dzielą się swoimi doświadczeniami związanymi z edukacją, życiem rodzinnym i zawodowym. W dysertacji Autorka bada wpływ przejścia od tradycyjnej edukacji jednokulturowej do edukacji międzykulturowej na aspiracje i wybory życiowe młodych dorosłych Romów w Polsce i na świecie, koncentrując się na czynnikach determinujących ich ścieżki edukacyjne i zawodowe oraz wskazując narzędzia wspierające integrację i równość społeczną. Dzięki interdyscyplinarnemu podejściu i autoetnografii Autorka pracy wnosi istotny wkład zarówno do teorii edukacji, jak i do praktyki społecznej, podkreślając znaczenie wielokulturowości w procesie kształcenia.

Przyjęta w niniejszej pracy przez Autorkę metodologia badawcza opiera się na paradygmacie jakościowym, z wykorzystaniem autoetnografii oraz interakcjonizmu symbolicznego. Główne wykorzystane metody badawcze to wywiady pogłębione z młodymi dorosłymi Romami, które pozwoliły uchwycić ich punkt widzenia na dokonywane wybory życiowe. W prowadzonych badaniach Autorka korzystała również z obszernej literatury i dokumentów rządowych w zakresie edukacji i integracji Romów. Wnioski Autorki płynące z przeprowadzonych badań wskazują na konieczność stworzenia systemu edukacyjnego wrażliwego na specyficzne potrzeby kulturowe i tożsamościowe młodych Romów, który jednocześnie będzie wspierać ich aspiracje zawodowe i społeczne. Autorka w dysertacji rekomenduje wprowadzenie programów edukacyjnych, które nie tylko integrują historie i wartości romskie, ale także uwzględniają szeroki kontekst ich doświadczeń rodzinnych i zawodowych. W niniejszym wywodzie podkreślono także potrzebę rozwijania kompetencji międzykulturowych wśród nauczycieli oraz wspierania dialogu międzykulturowego w szkołach. W rozprawie Autorka przedstawia również, w jaki sposób młodzi Romowie negocjują swoje miejsce w społeczeństwie, z uwzględnieniem ich wielowymiarowego doświadczenia i aspiracji.

Słowa kluczowe: edukacja wielokulturowa, edukacja międzykulturowa, dekolonizacja, Romowie, aspiracje edukacyjne, tożsamość kulturowa, dialog międzykulturowy, doświadczenia rodzinne, życie zawodowe.

ABSTRACT

This doctoral dissertation explores issues related to multicultural and intercultural education, with a particular focus on the challenges and decolonial opportunities within the Roma community. Special attention is given to the perspectives of young adult Roma, who share their experiences related to education, family life, and professional careers. The study examines the impact of transitioning from traditional monocultural education to intercultural education on the aspirations and life choices of young Roma in Poland and globally. It focuses on the factors shaping their educational and career paths while proposing tools that support integration and social equality. Through an interdisciplinary approach and the use of autoethnography, the research contributes significantly to both educational theory and social practice, emphasizing the importance of multiculturalism in the learning process.

The research methodology is based on a qualitative paradigm, employing autoethnography and symbolic interactionism. The primary methods include in-depth interviews with young adult Roma, allowing for an in-depth understanding of their perspectives on their life trajectories. The study also incorporates an analysis of literature and government documents related to Roma education and integration. The findings indicate that a key challenge is the creation of an educational system that is sensitive to the cultural and identity-specific needs of young Roma while simultaneously supporting their professional and social aspirations.

The dissertation recommends implementing educational programs that not only integrate Roma history and values but also consider the broader context of their family and professional experiences. The study also highlights the need to develop intercultural competencies among teachers and to foster intercultural dialogue in schools. Additionally, it seeks to understand how young Roma negotiate their place in society, taking into account their multidimensional experiences and aspirations.

Keywords: multicultural education, intercultural education, decolonization, Roma, educational aspirations, cultural identity, intercultural dialogue, family experiences, professional life.

Spis treści

STRESZCZENIE	3
ABSTRACT	4
WPROWADZENIE	8
Rozdział 1	13
EDUKACJA.....	13
W KONTEKŚCIE WIELOKULTUROWOŚCI	13
I MIĘDZYKULTUROWOŚCI.....	13
1.1. Podstawy edukacji wielokulturowej	13
1.2. Edukacja międzykulturowa – znaczenie i wyzwania.....	19
1.3. Wielokulturowość a międzykulturowość – podobieństwa i różnice	27
Rozdział 2	32
DEKOLONIZACJA W EDUKACJI.....	32
NA PRZYKŁADZIE SPOŁECZNOŚCI ROMSKIEJ	32
2.1. Programy wsparcia w edukacji Romów	32
2.2. Dekolonizacja w edukacji	34
2.3. Romowie w Polsce – postrzeganie i głosy w literaturze	43
2.4. Sytuacja edukacyjna Romów na świecie	52
2.5. Sytuacja edukacyjna Romów w Polsce	54
2.6. Asystenci edukacji romskiej w Polsce	59
2.7. Dekolonizacyjne podejście w edukacji na przykładzie aktywizmu społeczności romskiej	61
2.8. Projekty wspierające rozwój i aspiracje młodych Romów	66
Rozdział 3	74
ASPIRACJE EDUKACYJNE I SPOŁECZNE	74
3.1. Aspiracje młodych Romów – przegląd literatury i badań	74
3.2. Wpływ kapitału kulturowego i społecznego na ambicje	81
3.3. Cele edukacyjne i społeczne w kontekście romskiego aktywizmu: ujęcie psychologiczne i socjologiczne	84

3.4. Przegląd definicji aspiracji z perspektywy psychologicznej i socjologicznej	94
3.5. Cele edukacyjne i zawodowe – struktura i uwarunkowania	97
3.6. Czynniki kształtujące aspiracje	98
3.7. Rodzaje aspiracji	105
3.8. Dążenia jednostki a jej system wartości	106
3.9. Procesy wpływające na powstawanie i rozwój ambicji	110
3.10. Niestabilność: jak kryzys kształtuje nasze aspiracje?	112
Rozdział 4	119
TOŻSAMOŚĆ I SYSTEM WARTOŚCI	119
4.1. Relacje między tożsamością a aspiracjami	119
4.2. Tożsamość romska	127
4.3. Wczesna dorosłość i budowanie tożsamości	133
4.4. Znaczenie <i>romanipen</i> dla młodych Romów	138
Rozdział 5	153
METODOLOGIA BADAŃ	153
5.1. Paradygmat badawczy	153
5.2. Podejście autoetnograficzne – historia osobista	156
5.3. Interakcjonizm symboliczny	158
5.4. Struktura metodologiczna	162
Rozdział 6	170
WYNIKI BADAŃ	170
6.1. Analiza danych	170
6.2. Charakterystyka rozmówców w kontekście społeczno-kulturowym	171
6.3. Cechy społeczno-kulturowe i aspiracje edukacyjne	200
6.4. Czynniki motywacyjne i wsparcie społeczne	238
6.5. Konflikty i decyzje edukacyjne oraz zawodowe	253

6.6. Relacje między otoczeniem a aspiracjami edukacyjnymi i zawodowymi	266
Rozdział 7	283
PODSUMOWANIE WYNIKÓW I WNIOSKI	283
7.1. Podsumowanie wyników	283
7.2. Wnioski płynące z przeprowadzonych badań.....	288
7.3. Rekomendacje na rzecz wspierania aspiracji młodych dorosłych Romów – wskazówki dla edukacji, polityki społecznej i organizacji	290
Zakończenie.....	295
Bibliografia.....	298
Źródła internetowe	324

WPROWADZENIE

W niniejszej pracy celem Autorki jest zbadanie, w jaki sposób zmiana perspektywy edukacyjnej – od tradycyjnych, jednokulturowych modeli do dynamicznie rozwijającej się edukacji międzykulturowej – wpływa na aspiracje, decyzje i ścieżki życiowe młodych Romów w Polsce i na świecie. Szczególny nacisk zostanie położony na analizę aspiracji edukacyjnych i życiowych młodych dorosłych Romów, uwzględniając czynniki wpływające na ich wybory, możliwości rozwoju oraz uwarunkowania społeczno-kulturowe kształtujące ich ścieżki edukacyjne i zawodowe. Autorka stara się nie tylko zrozumieć istniejące wyzwania, ale również podejmuje próbę wskazania narzędzi edukacyjnych i społecznych, które mogą przyczynić się do budowy sprawiedliwego i inkluzywnego społeczeństwa. Dzięki interdyscyplinarnemu podejściu Autorki oraz zastosowaniu autoetnografii, praca ta zapewne nie pozostanie bez wpływu zarówno na teorię edukacji, jak i praktykę społeczną, stanowiąc istotny głos w dyskusji o wielokulturowości i międzykulturowości w edukacji.

Współczesne badania nad edukacją wielo- i międzykulturową zyskują na znaczeniu w obliczu dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej. Wzrost migracji, globalizacja oraz rosnąca świadomość potrzeby inkluzywności w systemach edukacyjnych przyczyniły się do rozwoju interdyscyplinarnej refleksji nad rolą edukacji w budowaniu mostów międzykulturowych. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera sytuacja społeczności romskiej – grupy często marginalizowanej i zmagającej się z wieloaspektowymi ograniczeniami w dostępie do edukacji i integracji społecznej. Historia Romów, naznaczona wykluczeniem i uprzedzeniami, wymaga analizy, która łączy perspektywę naukową i doświadczenia osobiste, aby móc zrozumieć głębsze przyczyny istniejących problemów i zaproponować skuteczne rozwiązania.

W literaturze, jak i badaniach odnośnie do edukacji młodych Romów, często zwraca się uwagę na porzucanie przez nich możliwości zdobycia wykształcenia na wczesnym poziomie. Badacze wskazują na szereg ograniczeń w dostępie do nauki, takich jak brak odpowiedniego wsparcia ze strony instytucji edukacyjnych, trudności ekonomiczne, dyskryminacja czy brak dostosowania programów nauczania do potrzeb kulturowych społeczności romskiej (FRA, 2016). Jednak wielu z nich koncentruje się na efektach tego zjawiska, takich jak niewielki procent ludności

romskiej kończącej szkoły czy jej ograniczone możliwości zawodowe; rzadko podejmowane są próby wyjaśnienia jego przyczyn. Tymczasem powody przedwczesnego opuszczania szkół przez młodych Romów są złożone i nie sprowadzają się do prostych, jednoznacznych wyjaśnień. Często wynikają z połączenia czynników strukturalnych, kulturowych, a także indywidualnych doświadczeń. Uogólnianie tych zjawisk nierzadko prowadzi do stygmatyzacji całej społeczności, pomijając jej wewnętrzną różnorodność i indywidualność sytuacji poszczególnych osób (Marushiakova & Popov, 2020).

Spojrzenie na historie młodych dorosłych Romów w kontekście ich aspiracji edukacyjnych i zawodowych pozwala na głębsze zrozumienie zarówno ograniczeń, jak i możliwości kształtujących ich teraźniejszość i plany na przyszłość. Analiza tych historii ujawnia czynniki, które utrudniają realizację aspiracji – takie jak ograniczenia instytucjonalne, stereotypy i brak wzorców – ale również te, które wspierają ich dążenia, jak zaangażowanie rodziny, programy stypendialne czy wsparcie mentorów (Open Society Foundations, 2012). Jednocześnie uwzględnienie perspektywy romskiej nadaje szerszy kontekst tym doświadczeniom, pokazując, w jaki sposób aspiracje młodych Romów są osadzone w ich kulturze, wartościach i historii. Taka analiza wzbogaca istniejącą literaturę, rzucając światło na zagadnienia, które często pozostają na marginesie badań nad edukacją romską.

Należy podkreślić, że przyjęcie przez Autorkę takiej właśnie perspektywy badawczej wnosi nie tylko nowe spojrzenie na aspiracje społeczności romskiej, ale również może być wartościowe w szerszym kontekście badań nad mniejszościami kulturowymi. Osoby z innych kultur i grup mniejszościowych często napotykają podobne wyzwania związane z poruszaniem się pomiędzy światem swojej społeczności a wymaganiami społeczeństwa dominującego. Jak pokazują badania Portesa i Rumbauta (2001), młodzi ludzie z rodzin migracyjnych również doświadczają napięć między lojalnością wobec swojej kultury a dążeniem do sukcesu w społeczeństwie większościowym. Podobnie Zhou i Bankston (1998) wskazują na znaczenie kapitału społecznego i kulturowego w kształtowaniu aspiracji edukacyjnych i zawodowych młodzieży mniejszościowej, podkreślając jednocześnie złożoność czynników, które wpływają na ich decyzje.

Zastosowanie perspektywy insiderskiej¹, w której badacz jest jednocześnie członkiem badanej społeczności, pozwala na kompletną analizę społeczności. Osoba poruszająca się w dwukulturowym świecie ma szczególną możliwość do dostrzegania niuansów, które umykają badaczom zewnętrznym oraz do analizy, która uwzględnia zarówno wewnętrzne wartości i normy społeczności, jak i zewnętrzne struktury społeczne. Taka perspektywa może przyczynić się do lepszego zrozumienia problematyki aspiracji nie tylko w kontekście społeczności romskiej, ale również innych grup mniejszościowych, dla których edukacja i aspiracje są kluczowymi narzędziami integracji i samorealizacji.

Społeczność romska, choć często postrzegana jako jednolita grupa etniczna, w rzeczywistości jest niezwykle zróżnicowana pod względem językowym, kulturowym, zwyczajowym i społecznym. Na przestrzeni wieków kultura romska, wchłaniając i przystosowując się do lokalnych tradycji i kultur krajów, na terenie których żyli Romowie, uległa znaczącym zmianom, z podobnych przyczyn również pojawiły się różnorodne dialekty w języku romskim. W efekcie społeczność romska nie stanowi monolitu kulturowego, lecz raczej mozaikę grup o odmiennych doświadczeniach i perspektywach. Jak podkreślają Marushiakova i Popov (2020), różnorodność kulturowa w obrębie społeczności romskiej wpływa zarówno na ich postrzeganie własnej tożsamości, jak i na relacje z otoczeniem większościowym.

Zróżnicowanie to obejmuje nie tylko aspekty językowe czy kulturowe, ale także świadomość pewnych zjawisk i doświadczeń życiowych. Na przykład wśród niektórych grup romskich kultywowane są tradycyjne wzorce rodziny i pracy, podczas gdy inne, bardziej zintegrowane ze społeczeństwem większościowym, przyjmują odmienne podejścia do edukacji czy aspiracji zawodowych (European Roma Rights Centre, 2020). Świadomość znaczenia edukacji czy aspiracji życiowych różni się również w zależności od doświadczeń rodzinnych, osobistych, a także stopnia marginalizacji, z jakim poszczególne grupy musiały się zmierzyć.

¹ Przyjęta w pracy perspektywa insiderska oznacza, że obserwator jest częścią badanej społeczności, a nie tylko ją obserwuje. Co oznacza spojrzenie na społeczność romską od wewnątrz, z uwagi na funkcjonowanie w jej obrębie. A zatem znajomość jej norm, wartości, języka, codzienności. W przypadku Autorki pracy oznacza to poruszanie się między dwoma światami – akademickim i tym, w którym dorastała. To funkcjonowanie wewnątrz społeczności, ale jednocześnie jej analiza z perspektywy zewnętrznej. Perspektywa ta daje szczególne przywileje, możliwość dostrzegania problemów, których nie zauważą osoby funkcjonujące na zewnątrz społeczności; m.in. niuansy w rozmowach, znaczenia gestów, rozumienie tego, co zostało niewypowiedziane, ale jest oczywiste dla społeczności. Ta podwójna perspektywa pomaga w uchwyceniu tego, jak funkcjonuje społeczność romska w kontekście edukacji, jakie wyzwania stoją przed jej członkami i jak radzą sobie oni w dwóch, czasem sprzecznych, rzeczywistościach – romskiej i tej narzuconej przez system.

W kontekście badań nad aspiracjami edukacyjnymi i życiowymi młodych Romów, różnorodność ta stanowi zarówno wyzwanie, jak i szansę. Tematyka aspiracji, które kształtują decyzje i działania młodych Romów, jest niezwykle szeroka, ponieważ obejmuje wachlarz perspektyw, motywacji oraz ograniczeń wynikających z różnorodnych warunków życia. Jak wskazują wyniki badań aspiracje młodych Romów zależą od takich czynników, jak kapitał społeczny i kulturowy, wsparcie rodziny, a także dostęp do edukacji i rynku pracy (FRA, 2016). W niektórych grupach dla jej członków kluczową rolę odgrywa tradycyjna tożsamość i związane z nią role społeczne, równocześnie w innych grupach młode osoby skupiają się na dążeniu do indywidualnego sukcesu, często w kontekście kulturowym. Odnosi się to do różnic w podejściu do tożsamości i aspiracji życiowych w zależności od środowiska społecznego, w jakim dorastają młode osoby. W przypadku grup silnie związanych z tradycją, takich jak społeczność romska, tożsamość opiera się na wartościach przekazywanych z pokolenia na pokolenie, a role społeczne są jasno określone – np. podział obowiązków według płci, lojalność wobec rodziny, przestrzeganie norm wspólnoty. W takich środowiskach ważne jest utrzymanie ciągłości kulturowej, co często oznacza pozostanie w ramach tradycyjnych ról i struktur społecznych.

Różnorodność wewnętrzna społeczności romskiej sprawia, że analizowanie aspiracji edukacyjnych wymaga uwzględnienia wielowymiarowego podejścia, które obejmuje zarówno aspekty kulturowe, jak i strukturalne. Na przykład, podczas gdy dla jednej grupy kluczowe mogą być programy wspierające dwujęzyczność i integrację kulturową, dla innej istotniejsze mogą okazać się działania wspierające równy dostęp do szkolnictwa wyższego czy programy stypendialne (Open Society Foundations, 2012).

W świetle tej różnorodności analiza aspiracji edukacyjnych i życiowych młodych Romów nie tylko pozwala na zrozumienie ich specyficznych potrzeb, ale również otwiera przestrzeń dla refleksji nad tym, jak różnorodne perspektywy mogą wzbogacić debatę na temat edukacji wielo- i międzykulturowej. Zastosowanie metod, takich jak autoetnografia pozwala uchwycić tę złożoność w sposób, który respektuje wielogłosowość społeczności romskiej, czyli różnorodność doświadczeń, perspektyw i narracji obecnych w jej obrębie, wynikających z różnic pokoleniowych, geograficznych, językowych czy społecznych. Dzięki temu unika się uproszczeń charakterystycznych dla dominujących narracji, które często przedstawiają Romów

w sposób jednorodny i stereotypowy, pomijając wewnętrzne zróżnicowanie oraz dynamiczny charakter ich tożsamości kulturowej.

Podsumowując, w niniejszej pracy Autorka koncentruje się na analizie aspiracji edukacyjnych i życiowych młodych Romów oraz czynników wpływających na ich wybory i ścieżki zawodowe. Kluczowym elementem jej badania jest interdyscyplinarne podejście, łączące perspektywy pedagogiczne, socjologiczne i kulturoznawcze, co pozwala na holistyczne ujęcie problematyki edukacji Romów. Istotną rolę odgrywa również autoetnografia, która umożliwia Autorce spojrzenie na badane zagadnienia „od wewnątrz” i wzbogaca analizę o osobistą perspektywę.

U podstaw powstania niniejszej pracy leży potrzeba przemyślenia edukacji wielo- i międzykulturowej w sposób, który nie tylko uwzględnia teoretyczne ramy, ale także daje głos społecznościom często marginalizowanym w dyskursie naukowym. Ważnym aspektem jest tu zarówno perspektywa inkluzji społecznej, jak i spojrzenie romskie na edukację, które uwzględnia kulturowe potrzeby tej społeczności. Zmieniające się środowisko edukacyjne powinno być dostosowane do specyfiki romskiej tożsamości, umożliwiając młodym Romom integrację z systemem edukacyjnym bez konieczności rezygnacji z własnych tradycji i wartości.

Badania prowadzone nad edukacją Romów w Polsce i na świecie pozwalają na umiejscowienie lokalnych wyzwań w szerszym kontekście oraz refleksję nad możliwościami budowania bardziej inkluzyjnych praktyk edukacyjnych. Istotne jest poszukiwanie modeli edukacji, które nie tylko umożliwią Romom osiągnięcie sukcesu akademickiego i zawodowego, ale także będą respektować ich kulturową odrębność, tworząc przestrzeń do wielostronnego dialogu.

Ostatecznie, celem Autorki w pracy jest nie tylko analiza i diagnoza istniejących ograniczeń, ale również wskazanie konkretnych narzędzi edukacyjnych i społecznych, które mogą wspierać młodych Romów w realizacji ich aspiracji. Dzięki interdyscyplinarnemu podejściu oraz refleksji nad praktykami dekolonizacyjnymi Autorka wnosi istotny wkład zarówno do teorii edukacji, jak i praktyki społecznej. Badaczka eksponuje znaczenie edukacji jako przestrzeni dialogu, współpracy i równości szans, a także uwzględnia konieczność dostosowania systemu edukacyjnego do zmieniających się realiów kulturowych, tak aby mógł on rzeczywiście wspierać społeczność romską w ich rozwoju i integracji na własnych warunkach.

Rozdział 1

EDUKACJA W KONTEKŚCIE WIELOKULTUROWOŚCI I MIĘDZYKULTUROWOŚCI

Edukacja wielokulturowa jest nieodzownym elementem współczesnego systemu edukacji, zwłaszcza w kontekście globalnych migracji i rosnącej różnorodności społecznej. W Polsce, gdzie różnorodność kulturowa ma korzenie historyczne i współczesne, edukacja wielokulturowa odgrywa kluczową rolę w integracji społecznej i promowaniu wzajemnego zrozumienia. Celem Autorki w tym rozdziale jest przedstawienie koncepcji edukacji wielokulturowej, jej założeń i metod, a także jej znaczenia w kontekście polskiego systemu edukacji. Edukacja wielokulturowa jest procesem dydaktycznym i wychowawczym uwzględniającym różnorodność kulturową uczniów oraz promującym zrozumienie i szacunek dla odmienności. Współczesne społeczeństwa stają przed wyzwaniem, jakim jest integracja różnorodnych grup etnicznych, narodowych i religijnych, co stawia edukację wielokulturową w centrum dyskusji pedagogicznych.

1.1. Podstawy edukacji wielokulturowej

Przed Polską, z uwagi na bieżącą sytuację geopolityczną nie tylko w Europie, ale i na świecie, pojawia się wiele wyzwań w zakresie integracji różnych grup kulturowych. Jak wskazują badania „w kontekście rosnącej migracji, edukacja wielokulturowa staje się kluczowym elementem w procesie budowania spójnego i tolerancyjnego społeczeństwa” (Nazaruk & Klim-Klimaszewska, 2017, s. 155). Edukacja wielokulturowa to proces edukacyjny, który uwzględnia różnorodność kulturową, etniczną i religijną uczniów, a jego celem jest promowanie tolerancji, szacunku oraz kompetencji interkulturowych. Jak zauważają Stanisława Nazaruk i Anna Klim-Klimaszewska, „edukacja wielokulturowa to model działań edukacyjnych uwzględniający potrzeby różnych grup kulturowych zamieszkujących

w określonym środowisku, motywujących ich do aktywnego uczestnictwa” (Nazaruk & Klim-Klimaszewska, 2017, s. 156)

W wielu polskich szkołach wdrażane są inicjatywy mające na celu promowanie wielokulturowości. Przykładem mogą być dni kultury różnych krajów, warsztaty artystyczne oraz projekty międzykulturowe, które umożliwiają uczniom poznawanie tradycji i zwyczajów odmiennych narodowości. Implementacja edukacji wielokulturowej w polskich szkołach wymaga współpracy nauczycieli, rodziców oraz społeczności lokalnych. Jak zauważają Nazaruk i Klim-Klimaszewska, „integracja treści wielokulturowych w programach nauczania wymaga zaangażowania wszystkich interesariuszy” (Nazaruk & Klim-Klimaszewska, 2017, s. 158).

Edukacja wielokulturowa odrzuca monokulturalizm jako formę kształcenia. W strategiach organizacyjnych mówi się o zatrudnianiu nauczycieli reprezentujących mniejszości etniczne i narodowe. Aby można było realizować program edukacji wielokulturowej, reformy w szkolnictwie powinny wpływać bezpośrednio na kadre administracyjną i pedagogiczną. Metody nauczania oraz uczenia się, współpraca z rodzicami i organizacjami pozarządowymi na rzecz mniejszości muszą się przenikać. Promuje się dwujęzyczność, wielojęzyczność. Edukacja wielokulturowa powinna być pojmowana w kategoriach reformy edukacyjnej, aby włączyć mniejszości w proces edukacyjny. Taka edukacja zwraca bowiem uwagę na funkcjonowanie jednostek etnicznych w życiu szkolnym. Edukacja wielokulturowa w Polsce napotyka liczne wyzwania, w tym głęboko zakorzenione uprzedzenia i stereotypy. Jak podkreśla Jerzy Nikitorowicz, „edukacja wielokulturowa wyrosła z różnych potrzeb i doświadczeń, i ma rozmaite wersje oraz odczytania społeczne” (Nikitorowicz, 2009, s. 265). Kolejną przeszkodą jest brak jednolitych standardów i materiałów edukacyjnych. Pomimo tych trudności, rosnąca świadomość społeczna oraz liczne inicjatywy oddolne świadczą o potencjale edukacji wielokulturowej w Polsce.

W literaturze dotyczącej edukacji wielokulturowej wyróżnia się kilka modeli różnicowania kulturowego. Model wielokulturowości opisuje sytuację, w której różne kultury żyją obok siebie, lecz nie wchodzą w głębsze interakcje. Kontakty międzykulturowe są przypadkowe i rzadko prowadzą do autentycznej integracji. Wielokulturowość często prowadzi do izolacji poszczególnych grup i może sprzyjać postawom dyskryminacyjnym (Grzybowski, 2017, s. 57). Z kolei model

międzykulturowości zakłada aktywne współdziałanie różnych grup kulturowych. Jego celem jest nie tylko współlistnienie, ale także wzajemne poznanie i wzbogacenie kultur. Edukacja międzykulturowa dąży do integracji społecznej bez dominacji jednej grupy nad drugą, promując dialog i współpracę (Grzybowski, 2017, s. 58). Jednym z głównych wyzwań edukacji wielokulturowej jest konieczność modyfikacji programów nauczania tak, aby odzwierciedlały one różnorodność kulturową uczniów. Programy te powinny być inkluzywne, czyli uwzględniać historię, język i tradycje różnych grup etnicznych obecnych w społeczeństwie (Nazaruk & Klim-Klimaszewska, 2017, s. 156).

Kolejnym wyzwaniem jest przygotowanie nauczycieli do pracy w zróżnicowanym kulturowo środowisku. Nauczyciele powinni być wyposażeni w wiedzę i umiejętności pozwalające na skuteczne nauczanie w klasach wielokulturowych oraz na przeciwdziałanie wszelkim formom dyskryminacji i uprzedzeń (Nazaruk & Klim-Klimaszewska, 2017, s. 156). W praktyce edukacyjnej należy stosować różnorodne metody i strategie, które promują zrozumienie i akceptację różnorodności kulturowej. Ważne jest, aby szkoły:

- organizowały projekty i wydarzenia, które umożliwiają uczniom bezpośrednie doświadczenie innych kultur;
- włączały do programu nauczania treści związane z historią i kulturą mniejszości etnicznych;
- promowały naukę języków obcych, co zwiększa otwartość uczniów na inne kultury (Grzybowski, 2017, s. 66-67).

Kontynuując rozważania na temat edukacji wielokulturowej i międzykulturowej, należy podkreślić, że obie koncepcje odgrywają istotną rolę w środowisku szkolnym, jednak różnią się podejściem do różnorodności kulturowej. Edukacja wielokulturowa koncentruje się na współlistnieniu różnych grup kulturowych w jednej przestrzeni, bez konieczności ich integracji, natomiast edukacja międzykulturowa kładzie nacisk na aktywną wymianę i współpracę między przedstawicielami różnych kultur, co sprzyja wzajemnemu zrozumieniu i budowaniu relacji opartych na szacunku (Grzybowski, 2017, s. 57-58).

W kontekście działań edukacyjnych można wyróżnić kluczowe cele obu podejść:

- przeciwdziałanie dyskryminacji – poprzez podnoszenie świadomości na temat różnorodności kulturowej oraz eliminowanie stereotypów;

- promowanie tolerancji i szacunku – kształtowanie postaw otwartości i akceptacji wobec odmiennych tradycji oraz wartości;
- rozwijanie kompetencji międzykulturowych – umożliwiających efektywną komunikację i współpracę w zróżnicowanym kulturowo środowisku (Nikitorowicz, 2020, s. 36).

Jak zaznacza Jerzy Nikitorowicz, edukacja międzykulturowa nie powinna ograniczać się do przekazywania wiedzy teoretycznej, lecz obejmować praktyczne wprowadzenie dzieci w dialog międzykulturowy już od najmłodszych lat: „Istotą edukacji międzykulturowej jest wprowadzenie dziecka jak najwcześniej w ustawiczny dialog ze sobą i swoją kulturą oraz z innymi reprezentantami rodzimej kultury” (Nikitorowicz, 2005, s. 33).

W praktyce zarówno edukacja wielokulturowa, jak i międzykulturowa są wdrażane poprzez różnorodne działania, takie jak:

- organizowanie projektów i wydarzeń międzykulturowych, które umożliwiają uczniom bezpośredni kontakt z innymi kulturami i sprzyjają budowaniu otwartości;
- włączanie treści wielokulturowych do programów nauczania, co pozwala uczniom lepiej zrozumieć i uszanować kulturową różnorodność;
- szkolenia dla nauczycieli, które przygotowują ich do pracy w klasach o zróżnicowanym składzie kulturowym oraz rozwijają ich kompetencje w zakresie prowadzenia dialogu międzykulturowego (Nazaruk & Klim-Klimaszewska, 2017, s. 156).

Podkreślenie tych działań wskazuje, że oba podejścia – wielokulturowe i międzykulturowe – wzajemnie się uzupełniają, wpływając na kształtowanie społeczeństwa otwartego na różnorodność oraz świadomego wyzwań związanych z edukacją w zglobalizowanym świecie.

Edukacja wielokulturowa jest nieodzownym elementem współczesnego systemu oświaty, przygotowującym uczniów do życia w zróżnicowanym społeczeństwie. Poprzez promowanie tolerancji, szacunku i zrozumienia dla odmienności edukacja ta przyczynia się do budowania sprawiedliwego i harmonijnego społeczeństwa. W kontekście współczesnego świata, gdzie zjawisko migracji i uchodźstwa jest powszechne, edukacja wielokulturowa nabiera szczególnego znaczenia. Polska, choć często postrzegana jako kraj jednolity kulturowo, od lat mierzy się z problemami wynikającymi z różnorodności

kulturowej. Jerzy Nikitorowicz zwraca uwagę, że „edukacja międzykulturowa jest konstruktywną odpowiedzią na wiele ważnych wyzwań wobec społeczeństw współczesnej Europy, a także polskiego społeczeństwa” (Nikitorowicz, 2020, s. 14).

Edukacja wielokulturowa napotyka wiele wyzwań. Jednym z nich jest potrzeba dostosowania programów nauczania do różnorodności kulturowej uczniów. Niezbędne jest również przygotowanie nauczycieli do pracy w wielokulturowym środowisku. Jak zauważa Nikitorowicz, kluczowe jest „uwzględnianie w edukacji międzykulturowej perspektywy emancypacyjnej, która doprowadziła do rezygnacji z ukrywania odmienności kulturowej” (Nikitorowicz, 2020, s. 36-37). Przyszłość edukacji wielokulturowej w Polsce zależy od zdolności systemu edukacyjnego do adaptacji i integracji różnych kultur. Ważne jest, aby edukacja wielokulturowa nie była jedynie teorią, ale miała również praktyczne zastosowanie. Jak podkreśla Anna Szafrńska, edukacja międzykulturowa „jest jednym z czynników ułatwiających radzenie sobie z problemami społecznymi, będącymi pochodną różnic międzyludzkich” (Szafrńska, 2021, s. 39).

Edukacja wielokulturowa w Polsce staje się ważnym obszarem badawczym, szczególnie w kontekście globalnych migracji i rosnącej różnorodności kulturowej. W artykule Magdaleny Christ i Justyny Gałki (2018) przedstawiono wyniki badań dotyczących realizacji edukacji międzykulturowej w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym, które podkreślają znaczenie przygotowania nauczycieli oraz odpowiednich materiałów dydaktycznych w procesie edukacji wielokulturowej (Christ & Gałka, 2018, s. 133-146). Dzieci w wieku przedszkolnym zaczynają klasyfikować i wartościować obiekty społeczne według przynależności etnicznej, zawodowej czy wieku. Badania wykazują, że pierwsze wskaźniki świadomości etnicznej pojawiają się około 4–5 roku życia, co oznacza, że dzieci zaczynają demonstrować preferencje lub uprzedzenia etniczne (Christ & Gałka, 2018, s. 135). Dlatego edukacja międzykulturowa już na etapie przedszkolnym jest kluczowa, aby zapobiegać powstawaniu negatywnych postaw i promować otwartość oraz tolerancję. Badania przeprowadzone przez Christ i Gałkę pokazują, że nauczyciele wychowania przedszkolnego posiadają podstawową wiedzę z zakresu edukacji międzykulturowej, zaś jakość jej realizacji znacząco poprawia się dzięki uczestnictwu w kursach i szkoleniach (Christ & Gałka, 2018, s. 142). Niestety, wielu nauczycieli nie zna oferty doskonalenia zawodowego w tym zakresie, choć deklarują

chęć udziału w takich zajęciach. Instytucje edukacyjne, takie jak przedszkola i szkoły, odgrywają kluczową rolę w integracji dzieci odmiennych kulturowo. Nauczyciele powinni być dobrze przygotowani do pracy w zróżnicowanym kulturowo środowisku, a ich kompetencje powinny być regularnie rozwijane poprzez kursy i szkolenia. Jak podkreślają Christ i Gałka, nauczyciele powinni dbać o stałe podnoszenie swoich kwalifikacji, co może znacząco poprawić jakość edukacji międzykulturowej (Christ & Gałka, 2018, s. 138).

Edukacja wielokulturowa, mająca na celu promowanie tolerancji, szacunku i zrozumienia między różnymi grupami kulturowymi, jest przedmiotem intensywnych badań w Polsce. Jakub Niewiński podkreśla, że „edukacja międzykulturowa jest kluczowym narzędziem w rozwijaniu kompetencji aksjologicznych młodych ludzi, niezbędnych do funkcjonowania w zróżnicowanym kulturowo społeczeństwie” (Niewiński, 2022, s. 68). Jednym z interesujących projektów jest „Szkoła Dialogu”, realizowana w Murowanej Goślinie. Program ten umożliwia uczniom odkrywanie żydowskiej przeszłości ich miejscowości, co sprzyja rozwijaniu postaw tolerancji i zrozumienia (Niewiński, 2022, s. 69). W ramach programu uczniowie angażują się w różnorodne działania, takie jak warsztaty, spacer historyczny oraz spotkania z potomkami dawnych mieszkańców. Badania jakościowe prowadzone w ramach programu „Szkoła Dialogu” wykazały, że uczestnictwo w projekcie przyczynia się do wzrostu zainteresowania historią lokalną oraz wzmacnia poczucie przynależności i zaangażowania społecznego młodzieży (Niewiński, 2022, s. 70). Wyniki badań ewaluacyjnych z lat 2012–2017, przeprowadzonych przez Centrum Badań nad Upředzeniami, potwierdzają, że program ten skutecznie buduje pozytywne postawy młodzieży wobec miejsca zamieszkania oraz zwiększa ich zaufanie społeczne (Stefaniak, 2018). Mimo licznych sukcesów, edukacja wielokulturowa napotyka wiele wyzwań. Jednym z nich jest konieczność modyfikacji programów nauczania, aby odzwierciedlały one różnorodność kulturową uczniów. Dariusz Kubinowski zauważa, że „pedagogika jako nauka wieloparadygmatyczna znajduje się pomiędzy opisem i krytyką, diagnozą i projektowaniem, doświadczeniem a wyobrażeniem” (Kubinowski, 2010, s. 98). Kluczowe jest również przygotowanie nauczycieli do pracy w zróżnicowanym kulturowo środowisku. Przyszłość edukacji wielokulturowej w Polsce zależy od zdolności systemu edukacyjnego do adaptacji i integracji różnych kultur. Jak podkreśla Niewiński, „ważne jest, aby edukacja wielokulturowa nie była jedynie teorią, ale miała również praktyczne zastosowanie,

co wzmocni kompetencje aksjologiczne i społeczne uczniów” (Niewiński, 2022, s. 71).

1.2. Edukacja międzykulturowa – znaczenie i wyzwania

Edukacja międzykulturowa jest istotnym elementem współczesnych systemów edukacyjnych, szczególnie w kontekście globalizacji i licznych procesów migracyjnych. Celem edukacji międzykulturowej jest promowanie wzajemnego zrozumienia, szacunku oraz współpracy między ludźmi pochodzącymi z różnych kultur. Stanowi ona narzędzie do budowania społeczeństw otwartych na różnorodność, gdzie różnice kulturowe są postrzegane jako źródło bogactwa, a nie jako zagrożenie. Według Tadeusza Lewowickiego edukacja międzykulturowa opiera się na idei współistnienia i wzajemnego zrozumienia oraz umożliwia wspólny rozwój poprzez dialog, porozumienie oraz współpracę, unikając dominacji jednej kultury nad drugą (Lewowicki, 2000, s. 26). Jest to proces, który angażuje wszystkie jednostki uczestniczące w edukacji, niezależnie od ich pochodzenia kulturowego i umożliwia im budowanie własnej tożsamości poprzez otwarcie na różnorodność kulturową otoczenia oraz pełne wykorzystanie możliwości każdego uczestnika tego procesu w codziennych działaniach (Bekemans, Ortiz de Urbina, 1997, s. 33–34). Edukacja międzykulturowa jest odpowiedzią na współczesne wyzwania związane z migracją i globalizacją. Jej celem jest nie tylko nauczanie o innych kulturach, ale także kształtowanie umiejętności komunikacji międzykulturowej, która jest niezbędna w coraz bardziej zróżnicowanych społeczeństwach. Nikitorowicz podkreśla, że edukacja międzykulturowa sprzyja integracji i dynamizacji społeczno-kulturowej różnych kręgów społecznych poprzez wzajemne zbliżenie ich członków (Nikitorowicz, 2003, s. 8).

Edukacja międzykulturowa, według Danuty Markowskiej (1997), to proces oświatowo-wychowawczy. Głównym jego celem jest kształtowanie rozumowania związanego z odmiennością kulturową, poczynając od subkultur we własnej grupie aż po kultury odległe, przestrzenne; ponadto zaś przygotowanie do dialogu, interakcji z przedstawicielami innych grup etnicznych, co ma służyć wzbudzeniu refleksyjności, wzmocnieniu własnej tożsamości kulturowej. Jednostka powinna wnikać w istotę obcej kultury, a następnie porównywać ją i odnosić do własnej, aby wzmacniać w ten sposób poczucie swojej tożsamości oraz rozwijać umiejętności

odpowiedzialnego kształtowania własnej kultury przy jednoczesnym nabyciu postawy tolerancji oraz uznania dla innych kultur. Ponadto jednostka kształtuje potrzeby przekraczania granic kulturowych, rozbudzają się u niej potrzeby poznawcze i emocjonalne, takie jak chęć odkrywania, prowadzenia dialogu, negocjacji i wymiany wartości, tolerancja, empatia (Markowska, 1997). „Osoby, które znają świat tylko z perspektywy własnej kultury, są pozbawione istotnych części ludzkiego doświadczenia i zamknięte w ramach własnej kultury oraz etniczności” (Banks, 2013, s. 3). Taka edukacja umożliwia jednostce otwartość na świat, porozumiewanie się w skali międzykulturowej z różnymi ludźmi o odmiennych wyznaniach czy różnym pochodzeniu. Jednostka jest wówczas zorientowana we własnej kulturze oraz świadoma kierunku jej rozwoju – nastawiona na pluralizm kulturowy, czyli komunikację międzykulturową. Uczeń przygotowuje się przede wszystkim do życia w społeczeństwach wielokulturowych, z naciskiem na mniejszości etniczne, narodowe i religijne. „Obywatele w zróżnicowanym społeczeństwie demokratycznym powinni mieć możliwość utrzymania więzi ze swoimi społecznościami kulturowymi, a jednocześnie skutecznie uczestniczyć we wspólnej kulturze narodowej” (Banks, 2013, s. 25). Proces kształcenia nastawiony jest na integrację i tolerancję. Edukacja międzykulturowa odpowiada za wzajemne wzbogacanie kulturowe, jednocześnie odrzuca założenie, że kultury istnieją obok siebie, nacisk kładąc na ich współistnienie w jednym środowisku. „Edukacja wielokulturowa to idea lub koncepcja, ruch reformatorski w edukacji oraz proces” (Banks, 2013, s. 1). Jednostka potrafi przełamywać własne niechęci, jest otwarta na inne grupy kulturowe, kształtuje postawy tolerancji wobec inności, dba o dziedzictwo kulturowe – własne i cudze. Dzięki edukacji międzykulturowej uczeń rezygnuje z poczucia wyższości własnej kultury.

Wartości, jakie nabywa jednostka dzięki edukacji międzykulturowej, to przede wszystkim: wzajemny szacunek, zaciekawienie innością, zainteresowanie tradycją regionalną i kulturową (Nikitorowicz, 1995). Jerzy Nikitorowicz definiuje edukację międzykulturową jako:

ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej,

kontynentalnej, kulturowej i globalnej – planetarnej, oraz by był zdolny do aktywnej samorealizacji własnej niepowtarzanej i trwałej tożsamości i odrębności. (Nikitorowicz, 2003, s. 9)

Proces edukacji międzykulturowej jest związany z uczniami i dorosłymi, którzy uczestniczą w edukacji formalnej oraz nieformalnej. Duży nacisk kładzie się na stosunki panujące między dziećmi, młodzieżą, jak również dorosłymi, ponieważ tworzą oni społeczeństwo wielokulturowe (Nikitorowicz, 2003). Autor określa edukację międzykulturową również jako proces oświatowo-wychowawczy, którego celem jest kształtowanie odmienności kulturowych – od subkultur we własnej społeczności począwszy aż po kultury odległych przestrzennie społeczeństw – oraz przygotowanie do interakcji z przedstawicielami innych kultur. Ten typ edukacji, poprzez nastawienie na krytyczne myślenie, ma na celu wzmocnienie tożsamości kulturowej (Nikitorowicz, 2003), a także jednostki z poszczególnych grup kulturowych przestają być więźniami socjalizacji własnej kultury. Edukacja międzykulturowa koncentruje się przede wszystkim na wartościach zapisanych w kulturach, a nie na wzajemnym ocenianiu, kultury traktuje się równo (Nikitorowicz, 2003).

W ramach edukacji międzykulturowej procesy związane z demokratyzacją i globalizacją nie są przedstawiane w sposób przeciwny, ale jako elementy uzupełniające się i wpływające na siebie; przy takim postrzeganiu istnieje większa szansa na współpracę, dialog oraz uznanie odmienności za równą temu, co nieodmienne, własne. Edukacja międzykulturowa to proces, w którym uczniowie zyskują wiedzę o różnych kulturach, religiach, językach i tradycjach, aby zrozumieć i akceptować różnorodność, poprawić kompetencje społeczne i kulturowe oraz wyeliminować stereotypy i uprzedzenia.

Celem edukacji międzykulturowej jest kształtowanie postaw otwartych na świat, współpracy z ludźmi różniącymi się religią, pochodzeniem, stylem życia i językiem oraz angażowanie się na rzecz pokoju, równości i solidarności (Grzybowski, 2002). Edukacja ta ma na celu także rozwijanie świadomości ekologicznej i dążenie do porządku świata bez wojen i ucisku (Grzybowski, 2002). Według Przemysława Pawła Grzybowskiego, cele te dotyczą postaw, umiejętności i świadomości. Edukacja międzykulturowa nie polega na odrzucaniu własnej kultury ani jej gloryfikacji, ale na rozwijaniu wiedzy o innych kulturach.

Nie da się uniknąć pogłębiającego się zróżnicowania kulturowego społeczeństw. Aby ułatwić radzenie sobie z nim, podejmuje się m.in. działania edukacyjne, których efektem ma być nie tylko pomoc w rozwiązywaniu bieżących problemów, ale także przygotowanie obecnych i przyszłych pokoleń do życia w rzeczywistości charakteryzującej się coraz częstszymi, świadomymi kontaktami z odmiennością. (Grzybowski, 2008, s. 7)

Ten typ edukacji nie jest w stanie wyeliminować zachodzących w społeczeństwach zjawisk negatywnych, takich jak ksenofobia czy dyskryminacja. Ogromnym wyzwaniem jest zmiana postaw i przeciwdziałanie dominacji. Edukacja międzykulturowa opiera się na założeniu, że różnice kulturowe są naturalnym i wartościowym elementem ludzkiego życia. „Edukacja międzykulturowa odrzuca założenie, że kultury istnieją obok siebie, nacisk kładąc na ich współistnienie w jednym środowisku” (Grzybowski, 2008, s. 59).

Jak zauważa Jerzy Nikitorowicz, edukacja międzykulturowa to proces, który uwzględnia zarówno formalne, jak i nieformalne działania edukacyjne mające na celu kształtowanie postaw otwartości i dialogu międzykulturowego (Nikitorowicz, 2009, s. 290). Główne cele edukacji międzykulturowej obejmują:

- promowanie wzajemnego zrozumienia i szacunku między różnymi grupami kulturowymi. Edukacja międzykulturowa ma na celu budowanie społeczeństwa, w którym różnorodność kulturowa jest postrzegana jako wartość, a nie zagrożenie (Lewowicki, 2000, s. 31);

- przygotowanie jednostek do życia w zróżnicowanym kulturowo społeczeństwie poprzez rozwijanie kompetencji międzykulturowych, takich jak umiejętność komunikacji i współpracy z osobami z innych kultur (Grzybowski, 2003, s. 60);

- kształtowanie postaw tolerancji i akceptacji wobec różnorodności kulturowej, etnicznej i religijnej. Edukacja międzykulturowa dąży do przełamywania stereotypów i uprzedzeń, promując otwartość i empatię (Ambrosewicz-Jacobs, 2005, s. 77–99);

- rozwijanie umiejętności dialogu i współpracy międzykulturowej, co jest kluczowe dla budowania pokojowych i sprawiedliwych społeczeństw (Nikitorowicz, 2009, s. 290).

Głównym celem edukacji międzykulturowej jest przygotowanie uczniów do życia w zróżnicowanym kulturowo świecie. W praktyce oznacza to promowanie tolerancji, przełamywanie stereotypów i uprzedzeń, a także rozwijanie umiejętności

komunikacji i współpracy z osobami z różnych kultur. Jak zauważa Magdalena Kuleta-Hulboj, edukacja międzykulturowa powinna być realizowana w sposób kompleksowy, uwzględniający zarówno aspekty kognitywne, jak i emocjonalne oraz behawioralne (Kuleta-Hulboj, 2005, s. 77–99).

Jerzy Nikitorowicz łączy pojęcie międzykulturowości z szeroko pojmowanym pograniczem, podkreślając znaczenie pogłębionych relacji między przedstawicielami różnych kultur. Zwraca uwagę na proces utrwalania komunikacji, wzajemnej wymiany oraz współpracy, które sprzyjają lepszemu poznaniu i zrozumieniu siebie nawzajem. W efekcie przyczynia się to do ograniczenia stereotypów oraz eliminacji negatywnych postaw wobec odmienności (Nikitorowicz, 2005, s. 43).

W nauczaniu międzykulturowym tkwi ogromny potencjał do przeprowadzania transformacji społecznej poprzez aktywne angażowanie jednostek w kwestie społeczne i polityczne. Edukacja tego typu ma możliwość oddziaływania na codzienne realia społeczne, przyczyniając się do budowy zrównoważonego, harmonijnego społeczeństwa. Jak zauważa Jim Cummins (1987), prawdziwa zmiana edukacyjna nie polega jedynie na powierzchownych modyfikacjach systemu, ale na zakwestionowaniu strukturalnych nierówności, które powodują marginalizację grup mniejszościowych. „Realna zmiana musi kwestionować strukturę władzy, czyli instytucjonalny rasizm, który powoduje niepowodzenia edukacyjne wśród dzieci mniejszościowych” (Cummins, 1987, s. 67). Interkulturowa edukacja może więc odgrywać kluczową rolę w budowaniu bardziej inkluzywnego społeczeństwa, jeśli zostanie powiązana z szerszymi dążeniami społeczeństwa do równości i sprawiedliwości społecznej. W przeciwnym razie, bez kontekstu politycznego i społecznego, może jedynie utrzymywać istniejące nierówności i uprzedzenia.

Jako podejście edukacyjne, mające potencjał do transformacji społecznej, nauczanie międzykulturowe wyposaża uczestników w zestaw kompetencji, które pomagają im poruszać się w złożonych realiach różnorodności, jednocześnie koncentrując się na zapewnieniu wszystkim członkom społeczeństwa sprawiedliwości społecznej i gwarantowaniu poszanowania praw człowieka (Gorski, 2008).

Każde podejście do edukacji międzykulturowej, które nie opiera się na centralnym i nadrzędnym założeniu o konieczności budowy i utrzymania sprawiedliwego oraz równego świata, może być

postrzegane jako narzędzie kolonizacji edukacyjnej. Nawet jeśli jest ono dobrze intencjonowane, prowadzi do reprodukcji nierówności i niesprawiedliwości pod pozorem międzykulturowości. (Gorski, 2008, s. 517)

Nauczanie międzykulturowe oznacza nie tylko zdobycie wiedzy w zakresie różnic kulturowych, lecz także zaangażowanie społeczne uczniów i wykorzystanie zdobytej wiedzy w praktyce (Gorski, 2008, s. 518).

Analiza edukacji romskiej w kontekście nauczania międzykulturowego jest kluczowa, ponieważ społeczność romska często doświadcza marginalizacji i wykluczenia w Europie. Zapewnienie równości szans i promowanie praw człowieka będzie możliwe dzięki edukacji międzykulturowej, która podkreśla wartość różnorodności i koncentruje się na równości. Nauczanie międzykulturowe nie tylko zwiększa świadomość kulturową, ale również umożliwia uczestnikom aktywne zaangażowanie się w promowanie różnorodności oraz wykorzystywanie tej wiedzy w życiu codziennym.

W kontekście włączania do systemu edukacyjnego Romów szczególnie istotne jest, aby nauczanie nie koncentrowało się wyłącznie na przekazywaniu wiedzy, ale także wspierało integrację społeczną oraz służyło eliminowaniu ograniczeń strukturalnych utrudniających dostęp do edukacji. Jak wskazują Aggelos Kavasakalis et al. (2023) „kwestia integracji Romów w system edukacji nie może być traktowana wyłącznie jako problem edukacyjny, lecz powinna obejmować także działania społeczne, ekonomiczne i kulturowe” (s. 84). W związku z tym, efektywne programy edukacyjne muszą uwzględniać szeroki kontekst życia Romów, w tym ich warunki mieszkaniowe, możliwości zatrudnienia oraz ograniczenia administracyjne związane z rejestracją i uczestnictwem w edukacji.

Edukacja międzykulturowa odgrywa kluczową rolę w transformacji społecznej, ponieważ rozwija kompetencje niezbędne do radzenia sobie z różnorodnością i promowania sprawiedliwości społecznej. Programy edukacyjne skierowane do młodych Romów powinny obejmować zarówno kwestie dotyczące systemu kształcenia, jak i społeczne, umożliwiając im równy dostęp do edukacji i wspierając ich rozwój zawodowy oraz osobisty.

Badanie i zastosowanie wiedzy dotyczącej różnorodności kulturowej oraz analogii i odmienności zachodzących między nimi to główne wytyczne nauczania międzykulturowego. Jego spektrum obejmuje zarówno teorię i badania akademickie,

jak i praktyczne umiejętności, takie jak komunikacja z ludźmi pochodzącymi z różnych środowisk kulturowych (Gorski, 2008). Rośnie zainteresowanie tą dziedziną, co jest powiązane z postępującą globalizacją i rozbudową studiów kulturoznawczych. Kluczową rolę w edukacji międzykulturowej odgrywa nauka języków obcych. Ważne jest także zrozumienie aspektów kultury oficjalnej, jak i indywidualnej. Rozwój kompetencji międzykulturowych jest napędzany przez dostrzeganie i zrozumienie indywidualnych aspektów kultury. Kluczowe jest też odróżnienie cech specyficznych dla danej kultury od tych uniwersalnych. Realizacja edukacji międzykulturowej wymaga zastosowania różnych metod i form pracy, które umożliwiają uczniom aktywne uczestnictwo i zaangażowanie. Skuteczne metody edukacji międzykulturowej obejmują pracę w grupach mieszanych kulturowo, projekty edukacyjne, warsztaty oraz wycieczki edukacyjne. Wspólne działania, takie jak grupowe prezentacje, praca w małych zespołach czy badania grupowe pozwalają uczniom na pogłębianie kompetencji międzykulturowych oraz zwiększenie świadomości kulturowej. Istotnym elementem jest także refleksja nad zdobywaną wiedzą oraz możliwość zastosowania jej w praktyce, co sprzyja budowaniu empatii i lepszemu rozumieniu różnorodnych perspektyw (Walancik, 2024, s. 108).

Edukacja międzykulturowa opiera się na kilku kluczowych założeniach. Przede wszystkim promuje równość kulturową, uznając, że wszystkie kultury są wartościowe i zasługują na szacunek. Propaguje ona przekonanie, że każda kultura wnosi cenny wkład w życie społeczne (Lewowicki, 2000, s. 31). Ważnym elementem edukacji międzykulturowej jest promowanie dialogu i współpracy między przedstawicielami różnych kultur. Działania te prowadzą do wzajemnego zrozumienia i wspólnego rozwiązywania problemów (Grzybowski, 2003, s. 60). Edukacja międzykulturowa zachęca również jednostki do refleksji nad własnym dziedzictwem kulturowym i jego wpływem na ich postawy i zachowania, co jest kluczowym elementem kształtowania tożsamości kulturowej (Ambrosewicz-Jacobs, 2005, s. 77–99). Realizacja edukacji międzykulturowej wymaga zastosowania różnorodnych metod i form pracy, które umożliwiają aktywne uczestnictwo uczniów. Praktyczne aspekty edukacji międzykulturowej obejmują organizowanie projektów edukacyjnych, które umożliwiają uczniom bezpośrednie doświadczenie różnorodności kulturowej. Przeprowadzanie warsztatów i seminariów dotyczących różnych aspektów kulturowych pozwala na głębsze zrozumienie innych kultur (Nikitorowicz, 2009, s. 290). Ważne są także wycieczki edukacyjne do miejsc o

znaczeniu kulturowym, które umożliwiają uczniom poznanie historii i tradycji różnych grup kulturowych (Grzybowski, 2003, s. 60). Pomimo wielu korzyści, jakie niesie ze sobą edukacja międzykulturowa, napotyka ona również liczne wyzwania. Jednym z głównych problemów jest brak odpowiedniego przygotowania nauczycieli do pracy w zróżnicowanych kulturowo klasach. Kolejnym wyzwaniem jest zapewnienie odpowiednich materiałów edukacyjnych oraz wsparcia ze strony instytucji edukacyjnych i społecznych (Nikitorowicz, 2009, s. 290).

Inną ważną sugestią teoretyczną, bardzo przydatną w badaniach międzykulturowych, jest koncepcja tożsamości wielowymiarowej i nieustannie tworzącej się Jerzego Nikitorowicza (2005). Zakłada ona nieustanny proces kształtowania się i funkcjonowania tożsamości kulturowej w triadzie: tożsamość dziedziczna (naturalna), tożsamość nabyta (tożsamość „roli”), tożsamość „ego” (subiektywnie odczuwana, prezentowana i realizowana) (Nikitorowicz, 2005, 2009, 2017).

Omawiane teorie i koncepcje od wielu lat są z powodzeniem wykorzystywane przez badaczy międzykulturowych, m.in. do projektowania metodologii badawczych oraz interpretacji wyników badań.

W ujęciu historycznym oraz obecnym w dorobku edukacji wielokulturowej i międzykulturowej występują podejścia badawcze zarówno porównawcze, jak i będące syntezą wcześniejszych dokonań. Zgodnie z tradycją humanistyczną można powiedzieć, że na edukację międzykulturową składa się nie tylko pamięć o dorobku poprzednich pokoleń, a także jego krytyczna analiza.

Warto zwrócić uwagę na badaczy zaangażowanych w edukację międzykulturową. Ich liczebność, rozwój naukowy i jakość przygotowywanych przez nich publikacji przekonują o korzystnej prognozie dla tej dyscypliny naukowej. W ostatnich dziesięcioleciach powstało wiele cennych publikacji, pojawiły się nowe kierunki w badaniach; środowisko naukowe zajmujące się edukacją międzykulturową jest dobrze zorganizowane instytucjonalnie. Ogromną wartością w tym środowisku naukowym są integracja i ścisła współpraca badaczy z wielu ośrodków akademickich oraz corocznie organizowane konferencje naukowe. Na uwagę zasługują również tradycje wspólnych działań Społecznego Zespołu Badań Kultury i Edukacji Pogranicza, Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej PAN oraz Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej. Uczenie się międzykulturowe promuje pogląd, że żadna kultura

nie jest lepsza ani gorsza od innej, nie ma hierarchii kultur; a także wskazuje, że definicja grup przynależności, grup wewnętrznych i grup zewnętrznych może być powierzchowna i zmienna.

Kategoryzowanie osób ze względu na paszport, miejsce urodzenia, wygląd lub jakiegokolwiek inny element wzmacniający potencjał stereotypów lub postrzeganie uczestników międzynarodowego szkolenia jako „ambasadorów” swojego kraju jest tendencyjnym sposobem angażowania się w międzykulturowe uczenie się. To, że ludzie urodzili się lub mieszkają w jakimś kraju, nie oznacza, że mówią w imieniu całej populacji lub odpowiadają za decyzje swojego rządu. Procesy uczenia się międzykulturowego wspierają uczestników w zrozumieniu wpływu tła kulturowego na rozwój ich tożsamości oraz na relacje międzyludzkie i międzykulturowe.

1.3. Wielokulturowość a międzykulturowość – podobieństwa i różnice

Edukacja wielokulturowa i międzykulturowa są dwoma modelami edukacyjnymi, które choć często stosowane zamiennie, różnią się zarówno w definicjach, celach, jak i metodach ich realizacji. Edukacja wielokulturowa odnosi się do modelu edukacyjnego, który uwzględnia istnienie wielu kultur w ramach jednego społeczeństwa. Jej głównym celem jest promowanie równoprawności kultur poprzez edukację i kształtowanie postaw akceptacji oraz szacunku wobec różnorodności kulturowej.

Edukacja wielokulturowa dąży do zwiększenia tolerancji oraz zrozumienia między różnymi grupami etnicznymi i kulturowymi, a także do włączania różnorodności kulturowej do programów nauczania. Jak podkreśla Jerzy Nikitorowicz, edukacja wielokulturowa to proces lub strategia edukacyjna, która łączy więcej niż jedną kulturę i może być praktykowana zarówno wewnątrz formalnych, jak i nieformalnych ram, mając na celu kształtowanie tolerancji i zrozumienia oraz wymianę informacji i wiedzy na temat innych kultur (Nikitorowicz, 2009, s. 264–265). Edukacja wielokulturowa koncentruje się głównie na uznaniu i upowszechnianiu różnorodności kulturowej w społeczeństwie. Jej głównym celem jest promowanie wiedzy na temat różnych kultur, historii i tradycji, co ma prowadzić do zwiększenia tolerancji i wzajemnego szacunku między różnymi grupami etnicznymi i kulturowymi. Edukacja wielokulturowa stawia nacisk na zrozumienie i akceptację różnic kulturowych jako wartościowych i wzbogacających dla całego społeczeństwa. Jednakże wdrażanie edukacji wielokulturowej napotyka

wiele wyzwań. Często krytykuje się ją za nadmierne skupianie się na zachowaniu kulturowej tożsamości kosztem integracji między grupami mniejszościowymi a środowiskiem dominującym oraz za próby asymilacji mniejszości poprzez uwypuklanie i napiętnowanie różnic, a później ich zacieranie (Ambrosewicz-Jacobs, 2005, s. 77–99).

Edukacja międzykulturowa koncentruje się na dynamicznych interakcjach między różnymi kulturami. Jest to podejście bardziej aktywne, które promuje dialog, wzajemne zrozumienie i współpracę międzykulturową. Edukacja międzykulturowa zakłada nie tylko poznanie i akceptację różnic kulturowych, ale również aktywne poszukiwanie sposobów na wzajemne wzbogacanie się i rozwiązywanie konfliktów poprzez dialog. W przeciwieństwie do edukacji wielokulturowej, edukacja międzykulturowa ma na celu integrację i dynamizację społeczno-kulturową różnych kręgów społecznych, opartą na wzajemnym zbliżeniu ich członków (Kuleta-Hulboj, 2005, s. 77–99). Edukacja międzykulturowa nie koncentruje się jedynie na uznaniu różnorodności, ale także na aktywnym dialogu i interakcji między różnymi kulturami. Jej celem jest kształtowanie kompetencji międzykulturowych, które pozwalają na skuteczną komunikację i współpracę w zróżnicowanych kulturowo środowiskach. Edukacja międzykulturowa promuje zrozumienie i szacunek dla innych kultur, ale również rozwija umiejętności niezbędne do konstruktywnego rozwiązywania konfliktów kulturowych i współdziałania na poziomie międzynarodowym.

Celem edukacji międzykulturowej jest rozwijanie kompetencji, które obejmują umiejętność komunikacji i współpracy pomiędzy osobami z różnych kultur, zdolność do rozwiązywania konfliktów poprzez dialog oraz otwartość na różnorodność kulturową. Edukacja międzykulturowa koncentruje się na budowaniu relacji i tworzeniu wspólnoty opartej na wzajemnym szacunku i zrozumieniu (Grzybowski, 2003, s. 60).

Definicje i założenia edukacji międzykulturowej:

- koncentruje się na obecności różnych kultur obok siebie i ich wzajemnej akceptacji bez konieczności głębokiej interakcji (Nikitorowicz, 2009, s. 264–265);
- kładzie nacisk na interakcje między kulturami, promując dialog i wzajemne zrozumienie (Kuleta-Hulboj, 2005, s. 77–99).

Cele edukacji międzykulturowej:

- dąży do zwiększenia świadomości i akceptacji różnorodności kulturowej w społeczeństwie (Lewowicki, 2000, s. 31);
- ma na celu rozwijanie kompetencji międzykulturowych, takich jak umiejętność dialogu, współpracy i rozwiązywania konfliktów (Grzybowski, 2003, s. 60).

Metody i podejścia edukacji międzykulturowej:

- polega na nauczaniu o różnych kulturach, ich historii, językach i tradycjach (Nikitorowicz, 2009, s. 264-265).

Edukacja międzykulturowa promuje aktywne zaangażowanie i interakcję między uczniami z różnych kultur poprzez projekty, warsztaty i dialogi międzykulturowe (Kuleta-Hulboj, 2005, s. 77–99). Ten typ edukacji może prowadzić do liczniejszej reprezentacji i widoczności różnych kultur, ale nie zawsze do głębokiego zrozumienia między nimi (Lewowicki, 2000, s. 31), jednocześnie dąży do tworzenia wspólnoty opartej na wzajemnym zrozumieniu i współpracy, co może skutkować bardziej harmonijnym współżyciem społecznym (Grzybowski, 2003, s. 60).

Podsumowując zarówno edukacja wielokulturowa jak i międzykulturowa są nieodzownym elementem współczesnego systemu edukacyjnego, zwłaszcza w kontekście rosnącej migracji i globalizacji. W obliczu różnorodności kulturowej, językowej i religijnej, edukacja musi stawiać czoła wielu wyzwaniom, które mają na celu promowanie wzajemnego szacunku, zrozumienia oraz integracji społecznej. Różnorodność kulturowa i językowa stanowi jedno z największych wyzwań w edukacji wielokulturowej. Szkoły muszą dostosować swoje programy nauczania do potrzeb uczniów pochodzących z różnych kultur i mówiących różnymi językami. To wymaga zatrudniania nauczycieli z odpowiednimi kompetencjami międzykulturowymi oraz tworzenia materiałów edukacyjnych, które uwzględniają tę różnorodność (Łobacz, Drop, Janiszewska, 2018, s. 321). Stereotypy i uprzedzenia są głównymi przeszkodami w promowaniu integracji i zrozumienia międzykulturowego. Stereotypy to uproszczone i często negatywne przekonania o określonych grupach społecznych, które mogą prowadzić do uprzedzeń i dyskryminacji. Uprzedzenia mogą wynikać z lęku przed nieznanym, ambiwalentnego stosunku do innych grup oraz poczucia wyższości (Nikitorowicz, 2009, s. 107). Integracja mniejszości narodowych w główny nurt społeczeństwa jest

kluczowym aspektem edukacji wielokulturowej. Wymaga to zrozumienia i akceptacji ich kultury, języka i tradycji mniejszości narodowych przez większość społeczeństwa. Programy edukacyjne powinny promować adaptację i zrozumienie a nie asymilację, która może prowadzić do utraty tożsamości kulturowej (Kawula, 2008, s. 9). Edukacja międzykulturowa ma na celu promowanie dialogu między różnymi kulturami. Oznacza to nie tylko naukę o innych kulturach, ale również rozwijanie umiejętności komunikacji i współpracy międzykulturowej (Radziewicz-Winnicki, 1989).

Dialog międzykulturowy jest niezbędny do budowania społeczeństw opartych na wzajemnym szacunku i zrozumieniu (Kozieł, 2012, s. 17). Nauczyciele odgrywają kluczową rolę w procesie edukacji międzykulturowej. Muszą posiadać odpowiednie kompetencje, aby skutecznie pracować w zróżnicowanych kulturowo klasach. Obejmuje to nie tylko znajomość różnych kultur, ale również umiejętność rozwiązywania konfliktów międzykulturowych i promowania inkluzywnego środowiska edukacyjnego (Błeszyńska, 2011, s. 39).

Edukacja międzykulturowa powinna aktywnie przeciwdziałać wszelkim formom dyskryminacji w szkołach. Obejmuje to nie tylko edukację uczniów na temat wartości równości i szacunku, ale również wdrażanie polityk i procedur, które zapobiegają dyskryminacji i wspierają ofiary niesprawiedliwego traktowania (Nikitorowicz, 2005, s. 45). Edukacja wielokulturowa i międzykulturowa są niezbędne w budowaniu społeczeństw opartych na wiedzy i zrozumieniu. Promowanie szacunku dla różnorodności kulturowej, językowej i religijnej przyczynia się do pokoju społecznego i wzmacnia spójność społeczną. Integracja różnorodnych kultur w systemie edukacyjnym pozwala na rozwijanie tożsamości jednostkowej i społecznej, jednocześnie przeciwdziałając marginalizacji i wykluczeniu społecznemu (Markowska, 1990, s. 109). Różnorodność kulturowa i językowa w klasach szkolnych stanowi jedno z najważniejszych wyzwań w edukacji wielokulturowej. Współczesne społeczeństwa charakteryzują się wysokim stopniem heterogeniczności kulturowej, co wymaga od nauczycieli i systemu edukacyjnego dostosowania programów nauczania do potrzeb uczniów z różnych środowisk kulturowych i językowych (Ogrodzka-Mazur, 2014, s. 11–12). Stereotypy i uprzedzenia wobec przedstawicieli innych kultur są kolejnym poważnym wyzwaniem. Ewa Ogrodzka-Mazur zwraca uwagę na konieczność edukacji

antydiskryminacyjnej, która ma na celu eliminowanie negatywnych stereotypów i promowanie postaw otwartości i tolerancji wśród uczniów (2014, s. 13).

Rozdział 2

DEKOLONIZACJA W EDUKACJI NA PRZYKŁADZIE SPOŁECZNOŚCI ROMSKIEJ

2.1. Programy wsparcia w edukacji Romów

Edukacja jest kluczowym elementem integracji społecznej i zawodowej, a dostęp do niej stanowi fundamentalne prawo każdego człowieka. Jednakże społeczność romska w Europie, w tym w Polsce, wciąż napotyka liczne bariery edukacyjne, co utrudnia jej pełne uczestnictwo w życiu społecznym i gospodarczym. Starając się sprostać tym wyzwaniom, na przestrzeni lat wprowadzano różne programy wsparcia edukacji Romów.

Młodzi Romowie w Europie często doświadczają trudności w dostępie do edukacji, czego efektem jest niższy poziom wykształcenia w porównaniu do ich rówieśników z innych grup społecznych (European Roma Rights Centre, 2020). W celu zapewnienia im dostępu do edukacji i umożliwienia osiągnięcia sukcesów w szkole, w wielu krajach europejskich powstały programy edukacyjne skierowane specjalnie dla młodych Romów. Programy te często obejmują wsparcie dla młodych Romów w zakresie nauki, rozwijania zainteresowań i umożliwiania im uczestniczenia w zajęciach edukacyjnych (European Roma Rights Centre, 2020). Na przykład program „Edukacja dla równości” zapewnia wsparcie dla młodych Romów w zakresie edukacji i rozwijania ich zainteresowań (European Roma Rights Centre, 2020). Innym przykładem jest program „Równość szans w edukacji”, który wspiera młodych Romów w dostępie do wykształcenia i umożliwia im uczestniczenie w zajęciach edukacyjnych (Cristofoli i in., 2020).

Jak wskazuje Christian Brüggemann (2012), społeczność romska napotyka wiele barier, które utrudniają dostęp do edukacji. Są to m.in. dyskryminacja, ubóstwo, brak zaufania do instytucji edukacyjnych oraz nieprzystosowanie systemu edukacyjnego do specyficznych potrzeb Romów (Brüggemann, 2012, s. 45–47). Badania wykazują, że romskie dzieci częściej niż inne grupy etniczne opuszczają szkołę na wczesnym etapie edukacji (European Union Agency for Fundamental Rights, 2016, s. 32).

Unia Europejska wdrożyła szereg programów mających na celu poprawę sytuacji edukacyjnej Romów. Program „EU Framework for National Roma Integration Strategies” koncentruje się na czterech kluczowych obszarach: edukacji, zatrudnieniu, zdrowiu i mieszkalnictwie. Program ten promuje działania mające na celu zwiększenie dostępu do wysokiej jakości edukacji dla dzieci romskich (European Commission, 2011, s. 5).

W wielu krajach członkowskich UE, w tym w Polsce, wprowadzono krajowe programy wsparcia edukacji Romów. Przykładem może być „Program integracji społeczności romskiej w Polsce na lata 2014-2020”, który koncentrował się na wyrównywaniu szans edukacyjnych romskich dzieci poprzez stypendia, dodatkowe zajęcia i wsparcie nauczycieli (Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, 2014, s. 22– 25). Programy wsparcia edukacji Romów mają na celu przede wszystkim eliminację barier edukacyjnych. Działania te obejmują zwalczanie dyskryminacji w szkołach, zapewnienie dostępu do materiałów edukacyjnych oraz wsparcie finansowe dla rodzin romskich (UNICEF, 2011, s. 19–21).

Jednym z kluczowych elementów poprawy sytuacji edukacyjnej dzieci romskich jest zwiększenie zaangażowania społeczności romskiej w proces edukacyjny. Włączenie rodziców i liderów społeczności w planowanie i realizację programów edukacyjnych może zwiększyć zaufanie i zaangażowanie w edukację (Rorke, 2011, s. 78). Szkolenie nauczycieli w zakresie pracy z dziećmi romskimi oraz wrażliwości kulturowej jest niezbędne do zapewnienia wysokiej jakości edukacji. Programy szkoleniowe powinny koncentrować się na metodach nauczania, które uwzględniają specyficzne potrzeby romskich uczniów (Brüggemann, 2012, s. 123). Poprawa infrastruktury szkolnej, w tym modernizacja budynków, zapewnienie odpowiednich materiałów edukacyjnych oraz dostęp do nowoczesnych technologii są kluczowe dla poprawy jakości edukacji dzieci romskich (European Union Agency for Fundamental Rights, 2016, s. 40). Włączenie treści dotyczących historii i kultury Romów do programów nauczania oraz promowanie wartości wielokulturowości i antydyskryminacji może pomóc w budowaniu pozytywnego wizerunku Romów oraz przeciwdziałaniu stereotypom (Marushiakova & Popov, 2020, s. 68–70).

Programy te zapewniają szkolenia dla nauczycieli dotyczące specyfiki pracy z dziećmi romskimi oraz finansowanie asystentów edukacyjnych wywodzących się ze społeczności romskiej (Open Society Foundations, 2012, s. 34–36). Integracja treści dotyczących historii i kultury Romów do programów nauczania, co ma na celu

budowanie pozytywnego wizerunku Romów oraz przeciwdziałanie stereotypom (Marushiakova & Popov, 2020, s. 68–70).

Skuteczność programów wsparcia edukacji Romów jest trudna do oceny, jednak dostępne dane wskazują na pewne pozytywne efekty. W krajach, które wprowadziły kompleksowe programy wsparcia, zaobserwowano wzrost wskaźników uczęszczania romskich dzieci do szkół oraz poprawę ich wyników edukacyjnych (FRA, 2016, s. 40). Przykładem może być Słowacja, gdzie dzięki programom wsparcia znacząco wzrosła liczba romskich dzieci uczęszczających do szkół średnich (European Commission, 2019, s. 24). Programy wsparcia edukacji Romów są niezbędnym elementem polityki integracyjnej w Europie. Mimo licznych wyzwań, jakie stoją przed społecznością romską, odpowiednio zaprojektowane i wdrożone programy mogą przyczynić się do poprawy ich sytuacji edukacyjnej i społecznej. Kluczowe jest kontynuowanie tych działań oraz ich adaptacja do zmieniających się warunków i potrzeb społeczności romskiej.

2.2. Dekolonizacja w edukacji

Dekolonizacja edukacji stała się istotnym obszarem badań oraz przedmiotem dyskusji w kontekście globalnych ruchów na rzecz sprawiedliwości społecznej oraz równości. Z biegiem lat akademicy i edukatorzy zaczęli podważać tradycyjne podejścia do nauczania, które często bazują na kolonialnych założeniach oraz praktykach, dążąc jednocześnie do ich przedefiniowania. Proces ten ma na celu stworzenie bardziej inkluzywnego i sprawiedliwego systemu edukacyjnego, uwzględniającego różnorodność kulturową, a także doceniającego historię oraz wiedzę rdzennych i marginalizowanych społeczności. Dekolonizacja w edukacji to proces polegający na demontażu kolonialnych struktur, praktyk i ideologii, które nadal wpływają na systemy edukacyjne na całym świecie. Proces ten ma na celu przywrócenie głosu i podmiotowości grupom marginalizowanym oraz rewizję treści nauczania, które odzwierciedlają dominujące narracje kolonialne. Dekolonizacja edukacji jest kluczowa dla promowania sprawiedliwości społecznej, równości i inkluzywności w globalnych systemach edukacyjnych.

Teoria postkolonialna dostarcza ram teoretycznych dla zrozumienia i analizy dekolonizacji w edukacji. Autorzy, tacy jak Edward Said, Gayatri Spivak i Homi K. Bhabha, wskazują, jak kolonialne narracje i struktury władzy wpływają na współczesne systemy edukacyjne (Said, 1978; Spivak, 1988; Bhabha, 1994). W

kontekście edukacji, teoria postkolonialna pomaga zidentyfikować i kwestionować ukryte założenia oraz hierarchie, które faworyzują zachodnie perspektywy i marginalizują wiedzę oraz doświadczenia społeczeństw kolonizowanych (Said, 1978, s. 12-15; Spivak, 1988, s. 271-313; Bhabha, 1994, s. 86–89).

Krytyczna pedagogika, rozwijana przez Paula Freire’a i jego następców, jest kolejnym ważnym nurtem teoretycznym wspierającym dekolonizację edukacji. Paulo Freire argumentował, że edukacja powinna być narzędziem wyzwolenia, które umożliwia uczniom krytyczne zrozumienie rzeczywistości społecznej oraz aktywne uczestnictwo w jej transformacji (Freire, 1970). W kontekście dekolonizacji, krytyczna pedagogika podkreśla potrzebę stworzenia edukacji, która jest zakorzeniona w kulturach i doświadczeniach uczniów, a nie narzucana przez zewnętrzne, kolonialne systemy (Freire, 1970, s. 52–55).

Jednym z głównych wyzwań w procesie dekolonizacji edukacji jest opór wobec zmian. Wiele instytucji edukacyjnych, zwłaszcza w krajach o długiej historii kolonializmu, może być niechętnych do rewizji i zmiany swoich programów nauczania oraz praktyk pedagogicznych. Opór ten wynika często z głęboko zakorzenionych przekonań oraz strachu przed utratą dotychczasowych przywilejów i władzy (Smith, 1999, s. 98–101).

Badania Urszuli Markowskiej-Manisty (2020) wpisują się w nurt krytycznych analiz nad edukacją, wskazując, że kolonialne i eurocentryczne założenia wciąż wpływają na sposób postrzegania dzieciństwa i edukacji. Dekolonizacja edukacji wymaga świadomego przededefiniowania narracji dominujących oraz otwarcia na wielogłosowość i różnorodność epistemologiczną. Jak podkreśla autorka, tylko poprzez przełamanie hierarchicznych relacji władzy w nauce i edukacji możliwe jest stworzenie systemu, który rzeczywiście odpowiada na potrzeby dzieci z różnych kontekstów kulturowych. Cytując Fanona (1985), autorka wskazuje, że: „Nie ma kultury narodowej, życia kulturalnego, twórczości kulturalnej i kulturowych przeobrażeń w ramach panowania kolonialnego” (za: Markowska-Manista, 2020, s. 10).

W efekcie w edukacji i badaniach dominują narracje „o dzieciach” bez dzieci, które nie uwzględniają ich aktywnej roli w procesie kształcenia i formowania tożsamości. Włodarczyk definiuje kolonizację w kontekście pedagogiki krytycznej jako proces zakorzeniania i rozprzestrzeniania się określonych idei i praktyk edukacyjnych w sposób, który często nie uwzględnia lokalnego kontekstu

społecznego i kulturowego. Autor podkreśla, że w Polsce po 1989 roku nastąpił gwałtowny rozwój pedagogiki krytycznej, co wiązało się z recepcją anglojęzycznych teorii krytycznych, w szczególności prac Henry'ego A. Giroux'a oraz Petera L. McLaren².

Włodarczyk zwraca uwagę, że w przeciwieństwie do tradycyjnie rozumianej kolonizacji, która kojarzy się z przymusowym narzucaniem określonego porządku, w kontekście pedagogiki proces ten był częściowo wynikiem świadomego wyboru akademików. Niemniej jednak wprowadzenie pedagogiki krytycznej w Polsce często odbywało się bez refleksji nad jej lokalnym znaczeniem i kontekstem. W swoim tekście zauważa, że:

Pytanie o postać kolonizacji pedagogiki ogólnej przez pedagogikę krytyczną w okresie transformacji ustrojowej w Polsce na mocy pośpiesznych skojarzeń zrodzić może obawę, że oto mamy do czynienia z czymś o charakterze negatywnym, rodzajem zagrożenia. W tym przypadku pierwsza myśl, takie rozumienie wprowadza w błąd. (Włodarczyk, 2021, s. 11)

Dalej w tekście autor analizuje również wpływ szkoły frankfurckiej na polską pedagogikę krytyczną i wskazuje, że recepcja myśli Maxa Horkheimera, Theodora W. Adorno, Herberta Marcusego oraz Jürgena Habermasa była kluczowa dla kształtowania się tego nurtu w Polsce. Włodarczyk zauważa, że teorie te, choć powstałe w kontekście Zachodu, zostały przełożone na polskie realia w sposób selektywny i nie zawsze uwzględniały lokalne uwarunkowania.

Nie jest to sama introdukcja koncepcji czy przejściowe wystąpienie zespołu praktyk, ale etap, w którym mamy do czynienia ze względnie trwałą ich obecnością w przestrzeniach wyobraźni lub/i praktyki społecznej. (Włodarczyk, 2021, s. 12)

Podobnie wprowadzenie postmodernizmu i poststrukturalizmu do polskiej pedagogiki zmieniło sposób myślenia o edukacji. Krytyka wielkich narracji i poszukiwanie alternatywnych form wiedzy wpłynęły na zmianę podejścia do

² Zob. publikacje: H.A. Giroux (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey; H.A. Giroux (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey oraz P. McLaren (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. Routledge.

edukacji, zwłaszcza w kontekście emancypacyjnym. Włodarczyk zauważa, że przyjęcie pedagogiki krytycznej w Polsce nie odbywało się w sposób neutralny. W wielu przypadkach wpływało to na homogenizację myślenia pedagogicznego i pomijanie alternatywnych tradycji edukacyjnych. Autor podkreśla, że choć teorie krytyczne mają ogromny potencjał emancypacyjny, ich adaptacja w Polsce często sprowadzała się do mechanicznego kopiowania anglosaskich wzorców bez głębszej refleksji nad lokalnym kontekstem.

W kontekście ideologii edukacyjnych o kolonizacji należałoby mówić w odniesieniu do dwóch jej aspektów, które mogą występować niezależnie od siebie: o kolonizacji wyobraźni pedagogicznej, czy też wyobraźni społecznej przez daną doktrynę albo o kolonizacji praktyki społecznej i przestrzeni edukacyjnej przez określoną pedagogię. (Włodarczyk, 2021, s. 13)

W związku z tym autor postuluje bardziej krytyczne podejście do recepcji teorii pedagogicznych, podkreślając konieczność uwzględnienia polskich tradycji edukacyjnych oraz kontekstu społeczno-kulturowego.

Kolejnym wyzwaniem jest brak zasobów i wsparcia dla inicjatyw dekolonizacyjnych. Wiele szkół i uczelni, zwłaszcza w krajach rozwijających się, boryka się z niedoborem środków finansowych, co utrudnia wdrażanie nowych programów edukacyjnych oraz szkolenie nauczycieli w zakresie dekolonizacji (Tuck & Yang, 2012, s. 1–28).

Dekolonizacja edukacji wymaga uwzględnienia złożoności i różnorodności kontekstów kulturowych, historycznych i społecznych. To, co może być skuteczne w jednym kontekście, niekoniecznie sprawdzi się w innym. W związku z tym proces dekolonizacji musi być elastyczny i dostosowany do specyficznych potrzeb i realiów danej społeczności (Mbembe, 2016, s. 29–35). Reforma programów nauczania jest kluczowym elementem dekolonizacji edukacji. Obejmuje ona rewizję treści nauczania, aby uwzględnić perspektywy i wiedzę rdzennych społeczności oraz innych grup marginalizowanych. Na przykład w RPA, po upadku apartheidu, wprowadzono szereg reform mających na celu włączenie historii i kultury rdzennych mieszkańców do programów nauczania (Jansen, 1999, s. 146–147). Szkolenie nauczycieli w zakresie dekolonizacji edukacji jest niezbędne, aby zapewnić skuteczne wdrażanie nowych praktyk pedagogicznych. W Kanadzie wiele uniwersytetów oferuje programy szkoleniowe dla nauczycieli, które koncentrują się na integracji wiedzy rdzennych społeczności oraz promowaniu inkluzywności i

różnorodności w klasach (Battiste, 2013, s. 70–73). Stworzenie przestrzeni dialogu i współpracy między różnymi społecznościami edukacyjnymi jest kolejnym ważnym elementem dekolonizacji. W Nowej Zelandii inicjatywy, takie jak Te Kotahitanga mają na celu poprawę wyników edukacyjnych maoryskich uczniów poprzez promowanie partnerskich relacji między nauczycielami a społecznościami rdzennymi (Bishop, Berryman, Cavanagh & Teddy, 2007, s. 735–738).

Dekolonialne podejście do edukacji zwraca uwagę na potrzebę rekonfiguracji programów nauczania i metod dydaktycznych w taki sposób, aby odzwierciedlały one i szanowały różnorodność kulturową i językową uczniów. Noah De Lissoy (2010) argumentuje, że takie podejście umożliwia młodzieży z grup marginalizowanych rozwijanie aspiracji edukacyjnych i życiowych w sposób bardziej spójny z ich własnymi wartościami i doświadczeniami. Kolonializm nie tylko narzucał dominujące wzorce edukacji, ale także systematycznie deprecjonował lub ignorował wiedzę rdzenną i lokalne systemy wartości. Caherine Walsh (2018) podkreśla, jak proces dekolonizacji wymaga krytycznego przemyślenia i transformacji edukacji, aby umożliwić młodym ludziom z grup wcześniej kolonizowanych rozwijanie aspiracji w sposób, który jest zgodny z ich własnymi kulturowymi i społecznymi kontekstami.

Tożsamość kulturowa odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu aspiracji edukacyjnych i życiowych. Eve Tuck i Wane Yang (2012) wskazują, że dla młodzieży rdzennej i z grup marginalizowanych, aspiracje te są często ściśle związane z pragnieniem odbudowy i zachowania tożsamości kulturowej oraz suwerenności. Dążenie to jest zarówno aktem oporu przeciwko kolonialnym wpływom, jak i świadomym wyborem drogi życiowej, która odzwierciedla indywidualne i zbiorowe wartości.

Badania w dziedzinie dekolonialnych aspiracji edukacyjnych i życiowych sugerują konieczność tworzenia przestrzeni, w których młodzież może eksplorować i rozwijać swoje aspiracje w sposób wolny od kolonialnych ograniczeń i narzutów. Vanessa Andreotti et al. (2015) argumentują, że tworzenie przestrzeni dla edukacji dekolonizacyjnej wymaga świadomego i celowego działania zarówno ze strony instytucji edukacyjnych, jak i społeczności lokalnych. Podkreślają, że „dekolonizacja to proces nieuporządkowany, dynamiczny i pełen sprzeczności” oraz że „istnieje zrozumiała potrzeba stworzenia spójnych formuł i jednoznacznych działań, które ułatwią instytucjom edukacyjnym podjęcie inicjatyw dekolonizacyjnych”

(Andreotti, Stein, Ahenakew & Hunt, 2015, s. 22). Jednak, jak wskazują autorzy, zbyt często instytucje edukacyjne starają się uprościć te działania, co prowadzi do ich spłylenia i ograniczenia rzeczywistego wpływu. W kontekście edukacji międzykulturowej oznacza to, że proces ten musi być nie tylko formalnym dodatkiem do programów nauczania, ale także głęboko zakorzenioną praktyką, która angażuje wszystkie strony w refleksję nad systemowymi nierównościami i ich wpływem na społeczności marginalizowane.

Dekolonizacja w edukacji jest kluczowym krokiem ku osiągnięciu bardziej sprawiedliwego i inkluzywnego systemu nauczania, który docenia i akceptuje różnorodność kulturową. W polskim dyskursie akademickim refleksje na temat dekolonizacji edukacji często dotyczą analizy, jak system edukacyjny może nieświadomie propagować eurocentryczne perspektywy i pomijać wkład innych kultur i cywilizacji do globalnej wiedzy i dziedzictwa. W porównaniu z literaturą międzynarodową polskie badania na temat dekolonizacji edukacji na razie nie są tak liczne, ale istnieją prace, które mogą służyć jako fundament do dalszych analiz i dyskusji. Analizie poddano na przykład, w jaki sposób polskie podręczniki szkolne przedstawiają historię i kulturę społeczności pozaeuropejskich.

W Polsce, jak pokazują badania Urszuli Markowskiej-Manisty z Uniwersytetu Warszawskiego, istnieje wyraźna potrzeba zwrócenia większej uwagi na etyczne aspekty badań dotyczących dzieci pochodzących z różnych środowisk kulturowych. Działania te powinny być ukierunkowane na uczestnictwo i prawo do odpowiedniego badania, zgodnie z postulatami Judith Ennew, co stanowi wyzwanie dla dominujących strategii badawczych, które często skupiają się na badaniach „o” dzieciach, zamiast „z” dziećmi lub z perspektywy dzieci (Markowska-Manista, 2021). W swoich pracach Markowska-Manista (2021; 2022) podkreśla, że edukacja i badania w obszarze edukacji w Polsce wymagają dekolonizacji, czyli procesu redefiniowania i rekonstruowania istniejących narracji edukacyjnych, by lepiej odzwierciedlały one złożoność i różnorodność współczesnego świata. Autorka zwraca uwagę na konieczność przejścia od niekontekstowego nauczania tematów wrażliwych, skupiających się na różnorodności kulturowej, do podejść, które uwzględniają konteksty kulturowe uczniów i promują uczestnictwo. Nonkontekstowe nauczanie w polskich szkołach, które przez długi czas były homogeniczne, a obecnie stają się coraz bardziej zróżnicowane kulturowo, nie odpowiada już na potrzeby społeczeństwa (Markowska-Manista, 2022). Proces

dekolonizacji edukacji w Polsce powinien opierać się na kilku kluczowych zasadach. Po pierwsze, konieczne jest włączenie głosów dzieci z różnych środowisk kulturowych do procesu edukacyjnego i badawczego. Uwzględnienie ich perspektyw może przyczynić się do głębszego zrozumienia ich sytuacji i sposobów postrzegania świata. Po drugie, należy dążyć do dekolonizacji treści nauczania, co oznacza rewizję programów nauczania i materiałów dydaktycznych w celu eliminacji eurocentrycznych i innych uprzedzonych perspektyw. Wreszcie, ważna jest promocja aktywnego uczestnictwa uczniów w procesie edukacyjnym, co umożliwi im kształtowanie własnej wiedzy i rozumienia świata na podstawie własnych doświadczeń i kontekstów kulturowych. Proces dekolonizacji edukacji zakładający zaangażowanie mniejszości etnicznych w Polsce umożliwia transformację poprzez restrukturyzację środowiska refleksyjnej szkoły oraz jej uczestników: nauczycieli, uczniów, rodziców i lokalnej społeczności.

W refleksyjnej szkole:

- analizuje się swoje działania – nauczyciele, uczniowie i cała społeczność szkolna zastanawiają się, jak uczą się i nauczają, jakie mają uprzedzenia, jakie wartości są przekazywane;

- krytycznie ocenia się praktyki – nie działa automatycznie według starych schematów, ale podejmuje świadome decyzje o tym, jak wygląda proces nauczania i relacje w szkole;

- wdraża się zmiany – refleksja prowadzi do praktycznych zmian: programów nauczania, sposobu pracy z dziećmi, relacji z rodzicami i społecznością lokalną.

Działania te umożliwiają młodym osobom należącym do mniejszości etnicznych w Polsce wypracowanie własnej narracji i głosu, który wcześniej był pomijany. Stanowi to również istotną próbę przeformułowania dominującej narracji etnicznej większości w polskiej edukacji.

Autorka niniejszej pracy doktorskiej opublikowała artykuł w „Przeglądzie Krytycznym” (2024), który poświęcony jest analizie wpływu dekolonizacji edukacji na kształtowanie aspiracji edukacyjnych i życiowych w społeczności romskiej w Polsce. Autorka, odwołując się do teorii kapitału społecznego Bourdieu oraz teorii samookreślenia Deci i Ryana, sprawdza, w jaki sposób dekolonialne podejście do edukacji może wspierać rozwój aspiracji w grupach marginalizowanych. Podkreśla ona, że:

przekształcenie edukacji w duchu dekolonizacji wymaga nie tylko zmian w programach nauczania i metodach dydaktycznych, ale również krytycznej rewizji dominujących narracji i praktyk edukacyjnych, by lepiej odzwierciedlały one złożoność i różnorodność społeczną. (Styrkacz, 2024a, s. 51)

Dekolonizacja oznacza nie tylko eliminację eurocentrycznych treści, ale także uwzględnienie perspektyw, wartości i doświadczeń Romów, co stanowi krok w kierunku bardziej sprawiedliwego systemu edukacji. Autorka wskazuje, że aspiracje edukacyjne Romów są ściśle powiązane z ich doświadczeniami społecznymi, a także z dominującymi narracjami na temat tej grupy. „Analiza aktywizmu romskiego ukazuje, jak działania kolektywne mogą wzmacniać jednostkowe aspiracje, a indywidualne dążenia przyczyniać się do realizacji celów grupowych” (Styrkacz, 2024a, s. 52). Kluczową rolę odgrywa ruch romski, który poprzez budowanie kapitału społecznego oraz promowanie inkluzji, wpływa na zmianę postrzegania Romów w społeczeństwie. W artykule omawiana jest również teoria kapitału społecznego Bourdieu, która pozwala zrozumieć, w jaki sposób strukturalne ograniczenia wpływają na szanse edukacyjne.

Ruch romski, poprzez budowanie kapitału społecznego i promowanie inkluzji, odgrywa kluczową rolę w zmianie narracji dotyczącej Romów i w dążeniu do równości edukacyjnej. (Styrkacz, 2024a, s. 54)

Oznacza to, że społeczność romska może wzmacniać swoje aspiracje poprzez wspólnotowe działania i walkę z marginalizacją. Ten temat został także poruszony w zagranicznych platformach.

Kolejne ujęcie tego tematu zostało przedstawione w artykule „Aspirations of Young People from the Roma Community and the Need for Decolonization (in) Education in the Polish Context” autorstwa Soni Styrkacz i Urszuli Markowskiej-Manisty (2024a) opublikowanym w e-booku poświęconym tematyce aspiracji uczniów, praw w edukacji oraz dekolonizacji edukacji (w 2024a roku). W pracy tej przedstawiono globalne ruchy na rzecz dekolonizacji edukacji oraz ich wpływ na kształtowanie alternatywnych przyszłości w edukacji formalnej i nieformalnej na różnych poziomach nauczania – od edukacji podstawowej po szkolnictwo wyższe. Omówiono także aspiracje edukacyjne i życiowe młodych Romów w Polsce, koncentrując się na znaczeniu dekolonizacji edukacji oraz roli oddolnego aktywizmu

romskiego w procesie wzmacniania tożsamości i aspiracji młodych osób. Autorki łączą perspektywę insiderską (badaczki romskiej) oraz naukowczyni spoza społeczności romskiej, analizując, w jaki sposób narracje dominujące wpływają na sytuację edukacyjną Romów.

W pierwszej części pracy Autorki analizują sposób, w jaki Romowie są przedstawiani w dyskursie naukowym i społecznym. Podkreślają, że badania „o Romach” bez ich udziału prowadzą do utrwalania nierówności i marginalizacji. W systemie edukacyjnym często traktuje się Romów jako „problem do rozwiązania”, zamiast postrzegać ich jako równorzędnych partnerów w dialogu. Brak romskich głosów w akademii oraz dominacja eurocentrycznych i kolonialnych założeń powodują, że aktywizm romski bywa marginalizowany (Kóćcé, 2018, s. 51–71).

W drugiej części pracy omówiono rolę aktywizmu romskiego w budowaniu kapitału społecznego oraz w kształtowaniu indywidualnych i kolektywnych aspiracji. Aktywizm, choć często niedoceniany, jest kluczowym narzędziem dekolonizacji i przejmowania kontroli nad własną narracją. Autorki analizują przykłady inicjatyw edukacyjnych i kulturalnych, które przyczyniają się do zmiany wizerunku Romów oraz wspierają ich aspiracje do edukacji i równości społecznej. Jednym z przykładów jest kampania społeczna „Poznajmy się” (2024) organizowana przez Fundację w Stronę Dialogu, która ma na celu walkę ze stereotypami poprzez osobiste narracje Romów działających w różnych dziedzinach życia. Metoda ta pozwala budować mosty między społecznością romską a społeczeństwem większościowym. Autorki podkreślają, że brak bezpośredniego kontaktu z Romami wzmacnia uprzedzenia i stereotypy, a aktywizm daje możliwość zmiany tego stanu rzeczy.

Marlon Moncrieffe et al. (2019) podkreślają, że dekolonizacja programów nauczania wymaga fundamentalnej rewizji treści nauczania, metod dydaktycznych oraz roli nauczycieli. Kluczową rolę odgrywają tu rodzice, którzy inicjują i wspierają procesy dekolonialne, przyczyniając się do dekonstrukcji utartych schematów myślowych poprzez dążenie do edukacji od dołu (Markowska-Manista 2022). Dekolonizacja edukacji wymaga wspólnych wysiłków nauczycieli, uczniów i społeczeństwa, aby przełamać stereotypowe „oczywistości” i schematy reprezentacji mniejszości. Zadanie to obejmuje stopniowe przedefiniowanie i rekonceptualizację edukacyjnych paradygmatów i kategorii, a także krytyczne spojrzenie na klimat szkolny i centryczną kulturę edukacyjną.

Dekolonizacja w edukacji jest procesem złożonym i wieloaspektowym, wymagającym zaangażowania wielu różnych aktorów. Obejmuje ona zarówno teoretyczne przemyślenia, jak i praktyczne działania mające na celu stworzenie bardziej sprawiedliwych i inkluzywnych systemów edukacyjnych. Mimo licznych wyzwań, dekolonizacja edukacji jest kluczowa dla budowania społeczeństw opartych na równości, sprawiedliwości i wzajemnym szacunku.

2.3. Romowie w Polsce – postrzeganie i głosy w literaturze

O tym, że Romowie są przedstawiani jako przybysze, można przeczytać w większości polskich opracowań. Romowie, których indyjskie pochodzenie jest często podkreślane w literaturze przedmiotu (zob. Szyszko, 2009; Balkowski, 2011; Mróz, 2001), są zazwyczaj postrzegani jako obcy, przybysze, a nie pełnoprawni członkowie polskiej wspólnoty narodowej.

Jacek Kunikowski jest zdania, że przybyli do Polski z terenów Węgier, co potwierdzają zapisy parafialne (Kunikowski, 2010, s. 179). Niemniej jednak warto zaznaczyć, że informacje zawarte w aktach parafialnych dotyczące pochodzenia Romów mogą wymagać dodatkowej weryfikacji, ponieważ często są niepełne, fragmentaryczne lub zawierają uproszczenia wynikające z uprzedzeń ówczesnych urzędników. W literaturze podkreśla się również, że koczowniczy tryb życia Romów historycznie sprzyjał ich rozproszeniu, co nierzadko prowadziło do ich zależności od dominującej większości społecznej (Mirga & Mróz, 1994, s. 138; cyt. za: Gerlich, 2001, s. 21).

Niemniej jednak generalizowanie tej zależności może być niesprawiedliwe i wymagać bardziej złożonej analizy. Po pierwsze, nie wszystkie grupy romskie prowadziły koczowniczy tryb życia. Co więcej, w wielu publikacjach pomija się fakt, że koczowniczy styl życia nie był cechą stałą wszystkich grup Romów, zarówno przed akcją produktywizacyjną³, jak i po niej. Migracje, które od wieków są wpisane

³ Akcja produktywizacyjna to program przeprowadzony przez władze państw bloku socjalistycznego, w tym Polski, w latach powojennych, mający na celu przymusową integrację i zmianę stylu życia społeczności romskich. Jej głównym założeniem było „ucywilizowanie” Romów poprzez osiedlenie ich na stałe oraz włączenie w struktury gospodarki planowej, nakłaniając ich do podejmowania pracy w sektorze rolnym, przemysłowym czy usługowym. Akcja ta była realizowana w latach 50. i 60. XX wieku, a jej narzędziem była często presja administracyjna, obejmująca m.in. obowiązkowe rejestrowanie Romów, zakazy prowadzenia koczowniczego stylu życia oraz przymuszanie do osiedlania się w określonych miejscach. Założenia te opierały się na stereotypowym postrzeganiu Romów jako społeczności nieprzystosowanej do życia w „nowoczesnym” społeczeństwie

w historię społeczności romskich, były motywowane różnorodnymi czynnikami, takimi jak warunki ekonomiczne, prześladowania czy konieczność poszukiwania nowych miejsc zamieszkania.

Przykładem tego jest grupa Bergitka Roma, która jest często postrzegana jako społeczność od zawsze osiadła. Jednak przed ich osiedleniem miały miejsce migracje, które nie były równoznaczne z koczowniczym stylem życia, lecz wynikały z odmiennych przyczyn, takich jak presja społeczna czy zmiany polityczne w regionach, w których zamieszkiwali. Pomijanie takich niuansów w literaturze często prowadzi do generalizacji, która osadza całą społeczność w stereotypowych ramach kulturowych. Autorzy publikacji, przyjmując taką perspektywę, niejednokrotnie wpisują Romów w hierarchie wartości kulturowych, sugerując, że styl życia oparty na migracjach czy koczownictwie jest cechą negatywnie wpływającą na ich rozwój społeczny. Tego rodzaju narracja ignoruje różnorodność doświadczeń i sposobów adaptacji grup romskich do zmieniających się warunków historycznych i społecznych.

Współczesne migracje są zjawiskiem globalnym i obejmują różnorodne grupy społeczne, a w przypadku Romów nie można ich analizować w sposób jednowymiarowy. Zarówno historyczne, jak i współczesne formy mobilności tej społeczności powinny być rozpatrywane w kontekście szerszych uwarunkowań kulturowych, ekonomicznych i politycznych, które wpływają na decyzje migracyjne oraz ich realizację. Jak zauważają badacze, migracje Romów często nie są wystarczająco analizowane w badaniach zarówno nad migracjami, jak i nad społecznością romską.

Paradoksalnie bowiem grupa, która w popularnej wyobraźni kojarzy się z mobilnością, jest nieobecna w badaniach polskich migrantologów zajmujących się badaniami nad migracjami z i do Polski. Z

socjalistycznym. W praktyce, produktywizacja prowadziła często do marginalizacji Romów, ponieważ nie uwzględniała ich specyficznych potrzeb kulturowych, a oferowane formy zatrudnienia były często niskopłatne i nieatrakcyjne (Kwadrans, 2008). W efekcie tej akcji nie zrealizowano założonego celu integracji, zaś dystans między Romami a społeczeństwem większościowym jeszcze się pogłębił. Mimo że akcja produktywizacyjna miała na celu poprawę sytuacji materialnej Romów, często prowadziła do rozbicia tradycyjnych struktur społecznych, co wywoływało opór w wielu grupach romskich. Istotne jest również, że władze ignorowały wewnętrzną różnorodność społeczności romskiej, traktując ją jako jednolitą grupę, co w konsekwencji skutkowało nieadekwatnością wdrażanych działań.

kolei w badaniach romologów okazuje się zaskakująco statyczna, unieruchomiona. (Fiałkowska & Garapich, 2019, s. 3)

Dlatego szczegółowe i wielowymiarowe badania nad różnymi grupami romskimi mogą przyczynić się do zmiany narracji i eliminacji uproszczonych ujęć, które dominują w dotychczasowej literaturze.

Według wstępnych wyników Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2021, populacja ludności Rzeczypospolitej Polskiej liczyła 38 179,8 tys. osób. To oznacza, że liczba ludności Polski była mniejsza o 0,9% w porównaniu z wynikami spisu z 2011 roku.

Romowie stanowią mniejszość etniczną w Polsce. W wynikach Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań z 2011 roku 16 725 obywateli polskich deklarowało przynależność do tej mniejszości, co stanowi wzrost w porównaniu z danymi z 2002 roku, kiedy to liczba ta wynosiła 12 731 osób. Analiza regionalna wskazuje, że w województwie dolnośląskim w 2011 roku mieszkało 2 028 Romów (w 2002 roku było to 1 319 osób), w małopolskim 1 735 (w 2002 roku 1 678 osób) oraz w śląskim 1 733 Romów (w 2002 roku 1 189 osób)⁴.

W Polsce Romowie dzielą się na różne grupy, z których najliczniejszą stanowi Bergitka Roma, a obok niej są również Polska Roma, Lowarzy oraz Kelderasze (Gov.pl 2023). Mimo różnic w dialektach, regionach zamieszkania i statusie społecznym Romów łączy kultura, wartości i specyficzne podejście do życia (Gerlich 2001, s.18). Marian Grzegorz Gerlich zauważa, że Romowie przekazują kulturę, tradycje i język głównie ustnie, dziedzicząc styl życia przez pokolenia (Kwadrans 2008, s. 62). Chociaż taki model przekazywania tradycji odgrywa istotną rolę, warto zauważyć, że występuje on w wielu różnych kulturach. W przypadku Romów silne poczucie więzi rodzinnych, przywiązanie do tradycji i wartości grupowych kształtuje ich role społeczne oraz system przekonań. Z kolei silne poczucie tradycji, rodziny i

⁴ Mniejszość romska w Polsce liczy około 30 tysięcy osób (GUS 2021), choć dokładne statystyki są trudne do ustalenia, ponieważ zbieranie danych o pochodzeniu etnicznym jest kontrowersyjne i niezgodne z polskim prawem. Spis powszechny wskazuje na kilkanaście tysięcy Romów, podczas gdy inne źródła mówią o 20–30 000, a przed wejściem Polski do UE szacowano tę liczbę na około 50 000. Obecnie (w latach 2023-2024) sytuację dodatkowo komplikuje przyjazd Romów z Ukrainy, których liczba, według szacunków, może dwukrotnie przekraczać liczebność rodzimych Romów w Polsce, co jeszcze bardziej utrudnia precyzyjne oszacowanie ich liczby (J. Talewicz, dla pl.boell.org, 2023). Także warto podkreślić, że w Ustawie o Mniejszości Etnicznej i Narodowej, nie ma obowiązku deklarowania swojej przynależności do mniejszości etnicznej, pkt 4. Ustawa o Mniejszościach z 2005. Dz.U. 2005 Nr 17 poz. 141.

wartości romskich kształtuje ich społeczne role i przekonania. Niemniej jednak istotne jest, aby unikać generalizacji, ponieważ nie wszyscy Romowie żyją lub myślą w identyczny sposób, a takie uogólnienia mogą prowadzić do tworzenia stereotypów. Przynależność do pewnej grupy społecznej lub rodu posiada swój własny system legitymacji, który potwierdza lojalność wobec tradycji (Jakimik, Parno-Gierliński 2009, 39). Takie twierdzenie zakłada, że jednostka funkcjonująca wewnątrz pewnej społeczności jest kształtowana przez tradycję i kulturę tej społeczności. Warto jednak rozważyć czy takie podejście nie marginalizuje indywidualnych doświadczeń wewnątrz tych społeczności.

Według romskich przekazów, młodzi Romowie uczyli się konkretnych umiejętności od rodziny: chłopcy charakterystycznych dla Romów zawodów, podczas gdy dziewczęta koncentrowały się na domowych obowiązkach (Kwadrans 2008). Takie przypisanie do ról może być zgodne z tradycją w niektórych grupach i rodach np. u grup Austryjaków⁵, jednak ważne jest, aby rozważyć, czy takie tradycyjne podziały ról wciąż są aktualne i jakie są ich konsekwencje. Życie w taborze było uważane za coś cennego, ale jednocześnie wiązało się z pewnymi wyzwaniem, takimi jak dostęp do edukacji (Różycka 2009, s. 15). Czy jednak prowadzenie takiego trybu życia było wyborem, czy koniecznością, zważywszy na presję społeczną i ekonomiczną? Polityka państwa wobec Romów przechodziła różne fazy. Mimo wprowadzenia obowiązku szkolnego dla dzieci romskich w 1777 roku, efekty były znikome (Kwadrans 2008).

Wprowadzenie zarządzenia Rady Państwa PRL i decyzje administracyjne wydane w 1952 roku, które w praktyce funkcjonowały jako forma przymusowej polityki osiedleńczej wobec Romów roku miało na celu zmianę wędrownego trybu życia Romów, ale z perspektywy czasu nasuwają się wątpliwości, czy jej celem była pomoc Romom, czy raczej narzucenie im pewnego sposobu życia (Program na rzecz społeczności romskiej, 2003b). Rezultatem tej polityki państwa była większa liczba romskich dzieci w szkołach.

Chociaż wprowadzenie pewnych rozwiązań miało na celu zmianę podejścia Romów do instytucji edukacyjnych, wydaje się, że były one niedostateczne. Szkoła i związana z nią edukacja były postrzegane przez część społeczności romskiej jako

⁵ „Austryjaki” to nazwa wewnętrzna używana przez Romów kelderaskich, którą posługują się również niektórzy Karpaccy Romowie, odnosząc się do tej grupy.

zagrożenie dla ich kulturowej tożsamości, co podkreśla skomplikowane relacje między kulturą romską a systemem edukacji (Różycka 2009, s. 22). Mimo że zostały wprowadzone kary finansowe dla rodziców za nierespektowanie obowiązku szkolnego, ich efekt był krótkotrwały.

Zmiany wprowadzone po 1989 roku, związane były z przemianami systemowymi w Polsce i wprowadzeniem gospodarki rynkowej. Chociaż Romowie otrzymali prawo do aktywnego udziału w życiu publicznym i politycznym (Mirga, Gheorghe 1998, s. 24), to jednak cele związane z poprawą ich sytuacji edukacyjnej nie zostały osiągnięte. Niski poziom wykształcenia wśród Romów od dawna łącono z wysoką stopą bezrobocia oraz z doświadczeniem dyskryminacji i aktami nietolerancji ze strony społeczeństwa większościowego. Brak dostępu do edukacji lub jej niska jakość ogranicza możliwości zatrudnienia, co w konsekwencji sprzyja marginalizacji społecznej i utrwała negatywne stereotypy. Z kolei uprzedzenia i bariery instytucjonalne utrudniają Romom pełne uczestnictwo w życiu społecznym i gospodarczym, pogłębiając błędne koło wykluczenia. Istniał również wyraźny opór społeczności romskiej wobec prób asymilacji. Niechęć starszyny romskiej odnośnie do edukacji, a także trudności edukacyjne i kulturowe młodszych pokoleń, przyczyniły się do obniżenia wskaźnika uczęszczania do szkół. W odpowiedzi na te wyzwania wprowadzono tzw. „klasy romskie”, które miały na celu pomóc młodszym pokoleniom w adaptacji i przejściu do wyższych klas (Kwadrans 2008). Chociaż te klasy były popularne wśród wielu Romów, krytykowano je uznając za narzędzie gettoizacji i utrwalania podziałów (Kwadrans 2008). Warto zauważyć, że ostatecznie klasy romskie przyczyniły się do poprawy sytuacji edukacyjnej Romów. Z dzisiejszej perspektywy istotne jest właściwe zrozumienie potrzeb Romów i podejście do nich w sposób holistyczny, z uwzględnieniem unikalnych wymagań i doświadczeń społeczności romskiej.

Postrzeganie edukacji przez społeczność romską jest głęboko zakorzenione w kulturze i tradycji. Wielu z czołowych przedstawicieli romskiej starszyny, która jest oparciem dla kultury romskiej, nie posiada formalnego wykształcenia, co może wpływać na ich subiektywne postrzeganie wartości edukacyjnych (Różycka 2009, s.19). Istnieje obawa, że uczęszczanie dzieci romskich do polskich szkół może prowadzić do ich polonizacji, co z kolei oddzielałoby je od ich tradycyjnych korzeni (Andrasz 2009). Warto tutaj przytoczyć cytata Łukasza Kwadransa:

Poza tym należy zwrócić uwagę na problemy z edukacją przedszkolną. Romowie nie spełniają często warunków formalnych (kryteria kwalifikacyjne, brak środków finansowych), nie mają tradycji oddawania dzieci na wychowanie „obcym”. Natomiast szkoły podstawowe i gimnazja, to miejsca, gdzie dochodzi do sytuacji przerywania edukacji ze względów kulturowych i migracji. Problemami są również: konflikty rówieśnicze, różnice kulturowe rzutujące na udział w zajęciach (lekcje: wychowania fizycznego, biologia, „zielone szkoły”) i kontakty rówieśnicze, wczesna aktywność ekonomiczna młodych Romów, wzrost obowiązków w domu rodzinnym, wczesne małżeństwa, macierzyństwo, nierealizowanie oferty ścieżki edukacyjnej. (Kwadrans, 2016, s. 123).

Jednym z kluczowych problemów w edukacji Romów są trudności pojawiające się już na etapie edukacji przedszkolnej. Dzieci romskie często nie spełniają formalnych kryteriów kwalifikacyjnych do przyjęcia do przedszkola – m.in. z powodu braku odpowiednich dokumentów lub ograniczonych środków finansowych. Dodatkowo, w kulturze romskiej nie ma tradycji powierzania małych dzieci instytucjom wychowawczym, co przekłada się na niski poziom uczestnictwa w edukacji przedszkolnej.

Badania przeprowadzone przez autorkę niniejszej rozprawy w 2019 roku dla OBWE wskazują również na inne złożone bariery. Zwrócono uwagę na brak świadomości nauczycieli dotyczącej języka romskiego oraz na utrzymujące się stereotypy – m.in. przekonanie, że dzieci romskie nie mówią po polsku, co prowadzi do niechęci ich przyjmowania do placówek przedszkolnych (Styrkacz, 2021).

W kontekście relacji pomiędzy społecznością romską a społeczeństwem większościowym w Polsce, warto zacząć od faktu, że generalnie relacje te są przedstawiane jako problematyczne, obarczone konfliktami i potrzebą interwencji. Jak pisze Joanna Grzelak (2012, s. 24), „Sytuacja Romów w Polsce jest bardzo trudna, jako że jest to grupa etniczna mało znana dominującemu społeczeństwu polskiemu i w niewielkim stopniu z nim współpracująca”. Maciej Witkowski i Ewa Nowicka podkreślają, że relacje między Romami a społeczeństwem większościowym (do których odnoszą się jako relacje polsko-romskie) są szczególnie trudne i konfliktowe, wynikające z dominującej pozycji społeczeństwa większościowego (2017, s. 107). Brakuje badań wskazujących na bezkonfliktowe, dobre relacje Romów z resztą społeczeństwa lub strategie rozwiązywania konfliktów. Coraz więcej badań koncentruje się na relacjach rówieśniczych dzieci i młodzieży romskiej, z naciskiem na trudności adaptacyjne, wzajemną niechęć oraz

uprzedzenia i stereotypy (Wężowicz-Bochenek, I. Śłosarczyk 2007; Świętek, Kurek, Osuch, Rachwał, 2015).

W tym kontekście Dominika Przybyszewska (2014) pisze, że wśród Romów istnieje silna niechęć do zawierania małżeństw poza własną grupą, brak bliskich relacji z Polakami, co sprzyja utrzymaniu negatywnych stereotypów. Domniemana wzajemna niechęć jest również pogłębiona przez fakt, że Romowie posługują się językiem romani, a nie polskim, używając tego drugiego głównie w kontaktach z Polakami (2014, s.182). Coraz więcej badań koncentruje się na relacjach rówieśniczych dzieci i młodzieży romskiej, często uwypuklając trudności adaptacyjne, wzajemną niechęć oraz stereotypy. W literaturze naukowej często podkreśla się, że Romowie unikają zawierania małżeństw poza własną społecznością, co przyczynia się do postrzegania ich jako grupy zamkniętej i niechętnej do integracji. Jednak takie ujęcia nie uwzględniają złożoności interakcji międzykulturowych i opierają się na stereotypowych interpretacjach rzeczywistości.

Jak zauważa Styrkacz (2023):

Skąpa literatura w Polsce na ten temat zasadniczo reprodukuje stereotypy, nie odzwierciedlając realiów funkcjonowania Romów i zmian zachodzących w ich życiu. Ukazują one kulturę romską jako statyczną, niezmienną i jednocześnie rzekomo niekompatybilną z kulturą społeczeństw większościowych. (s. 117)

Dalej Autorka podkreśla, że polska literatura naukowa często pomija dynamikę relacji romsko-gadziowskich lub przedstawia je w sposób jednostronny, akcentując jedynie problemy i konflikty, bez refleksji nad ich źródłami. Co więcej, „Opisując przypadki kobiet wychodzących poza społeczność romską, traktuje się to zjawisko jako transgresję zagrażającą spójności grupy, niezgodne z *romanipen*” (Styrkacz, 2023, s. 117).

Takie podejście ignoruje fakt, że w wielu przypadkach romskie kobiety wchodzące w relacje z osobami spoza swojej grupy etnicznej pozostają częścią społeczności, a ich wybory mogą być częścią szerszych procesów integracyjnych.

Warto zauważyć, że sama autorka niniejszej pracy prowadziła wcześniejsze badania w ramach studiów magisterskich, w których analizowała dynamikę związków mieszanych oraz sposoby, w jakie Romowie i nie-Romowie negocjują swoją tożsamość w kontekście społecznym. Jak wskazuje Styrkacz (2023): „Wyniki

moich badań z pracy magisterskiej wskazują, że mężczyźni częściej zachowują swoją kulturową tożsamość, nawet w związkach międzykulturowych” (s. 124).

Zatem analiza związków romsko-gadziowskich pokazuje ich wielowymiarowość i zmienność, podważając uproszczone narracje o izolacji społecznej Romów. W dalszych badaniach powinno się uwzględniać głos samych Romów, aby uniknąć powielania esencjalizujących i egzotyzujących ujęć.

Pomiędzy Romami a społeczeństwem większościowym zawsze miały miejsce relacje, istnieją one także dzisiaj, a jak wskazuje nie tylko dostępna literatura, ale i bieżące badania i ich liczba rośnie. Niemniej jednak, potrzebne są dalsze badania, aby ukazać ich funkcjonowanie, codzienne zależności oraz rolę granic etnicznych, zwłaszcza w kontekście istniejącej literatury, która sugeruje, że środowisko społeczne nie sprzyja takim relacjom. Co ważne, w polskiej romologii nadal brakuje badań, które by pokazywały rzeczywiste funkcjonowanie takich relacji z perspektywy ich uczestników.

Jednakże badania i liczne diagnozy stanu relacji pomiędzy Romami a społeczeństwem większościowym brzmią niewiarygodnie bez perspektywy Romów, zwłaszcza jeśli chodzi o badaczy romskiego pochodzenia, których w Polsce jest niewielu. Brak tego głosu i konsekwencje tego (już rozpoznane na arenie europejskiej; Mirga-Kruszelnicka 2018) mają również ogromny wpływ nie tylko na wyniki badań, ale i ich interpretacje.

Odnosząc się krytycznie do przedstawionych wcześniej informacji dotyczących edukacji dzieci romskich, można zauważyć pewne powiązania. W kontekście ograniczonego wykształcenia wielu rodziców romskich oraz barier językowych, jakie istnieją pomiędzy Romami a społeczeństwem większościowym, można zrozumieć, dlaczego istnieje głęboko zakorzeniony konflikt między wartościami edukacyjnymi a tradycyjnymi wartościami romskimi. Wpływ tego konfliktu na edukację dzieci romskich jest niepokojący i wymaga dalszego badania oraz potencjalnej interwencji, aby zapewnić równe możliwości edukacyjne dla wszystkich uczniów.

Sposób postrzegania Romów i nie-Romów (Gadje)⁶ w Polsce to bardzo złożone zależności, na które wpływ ma między innymi kultura popularna –

⁶ Celowo korzystam z romskiego terminu „Gadjo/ Gadzio”, mając na uwadze dwa główne założenia: po pierwsze, promowanie języka romani w literaturze naukowej, aby włączyć perspektywę romską do dyskursu naukowego, a po drugie, dążenie do demistyfikacji terminu „Gadjo/ Gadzio”. W

przykładem może być film „Porwanie Agaty”. Istnieje też nieliczna literatura naukowa na ten temat, można jednak znaleźć wiele artykułów na temat wczesnych małżeństw w społeczności romskiej oraz porwań (Szewczyk, 2016, s. 63; Slania, 2018, s. 71–90; Bartosz, 2003 s. 194; Bryczkowska-Kiraga, 2006, s. 104). Małgorzata Chojecka (2008) pisze, że

Roma powinni zawierać małżeństwa tylko w obrębie swoich grup plemiennych. Mężczyzna może poślubić kobietę z innej grupy, jeśli zgodzi się na przyjęcie stylu życia grupy, z której pochodzi żona. Cyganie oczekują żony, która będzie dziewicą i będzie im wierna do śmierci.

Z kolei Cezary Kitliński pisze, że Romowie zawierają związki tylko w obrębie własnej grupy. Jednocześnie autor podkreśla, że „Dla Romów małżeństwa nastolatków są czymś zupełnie zwyczajnym” (2013, s. 30). Dowiadujemy się dalej, że model rodziny romskiej to głównie bardzo młode małżeństwa, wielodzietność, analfabetyzm i brak stałego dochodu. Nieliczna literatura na ten temat pokazuje w zasadzie stereotypy, nie odzwierciedlając realiów funkcjonowania Romów i zmian, jakie zachodzą w ich życiu. Ukazują kulturę romską jako statyczną, niezmienną i jednocześnie rzekomo niekompatybilną z kulturą społeczeństw większościowych. Przede wszystkim zjawisko relacji Roma-Gadje, w tym relacji mieszanych, jest pomijane lub przedstawiane w powierzchowny i stereotypowy sposób. Relacje Romani-Gadje w literaturze naukowej niezmiennie pokazywane są jako forma wykluczenia ze społeczności romskiej (Mucha, 2005, s. 277–278). Wykluczenie jest spowodowane naruszeniem granicy etnicznej. Oczekuje się, że kobiety romskie w tym esencjalizującym poglądzie przyjmą system wartości gadje, niekompatybilny z *romanipen* (Różycka, 2009, s. 207). Relacje mieszane są częścią społecznej rzeczywistości zarówno Romów, jak i Gadziów, ale dotychczasowe analizy ich funkcjonowania pokazują, że tak naprawdę niewiele o nich wiemy.

Podsumowując, historię Romów w Polsce cechuje wiele skomplikowanych czynników, które wpływały na ich doświadczenia. Warto zastanowić się, jakie inne perspektywy można wziąć pod uwagę przy analizie ich historii oraz jakie są obecne wyzwania i możliwości dla społeczności romskiej.

literaturze autorstwa osób nienależących do społeczności romskiej, pojęcie to bywa niesłusznie postrzegane jako pejoratywne, co jest niezgodne z rzeczywistością (zob. Bartosz 2003). W debacie na temat tego słowa pojawiają się argumenty, które sugerują, że niektórzy mogą sprzeciwiać się jego użyciu z uwagi na potencjalnie negatywne lub pozytywne konotacje.

2.4. Sytuacja edukacyjna Romów na świecie

Badania nad edukacją dzieci romskich wskazują na istotne wyzwania, z jakimi borykają się te społeczności zarówno na poziomie lokalnym, jak i europejskim. Mimo podejmowanych przez lata działań na rzecz integracji dzieci romskich, ich uczestnictwo w systemie edukacyjnym nadal jest znikome. Można wskazać kilka kluczowych czynników, które mają wpływ na ten stan rzeczy, w tym decyzje rodzin dotyczące wartości edukacji, biurokratyczne problemy związane z zapisami do szkół, a także brak odpowiednich materiałów edukacyjnych i niewystarczające przygotowanie nauczycieli do pracy w wielokulturowych klasach (Kavasakalis, Stamelos, Vassilopoulos, & Frounty, 2023).

Odnosnie do edukacji dzieci romskich napotyka się przeszkody, które często wykraczają poza kwestie samego szkolnictwa, obejmując dodatkowo także aspekty socjalne, ekonomiczne i kulturalne. Kluczowe znaczenie dla ich rozwiązania ma właściwe zrozumienie kontekstu kulturowego oraz rozwijanie programów odpowiadających na specyficzne potrzeby dzieci romskich, co może wspierać ich integrację społeczną i wpływać na poprawę jakości życia (Polivko, 2023 s. 15-19). Wprowadzanie inkluzywnych programów edukacyjnych i wsparcie dla samooorganizacji w społecznościach romskich może pomóc w zmniejszeniu poziomu stygmatyzacji i zwiększeniu ich szans na integrację (Liegeois, 1998). Codzienne doświadczenia mikroagresji, takie jak pozornie neutralne pytania zadawane w miejscach publicznych, mogą wpływać na poczucie przynależności Romów do społeczeństwa. Subtelne formy kontroli społecznej, jakie napotykają Romowie, oddziałują negatywnie na budowanie przez nich swojej tożsamości oraz poczucie, że są pełnoprawnymi członkami społeczeństwa (Nyul et al., 2024).

Mikroagresje są częstym zjawiskiem, którego Romowie doświadczają w codziennym życiu, co nie pozostaje bez wpływu na ich funkcjonowanie w przestrzeni publicznej. Dla romskich uczniów poczucie przynależności do szkoły jest jednym z kluczowych czynników wpływających na motywację do dalszej nauki, łącznie z sięganiem po karierę akademicką czy zdobywanie osiągnięć w szkole. Badania wykazują, że pozytywne nastawienie nauczycieli oraz wsparcie szkolne znacząco przyczyniają się do wzrostu poczucia przynależności dzieci romskich do instytucji edukacyjnych, co jest niezbędne dla ich późniejszych sukcesów edukacyjnych i społecznych (Gürhan, Çiftçi, 2023).

Dzieci romskie często napotykają trudności językowe, co utrudnia ich naukę i adaptację do środowiska szkolnego (Rutigliano, 2020). Zgodnie z teorią reprodukcji kulturowej Pierre’a Bourdieu, język używany w szkołach sprzyja dzieciom pochodzącym z bardziej uprzywilejowanych środowisk, co prowadzi do pogłębiania nierówności edukacyjnych (Hušlová Orságová, Vančíková, Trnka, 2024). W odpowiedzi na te wyzwania istnieje pilna potrzeba opracowania programów edukacyjnych, które będą uwzględniały specyficzne potrzeby dzieci romskich.

W wielu badaniach autorzy zwracają uwagę na konieczność wprowadzenia adaptacyjnych programów edukacyjnych oraz zwiększenia wsparcia społeczno-pedagogicznego dla uczniów romskich, aby przeciwdziałać ich wykluczeniu z systemu edukacji. Wsparcie nauczycieli oraz inicjatywy przeciwdziałające zastraszaniu w szkołach mogą odegrać kluczową rolę w poprawie wyników edukacyjnych i motywacji romskich uczniów (Survutaité, 2023). Zjawisko przedwczesnego rezygnowania z edukacji przez romskich uczniów jest w dużej mierze wynikiem czynników socjoekonomicznych, kulturowych i rodzinnych. Brak stabilności społecznej i materialnej, niska wartość przypisywana edukacji przez rodziny oraz częste migracje w poszukiwaniu pracy to główne czynniki wpływające na rezygnację romskich uczniów z nauki (Papachristou, 2023; Ringold, 2005). Chcąc skutecznie przeciwdziałać temu zjawisku, konieczne są zmiany w systemie edukacyjnym, który musi być bardziej elastyczny i otwarty na specyficzne potrzeby romskich dzieci. Tutoring odgrywa istotną rolę w rozwoju akademickim i emocjonalnym romskich studentów, wspierając ich proces adaptacji do życia uniwersyteckiego i wzmacniając ich poczucie przynależności do społeczności akademickiej. W przeprowadzonych badaniach pokazano, że relacje z tutorami są kluczowe dla osobistego i zawodowego rozwoju młodych Romów, umożliwiając im pełniejsze uczestnictwo w życiu akademickim i społecznym (Horváth, Fehérvári, Varga, 2023).

We wnioskach wysuniętych z przeprowadzonych licznych badań zasugerowano, że kluczowym elementem w procesie poprawy sytuacji dzieci romskich jest aktywne zaangażowanie rodziców oraz wsparcie nauczycieli w procesie edukacyjnym. Adaptacja materiałów dydaktycznych oraz szerzenie wiedzy na temat kultury romskiej w szkołach mogą przyczynić się do większej integracji romskich uczniów w środowisku szkolnym (Simić, 2019, Rutigliano, 2020).

2.5. Sytuacja edukacyjna Romów w Polsce

W Polsce od lat toczy się debata na temat sytuacji edukacyjnej Romów. Pomimo wielu podjętych inicjatyw w celu poprawy ich dostępu do edukacji, wciąż jest to temat, który wymaga uwagi badawczej. W niniejszym podrozdziale zostaną przedstawione badania nad edukacją Romów, w celu pełniejszego zrozumienia przyczyn i skutków problemów edukacyjnych, z jakimi borykają się członkowie tej społeczności. W dalszej części tekstu zostaną wskazane propozycje działań, które mogą pomóc w rozwiązaniu problemów edukacyjnych Romów.

Jako pierwsza zostanie przywołana publikacja z 2010 roku pt. *Teraźniejszość i przyszłość edukacji społeczności romskiej* pod redakcją Jolanty Horyń (2010, s. 65), w której większość autorów i autorek tekstów zebranych w tym tomie to czynni praktycy zajmujący się edukacją na co dzień (nauczyciele i nauczycielki, pedagodzy szkolni i pedagożki, urzędnicy i urzędniczki, dyrektorzy i dyrektorki szkół). W niniejszej pracy w dużej mierze omówiono efekty realizacji Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce (na lata 2004–2014) w kontekstach lokalnych; autorzy analizują bariery rozwojowe, w tym nierówności ekonomiczno-socjalne, takie jak bieda czy bezrobocie, jak również podejmują tematy związane z potrzebą rozwijania kwalifikacji asystentów romskich i ich wynagradzania. Badacze pomijają takie czynniki tworzące bariery edukacyjne, jak stereotypy, uprzedzenia czy dyskryminacja. Jednak w procesie edukacyjnym ważne jest dostrzeżenie faktu, że wskutek błędów popełnianych przez kadrę pedagogiczną i ich brak umiejętności, a także niedomówienia i nieporozumienia wynikające z różnic kulturowych, romscy uczniowie narażeni są na dyskryminacje ze strony nauczycieli. Wynika to z braku wiedzy pedagogów na temat kultury Romów, przez co romska młodzież w szkołach bywa ofiarą uprzedzeń. Niekiedy nauczyciele umniejszają wagę problemów romskiej młodzieży oraz nie wspierają jej i nie dostrzegają.

O tym, jakie podejście do uczniów romskich mają nauczyciele, pisze m.in. Alina Szczurek-Boruta (2011). Autorka przedstawiła w publikacji swoje badania, z których wynikało, że 30% rówieśników z klasy, do której uczęszczają Romowie, ma do nich negatywny stosunek, tyle samo – pozytywny, a 15% – obojętny. Co istotne, nauczyciele nie dostrzegali problemów uczniów romskich w relacjach z rówieśnikami; tylko 13% nauczycieli zauważyło izolację młodych Romów, a zaledwie 15% stwierdziło, że Romowie są przez rówieśników akceptowani. Blisko połowa rodziców uczniów nieromskich uważała, że uczniowie romscy są

akceptowani w szkole. Autorka badań podkreśliła, że 44% nauczycieli i 27% personelu niepedagogicznego odmówiło wzięcia udziału w badaniach, a spośród tych, którzy zdecydowali się odpowiedzieć na ankietę, tylko jedna piąta uważała, że relacje romsko-polskie są złe. Blisko 56% nauczycieli, 75% innych osób z personelu szkolnego oraz 74% rodziców nie posiadało wiedzy, czy w szkołach są organizowane jakiegolwiek zajęcia dotyczące kultury romskiej. Wyniki badań z lat 2006–2010 wskazują, że w szkołach nie zauważono przejawów jawnej dyskryminacji na tle etnicznym ani nieodpowiedniego traktowania uczniów romskich przez pozostałe dzieci lub nauczycieli.

W przeprowadzonych badaniach uczeni dowiedli braku zainteresowania mniejszością romską w szkołach. Nauczyciele nie wiedzą, czy (a jeśli tak, to w jaki sposób) realizowane są zajęcia z kultury romskiej. Co prawda, 13% potrafi dostrzec izolację tych uczniów (odznacza się więc zaangażowaniem i chęcią poznania sytuacji, w jakiej oni się znajdują), jednak pozostała część respondentów wykazuje niestety skłonność do bagatelizowania statusu ucznia romskiego. Kwestią otwartą jest sprawdzenie niejawnej dyskryminacji oraz tego, jak może się ona objawiać. Postawa nauczycieli może wynikać z ignorancji lub niewiedzy – oba te czynniki wpływają negatywnie na status romskiego ucznia w szkole.

W latach 2004–2005 Bogdan Stańkowski podjął się zbadania modelu asymilacyjnego. Autor prowadził badania ilościowe pośród ok. 800 nauczycieli ze szkół ponadgimnazjalnych w dwóch powiatach w regionie podhalańskim. Badania te dotyczyły

roli szkoły w przygotowaniu młodzieży do życia w zintegrowanej Europie [...], w tym także jak bardzo nauczyciele się otwarci na wymogi stawiane społeczeństwom wielokulturowym i państwom, które dążą do pełnej integracji europejskiej. (Stańkowski 2007, s. 119–120)

Stańkowski wybrał ten teren ze względu na wielokulturowość przygraniczną, w tym obecność społeczności romskiej. W swoich wnioskach wskazał, że środowisko szkolne w Polsce jest postrzegane przez kadrę pedagogiczną jako niesprzyjające zachowaniu przez uczniów z mniejszości etnicznych lub religijnych tożsamości narodowej. Z jego badań wynika, że w stosunku do uczniów z zagranicy przeważa model asymilacyjny. Brakuje wypracowanego ogólnopolskiego programu edukacji wielokulturowej, który mógłby być wprowadzany systemowo we

wszystkich szkołach. Uwagę zwraca też brak treści o tematyce wielokulturowej w podręcznikach szkolnych. Wzbogacenie programu nauczania o treści wielokulturowe mogłoby zniwelować wzajemny dystans i niechęć do innych kultur (Stańkowski 2007).

W 2009 roku Krystyna Błeszyńska realizowała na terenie województwa mazowieckiego badania dotyczące postrzegania przez kadrę pedagogiczną inkluzji edukacyjnej uczniów z innych krajów i kultur. W badaniu wzięło udział 194 dyrektorów i dyrektorek szkół (164 – szkół podstawowych, 16 – gimnazjów i 14 – szkół średnich), 132 nauczycieli i nauczycielek oraz 47 pedagogów i pedagożek szkolnych. Ponadto w badaniu uczestniczyło 234 uczniów i uczennic (Błeszyńska 2009, s. 181–90, 185–186). Wyniki tego badania pokazują wśród ankietowanych kłopot ze zdecydowaniem. Widać, że dzieci spoza kraju nie są odrzucane, ale równocześnie traktowane są jak „zadanie do wykonania”. To przez różnice kulturowe pośród badanych tworzy się orientacja zadaniowa. W konsekwencji mogą pojawić się problemy odnośnie do pozytywnej atmosfery, a także brak tolerancji i motywacji do poznawania zwyczajów i tradycji młodzieży szkolnej pochodzącej z innego kraju lub wychowanej w innej kulturze (Błeszyńska 2009). W wynikach badań wskazano również na fakt, że ankietowani patrzą na dzieci mające inne zwyczaje kulturowe, religijne czy pochodzą z innego kraju przez pryzmat stereotypów. Taka młodzież oceniana jest pod względem zamożności, znajomości naszej kultury i języka, umiejętności społecznych i nienormatywnego stanu psychicznego. W badaniach tych zostały uwypuklone problemy nie tylko uczniów cudzoziemskich, lecz także pochodzących z innych kultur, jak np. Romowie.

Wyniki tych badań budzą wielki niepokój i pokazują dość smutny obraz dzieci wychowanych w innej kulturze, które pobierają naukę w polskich szkołach. Przedstawiają bezradność uczniów oraz rodziców, którzy nie do końca wiedzą, jak pomóc swojemu dziecku w trudnych sytuacjach szkolnych. Ponadto wskazują na duże braki w wiedzy pedagogów na temat sytuacji, w jakiej znajduje się uczeń cudzoziemski (wychowany w innej kulturze), oraz na ich mało empatyczne podejście do tej sytuacji.

Kontynuując temat edukacji uczniów romskich, nie sposób pominąć ich motywacji edukacyjnych, omawianych w polskich publikacjach. W książce *Kierunki integracji małopolskich Romów* pod redakcją Małgorzaty Leśniak i in. można znaleźć informacje, że motywacją dla wielu uczniów romskich, aby chodzić do

szkoły, jest przede wszystkim możliwość otrzymania ciepłego posiłku (2013). Bowiem jak piszą autorzy, w Szkole Podstawowej nr 9 w Nowym Sączu Romom wydaje się ponad sto obiadów dziennie, opłaca je Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej. Autorzy podkreślają, że posiłków tych uczniowie nie traktują jako pomocy, ale jako coś, co się im należy.

Dyskryminacja i segregacja to główne problemy, jakich doświadczają dzieci romskie w systemie edukacyjnym. Badania pokazują, że romskie dzieci są często izolowane w osobnych klasach lub szkołach, co ogranicza ich dostęp do wysokiej jakości edukacji (FRA, 2016, s. 32). Segregacja prowadzi również do stygmatyzacji i wykluczenia społecznego (Cudworth, 2008, s. 167–169).

Warunki socjoekonomiczne odgrywają kluczową rolę w dostępie do edukacji dzieci romskich. Wysoki poziom ubóstwa, brak stabilności mieszkaniowej oraz ograniczony dostęp do podstawowych usług zdrowotnych i socjalnych mają bezpośredni wpływ na frekwencję w szkole i wyniki w nauce (UNICEF, 2011, s. 19–21). Choć O’Higgins (2012, s. 45–47) wskazuje, że szkoły, do których uczęszczają romskie dzieci, często cechuje niska jakość nauczania – z powodu niedoborów zasobów, słabej infrastruktury czy braku wykwalifikowanej kadry – warto doprecyzować, że jest to uogólnienie, które nie oddaje pełni złożoności sytuacji w Polsce. W większych miastach, gdzie obowiązuje rejonizacja, trudno jednoznacznie stwierdzić, że romskie dzieci uczęszczają wyłącznie do szkół o niższym standardzie edukacyjnym. Niemniej jednak, obserwacje Autorki niniejszej dysertacji, zdobyte podczas pracy jako psycholog wspierający romskie rodziny uchodźcze z Ukrainy w ramach współpracy z Fundacją w Stronę Dialogu (2022–2023), wskazują na poważne problemy z dostępem dzieci romskich do edukacji – nawet tam, gdzie rejonizacja formalnie obowiązuje. Wielokrotnie odmawiano przyjęcia dzieci romskich z Ukrainy do szkół, powołując się na brak miejsc, brak asystentów edukacji romskiej lub kulturowych mediatorów. Jednocześnie należy zaznaczyć, że przyczyny trudności z rozpoczęciem nauki były dwustronne. Z jednej strony widoczna była obawa i niechęć samych rodziców – często wynikająca z wcześniejszych doświadczeń dyskryminacji, braku zaufania oraz lęku o dobro dzieci. Z drugiej strony podobne emocje – niepewność, strach i brak kompetencji – przejawiali nauczyciele, którzy nie byli przygotowani do pracy z uczniami obcojęzycznymi pochodzenia romskiego. Dopiero działania Fundacji w Stronę Dialogu – takie jak szkolenia dla nauczycieli, spotkania integracyjne oraz

inicjowanie dialogu między społecznością romską a szkołami – zaczęły stopniowo przełamywać wzajemne bariery i tworzyć przestrzeń do współpracy. Brak zaufania ze strony rodziców dzieci do nauczycieli oraz niski poziom oczekiwań wobec systemu edukacyjnego często prowadzą do niskiej frekwencji i ogólnie rezygnacji z nauki (Kóć, 2012, s. 62).

Autorka niniejszej pracy Sonia Styrkacz przeprowadziła badania dotyczące dostępu do edukacji dzieci romskich w Polsce i Europie podczas pandemii COVID-19, które zostały opublikowane w artykule *Pharo siklariben, or about difficult access to education for Roma children in Poland and Europe during the pandemic* (Styrkacz, 2022a). W swoim artykule Styrkacz wskazała na specyficzne wyzwania edukacyjne, z jakimi borykała się społeczność romska w tym okresie, zwracając jednocześnie uwagę na problemy systemowe, kulturowe oraz strukturalne związane z edukacją dzieci romskich w Polsce i Europie. Wyniki badań przeprowadzone przez Styrkacz pokazują, że przejście na nauczanie zdalne szczególnie negatywnie wpłynęło na edukację dzieci romskich, które często nie miały dostępu do odpowiedniego sprzętu oraz stabilnego łącza internetowego. Analizując wywiady focusowe przeprowadzone z nauczycielami Szkoły Podstawowej nr 3 w Chorzowie, Styrkacz podkreśliła w tekście, że:

Brak dostępu do sprzętu i stabilnego połączenia internetowego był jednym z głównych problemów, ale nie były to jedynie przeszkody techniczne. Kluczową rolę odegrały także czynniki kulturowe i brak odpowiedniego wsparcia ze strony rodziny. (Styrkacz, 2021, s. 41)

Na podstawie badań przeprowadzonych w Szkole Podstawowej nr 15 w Chorzowie oraz w Szkole Podstawowej nr 3 w Gliwicach Styrkacz wskazała na istotne różnice w dostępie do edukacji między uczniami romskimi a ich rówieśnikami. Kluczowym problemem okazała się niska świadomość edukacyjna wśród rodzin romskich oraz brak zasobów do wspierania nauki dzieci w domu: „Rodzina i środowisko domowe są fundamentalne w procesie edukacyjnym dziecka. Jak zauważa Stefan Szuman, osoby dorosłe w znaczący sposób wpływają na rozwój językowy i pojęciowy dzieci” (Szuman, 1968, s. 39-49, za: Styrkacz, 2021, s. 43). W artykule Styrkacz (2021) omówiła również realizowane w Polsce projekty edukacyjne skierowane do dzieci romskich, takie jak „Romowie Jutra” – inicjatywa prowadzona w świetlicy integracyjnej w Chorzowie. Celem tych programów było

wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów romskich poprzez prowadzenie dodatkowych zajęć dydaktycznych oraz działań integracyjnych. Styrkacz zauważyła, że wzmocnienie dialogu między nauczycielami a rodzinami romskimi jest kluczowe dla poprawy sytuacji edukacyjnej dzieci romskich: „Na podstawie wyników badań oraz moich własnych doświadczeń przedstawiłam zalecenia dotyczące polepszenia komunikacji między rodzicami romskimi a nauczycielami, podkreślając, że kluczem do sukcesu jest budowanie zaufania” (Styrkacz, 2021, s. 45). Kolejnym istotnym wątkiem poruszonym w artykule przez Autorkę jest niski poziom uczestnictwa dzieci romskich w edukacji przedszkolnej, co ma negatywny wpływ na ich późniejsze osiągnięcia szkolne. Styrkacz zwróciła uwagę, że: „Edukacja przedszkolna dla dzieci romskich pozostaje niewystarczająca, co prowadzi do trudności w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami oraz problemów z przyswajaniem języka polskiego” (Styrkacz, 2021, s. 46). Podobne wnioski przedstawiają w swojej publikacji Stasia Mirga i Maja Łój (2012), wskazując, że dzieci, które nie uczęszczają do przedszkola, mają większe trudności adaptacyjne w edukacji formalnej i częściej powtarzają pierwsze lata nauki (Łój, 2009).

2.6. Asystenci edukacji romskiej w Polsce

Powoływanie asystentów edukacji romskiej w Polsce zostało wpisane w rządowy program integracji społecznej i obywatelskiej Romów na lata 2021–2030. Stanowisko to istnieje w Polsce od 2003 roku i od tego czasu stało się integralnym elementem systemu edukacyjnego, zwłaszcza w szkołach podstawowych, gdzie pracuje około 90 asystentów (Misja Asystent, 2021). Ich główne obowiązki obejmują:

- wspieranie uczniów romskich w procesie nauczania;
- ułatwienie komunikacji między szkołą a rodzinami romskimi;
- pomoc w organizowaniu zajęć dodatkowych i kulturalnych;
- przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu uczniów romskich.

Asystenci edukacji romskiej często borykają się z różnymi problemami, takimi jak stereotypy, brak zrozumienia dla kultury romskiej oraz trudności finansowe związane z ich wynagradzaniem (Edukacja Romska, 2023). Zawód asystenta edukacji romskiej wykonuje w Polsce około 90 osób, głównie w szkołach podstawowych. Z danych Ministerstwa Edukacji Narodowej wynika, że asystenci

pracują w co szóstą szkołę podstawową, do której uczęszcza romskie dziecko. Najliczniejsze grupy asystentów pracują w regionach z dużymi skupiskami Romów, takich jak Małopolska, Dolny Śląsk i Śląsk. Zdarza się, że jeden asystent pracuje w kilku szkołach w jednej miejscowości (Misja Asystent, 2023).

Asystenci edukacji romskiej są osobami cieszącymi się zaufaniem społeczności romskiej i często są jedynym łącznikiem między szkołą a społecznością romską. Mimo ważnej roli, którą pełnią asystenci, ich sytuacja zawodowa jest trudna. Część z nich nie posiada odpowiedniego przygotowania ani nawet średniego wykształcenia, co prowadzi do ich marginalizacji w systemie szkolnym. Problemami są także m.in. brak odpowiedniej ścieżki komunikacji z kadrami szkolnymi, brak określenia roli, jaką asystenci pełnią w szkole, stereotypy oraz zapewnienie asystentom odpowiednich warunków pracy (Misja Asystent, 2023).

Wsparcie edukacji Romów jest najskuteczniejszą drogą do zmiany sytuacji społeczności romskiej, która narażona jest na marginalizację i przejawy dyskryminacji. Od lat sytuacja edukacyjna Romów w Polsce poprawia się, co potwierdzają dane Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji. Szczególnie podczas pandemii COVID-19 rola asystentów edukacji romskiej była nieoceniona, gdyż często byli oni jedynym wsparciem dla uczniów romskich dotkniętych wykluczeniem cyfrowym (Misja Asystent, 2023). Pomimo pojawiających się problemów, ich praca przynosi wymierne korzyści, zarówno dla uczniów, jak i dla społeczności szkolnych. W Polsce istnieje kilka organizacji wspierających asystentów edukacji romskiej, w tym Stowarzyszenie Asystentów Edukacji Romskiej oraz Fundacja Ocalenie. Organizacje te oferują szkolenia, wsparcie psychologiczne i prawne, a także promują działania mające na celu poprawę sytuacji edukacyjnej Romów (asywzskole.pl, 2023).

Kluczową kwestią jest to, że asystenci nauczania romskiego nie posiadają kwalifikacji pedagogicznych, co może wpływać na jakość ich pracy (Regulamin Ministerstwa Gospodarki i Pracy, 2004; Regulamin Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, 2014). Chociaż asystenci zostali określani w ramach systemu edukacji jako profesjonalni opiekunowie, istnieją obawy, że ich rola może być nadal niedoceniana lub niezrozumiana przez innych profesjonalistów w dziedzinie edukacji. Kwadrans (2008) zauważa, że „asystenci romscy odgrywają kluczową rolę nie tylko w procesie edukacyjnym, ale także integracyjnym, pomagając w budowaniu relacji między społecznością romską a szkołami” (s. 125). Ich zaangażowanie

przynosi wymierne korzyści zarówno uczniom, jak i społeczności szkolnej, co podkreślają liczne programy wsparcia. Mimo wielu pozytywnych efektów ich pracy, istnieją także wyzwania związane z ich statusem zawodowym. Asystenci edukacji romskiej nie zawsze posiadają formalne kwalifikacje pedagogiczne, co może wpływać na sposób ich postrzegania w środowisku edukacyjnym. Jak wskazuje Kwadrans (2008), „ważne jest, by wzmacniać pozycję asystentów, dostarczać im nowych kompetencji, czynić z nich liderów lokalnych, nie ograniczać ich zadań do pracownika administracyjnego” (s. 125).

Wsparcie edukacji Romów jest jedną z najskuteczniejszych dróg do poprawy sytuacji społeczności romskiej, która wciąż jest narażona na marginalizację i przejawy rasizmu. Kluczowe znaczenie ma rola asystentów edukacji romskiej, którzy stanowią pomost między szkołą a społecznością romską. Jak podkreśla Kwadrans (2008):

Większa liczba dzieci uczestniczy w wychowaniu przedszkolnym. Znacznej poprawie uległy kontakty szkół ze społecznością romską, rodzice uczestniczą w życiu szkoły i wykazują większe zainteresowanie funkcjonowaniem swoich dzieci w placówkach. Przyczyniła się do tego zapewne praca asystentów romskich. (Kwadrans 2008, s. 216)

Asystenci edukacji romskiej odgrywają nieocenioną rolę w procesie edukacyjnym i integracyjnym w Polsce. Pomimo wielu wyzwań, ich praca przynosi znaczące korzyści dla społeczności romskiej i szkolnej. Dzięki ich zaangażowaniu, dzieci romskie mają większe szanse na sukces edukacyjny i lepsze życie.

2.7. Dekolonizacyjne podejście w edukacji na przykładzie aktywizmu społeczności romskiej

Aktywizm romski stanowi istotny element procesów dekolonizacyjnych oraz przemian społecznych, odgrywając kluczową rolę w przełamywaniu historycznego wykluczenia Romów z miejsc, w których można zdobywać wiedzę, w tym z instytucji akademickich. Przez stulecia głos społeczności romskiej był marginalizowany, a obecność jej przedstawicieli w strukturach naukowych pozostawała niemal niezauważalna. Obecnie próby włączenia romskich perspektyw do debat akademickich, choć niezmiernie ważne, napotykają na bariery wynikające z utrwalonych kolonialnych i hegemonicznych struktur wiedzy.

Romowie, wnosząc do przestrzeni akademickich swoje doświadczenia i wiedzę, często spotykają się z niezrozumieniem oraz postawami paternalistycznymi. W miejsce traktowania ich jako równoprawnych uczestników dyskursu naukowego, bywają postrzegani jako osoby wymagające przewodnictwa i wsparcia w zakresie wiedzy ze strony przedstawicieli określonych dyscyplin naukowych. Taka postawa odzwierciedla głęboko zakorzenione asymetrie w relacjach władzy w ramach produkcji wiedzy, które faworyzują narracje dominujące i ignorują doświadczenia marginalizowanych społeczności. Tym samym aktywizm romski w nauce i przestrzeni publicznej staje się nie tylko aktem wyrażania tożsamości, lecz także narzędziem dekolonizacji, którego celem jest podważenie istniejących hierarchii oraz poszerzenie przestrzeni dialogu o romskie perspektywy i doświadczenia.

Dekolonizacja struktur odnośnie do wiedzy wymaga zatem nie tylko włączenia Romów do instytucji akademickich, lecz również uznania ich doświadczeń za równorzędny wkład w rozwój wiedzy. Bez tego zmiana paradygmatu w podejściu do marginalizowanych grup pozostaje jedynie deklaracją, a nie rzeczywistą transformacją przestrzeni akademickiej. Akademia jako instytucja wiedzy przez wieki była narzędziem władzy, które wykorzystywano do legitymizowania dyskryminacji i wykluczania mniejszości, w tym Romów. Zgodnie z teorią Michela Foucaulta (1980), wiedza jest nierozzerwalnie związana z władzą – to ci, którzy kontrolują dyskurs, mają możliwość definiowania, co jest uznawane za wartościowe i prawdziwe. Romowie przez długi czas byli wyłączeni z tego procesu, a ich wiedza i doświadczenia były ignorowane lub marginalizowane. Dlatego, kiedy Romowie pojawiają się w strukturach akademickich i wnoszą swoje unikalne perspektywy, ich obecność często jest postrzegana jako przejaw czegoś egzotycznego lub nieprofesjonalnego. Często romskie głosy są ignorowane, a ich doświadczenia są deprecjonowane jako pozbawione obiektywizmu i naukowej wartości.

Włączenie aktywizmu romskiego do przestrzeni akademickiej wydaje się zatem kluczowe, z uwagi na pojawiające się wraz z nim nowe formy wiedzy i inne narracje, które są często odrzucane przez tradycyjnie zdominowane przez zachodnie podejście struktury wiedzy. Linda Tuhiwai Smith (2012) podkreśla, że dekolonizacja nauki nie polega jedynie na włączaniu wiedzy o marginalizowanych społecznościach, ale na przedefiniowaniu, kto ma prawo tworzyć i interpretować tę wiedzę. Aktywizm romski jest właśnie takim ruchem przekształcającym – wprowadza perspektywy, które wywodzą się z doświadczeń opresji, wykluczenia i

walki o sprawiedliwość. To nie jest wiedza „gorsza” czy „mniej naukowa”; to wiedza, która podważa status quo i zmusza akademię do refleksji nad jej własnymi uprzedzeniami i ograniczeniami. Niestety, kiedy Romowie zaczynają się pojawiać w tych przestrzeniach, często spotykają się z paternalistycznym podejściem. Są traktowani jak osoby, które potrzebują mentora, przewodnika z zewnątrz, który „wprowadzi” ich w dyskurs akademicki. Takie podejście jest nie tylko krzywdzące, ale także utrwała kolonialne wzorce władzy, które zakładają, że wiedza produkowana przez Romów nie może być równa tej generowanej przez Gadziów. Takie postawy wynikają z głęboko zakorzenionej nierówności strukturalnej i braku zrozumienia dla wartości innych sposobów poznania, w tym wiedzy opierającej się na doświadczeniu, emocjach i narracjach oralnych, które są centralne dla społeczności romskiej.

W tym kontekście aktywizm romski nie jest tylko formą sprzeciwu wobec niesprawiedliwości; jest również narzędziem emancypacji i odzyskiwania podmiotowości w strukturach, które tradycyjnie ich wykluczały. Jak zauważa Bell Hooks (1994, s. 34–35), prawdziwa dekolonizacja to nie tylko zmiana w strukturach politycznych, ale także transformacja mentalna i kulturowa, która pozwala marginalizowanym grupom na odzyskanie władzy nad własnym losem i narracją. Dekolonizacja oznacza więc, że Romowie muszą mieć możliwość mówienia własnym głosem, na własnych warunkach, bez konieczności dostosowywania się do hegemonicznych norm akademickich. Aktywizm romski, choć kluczowy dla dążenia do sprawiedliwości społecznej, jest systematycznie bagatelizowany i marginalizowany przez dominujące narracje władzy. Hegemonia ta, zbudowana na kolonialnych fundamentach, traktuje aktywizm romski jako nieważny i nieistotny, co prowadzi do jego wykluczenia z dyskursu publicznego. Linda Tuhiwai Smith zauważa, że „walka, jak wielu aktywistów społecznych zaświadcza, jest istotnym narzędziem obalenia opresji i kolonializmu” (Smith, 2012, s. 199). Jednak ta walka bywa przedstawiana w sposób negatywny jako akt radykalizmu, co skutkuje jej delegitymizacją w oczach społeczeństwa.

Przykłady z przeszłości pokazują, że działania aktywistów romskich były postrzegane jako nieprofesjonalne czy emocjonalne, podczas gdy ruchy nie-Romów uznawano za obiektywne (Hancock, 2002). To rozróżnienie ma swoje korzenie w kolonialnym podejściu, które wartościuje jedynie głos dominujących grup. Smith podkreśla, że „aktywiści rzadko otrzymują uznanie za swoje osiągnięcia, ponieważ

ich działania często mają miejsce w wrogich środowiskach, gdzie są kolektywnie marginalizowani” (Smith, 2012, s. 222).

Dekolonizacja nie polega na tym, aby nie-Romowie mówili w imieniu Romów bez ich zgody. Jak zauważa Smith, „w ostatnich dwóch dekadach kwestie aktywizmu rdzennych społeczności i badań naukowych zmieniły się dramatycznie, wymagając dalszej refleksji nad tym, w jaki sposób badania wspierają lub utrudniają aktywizm” (Smith, 2012, s. 218). W tym kontekście istotne jest podkreślenie, że romscy aktywiści posiadają zarówno zdolność do organizowania oporu, jak i tworzenia przestrzeni dla własnej narracji, która sprzeciwia się hegemonicznym strukturom władzy. Aktywizm romski odgrywa kluczową rolę w procesach dekolonizacji wiedzy, wprowadzając alternatywne formy narracji, które podważają dominujące dyskursy i uznane kanony prawdy (Brooks, 2012; Kóćcé, 2018). Badacze podkreślają, że doświadczenia i historie Romów są równie ważne jak inne formy wiedzy akceptowane przez akademię (Tremlett, 2009). Dekolonizacja akademii wymaga uznania, że głosy Romów nie potrzebują legitymizacji ze strony nie-Romów; same w sobie są wystarczająco silne, aby kształtować narracje i prowadzić do rzeczywistych zmian społecznych (Kóćcé, 2018).

W literaturze przedmiotu zauważa się, że romscy aktywiści często napotykają trudności wynikające z deprecjonowania ich pozycji naukowej podczas konferencji i innych wydarzeń akademickich (Nicolae, 2007). Pomimo zaangażowania, doświadczenia i wiedzy, ich kompetencje są poddawane w wątpliwość, a ich rola zredukowana do „aktywisty” działającego jedynie na poziomie emocji, bez wartości merytorycznej. Takie podejście wynika z hegemonicznych struktur wiedzy, które zakładają, że obiektywizm i racjonalność są domeną obserwatorów zewnętrznych, a nie tych, którzy doświadczają problemu osobiście (Markowska-Manista, Stykacz, 2025). Aktywizm romski, choć kluczowy dla dążenia do sprawiedliwości społecznej, jest systematycznie bagatelizowany i marginalizowany przez dominujące narracje władzy (van Baar, 2011). Hegemonia ta, zbudowana na kolonialnych fundamentach, traktuje aktywizm romski jako nieważny i nieistotny, co prowadzi do jego wykluczenia z dyskursu publicznego.

Ian Hancock zwraca uwagę, że „pytanie o to, kto przemawia w naszym imieniu, jest jednym z najczęściej podejmowanych zagadnień” (Hancock, 2010, s. 275). Jego analiza wskazuje na strukturalną marginalizację romskich aktywistów w przestrzeni publicznej. W innym miejscu podkreśla, że „sympatyzujący z naszą

sytuacją, nie-Romani wzięli na siebie prawo do ‘wybaczenia’ innym nie-Romom ich antyromskich wypowiedzi, pomijając głosy samej społeczności romskiej” (Hancock, 2010, s. 275). Tego rodzaju sytuacje utrwalają dominującą narrację, według której Romowie są niezdolni do samodzielnego reprezentowania swoich interesów i wypowiadania się na własny temat.

Proces ten Hancock opisuje także w kontekście akademickim, wskazując, że „stopnie naukowe są przyznawane studentom, których prace magisterskie i doktoranckie dotyczą Romów, ale powstały bez konsultacji z nimi samymi” (Hancock, 2010, s. 276). To dowód na systematyczne ignorowanie perspektyw romskich badaczy i działaczy na rzecz narracji tworzonych przez dominujące grupy. Ian Hancock zauważa, że jednym z głównych problemów jest to, kto mówi w imieniu społeczności romskiej. Podkreśla on, że „nasza potrzeba wewnętrznych umiejętności dyplomatycznych wynika z faktu, że zanim będziemy mogli mówić do reszty świata, musimy nauczyć się rozmawiać między sobą” (Hancock, 2010, s. 275). Jego analiza wskazuje, że brak jednorodnego, wewnętrznego dialogu wśród Romów często wykorzystują dominujące grupy do dalszej marginalizacji romskich głosów w debacie publicznej. Krytycznie odnosi się również do sposobu przedstawiania Romów w mediach i literaturze popularnej. Jak zauważa:

Wizerunek Romów w kulturze popularnej często przedstawia ich w sposób egzotyczny lub kryminalizujący, co wzmacnia stereotypy i utrudnia poważną debatę nad rzeczywistymi problemami, z jakimi mierzy się społeczność romska. (Hancock, 2010, s. 274)

To rozróżnienie między dominującymi narracjami a rzeczywistością doświadczeń Romów ma swoje korzenie w kolonialnym podejściu, które wartościuje jedynie głos dominujących grup. Dekolonizacja nie polega na tym, aby nie-Romowie mówili w imieniu Romów bez ich zgody. Jak podkreśla Hancock: „Romska tożsamość nie powinna być definiowana przez obcych, ale przez nas samych, w sposób, który odzwierciedla naszą historię, kulturę i aspiracje” (Hancock, 2010, s. 276).

Taka praktyka reprodukuje kolonialne wzorce opresji (Trehan & Kóćé, 2009). Romscy badacze i badaczki stoją przed wyzwaniem etycznym i metodologicznym, które ich nie-romskim kolegom są obce. Wyjściem z tej kolonialnej pułapki jest partycypacyjny i dialogiczny charakter prowadzenia badań etnograficznych wśród Romów oraz pełnoprawny udział romskich badaczy w procesie tworzenia

naukowego dyskursu na temat mniejszości romskiej (Brooks, 2012). Współczesne ruchy dekolonizacyjne, takie jak Black Lives Matter, pokazują, że masowe zaangażowanie społeczne i oddolne działania mogą przynieść większe zmiany niż lata akademickiej debaty na temat systemowej opresji (Taylor, 2016). Dla Romów dekolonizacja jako ruch społeczny ma szczególne znaczenie, ponieważ przez wieki byli marginalizowani, stygmatyzowani i odrzucani przez dominujące społeczeństwa (Hancock, 2002). Głos insiderski nie tylko zapewnia autentyczność narracji, ale także wzmacnia poczucie sprawczości i kontroli nad własną historią. W kontekście dekolonialnym jest to nieocenione (Brooks, 2012). Dekolonizacja wymaga uznania, że wiedza i narracje tworzone przez Romów są nie mniej wartościowe niż te tworzone przez nie-Romów (Acton & Ryder, 2013). Ignorowanie tego faktu powiela kolonialne wzorce dominacji i wykluczenia. Aktywizm romski jest kluczowy w zmianach społecznych, ponieważ to właśnie Romowie są najlepiej przygotowani, by wskazać problemy, które ich dotyczą, oraz zaproponować rozwiązania zakorzenione w ich własnym doświadczeniu i kulturze (Kóczé, 2018). Dekolonizacja nie jest procesem, który można osiągnąć wyłącznie poprzez zmiany instytucjonalne i teoretyczne; wymaga ona zmiany w podejściu do władzy, wiedzy i kontroli, a przede wszystkim uznania, że to Romowie sami są najlepiej przygotowani do kierowania swoim losem (Tremlett, 2009).

2.8. Projekty wspierające rozwój i aspiracje młodych Romów

Edukacja i wsparcie dzieci romskich są kluczowymi zagadnieniami w kontekście integracji społecznej i kulturowej Romów. Peter Bogdán (2023) omawia eksperymentalny model edukacyjny skierowany do dzieci romskich i nieromskich z różnymi stopniami upośledzenia.

Projekt Mentorski Roma, realizowany pierwotnie przez Instytut Społeczeństwa Otwartego w latach 2006–2013, a następnie kontynuowany przez Stowarzyszenie Bhim Rao na Węgrzech w roku akademickim 2016/2017 dzięki wsparciu norweskiego grantu, ma na celu wspieranie dzieci romskich w rozwijaniu ich tożsamości, świadomości kulturowej oraz pewności siebie. Głównym założeniem programu jest zmniejszenie uprzedzeń wobec społeczności romskich poprzez wprowadzenie mentora jako „romskiego intelektualnego przyjaciela” (Bogdán, 2023). Mentor, będący osobą romskiego pochodzenia, pełni rolę wzoru do

naśladowania, inspirując dzieci poprzez swoją osobistą i zawodową historię. Bogdán (2023) podkreśla znaczenie tej roli w przezwyciężaniu barier społeczno-kulturowych oraz wykorzystaniu elementów kultury romskiej jako narzędzia socjalizacji. Analiza jakościowa programu przeprowadzona przez Bogdána obejmuje zmiany koncepcyjne na przestrzeni lat oraz różnorodność podejść stosowanych w pracy z dziećmi, w tym zajęcia artystyczne, taneczne i teatralne.

Kolejne badania w tym obszarze przedstawiają Zuzanna Budayová i in. (2023). Autorzy omawiają sposób wychowywania dzieci w rodzinach romskich w duchu wiary, poprzez praktykowanie tradycji i zwyczajów romskich. Wskazują, że w rodzinach romskich praktykowanie wiary jest nierozzerwalnie związane z ich zwyczajami i tradycjami. Dzieci uczą się religii poprzez naśladowanie praktyk dorosłych, szczególnie podczas ceremonii takich jak chrzest, sakrament Eucharystii, bierzmowanie i pogrzeby (Budayová et al., 2023). Autorzy podkreślają, że rodzina romska pełni rolę podstawowego środowiska socjalizacyjnego, w którym dzieci uczą się wiary oraz obyczajów poprzez obserwację i uczestnictwo w życiu rodzinnym. Mimo przyjęcia chrześcijaństwa, Romowie zachowują swoje tradycyjne obrzędy, które są integralną częścią ich praktyki religijnej. Ważnym elementem jest przekazywanie wartości religijnych oraz kulturowych z pokolenia na pokolenie, co wzmacnia więzi rodzinne i tożsamość kulturową (Budayová et al., 2023).

Milena Ilieva (2023) skupia się na analizie projektów mentorskich skierowanych do dzieci romskich w Bułgarii. Autorka przedstawia różnorodne programy mające na celu wsparcie edukacyjne i społeczne dzieci romskich, kładąc nacisk na znaczenie mentorskiego wsparcia jako metody wzmacniania integracji tej grupy społecznej. Opisuje czynniki wpływające na efektywność projektów, takie jak warunki ekonomiczne, zaangażowanie rodziny, kompetencje instytucji realizujących projekty oraz motywacja uczestników (Ilieva, 2023). Ilieva (2023) zwraca uwagę na rolę strategii narodowych i planów aktywności, takich jak „The National Strategy for Roma Equality, Inclusion and Participation 2021–2030”, które stanowią fundament działań na rzecz integracji społecznej Romów. Jednym z głównych celów tych projektów jest rozwijanie umiejętności cyfrowych oraz wspieranie edukacji dzieci romskich poprzez organizowanie specjalnych programów szkoleniowych dla mediatorów edukacyjnych i pracowników socjalnych. Autorka podkreśla, że efektywność tych programów zależy od holistycznego podejścia i współpracy

między różnymi podmiotami zaangażowanymi w proces edukacji i integracji (Ilieva, 2023).

Przegląd literatury wskazuje na istotność programów mentorskich i edukacyjnych w wspieraniu dzieci romskich. Modele oparte na mentorskiej relacji z osobami romskiego pochodzenia, jak w projekcie opisanym przez Bogdána (2023), okazują się skuteczne w budowaniu tożsamości kulturowej i pewności siebie u dzieci. Również praktykowanie wiary poprzez romskie zwyczaje, jak opisują Budayová i in. (2023), odgrywa kluczową rolę w procesie socjalizacji i przekazywania wartości kulturowych. Projekty mentorskie w Bułgarii, analizowane przez Ilievę (2023), podkreślają znaczenie zintegrowanego podejścia i wsparcia instytucjonalnego w efektywnej edukacji dzieci romskich.

Warto także wspomnieć o ciekawym projekcie Phiren Amenca Projekt Roma Youth Voices, prowadzonym między listopadem 2018 a czerwcem 2021 roku, miał na celu wzmocnienie organizacji młodzieżowych Romów na poziomie lokalnym i narodowym, wspierając ich udział w procesach politycznych i publicznych. W ramach projektu, wspieranego przez program Prawa, Równość i Obywatelstwo Komisji Europejskiej, zorganizowano międzynarodowe konferencje, fora społeczne i podjęto działania na poziomie lokalnym w sześciu krajach: Francji, Hiszpanii, Słowacji, Austrii, Węgrzech i Rumunii. Pandemia COVID-19 wymusiła zmiany w harmonogramie działań, prowadząc do trudności logistycznych i ograniczonej realizacji planowanych kampanii lokalnych. Jednak organizatorzy nie poddali się i łącząc formy hybrydowe oraz online kontynuowali działalność. W ramach projektu zorganizowano narodowe platformy młodzieży romskiej w krajach Unii Europejskiej, w których mieszka największa liczba Romów. Inicjatywa ta doprowadziła do sformułowania propozycji działań na rzecz społeczności romskiej, które zostały uwzględnione zarówno w krajowych, jak i europejskich strategiach. Ponadto umożliwiła ona nawiązanie trwałych relacji z kluczowymi instytucjami, takimi jak Komisja Europejska i Rada Europy.

W raporcie „Roma Youth Voices” zostały przedstawione potrzeby i wyzwania młodzieży romskiej, wpływając tym samym na strategie unijne i krajowe, a mentoring i finansowanie działań lokalnych wspierały budowanie potencjału organizacji młodzieżowych. Międzynarodowe wydarzenie „So keres, Europa?!” w Serbii umożliwiło dialog młodzieży romskiej i nieromskiej, koncentrując się na prawach człowieka i przeciwdziałaniu dyskryminacji. Pomimo licznych wyzwań

projekt zakończył się sukcesem, promował aktywność i zachęcał do integracji młodzieży romskiej w życiu społecznym i politycznym (Phiren Amenca, 2021).

Akademia Liderów Romskich, organizowana przez Fundację „W Stronę Dialogu”, to program edukacyjny i społeczny adresowany do kobiet z mniejszości romskiej, mający za cel wzmacnianie ich kompetencji liderkich oraz promowanie aktywności w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji i antycyganizmowi. Druga edycja programu, realizowana w latach 2023–2024, skupia się na rozwijaniu umiejętności uczestniczek poprzez cykl pięciu spotkań, obejmujących zarówno warsztaty stacjonarne w Warszawie, jak i zajęcia online. Tematyka szkoleń obejmuje zagadnienia, jak historia mniejszości romskiej, prawa człowieka, praktyczne metody przeciwdziałania dyskryminacji oraz rozwój umiejętności przywódczych. Celem autorów projektu jest nie tylko edukacja i rozwój osobisty uczestniczek, ale także ich przygotowanie do realizacji lokalnych inicjatyw oraz aktywnego działania na rzecz równości i sprawiedliwości społecznej.

Akademia zapewnia uczestniczkom wsparcie finansowe w postaci pokrycia kosztów podróży, zakwaterowania i stypendiów, co sprzyja pełnemu zaangażowaniu w program. Ważnym aspektem Akademii jest także budowanie sieci kontaktów i społeczności wsparcia poprzez integrację uczestniczek z innymi liderkami i ekspertami. Projekt, finansowany przez Ambasadę Republiki Federalnej Niemiec, ma również wymiar długoterminowy, dążąc do wzmacniania pozycji kobiet romskich w społeczeństwie oraz zwiększania ich roli w przeciwdziałaniu antycyganizmowi. Program ten stanowi istotny wkład w działania na rzecz emancypacji kobiet z grup mniejszościowych oraz tworzenia przestrzeni do dialogu międzykulturowego, co znajduje odzwierciedlenie w pozytywnych opiniach absolwentek pierwszej edycji. Podkreślają one, że zyskały pewność siebie, rozwinęły umiejętności przywódcze oraz inspirację do podejmowania działań na rzecz społeczności romskiej. Akademia Liderów Romskich może być zatem postrzegana jako innowacyjna inicjatywa edukacyjna, promująca równość, integrację i partycypację społeczną kobiet romskich.

Warto też przytoczyć krytyczny głos na temat integracji Romów poprzez projekty. Artykuł Macieja Witkowskiego (2014) w interesujący sposób rzuca światło na relacje między działaniami organizacji romskich a aspiracjami Romów do liderstwa i wzmocnienia swojej pozycji społecznej.

W kontekście inicjatyw, takich jak Akademia Liderów Romskich czy program Roma Youth Voices zwraca się uwagę na napięcie między celami programów integracyjnych a rzeczywistością ich wdrażania. Programy, takie jak Akademia Liderów Romskich i Roma Youth Voices kładą nacisk na budowanie kompetencji liderów, przeciwdziałanie dyskryminacji i aktywizację polityczną Romów, co jest zgodne z postulowanymi potrzebami oddania głosu samym Romom. Podkreślono jednak, że działania integracyjne często odbywają się w ramach paradygmatu „romskiego przemysłu”, gdzie liderzy romscy stają się częścią systemu, konkurując o dostęp do zasobów, zamiast faktycznie zmieniać struktury marginalizacji. Programy, takie jak Akademia, starają się przełamać ten schemat, promując autentyczne liderki z wewnątrz społeczności, co może być interpretowane jako próba zmniejszenia tej zależności. Praktyki integracyjne mogą prowadzić do utrwalenia zależności Romów od społeczeństwa większościowego, szczególnie gdy programy realizują cele głównie na poziomie formalnym (np. liczba uczestników szkoleń) bez zmiany ich społecznej pozycji.

Akademia Liderów Romskich działa jednak na rzecz zmiany tej dynamiki, dostarczając kobietom romskim narzędzi do samodzielnego działania, co odpowiada potrzebie „wewnętrznej dynamiki kulturowej”, o której wspomina Jean Pierre Liégeois i którą sugeruje jako kluczową dla skutecznych działań. W programach, takich jak Roma Youth Voices położono nacisk również na próbę przełamania opisanego w „systemie wymiany darów”, gdzie to społeczeństwo większościowe wyznacza reguły i oczekuje od Romów dostosowania się do nich. Przykładowo, program ten promuje polityczną aktywizację Romów i ich zaangażowanie w kształtowanie polityk unijnych, co stanowi formę odzyskania autonomii i redefinicji relacji między Romami a większością. Witkowski wskazuje na niebezpieczeństwo, że programy integracyjne, w tym te realizowane przez organizacje romskie, mogą stać się narzędziem asymilacji, zamiast wzmacniać romską tożsamość i autonomię. Programy Akademii Liderów Romskich oraz Roma Youth Voices, w których szczególny nacisk położono na walkę z antycyganizmem i rozwój liderstwa, starają się przeciwdziałać tej dynamice. Szczególnie interesujące jest podejście Akademii, która nie tylko szkoli liderki, ale również umożliwia im sieciowanie i wymianę doświadczeń, co wzmacnia ich zdolność do działania jako przedstawicieli własnej społeczności, a nie tylko beneficjentów systemu.

Wciąż jednak pozostaje nierozstrzygnięte pytanie, na ile programy te są w stanie trwale przełamać strukturalne ograniczenia wynikające z polityk integracyjnych. Warto także przytoczyć tutaj analizę liderstwa Małgorzaty Kołaczek, która jest inicjatorką m.in. Projektu Akademii Liderów Romskich i wiceprezeską Fundacji W Stronę Dialogu. Kołaczek analizuje ewolucję roli liderów romskich, ukazując wpływ przemian społecznych i politycznych na redefinicję tego pojęcia. Autorka wskazuje, że tradycyjne liderstwo w społecznościach romskich, oparte na autorytecie starszyny, zostało uzupełnione przez nowoczesnych liderów, którzy działają na styku dwóch światów – romskiego i większościowego.

Proces ten jest wynikiem m.in. rozszerzenia Unii Europejskiej oraz intensyfikacji działań organizacji pozarządowych. Tradycyjni liderzy romscy czerpią swój autorytet z przynależności do starszyny i znajomości zasad *romanipen*, które regulują życie społeczności romskich. Współczesne liderki i liderzy, często wykształceni i aktywni w społeczeństwach większościowych, zdobywają legitymację dzięki umiejętnościom reprezentowania Romów w instytucjach zewnętrznych, choć nie zawsze są uznawani przez samą społeczność romską. Kołaczek podkreśla, że jednym z kluczowych wyzwań dla nowoczesnych liderów jest pogodzenie wymagań społeczności romskich z oczekiwaniami instytucji i organizacji finansujących projekty integracyjne.

Autorka wskazuje również na wzrost roli kobiet w liderstwie romskim, co stanowi wyzwanie dla tradycyjnej struktury patriarchalnej. Zauważa jednak, że kobiety liderki są bardziej akceptowane w społecznościach, które zatraciły część swojej kulturowej tożsamości. Wiele projektów liderek kładzie nacisk na polityczną mobilizację, działa w kierunku budowania nowoczesnego liderstwa, które – zgodnie z analizą Kołaczek – musi być przygotowane do współpracy z instytucjami większościowymi, zachowując jednocześnie autentyczność wobec własnej społeczności. Kołaczek w swoim tekście wzbogaca te inicjatywy o krytyczny kontekst, ukazując potrzebę równowagi między tradycją a nowoczesnością. Kluczowym wyzwaniem pozostaje pogodzenie różnorodnych oczekiwań społeczności romskich i instytucji zewnętrznych, co wymaga od liderów i liderek zarówno odporności, jak i elastyczności. Kończąc, Kołaczek stwierdza, że redefinicja liderstwa romskiego, choć pełna napięć i sprzeczności, otwiera nowe możliwości dla społeczności romskich. Liderzy muszą jednak znaleźć równowagę

między zachowaniem tożsamości a adaptacją do wymagań współczesności (Kołaczek, 2014, s. 111–121).

Ponadto warto także zaznaczyć, że pierwszy raz w Polsce wprowadzono program mentoringowy, w którym również pod szyldem Fundacji W Stronę Dialogu brała udział autorka niniejszej pracy oraz inni uczestnicy z Polskich Romów. Działania te miały na celu wzmocnienie własnych kompetencji liderских, aby móc wspierać społeczność romską z Ukrainy. Program ten realizowany był przez pół roku przez trenerów zatrudnionych przez Fundację W Stronę Dialogu. Do tej pory polscy Romowie uczestniczący w tym projekcie stanowią kadrę mentorską, nie tylko dla ukraińskich Romów beneficjentów organizacji, ale także dla własnej lokalnej społeczności.

Podsumowując, edukacja i wsparcie dzieci romskich stanowią fundamentalne elementy integracji społecznej i kulturowej Romów, odzwierciedlając złożoność relacji między zachowaniem tożsamości a adaptacją do wymagań współczesnych społeczeństw. Analiza różnych podejść do pracy z dziećmi romskimi ukazuje znaczenie budowania mostów między światem romskim a społeczeństwem większościowym, przy jednoczesnym zachowaniu wspólnotowych wartości kulturowych.

Programy edukacyjne i mentorskie zakładają, że w procesie socjalizacji oraz kształtowania tożsamości kluczowe znaczenie mają pozytywne wzorce osobowe, a także możliwość pielęgnowania własnych tradycji i zwyczajów. Mentorstwo, przedstawiane jako narzędzie integracyjne, umożliwia dzieciom nie tylko rozwijanie umiejętności i aspiracji, ale także budowanie pozytywnego obrazu własnej tożsamości w szerszym kontekście społecznym. Takie podejście pozwala również zmniejszać napięcia wynikające z historycznych uprzedzeń i wykluczenia, wspierając procesy wzajemnego zrozumienia i akceptacji. Jednocześnie, kluczowym wyzwaniem pozostaje znalezienie równowagi między wspieraniem dzieci w adaptacji do współczesnych realiów a zachowaniem ich kulturowej odrębności.

Osoby zaangażowane w działania edukacyjne i mentorskie często stają przed dylematem: jak wspierać integrację, nie naruszając przy tym autentyczności i kulturowej tożsamości uczestników? Odpowiedzią na to wyzwanie jest holistyczne podejście, które łączy budowanie świadomości tożsamości kulturowej z rozwijaniem praktycznych umiejętności oraz zapewnieniem odpowiedniego wsparcia instytucjonalnego. Analiza tych działań pokazuje również, że sukces programów

edukacyjnych dla dzieci romskich zależy od ich elastyczności i umiejętności reagowania na różnorodność kontekstów społecznych, a także od współpracy pomiędzy społecznościami romskimi, liderami oraz instytucjami. Kluczową rolę odgrywają tu mentorzy i liderzy, którzy, będąc częścią obu światów, mogą pomagać w budowaniu pomostów, umożliwiających dzieciom budowanie zarówno indywidualnej, jak i grupowej przyszłości w ramach wielokulturowych społeczeństw.

Rozdział 3

ASPIRACJE EDUKACYJNE I SPOŁECZNE

3.1. Aspiracje młodych Romów – przegląd literatury i badań

Wielu badaczy i twórców polityk związanych z edukacją uczniów romskich podziela następujące tezy: młodzież romska jest słabo wyedukowana lub wcale niewyedukowana; brak edukacji ma negatywne konsekwencje dla jej perspektyw zawodowych, co z kolei utrwała cykl marginalizacji Romów (Brüggemann, 2012, s. 45; Rostas & Kostka, 2014, s. 89; World Bank, 2010, s. 34). Włączając do powyższych tez uprzedzenia i dyskryminację, zatem marginalizacja edukacyjna, społeczna i polityczna populacji romskiej utrzymuje się od wieków w wielu krajach europejskich. Ta wielowiekowa społeczna forma wykluczenia i gettoizacja została opisana i zgłoszona w różnych formach (Mišković, 2013, s. 67). Warto zapoznać się z badaniami i literaturą, które przedstawiają zagadnienie aspiracji romskich odnośnie do edukacji.

Raport Banku Światowego wskazuje, że wykluczenie Romów z edukacji i rynku pracy generuje znaczące straty gospodarcze dla państw europejskich. Brak inwestycji w edukację tej grupy społecznej nie tylko pogłębia nierówności społeczne, ale także skutkuje niższą produktywnością i mniejszymi wpływami podatkowymi. Z ekonomicznego punktu widzenia, integracja Romów poprzez edukację jest nie tylko kwestią sprawiedliwości społecznej, lecz także opłacalną inwestycją w przyszłość – zwłaszcza w kontekście starzejącego się społeczeństwa.

Wspieranie integracji Romów ma sens, nie tylko z punktu widzenia praw człowieka, ale także z perspektywy ekonomicznej. (Bank Światowy, 2010)

W publikacji Marii-Carmen Pantea (2015) zostały omówione doświadczenia młodych kobiet romskich starających się uzyskać dostęp do szkolnictwa wyższego w kontekście rodzinnych i społecznych oczekiwań związanych z płcią oraz konfliktowych ról społecznych. Badanie opiera się na 37 pogłębionych wywiadach przeprowadzonych z młodymi Romkami, które są studentkami szkół wyższych w Rumunii lub niedawnymi absolwentkami. Pantea argumentuje, że młode Romki muszą negocjować swoje aspiracje edukacyjne, starając się zbudować „tożsamość

wyboru” w ramach teorii indywidualizacji, przy jednoczesnym stałym nacisku na dostosowanie się do silnych sił struktur społecznych, takich jak płeć, etniczność i wiek. Te negocjacje często odbywają się w obrębie rodzin i społeczności, gdzie tradycyjne oczekiwania wobec płci i role społeczne mogą wchodzić w konflikt z aspiracjami edukacyjnymi tych kobiet. Pantea (2015) podkreśla, że młode Romki w swoich staraniach o dostęp do uniwersytetów muszą nie tylko przełamywać bariery zewnętrzne, takie jak dyskryminacja i ubóstwo, ale również wewnętrzne bariery związane z oczekiwaniami płciowymi i społecznymi w ich własnych społecznościach. Wyniki badania wskazują na złożoność i wielowymiarowość wyzwań stojących przed młodymi Romkami w procesie dążenia do uzyskania wyższego wykształcenia, a także na ich zdolność do negocjacji i adaptacji w obliczu tych wyzwań.

W kolejnym istotnym badaniu, przeprowadzonym przez Dorottę Kisfalusi (2023), autorka skupia się na samoocenie akademickiej i aspiracjach edukacyjnych wśród uczniów romskich i nieromskich w węgierskich szkołach podstawowych. Analizując zebrany materiał, obszerny zbiór danych pozyskany z węgierskich szkół podstawowych, autorka weryfikuje, czy samoocena akademicka oraz ambicje edukacyjne różnią się między uczniami romskimi a ich rówieśnikami nieromskiego pochodzenia o zbliżonych umiejętnościach i zdolnościach poznawczych. Kisfalusi pisze, że uczniowie romscy średnio mają niższą samoocenę niż ich nieromscy koledzy posiadający podobne kompetencje. Co więcej, na dwa lata przed aplikacją do szkoły średniej nie są zauważalne różnice etniczne w aspiracjach edukacyjnych, zaś uczniowie romscy rzadziej wybierają ścieżki edukacyjne w szkołach średnich, które następnie oferują możliwość dostępu do wyższego wykształcenia. Częściowo można to wyjaśnić niższym statusem społeczno-ekonomicznym uczniów romskich. W analizie wskazano także, że samoocena uczniów jest raczej związana z ocenami przyznawanymi przez nauczycieli niż z wynikami ślepych testów standaryzowanych.

To badanie uwypukla ważne mechanizmy, które mogą przyczyniać się do nierówności edukacyjnych między uczniami mniejszościowymi a większością. Pokazano na jego podstawie, że samoocena akademicka i ambicje edukacyjne uczniów romskich w węgierskich szkołach podstawowych są kształtowane przez szereg czynników, w tym przez oceny nauczycieli i status społeczno-ekonomiczny, co ma kluczowe znaczenie dla zrozumienia i przeciwdziałania nierównościom edukacyjnym. Wyniki te wskazują na potrzebę podejmowania działań mających na

celu wspieranie samooceny akademickiej i aspiracji edukacyjnych wśród uczniów romskich, aby zwiększyć ich szanse na sukces edukacyjny i dostęp do wyższego wykształcenia (s. 56–78).

W badaniach przeprowadzonych przez Hristo Kyuchukova (2011), autor przedstawia stosunek społeczności romskich do edukacji dziewcząt w kontekście tradycyjnych wartości. Badanie to, obejmujące 720 respondentów, w tym 240 rodziców romskich, 240 chłopców romskich i 240 dziewcząt romskich w wieku od 12 do 25 lat z różnych regionów Bułgarii i należących do różnych grup etnicznych, skupia się na przeglądzie aktualnych postaw wobec utrzymującej się tradycji romskiej – praktyki wykluczania dziewcząt ze szkoły w celu zachowania ich dziewictwa. Kyuchukov bada dylemat dziewcząt romskich odnośnie do wyboru między tradycyjnymi wartościami a aspiracjami edukacyjnymi. Większość badanych rodziców zadeklarowała, że pozwoliłaby swoim córkom na uczęszczanie do szkoły, pomimo tradycji zatrzymywania ich w domu w celu zachowania „czystości” (czyli dziewictwa). To wskazuje na ewolucję postaw w społecznościach romskich w kierunku większej akceptacji edukacji dziewcząt, co stanowi ważny krok w kierunku przełamывania cyklu wykluczenia edukacyjnego i społecznego (s. 123–145).

W kontekście badań nad wpływem klimatu szkolnego na osiągnięcia akademickie i ambicje edukacyjne, publikacja Radosvety Dimitrovy i in. (2018) dostarcza cennych informacji w zakresie różnic między mniejszością romską a bułgarską większością. Autorzy koncentrują się na analizie, jak percepcja środowiska szkolnego wpływa na ambicje edukacyjne oraz wyniki w nauce wśród młodzieży, porównując przy tym grupy mniejszościowe i dominujące w społeczeństwie. Badanie obejmuje szeroką próbę respondentów, w tym nastolatków, ich rodziców oraz nauczycieli, co pozwala na wielowymiarowe podejście do tematu. Z wyników przeprowadzonych badań można wnioskować, że młodzież romska w przeciwieństwie do swoich bułgarskich rówieśników częściej postrzega klimat szkolny jako nieprzyjazny, co wiąże się z niższymi osiągnięciami edukacyjnymi oraz ograniczonymi aspiracjami dotyczącymi dalszej nauki. Uczniowie romscy rzadziej deklarują chęć ukończenia szkoły średniej lub podjęcia studiów wyższych, podczas gdy w grupie większościowej (bułgarskiej – nie romskiej) takie aspiracje są znacznie wyższe i bardziej stabilne. Różnice te wskazują na konkretne wyzwania, przed którymi stoi młodzież romska w systemie edukacji, podkreślając konieczność tworzenia wspierającego i włączającego środowiska szkolnego dla wszystkich

uczniów. Zauważalny rozdźwięk między aspiracjami edukacyjnymi dzieci romskich i ich rodziców a oczekiwaniami większości społeczeństwa sugeruje potrzebę prowadzenia dalszych badań nad czynnikami społecznymi, kulturowymi i instytucjonalnymi, które kształtują te różnice (s. 78–102).

W swojej pracy Marko Torotcoi i Simony Pecak (2019) analizują drogę uczniów romskich do wyższego wykształcenia, badając wpływ antycyganizmu na kształtowanie ich aspiracji i odporności. W kontekście systemu edukacyjnego ambicje ucznia i dostęp do wyższego wykształcenia są kształtowane przez oczekiwania nauczycieli, doświadczenia z nauczycielami i rówieśnikami, reprezentację siebie oraz stopień, w jakim ścieżka do wyższego wykształcenia jest zdeterminowana zewnątrz. Autorzy analizują przejawy i skutki antycyganizmu w edukacji, koncentrując się na tym, jakie bariery wynikające z dyskryminacji napotykają romscy uczniowie w rozwijaniu swoich aspiracji edukacyjnych oraz w utrzymaniu zaangażowania zarówno w szkole, jak i poza nią.

Analiza autorów opiera się na ankietach i wywiadach z romskimi uczniami z Europy Środkowej i Wschodniej. Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że uczniowie, którzy z sukcesem zapisali się na studia wyższe i wytrwali w nich, wykazują wysoki poziom odporności na negatywne doświadczenia antycyganizmu. Antycyganizm w systemie edukacyjnym jest dobrze udokumentowany w literaturze akademickiej. W literaturze podkreśla się długotrwałe wykluczenie Romów ze społeczeństwa większościowego, tworzenie romskich dzielnic czy wręcz gett, a także funkcjonowanie szkół dla Romów, które często oferują edukację niskiej jakości, ukierunkowaną na przygotowanie do pracy fizycznej i nisko kwalifikowanej. Rozwój aspiracji edukacyjnych jest silnie związany z otoczeniem – zarówno fizycznym, jak i społecznym – czyli z najbliższym sąsiedztwem (rzeczywistym lub wirtualnym), jak również z sieciami społecznymi, w których funkcjonuje jednostka. Dlatego, jeżeli dana społeczność romska przez pokolenia doświadczała edukacyjnego wykluczenia i systemowej opresji, ma to bezpośredni wpływ na niski poziom aspiracji edukacyjnych obecnych uczniów romskich. Ich ambicje i oczekiwania są kształtowane przez wcześniejsze doświadczenia społeczności, z której pochodzą.

W swoich badaniach autorzy wykorzystali Model Odstępowania od Instytucji Vincenta Tinto oraz odwołali się również do teorii aspiracji wywodzącej się z ekonomii behawioralnej, opracowanej przez Debraja Raya. Zgodnie z tą teorią,

decyzje jednostek – w tym dotyczące dążenia do wyższego wykształcenia – są kształtowane przez dwa kluczowe pojęcia: „okno aspiracji” (*aspiration window*) oraz „lukę aspiracji” (*aspiration gap*). „Okno aspiracji” odnosi się do grupy osób lub modeli społecznych, z którymi jednostka się porównuje i z których czerpie wzorce. Jeśli ktoś dorasta w środowisku, gdzie nikt nie kończy szkoły średniej ani nie podejmuje studiów, jego „okno” będzie ograniczone – co zawęży także jego wyobrażenie o możliwych ścieżkach życiowych i celach edukacyjnych. „Luka aspiracji” to natomiast różnica między aktualną sytuacją jednostki a jej celami. Jeśli cel jest zbyt odległy i wydaje się nieosiągalny (np. zdobycie wyższego wykształcenia w kontekście społecznego wykluczenia), może prowadzić do rezygnacji z prób jego realizacji. Zbyt duża luka działa demotywująco, natomiast umiarkowana – motywuje do działania. Warto także odnieść to do teorii Tinto, który podkreśla znaczenie integracji akademickiej i społecznej dla trwałości ścieżki edukacyjnej. Według Tinto ambicje edukacyjne mogą być wspierane lub osłabiane w zależności od tego, na ile uczniowie czują się częścią środowiska szkolnego czy akademickiego. W przypadku uczniów romskich niski poziom integracji – spowodowany np. doświadczeniem dyskryminacji – może ograniczać zarówno ich aspiracje, jak i wytrwałość w dążeniu do celu.

Natalie Forster w artykule opublikowanym na stronie HEPI (2022) opisuje, jak wyższe szkoły w Wielkiej Brytanii definiują swoje wymagania i oczekiwania odnośnie do wsparcia studentów ze społeczności Romów, Wędrowców, Travellerów, Showmenów i Boaterów (GTRSB), które są uznawane za najbardziej marginalizowane w brytyjskim systemie edukacji. Autorka podkreśla problematyczność koncepcji „podnoszenia aspiracji” w kontekście poszerzania uczestnictwa, gdyż skupia się ona na jednostkach, obarczając je odpowiedzialnością za niskie wskaźniki uczestnictwa, zamiast uwzględniać całościowo bariery strukturalne i brak wsparcia. Badania obejmowały również systematyczny przegląd literatury, analizę planów dostępu i uczestnictwa (Access and Participation Plans) 245 instytucji w latach 2020–2025, a także konsultacje ze studentami GTRSB, specjalistami ds. poszerzania uczestnictwa oraz akademikami. W wynikach wskazano, że jedynie w 35% planów wspomniano o społecznościach GTRSB, a tylko 14 z nich (16% tychże planów) *explicite* je uwzględnia. Forster zauważa, że brak danych oraz niewielka liczba studentów pochodzących ze społeczności GTRSB (czyli osób pochodzenia romskiego, irlandzkich Travellers oraz przedstawicieli

innych koczowniczych grup) nie powinny stanowić usprawiedliwienia dla bierności instytucji szkolnictwa wyższego. Autorka apeluje o podniesienie aspiracji instytucjonalnych poprzez wprowadzenie większej regulacji – na przykład przez zobowiązanie uczelni do uwzględniania społeczności GTRSB w obowiązkowych grupach monitorowanych w ramach planów dotyczących dostępu, uczestnictwa i równości w edukacji. Ponadto zaleca szersze podejście do gromadzenia danych, obejmujące metody jakościowe i kreatywne, oraz promowanie równości poprzez uwzględnienie kultur i historii GTRSB w programach nauczania oraz szkolenia antyrasistowskie dla pracowników i studentów. Forster apeluje o podjęcie działań mających na celu poprawę dostępu, umożliwienie osiągnięcia sukcesu i postępów edukacyjnych dla społeczności GTRSB, zachęcając instytucje do kreatywnego myślenia i współpracy w ramach sektora edukacyjnego.

W badaniach przeprowadzonych przez Thomasa Zelinsky'ego, Sthephena Gorarda i Nadię Siddiqui (2021), autorzy koncentrują się na zrozumieniu aspiracji i oczekiwań edukacyjnych uczniów romskich, podkreślając, że Romowie, jako największa mniejszość etniczna w Europie, wciąż zmagają się z trudnościami, takimi jak życie poniżej progu ubóstwa i niski poziom wykształcenia. Autorzy, opierając się na szerokim badaniu przeprowadzonym w ramach UNDP/WB/EC Regional Roma Survey w dwunastu krajach europejskich, konstatują, że ambicje edukacyjne rodziców romskich wobec ich dzieci są znacząco niższe w porównaniu z rodzinami nieromskimi. Jednakże, gdy w analizie uwzględniono wspólne cechy indywidualne i gospodarstw domowych oraz wskaźniki kulturowe, różnice te znacznie się zmniejszyły. Autorzy podkreślają, że niekorzystne wyniki edukacyjne osiągane przez uczniów romskich często są przypisywane różnicom kulturowym między tradycyjnym trybem życia w rodzinach romskich a wartościami dominującego społeczeństwa. W badaniach jednak zakwestionowano ten pogląd. Autorzy argumentują, że różnice ekonomiczne, społeczne i edukacyjne mają znacznie większe znaczenie w kształtowaniu ambicji edukacyjnych niż sama przynależność etniczna. W tym kontekście głos Zelinsky'ego, Gorarda i Siddiqui (2021) wnosi istotny wkład w debatę na temat edukacji Romów, podkreślając potrzebę bardziej zniuansowanego podejścia, które z jednej strony uwzględnia różnorodność kulturową, ale z drugiej – akcentuje wspólne wyzwania strukturalne, takie jak ubóstwo, niski poziom wykształcenia rodziców, brak dostępu do zasobów oraz marginalizacja społeczna. Ich publikacja podważa stereotypowy obraz romskich

rodzin jako „kulturowo niechętnych” edukacji i pokazuje, że po uwzględnieniu zmiennych, takich jak status społeczno-ekonomiczny i kapitał edukacyjny, różnice w ambicjach edukacyjnych między Romami a większością znacząco się zmniejszają. Tym samym autorzy wzywają instytucje edukacyjne i decydentów do opracowywania polityk wrażliwych na złożone, wieloczynnikowe uwarunkowania, a nie opartych wyłącznie na uproszczonych założeniach kulturowych.

Badania autorstwa Svjetlany Curcic, Gorana Lapata, Branko Suseca i Benjamina Ignaca (2018) koncentrują się na analizie praktyk edukacyjnych w trzech szkołach podstawowych (klasy K–8) w regionie Međimurje w północnej Chorwacji, gdzie znajduje się znaczna populacja romska. Celem badania było zidentyfikowanie i rozwijanie skutecznych strategii pedagogicznych oraz instytucjonalnych, które wspierają sukces edukacyjny uczniów romskich w tym konkretnym kontekście lokalnym.

Do niedawna, czyli jeszcze na początku lat 2000., jedynie niewielki odsetek uczniów romskich kończył edukację na poziomie K–4, a bardzo niewielu kontynuowało naukę dalej. Obecnie, zgodnie z danymi zebranymi w badaniu (do 2018 roku), wszyscy uczniowie romscy w analizowanych szkołach kończą edukację na poziomie K–8, a coraz więcej z nich kontynuuje naukę w szkołach średnich, a nawet wyższych.

Autorzy analizują procesy i praktyki, które doprowadziły do tej pozytywnej zmiany, wskazując na kluczową rolę dyrektorów szkół, nauczycieli, romskich asystentów edukacyjnych oraz lokalnych instytucji i organizacji wspierających. Do skutecznych działań należały, m.in.: indywidualne podejście do ucznia, rozwój współpracy między szkołą a rodziną, wprowadzenie romskich asystentów edukacyjnych, wzmacnianie tożsamości kulturowej uczniów oraz eliminowanie segregacyjnych praktyk w klasach.

Badanie to stanowi przykład pozytywnej transformacji edukacyjnej w środowisku o wysokim wskaźniku marginalizacji, podkreślając znaczenie długofalowego zaangażowania społeczności lokalnych i kadry pedagogicznej we wspieranie równego dostępu do edukacji.

Kolejne badania przeprowadzone zostały przez Janę Obrovską, Cecílię Aguiar, Carlę Sofię Silvę i Konstantinosa Petrogiannisa (2023). Autorzy skupiają się na identyfikacji czynników wpływających na cele edukacyjne matek romskich w Czechach, Grecji i Portugalii. Celem badania było sprawdzenie przewidywania

ambicji edukacyjnych matek romskich dla ich dzieci. W badaniu wzięło udział 461 matek pochodzenia romskiego (135 z Czech, 130 z Grecji i 196 z Portugalii), mających dzieci w wieku od 3 do 6 ($n = 181$) lub od 9 do 12 lat ($n = 280$). Dane uzyskano na podstawie relacji matek, podczas strukturyzowanego wywiadu osobistego. Analiza wykazała, że na cele edukacyjne matek romskich wpływają zarówno czynniki na poziomie mikrosystemu, jak deprywacja materialna, jak i na poziomie mezosystemu, takie jak częstość i jakość interakcji z rodzicami nieromskimi, a także jakość interakcji między rodzicami a nauczycielami. Wyniki sugerują, że oprócz zmiennych mikrosystemowych, takich jak deprywacja materialna, predyktory mezosystemowe, takie jak te badające kontakt z rodzicami nieromskimi, mogą odgrywać ważną rolę w kształtowaniu ambicji edukacyjnych matek romskich i powinny być dalej badane. Badanie to podkreśla złożoność czynników wpływających na cele edukacyjne matek romskich, wskazując na znaczenie zarówno warunków materialnych, jak i jakości relacji społecznych w kształtowaniu tych aspiracji. Na podstawie przeprowadzonego badania zauważono, że oprócz przeszkód materialnych, ważne są również relacje społeczne matek romskich, zarówno z innymi rodzicami, jak i nauczycielami. Te konstatacje nakierowują na konieczność prowadzenia dalszych badań w celu zrozumienia, jak powyższe interakcje wpływają na ambicje edukacyjne i jak mogą być wykorzystane w praktyce edukacyjnej, aby wspierać rodziny romskie w dążeniu do lepszych wyników edukacyjnych ich dzieci.

Zjawisko antycyganizmu w systemie edukacyjnym jest dobrze udokumentowane w literaturze akademickiej, ze szczególnym uwzględnieniem długotrwałego wykluczenia Romów z społeczeństwa większościowego, tworzeniem romskich dzielnic czy gett, a także szkół dla Romów oferujących edukację na niskim poziomie, zorientowaną na podejmowanie przez absolwentów niskokwalifikowanej pracy.

3.2. Wpływ kapitału kulturowego i społecznego na ambicje

Pierre Bourdieu (1986) w swojej publikacji dotyczącej teorii kapitału społecznego podkreślał, jak sieci relacji i przynależność do różnych grup społecznych mogą wpływać na dostęp do zasobów i możliwości edukacyjne oraz zawodowe. Kapitał ten, w kontekście społeczności romskiej, często jest ograniczony przez bariery wynikające z antycyganizmu, który działa jako system uprzedzeń i

dyskryminacji, ograniczając Romom dostęp do edukacji i rynku pracy. Te bariery nie tylko wpływają na postrzeganie własnych możliwości przez Romów, ale również kształtują ich dążenia społeczne i edukacyjne w negatywny sposób (Bourdieu, 1986, s. 248–249). W kontekście Romów, antycyganizm utrudnia budowanie pozytywnych relacji i akumulację kapitału społecznego, co z kolei wpływa na ich ambicje (Bourdieu, 1986, s. 241–242).

Badania pokazują, że młodzież nieromska z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym ma wyższe cele edukacyjne (Khattab, 2015, s. 731–732), co kontrastuje z ograniczonym dostępem Romów do zasobów. Dyskryminacja i uprzedzenia prowadzą do marginalizacji i ograniczają możliwości Romów w akumulacji kapitału społecznego, co negatywnie wpływa na ich cele edukacyjne i zawodowe. Autosegregacja i negatywne postrzeganie społeczności romskiej dalej ograniczają ich dostęp do zasobów społecznych (Bourdieu, 1986, s. 244–245). Teoria oczekiwań wartości wskazuje, że doświadczenia dyskryminacji i marginalizacji mogą wpływać na oczekiwania i wartości Romów, ograniczając ich ambicje (Eccles et al., 1983, s. 80). Kapitał społeczny jest kluczowy dla sukcesu edukacyjnego i zawodowego, a ograniczony dostęp do niego w społecznościach romskich stanowi znaczącą barierę (Putnam, 2000, s. 19–20).

Walka z dyskryminacją i promowanie inkluzywności są kluczowe dla zwiększenia dostępu do kapitału społecznego oraz podnoszenia celów edukacyjnych i zawodowych wśród Romów. W ramach dążenia do dekolonizacji dyskursu publicznego w edukacji, kluczowe jest zrozumienie, jak te procesy wpływają na formowanie celów wśród Romów. Dekolonizacja edukacji oznacza tu nie tylko dążenie do równości w dostępie do edukacji, ale również krytyczne przemyślenie treści programów nauczania oraz metod dydaktycznych, tak by odzwierciedlały one różnorodność kulturową i przeciwdziałały reprodukcji stereotypów i uprzedzeń. Mechanizmy, dzięki którym antycyganizm i ograniczony kapitał społeczny wpływają na ambicje edukacyjne i społeczne Romów, obejmują:

- utrzymujące się uprzedzenia i stereotypy prowadzące do marginalizacji Romów w systemie edukacyjnym, co odbija się na ich aspiracjach i poczuciu własnej wartości (Mišković, 2013, s. 67);

- bariery w budowaniu pozytywnych relacji z przedstawicielami innych grup społecznych, które ograniczają możliwości akumulacji kapitału społecznego, co

utrudnia Romom osiągnięcie sukcesu edukacyjnego i zawodowego (Putnam, 2000, s. 22–23);

– ciągle doświadczanie dyskryminacji i marginalizacji wpływa na oczekiwania Romów wobec samych siebie i ich przyszłości, co może ograniczać ich cele edukacyjne i zawodowe (Eccles et al., 1983, s. 80–82).

Dekolonizacja dyskursu publicznego w edukacji w kontekście społeczności romskiej wymaga podjęcia działań na kilku poziomach. Kluczowym elementem działań na rzecz równości w edukacji jest przegląd i aktualizacja treści programowych poprzez włączenie historii, kultury oraz roli i znaczenia społeczności romskiej do oficjalnych programów nauczania. Takie podejście pomaga przełamywać stereotypy, a także promuje większe zrozumienie i szacunek dla różnorodności kulturowej wśród wszystkich uczniów. Równie ważne jest wspieranie edukacji inkluzywnej, czyli takiej, która zapewnia równe szanse uczestnictwa dla wszystkich – niezależnie od pochodzenia etnicznego. W kontekście społeczności romskiej oznacza to tworzenie warunków, które umożliwiają pełne i aktywne uczestnictwo uczniów romskich w systemie edukacyjnym, na tych samych zasadach co uczniowie z grupy większościowej. Ważne jest również budowanie kapitału społecznego poprzez inicjatywy wzmacniające rozwój sieci wsparcia oraz współpracy międzykulturowej, zarówno wewnątrz społeczności romskiej, jak i w relacjach między Romami a większością społeczną.

W ramach dekolonizacji edukacji w kontekście społeczności romskiej nie tylko należy dążyć do eliminacji barier edukacyjnych i społecznych, ale także do budowania społeczeństwa, w którym różnorodność i równość są aktywnie promowane i cenione. Zgodnie z tym, co pisze w swojej publikacji Paulo Freire (1970), dekolonizacja edukacji wymaga krytycznego przemyślenia treści programów nauczania oraz metod dydaktycznych, aby odzwierciedlały one różnorodność kulturową i przeciwdziałały reprodukcji stereotypów i uprzedzeń. Na podstawie przeprowadzonych badań naukowcy wskazują, że młodzież z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym zazwyczaj ma wyższe dążenia edukacyjne (Khattab, 2015, s. 731-732), co kontrastuje z ograniczonym dostępem Romów do zasobów. Dyskryminacja i uprzedzenia prowadzą do marginalizacji i ograniczają możliwości Romów w akumulacji kapitału społecznego, co negatywnie wpływa na ich cele edukacyjne i zawodowe. Autosegregacja i negatywne postrzeganie społeczności romskiej ograniczają ich dostęp do zasobów społecznych (Bourdieu,

1986, s. 244–245). W teorii oczekiwań-wartości (*expectancy-value theory*), rozwiniętej przez Jacquelin Eccles i współpracowników (1983), wytłumaczono motywację jednostki do podejmowania określonych działań – w tym wysiłku edukacyjnego – poprzez dwie główne kategorie czynników: oczekiwania sukcesu (czyli przekonanie, że jednostka poradzi sobie z danym zadaniem) oraz wartość przypisywaną danemu zadaniu (czyli stopień, w jakim wykonanie zadania jest dla jednostki ważne, użyteczne lub interesujące). W kontekście edukacyjnym teoria ta zakłada, że uczniowie będą bardziej zaangażowani i ambitni, jeśli wierzą, że są w stanie osiągnąć sukces oraz że edukacja ma dla nich osobistą wartość (np. daje prestiż, szanse zawodowe, rozwija zainteresowania). Doświadczenia dyskryminacji i marginalizacji – często obecne w życiu dzieci romskich – mogą jednak znacząco obniżać zarówno oczekiwania sukcesu, jak i wartość przypisywaną edukacji. Uczniowie, którzy spotykają się z negatywnymi stereotypami, niskimi oczekiwaniami ze strony nauczycieli lub systemową barierą dostępu, mogą wewnątrznie przyswajać te sygnały i uznawać, że edukacja nie jest „dla nich” – co ogranicza ich dążenia edukacyjne i motywację do dalszej nauki (Eccles et al., 1983, s. 80–82).

Kapitał społeczny jest kluczowy dla sukcesu edukacyjnego i zawodowego, a ograniczony dostęp do niego w społecznościach romskich stanowi znaczącą barierę (Putnam, 2000, s. 19–20). Walka z dyskryminacją i promowanie inkluzywności są kluczowe dla zwiększenia dostępu do kapitału społecznego i podnoszenia aspiracji edukacyjnych i zawodowych wśród Romów.

3.3. Cele edukacyjne i społeczne w kontekście romskiego aktywizmu: ujęcie psychologiczne i socjologiczne

Zrozumienie dążeń edukacyjnych i społecznych młodzieży romskiej wymaga sięgnięcia do różnych perspektyw teoretycznych, zwłaszcza psychologicznych i socjologicznych. Pojęcie „aspiracji” jest wielowymiarowe i zależne od kontekstu społecznego, kulturowego, ekonomicznego i politycznego, w którym funkcjonują jednostki i grupy. W literaturze przedmiotu brak jednej, uniwersalnej definicji tego terminu – przeciwnie, aspiracje rozumiane są jako dynamiczny konstrukt, który kształtuje się pod wpływem czynników jednostkowych (np. poczucia sprawczości, motywacji) oraz strukturalnych (np. norm społecznych, dostępnych zasobów, systemu edukacyjnego).

W tym podrozdziale zostaną przedstawione wybrane definicje aspiracji oraz omówione ich teoretyczne podstawy. Zabieg ten ma służyć zbudowaniu ram analitycznych, które umożliwią lepsze zrozumienie, w jaki sposób młodzi Romowie formułują swoje cele edukacyjne i społeczne oraz jakie mechanizmy wspierają lub ograniczają ich realizację. Ujęcie psychologiczne pozwala przyjrzeć się wewnętrznym motywacjom jednostki, natomiast perspektywa socjologiczna uwzględnia szersze procesy społeczne, w tym wpływ norm kulturowych, polityk publicznych i relacji władzy. Dopiero takie złożone spojrzenie pozwala uchwycić pełny obraz celów młodzieży romskiej w Europie Środkowo-Wschodniej.

Ruch romski dąży do zmiany narracji dotyczącej Romów, walki z dyskryminacją i promowania równości, co bezpośrednio wiąże się z teorią kapitału społecznego Pierre’a Bourdieu. Aktywizm romski mobilizuje społeczność do działania, budując sieci wsparcia, co zwiększa jej kapitał społeczny i umożliwia lepsze wykorzystanie dostępnych zasobów (Barany, 2002; Guy, 2001). Poprzez aktywizm społeczność romska buduje silne więzi społeczne, które nie tylko wspierają wykorzystanie zasobów, ale również wzmacniają poczucie przynależności i tożsamości etnicznej (Mirga-Kruszelnicka, 2016). Ruch romskiego aktywizmu i samoorganizacji przyczynia się do stopniowej zmiany społecznej percepcji Romów – od stereotypowych, często negatywnych wyobrażeń do postrzegania ich jako aktywnych uczestników życia społecznego i kulturalnego. Taka pozytywna zmiana wizerunku sprzyja wzmacnianiu ambicji całej społeczności, ponieważ możliwość identyfikowania się z własną grupą etniczną w sposób pozytywny podnosi poczucie własnej wartości i motywację do podejmowania działań na rzecz rozwoju edukacyjnego i zawodowego (Mirga-Kruszelnicka, 2016).

Nicolae Gheorghe i Andrzej Mirga (2001) opisują ruch romski jako złożoną mozaikę, w której skład wchodzi międzynarodowe organizacje romskie, lokalne i krajowe partie oraz stowarzyszenia, a także poszczególni działacze romscy. Poszczególne organizacje w ramach ruchu romskiego często działają niezależnie od siebie. Część z nich współpracuje z silnymi lokalnymi inicjatywami, które jednak rzadko uczestniczą w działaniach na poziomie międzynarodowym. Inne z kolei mają charakter międzynarodowy, lecz mimo swojej aktywności borykają się z problemem braku legitymizacji – zarówno w oczach społeczności romskiej, jak i instytucji publicznych. Istnieją również indywidualni działacze, którzy odgrywają kluczową

rolę w kształtowaniu polityki romskiej, łącząc aktywność zarówno na poziomie lokalnym, jak i międzynarodowym.

Ruch romski ma na swoim koncie zarówno sukcesy, jak i porażki. Udało się w jego ramach stworzyć silną transnarodową formę aktywizmu romskiego, która wniosła istotny wkład w kształtowanie polityki europejskiej i wykuła tożsamość „Romów” (Ryder, Taba & Trehan, 2021). Ruch romski znacznie się rozwinął w ciągu ostatnich 50 lat, mimo to 12 milionów Romów w Europie nadal doświadcza poważnej marginalizacji. Autorzy (Ryder, Taba & Trehan, 2021), zastanawiają się, jakie działania powinny zostać podjęte przez działaczy ruchu romskiego, aby skuteczniej łączyć się ze społecznościami romskimi, zdobywać ich zaufanie i szacunek, zmieniać politykę oraz przeciwdziałać wykluczeniu i pozbawieniu praw Romów. W ciągu ostatnich trzech dekad ruch ten poprzez swoje działania zwrócił uwagę opinii społecznej na marginalizację Romów w Europie. Jednakże często można się spotkać z zarzutami, że ruch ten czasami odzwierciedla wyłącznie aspiracje niewielkiej elity i nie zawsze skutecznie reprezentuje także organizacje oddolne i społeczności romskie.

Fundacja Open Society (OSF) w dniu 5 września 2023 ogłosiła utworzenie ogólnoeuropejskiej Fundacji Romskiej dla Europy (Roma Foundation for Europe), której siedziba znajduje się w Brukseli. Na realizację jej celów OSF zadeklarowała wsparcie finansowe w wysokości 100 milionów euro do 2030 roku. Nowa fundacja ma kontynuować działania Biura Inicjatyw Romskich (Roma Initiatives Office, RIO) i będzie kierowana przez Željko Jovanovicia, dotychczasowego dyrektora RIO (zob. <https://www.opensocietyfoundations.org/voices/a-new-roma-led-vision-of-power> dostęp: 15.06.2025). Pomimo deklarowanej misji wsparcia społeczności romskiej, pojawiają się obawy, że brak konsultacji z interesariuszami doprowadzi do podejmowania decyzji nieuwzględniających realnych potrzeb Romów. Krytycy zwracają uwagę na istnienie struktur klientelistycznych, które podważają autonomię ruchu romskiego i ograniczają jego zdolność do samodzielnego działania. Dla samej społeczności romskiej oraz niezależnych działaczy ważnym wyzwaniem jest także rola tzw. „strażników dostępu” – osób funkcjonujących wewnątrz organizacji, które formalnie mają reprezentować interesy Romów, lecz w praktyce często realizują priorytety i oczekiwania darczyńców, a nie potrzeby społeczności (Matei, 2020). Taka sytuacja może prowadzić do alienacji lokalnych inicjatyw i osłabienia oddolnego zaangażowania.

Historia aktywizmu romskiego wskazuje, że dążenia społeczności do samookreślenia i uznania jej praw obywatelskich nie są nowym zjawiskiem. Okres międzywojenny w Rumunii był kluczowy dla organizowania się Romów na nowoczesnych zasadach – powołano do życia stowarzyszenia, związki, prasę, opracowano programy polityczne, a Romowie zaczęli aktywnie walczyć o swoje prawa (Matei, 2020). Aktywiści dążyli do równowagi między zachowaniem własnej tożsamości etnicznej a integracją społeczną, co wymagało opracowania strategii dostosowanej do kontekstu politycznego i społecznego. W ramach ruchu romskiego w Rumunii dominowały dwa podejścia. Pierwsze – narodowe, skierowane do wewnątrz, miało na celu mobilizację etniczną, walkę ze stygmatyzacją oraz umacnianie tożsamości romskiej. Kładło nacisk na kulturowe dziedzictwo, historię niewolnictwa i mitologię narodową. Drugie – pragmatyczne, skierowane było na zewnątrz, wobec rumuńskich władz i opinii publicznej, prezentując Romów nie jako mniejszość narodową, lecz grupę społeczną wymagającą wsparcia w zakresie edukacji, integracji i likwidacji uprzedzeń (Matei, 2020). „Liderzy romscy starali się poprawić warunki życia swojej społeczności, jednocześnie unikając antagonizowania większości społeczeństwa” (Matei, 2020, s. 12).

Aktywizm romski w XXI wieku, zarówno w Rumunii, jak i innych krajach Europy, stoi przed podobnymi wyzwaniami jak w przeszłości. Proces instytucjonalizacji ruchu romskiego, jak zauważa Romulus Matei (2009), wiąże się z napięciem między potrzebą reprezentacji interesów społeczności a trudnościami w utrzymaniu zaangażowania. Brak samowystarczalności ekonomicznej sprawia, że organizacje romskie często są zależne od instytucji państwowych i międzynarodowych darczyńców, co ogranicza ich niezależność i skuteczność. Warto również podkreślić, że współczesny aktywizm romski musi mierzyć się z złożonymi, nakładającymi się formami wykluczenia, czyli tzw. wyzwaniami intersekcyjnymi. Oznacza to, że Romowie doświadczają nie tylko dyskryminacji ze względu na pochodzenie etniczne, ale często także ze względu na inne czynniki, takie jak płeć, ubóstwo, status migracyjny, wyznanie czy niepełnosprawność. Jak zauważa Georgieva-Stankova (2015), społeczność romska nie jest jednolitą grupą, a jej członkowie mają różne potrzeby i cele. Dlatego ich cele obejmują zarówno ochronę i wyrażanie tożsamości etnicznej, jak i działania na rzecz poprawy codziennych warunków życia – często poprzez uczestnictwo w istniejących strukturach politycznych i społecznych.

Aktywiści romscy musieli dokonywać strategicznych wyborów między izolacjonizmem a integracją. Wybór strategii hybrydowej, łączącej zachowanie tożsamości etnicznej z uczestnictwem w społeczeństwie większościowym, umożliwiał często realizację aspiracji społeczności romskiej. Na przykład w kontekście fińskiego ruchu praw obywatelskich Romów Marko Stenroos (2018) wskazuje, że aktywizm rozwijał się jako przeciwwaga wobec polityki religijnej asymilacji prowadzonej przez państwo, co widoczne było już na początku XX wieku. Romowie w Finlandii sprzeciwiali się działaniom Gypsy Mission, państwowej organizacji religijnej założonej w 1906 roku, której celem była asymilacja Romów (Stenroos, 2018). Powołanie do życia pierwszej organizacji romskiej, Romanien Liitto – Romanengo Staggos, przez Ferdinanda Nikkinena w 1953 roku, było odpowiedzią na istniejące polityki asymilacyjne. Mimo że nie miała ona silnego oddziaływania politycznego, to jednak była fundamentem dla bardziej wpływowego stowarzyszenia Mustalaisyhdistys (powołanego w 1967 roku), które odegrało istotną rolę w kształtowaniu polityki państwa wobec Romów w Finlandii (Stenroos, 2018). Po przystąpieniu Finlandii do Unii Europejskiej kwestie romskie zyskały zdecydowanie charakter międzynarodowy. W 2003 roku odsłonięto pomnik upamiętniający Romów, którzy zginęli w latach 1939–1945, co wzmocniło tożsamość romską w Finlandii. Wprowadzona na lata 2010–2017 strategia integracji Romów miała na celu uczynienie Finlandii liderem w Europie w zakresie równego traktowania i integracji Romów. Pierwsza wersja strategii pomijała problem migracji, jednak kolejna iteracja polityki uwzględniła kwestie związane z migrantami romskimi z innych krajów UE (Stenroos, 2018). Elena Marushiakova i Vesselin Popov (2017) analizują rozwój ruchu emancypacyjnego Romów, podkreślając, że badania często koncentrują się na międzynarodowych aspektach aktywizmu, pomijając jego początkowe formy na poziomie poszczególnych krajów. Ich analiza źródeł historycznych wskazuje, że Romowie zawsze funkcjonowali w dwóch wymiarach: jako odrębne społeczności etniczne oraz jako część makrosoczeństwa państw narodowych.

W okresie międzywojennym Romowie aktywnie działali w zakresie kwestii obywatelskich i politycznych, organizując pierwsze inicjatywy obywatelskie oraz instytucjonalizując swoje działania. Marushiakova i Popov (2020) wskazują, że Romowie uczestniczyli w procesie przekształcania struktur państwowych, będąc świadkami upadku starych imperiów i narodzin nowych państw narodowych.

Archiwalne źródła i materiały prasowe pokazują, że pierwsze przejawy działalności obywatelskiej Romów dotyczyły nie tylko walki o prawa etniczne, ale także o ich miejsce w społeczeństwie i przyszłość narodu romskiego (Marushiakova & Popov, 2020).

Międzynarodowy Dzień Romów obchodzony jest 8 kwietnia, na pamiątkę pierwszego Światowego Kongresu Romów, który odbył się w 1971 roku w Orpington pod Londynem. Jednym z kluczowych wydarzeń w historii polskiego romskiego aktywizmu był IV Światowy Kongres Romów, który odbył się w Serocku w 1990 roku. Kongres zgromadził 250 delegatów romskich z różnych krajów świata i był przełomowym wydarzeniem dla ruchu romskiego. Uczestnicy debatowali nad kwestiami dotyczącymi m.in. standaryzacji języka romskiego, symboliki narodowej (flaga i hymn), strategii działań na rzecz praw obywatelskich oraz sposobów poprawy wizerunku Romów w przestrzeni publicznej. Jednym z ważnych tematów była także kwestia zadośćuczynienia za zbrodnie popełnione na Romach podczas II wojny światowej, w tym uznanie romskiego Holokaustu (Porajmos) oraz domaganie się odszkodowań od państw odpowiedzialnych za prześladowania i ludobójstwo. Wśród jego uczestników znaleźli się zarówno działacze polityczni, jak i romscy akademicy, tacy jak Marcel Courthiade, Ian Hancock czy Rajko Djurić, co pokazuje, że już wtedy role naukowców i aktywistów w społeczności romskiej były ściśle powiązane.

Jedną z kluczowych postaci wspierających organizację kongresu był Adam Bartosz, który dzięki swojej wiedzy i doświadczeniu znacząco przyczynił się do jego sprawnego przebiegu. Z kolei w Polsce jedną z czołowych postaci spajających akademię z aktywizmem był Andrzej Mirga, który już w latach 70. XX w. łączył działalność naukową z politycznym i społecznym zaangażowaniem na rzecz społeczności romskiej. Tego typu relacje nie były wyjątkiem, lecz często koniecznością – wielu romskich intelektualistów musiało jednocześnie badać i reprezentować swoją społeczność w przestrzeni publicznej. Lata 90. XX wieku okazały się kluczowym okresem dla rozwoju romskiego aktywizmu w Polsce, kiedy to zaczęły powstawać pierwsze organizacje pozarządowe reprezentujące interesy Romów w sferze politycznej i społecznej. Mimo rosnącej liczby inicjatyw, ich rzeczywisty wpływ na procesy decyzyjne pozostawał ograniczony, a ich rola często była redukowana do symbolicznych konsultacji. Niemniej jednak, ich obecność w przestrzeni publicznej miała charakter dekolonizacyjny, przełamując wcześniejsze

narracje, w których Romowie byli wyłącznie przedmiotem badań, a nie aktywnymi twórcami własnej tożsamości i historii. Przełomowym momentem w polityce wobec mniejszości etnicznych w Polsce było uchwalenie Ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym 6 stycznia 2005 roku. Było to konsekwencją zarówno wewnętrznych zmian politycznych, jak i dostosowania prawa do standardów Unii Europejskiej. Ustawa określiła zasady ochrony praw mniejszości, umożliwiając im pielęgnowanie własnej tożsamości kulturowej, języka i tradycji oraz zobowiązując administrację rządową do ich wspierania.

Po wprowadzeniu w życie ustawy wzrosła liczba organizacji pozarządowych zajmujących się kwestiami romskimi, zaczęły one także otrzymywać wsparcie finansowe na realizację projektów edukacyjnych i kulturalnych. Organizacje, jak Stowarzyszenie Romów w Polsce czy Związek Romów Polskich, inicjowały wydarzenia edukacyjne, wystawy oraz reprezentowały społeczność romską na arenie międzynarodowej. Mimo formalnego wzmocnienia praw Romów, ich realny wpływ na politykę nadal pozostawał ograniczony – wiele decyzji podejmowano bez ich udziału, a głos romski był filtrowany przez nie-romskie struktury akademickie i administracyjne.

Na arenie międzynarodowej kluczową rolę w rozwoju romskiego aktywizmu odegrała Międzynarodowa Unia Romów (IRU), wcześniej nazywana Międzynarodowym Komitetem Cygańskim. Organizacja ta, założona podczas drugiego Światowego Kongresu Romów w 1978 roku, ma za cel walkę o prawa społeczności romskiej. Jej główna siedziba znajduje się w Wiedniu, a oddziały funkcjonują w Skopje i Waszyngtonie. W ramach IRU działało wielu kluczowych aktywistów, takich jak Stanislav Stankiewicz, Emil Ščuka czy Rajko Đurić. Na kongresach wybierane jest nie tylko kierownictwo organizacji, ale także opracowuje się strategię polityczną dotyczące Romów na poziomie globalnym. W 2005 roku przewodniczącym parlamentu IRU został Stevo Balogh z Austrii, a sama organizacja uzyskała status doradczy przy Radzie Gospodarczej i Społecznej ONZ (ECOSOC). W Polsce delegatem IRU jest Karol Kwiatkowski z Centralnej Rady Romów.

Jednym z efektów działalności IRU w Polsce było utworzenie pierwszej Fundacji Romani Baxt, której założycielami byli Rajko Đurić oraz Marcel Courthiade. Fundacja ta odegrała ważną rolę w rozwijaniu romskiego aktywizmu na poziomie krajowym, łącząc działalność polityczną, społeczną i edukacyjną.

Przejawy aktywizmu romskiego w Polsce można odnaleźć w realizacjach licznych projektów integracyjnych, wspierających rozwój edukacyjny i społeczny młodych Romów. Aktywizm organizacji romskich w Polsce jest kluczowym elementem walki o prawa mniejszości oraz integrację społeczności romskiej w obszarach edukacji, zatrudnienia i praw obywatelskich. Agnieszka Caban zauważa, że po 1989 roku organizacje romskie zyskały większą swobodę działania, a ich liczba wzrosła, czyniąc je jednymi z najbardziej aktywnych organizacji mniejszościowych w kraju (Caban, 2014). Przykładem prowadzenia działalności edukacyjnej i kulturalnej może być Radomskie Stowarzyszenie Romów „Romano Waś” („Pomocna Dłoń”), które angażuje się w projekty społeczne i edukacyjne, wspierając młodzież romską w zdobywaniu wykształcenia i wchodzeniu na rynek pracy.

W Polsce działa około 120 romskich organizacji pozarządowych (NGO – ang. *non-governmental organization*), które uczestniczą w realizacji rządowych i unijnych projektów wspierających edukację oraz integrację Romów. NGO-sy to niezależne organizacje społeczne, działające bez powiązań z administracją państwową, które często odgrywają kluczową rolę w reprezentowaniu interesów mniejszości i wspieraniu ich potrzeb na poziomie lokalnym i krajowym. Aktywizm organizacji romskich w Polsce koncentruje się w dużej mierze na poprawie dostępu Romów do edukacji. W ramach różnych inicjatyw organizowane są kursy zawodowe i zajęcia integracyjne, a także prowadzone są programy stypendialne. Przykładem prowadzenia takiej działalności edukacyjnej i kulturalnej jest Stowarzyszenie Kulturalno-Społeczne Romów „Centrum Kultury Romów” w Tarnowie, które od lat rozwija świadomość historyczną i tożsamościową społeczności romskiej. Jak zauważa Caban, problemem pozostaje jednak brak systematycznej współpracy między organizacjami romskimi a instytucjami państwowymi. Mimo istnienia programów wsparcia wiele projektów napotyka trudności związane z biurokracją i brakiem zaufania społeczności romskiej do instytucji publicznych. „Nie każdy zdaje sobie sprawę, że organizacje takie to również twory inicjowane i prowadzone przez Romów, niejednokrotnie również byłych beneficjentów pomocy, którzy dopiero uczą się jak funkcjonować społecznie” (Caban, 2014, s. 67).

Aktywizm edukacyjny w Polsce obejmuje również projekty bezpośrednio skierowane do społeczności romskiej, takie jak programy wsparcia edukacyjnego, integracyjne świetlice czy szkolenia antydyskryminacyjne dla nauczycieli. Organizacje pozarządowe i instytucje akademickie dążą do przeciwdziałania

utrwalaniu stereotypów poprzez nauczanie historii Romów, promowanie ich kultury oraz tworzenie przestrzeni do dialogu międzykulturowego. Aktywizm edukacyjny w Polsce, zwłaszcza w kontekście społeczności romskiej, nie ogranicza się wyłącznie do działań romskich organizacji, ale jest również wspierany przez organizacje humanitarne i instytucje akademickie, a także samorządy lokalne. Lokalne gminy w Polsce mogą pozyskiwać fundusze na edukację społeczności romskiej głównie poprzez Program integracji społecznej i obywatelskiej Romów w Polsce na lata 2021–2030, koordynowany przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji (MSWiA). Program ten oferuje dotacje na projekty związane z edukacją, mieszkalnictwem oraz innowacyjnymi projektami integracyjnymi. Szczególnie w okresie pandemii COVID-19 rola asystentów edukacji romskiej była nieoceniona, gdyż często byli oni jedynym wsparciem dla uczniów romskich dotkniętych wykluczeniem cyfrowym. Na przykład Gmina Legnica w 2022 roku otrzymała dotację w wysokości 2 174,04 zł na zadanie „Wsparcie edukacji przedszkolnej dzieci romskich”. Środki te przeznaczono na dofinansowanie pobytu dzieci romskich w trzech miejskich przedszkolach (Urząd Miasta Legnica, 2022). W 2022 roku Gmina Lublin zrealizowała szereg projektów integracyjnych, w tym:

- integracyjny wyjazd na kolonie: od 27 czerwca do 10 lipca 2022 r. zorganizowano kolonie w Bieszczadach dla 30 uczniów (15 romskich i 15 nieromskich). Celem było zwiększenie integracji społecznej poprzez wspólny wypoczynek. Gmina otrzymała na ten cel dotację w wysokości 51 000 zł, która została w pełni wykorzystana (Urząd Miasta Lublin, 2022);

- wsparcie edukacyjne: zakupiono podręczniki, przybory szkolne oraz odzież i obuwie sportowe dla uczniów romskich. Łącznie wsparciem objęto 29 uczniów, a na realizację tych zadań przyznano dotacje w wysokości odpowiednio 4 200 zł, 2 900 zł i 5 800 zł (Urząd Miasta Lublin, 2022);

- integracyjna wycieczka szkolna: zorganizowano pięciodniową wycieczkę do Wrocławia, Wałbrzycha i Świdnicy dla 30 uczniów (w tym 15 romskich). Dotacja na to zadanie wyniosła 37 500 zł (Urząd Miasta Lublin, 2022);

- spotkanie wigilijne: zorganizowano integracyjne spotkanie świąteczne dla dzieci i rodziców ze społeczności romskiej i nieromskiej, w którym uczestniczyło 30 dzieci i 50 dorosłych. Na ten cel przyznano dotację w wysokości 5 500 zł (Urząd Miasta Lublin, 2022).

Kolejnym przykładem działalności na rzecz integracji Romów jest Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej w Ochotnicy Dolnej prowadzący Świetlicę Integracyjną SKRODNE, funkcjonującą w ramach Programu integracji społecznej i obywatelskiej Romów na lata 2021–2030 (GOPS Ochotnica Dolna, 2024). Placówka, dofinansowana ze środków budżetu państwa (wartość dofinansowania w 2024: 40 000 zł), mieści się w Szkole Podstawowej im. ks. J. Tischnera w Ochotnicy Dolnej Skrodne. Świetlica oferuje pomoc w nauce oraz zajęcia sportowe, muzyczne, plastyczne i komputerowe dla dzieci i młodzieży romskiej i polskiej w wieku od 6 do 16 lat. Działalność świetlicy przyczynia się do rozwoju zainteresowań, kształtowania prawidłowych postaw prospołecznych oraz integracji międzykulturowej dzieci i młodzieży (GOPS Ochotnica Dolna, 2024).

Mimo dostępności funduszy pojawiają się wyzwania związane z ich wykorzystaniem. Według raportów zamieszczonych na portalu Prawo.pl (2012), część samorządów przeznaczała środki z subwencji oświatowej na inne cele niż wsparcie edukacji dzieci romskich. Jak wskazuje Karol Kwiatkowski (2012), jedynie niewielka część tych funduszy trafiała do społeczności romskiej, a gminy często tłumaczyły się możliwością dowolnego wydatkowania tych środków. Z raportu Roma Education Resource Book wynika, że kluczową rolę w promowaniu równego dostępu do edukacji odgrywają inicjatywy międzynarodowe, które integrują podejście systemowe z lokalnymi działaniami na rzecz włączania Romów do systemu edukacyjnego (Fényes, McDonald & Mészáros, 1999).

Edukacja romska w Europie Środkowo-Wschodniej wymaga nie tylko reform strukturalnych, ale także zmiany podejścia nauczycieli do uczniów z mniejszości, ponieważ tradycyjne metody nauczania często nie odpowiadają potrzebom dzieci romskich.

(Fényes, McDonald & Mészáros, 1999, s. 5)

Działania te obejmują nie tylko reformy w treściach nauczania, ale także wsparcie dla nauczycieli i tworzenie alternatywnych metod dydaktycznych, które uwzględniają kontekst kulturowy uczniów romskich.

3.4. Przegląd definicji aspiracji z perspektywy psychologicznej i socjologicznej

Chcąc lepiej zrozumieć, czym są aspiracje oraz jakie mechanizmy wpływają na ich kształtowanie, konieczne jest przeanalizowanie różnych definicji i podejść teoretycznych obecnych w literaturze naukowej. Aspiracje są często postrzegane jako pragnienia lub cele, do których jednostka dąży w przyszłości, odzwierciedlają one jej ambicje i motywacje (Nurmi, 1991, s. 1). Są one kluczowym elementem w kształtowaniu kierunku życia jednostki, wpływając na jej decyzje edukacyjne, zawodowe i osobiste. W psychologii rozwojowej aspiracje analizowane są w kontekście planowania przyszłości i kształtowania tożsamości. Erik Erikson podkreślał znaczenie kształtowania tożsamości w okresie adolescencji, gdzie cele odgrywają kluczową rolę w podejmowaniu decyzji dotyczących przyszłości (Erikson, 1968, s. 128). Albert Bandura, w swojej teorii społecznego uczenia się, zwraca uwagę na wpływ modeli społecznych i środowiska na kształtowanie aspiracji jednostki. Według niego wynikają one z obserwacji i naśladowania zachowań innych oraz przekonania o własnej skuteczności (Bandura, 1977, s. 22).

Teoria oczekiwań i wartości Jacquelynne Eccles i współpracowników podkreśla, że cele kształtowane są przez oczekiwania jednostki odnośnie do własnych możliwości oraz wartości przypisywane różnym celom (Eccles et al., 1983, s. 82). Aspiracje będą wyższe, gdy jednostka wierzy w swoje kompetencje i postrzega swój cel jako wartościowy. Chcąc zrozumieć kwestię dążeń edukacyjnych młodzieży, konieczne jest sprecyzowanie, co oznacza termin „aspiracje”. Są one jednym z kluczowych motywatorów ludzkiego działania, wpływając na proces uczenia się i aktywność twórczą. Odgrywają istotną rolę w podejmowaniu przez jednostkę innowacyjnych działań, które sprzyjają jej rozwojowi oraz modyfikacji otoczenia. W języku potocznym termin „aspiracje” oznacza „dążenie do czegoś, pragnienie osiągnięcia ambitnych celów lub ideałów życiowych” (Okoń, 2004, s. 18). Słowo to wywodzi się z łacińskiego *aspiratio*, co dosłownie oznacza „oddech” lub „tchnienie”. Współcześnie termin ten odnosi się zarówno do indywidualnych celów jednostki, jak i szerszych ambicji społecznych, kształtowanych przez kontekst kulturowy, społeczny i ekonomiczny. Blisko związany z tym terminem jest „poziom aspiracji”, analizowany zarówno w psychologii, jak i socjologii. Andrzej Janowski definiuje ten termin w kontekście psychologicznym jako „pragnienia lub dążenia o określonym natężeniu, związane z zaspokojeniem potrzeby i (lub) ukierunkowane na osiągnięcie konkretnego celu” (Janowski, 1977, s. 11). „Poziom aspiracji” natomiast

służy do „porównywania go z poziomem wykonania lub sprawności” (Janowski, 1977, s. 12).

W psychologii zakłada się, że aspiracje wynikają z potrzeb, które są „stanem organizmu charakteryzującym się odczuwaniem braku elementu niezbędnego do jego funkcjonowania” (Sokołowska, 1967, s. 15). Jednak niektórzy badacze krytykują to uproszczenie, sugerując, że zachowanie jednostki kształtuje jej aktywny i twórczy stosunek do świata. Dlatego ważne jest badanie „obiektu aspiracji”, co pozwala lepiej zrozumieć charakter i jakość dążeń (Sokołowska, 1967, s. 15 i n.).

Z socjologicznego punktu widzenia aspiracje są postrzegane jako „zespół dążeń wynikających z hierarchii celów akceptowanych przez jednostkę, które decydują o jej planach życiowych” (Sokołowska, 1967, s. 12). W tym ujęciu „poziom aspiracji” odnosi się do „określonego stanu aspiracji, ocenianego jako wysoki lub niski w porównaniu z szerszymi grupami społecznymi” (Sokołowska, 1967, s. 13). Autorka definiuje aspiracje także jako „ogół dążeń i planów dotyczących przyszłości jednostki” (Sokołowska, 1967, s. 14). Maria Łoś, cytując Bronisława Gołębiowskiego, wskazuje, że aspiracje mogą być rozumiane szerzej jako „dominujące potrzeby, dążenia i zainteresowania jednostki lub grupy, które są silnie motywowane do realizacji” (Łoś, 1972, s. 12).

Niektórzy badacze starają się łączyć podejścia psychologiczne i socjologiczne w definiowaniu tego terminu. Według Andrzeja Janowskiego, Antonina Kłoskowska proponuje definicję, w której „aspiracje można uznać za świadome potrzeby odnoszące się do wartości, które nie są aktualnie posiadane, ale są uznane za godne pożądanía” (Kłoskowska, 1970, s. 10).

Ze względu na dużą różnorodność terminologiczną i interpretacyjną w badaniach nad aspiracjami (zob. Janowski, 1977, s. 11), w niniejszym opracowaniu przyjęto uproszczoną i operacyjną definicję zaczerpniętą ze *Słownika psychologii*:

aspiracje to ogół tendencji popychających człowieka w kierunku określonego ideału lub pragnienie osiągnięcia czegoś znaczącego. (Sillamy, 1995, s. 25)

Wybór tej definicji służy zapewnieniu klarowności pojęciowej i spójności analizy, zwłaszcza w kontekście badań nad młodzieżą romską, dla której ambicje pełnią istotną rolę w procesie rozwoju osobistego i edukacyjnego. W literaturze przedmiotu podkreśla się bowiem, że cele edukacyjne mają kluczowe znaczenie dla

intelektualnego rozwoju młodzieży, wpływając na ich motywację, wybory życiowe oraz postrzeganie własnych możliwości w społeczeństwie.

Zbigniew Skorny definiuje aspiracje jako „dotyczące poziomu wykształcenia, który dana osoba pragnie lub planuje osiągnąć w przyszłości” (Skorny, 1980, s. 35). Cele edukacyjne są ściśle powiązane z aspiracjami zawodowymi, odnoszącymi się do przyszłej kariery, rodzaju wykonywanej pracy, warunków zatrudnienia i zajmowanego stanowiska. Te dwa rodzaje dążeń często określa się jako „aspiracje edukacyjno-zawodowe”. Kształtują się one i ewoluują wraz z rozwojem jednostki, początkowo manifestując się jako nieokreślone marzenia o przyszłości, które stopniowo przekształcają się w konkretne cele i zadania. W planowaniu własnej przyszłości kluczową rolę odgrywają indywidualne dążenia młodzieży w zakresie wyboru dalszej edukacji i zawodu, czyli cele edukacyjno-zawodowe (Sikorski, 2005). W literaturze zauważa się, że poziom tych aspiracji wśród młodzieży jest zróżnicowany.

W kontekście dalszych analiz, dotyczących celów edukacyjnych i zawodowych, kluczowe znaczenie mają różne podejścia teoretyczne, które opisują mechanizmy ich kształtowania. Szczególnie bliskie Autorce niniejszej pracy są koncepcje modelowania społecznego i uczenia się społecznego Alberta Bandury, które podkreślają, że dążenia jednostki są wynikiem obserwacji i naśladowania wzorców społecznych oraz przekonania o własnej skuteczności (Bandura, 1977, s. 22). Teoria ta wskazuje, że jednostki rozwijają swoje dążenia nie tylko na podstawie własnych doświadczeń, ale także poprzez interakcję z otoczeniem i oddziaływanie modeli społecznych.

Nie oznacza to jednak bagatelizowania innych podejść teoretycznych, które również dostarczają istotnych narzędzi do analizy aspiracji. Koncepcja oczekiwań i wartości Jacquelynne Eccles zwraca uwagę na rolę samooceny i wartości przypisywanych różnym celom (Eccles et al., 1983, s. 82), natomiast teoria rozwoju tożsamości Erika Eriksona akcentuje znaczenie adolescencji jako okresu, w którym ambicje odgrywają fundamentalną rolę w kształtowaniu przyszłych wyborów edukacyjnych i zawodowych (Erikson, 1968, s. 128).

Dalsze analizy będą uwzględniać zarówno perspektywę psychologiczną, wskazującą na aspiracje jako wynik indywidualnych procesów poznawczych i emocjonalnych, jak i ujęcie socjologiczne, traktujące je jako element osadzony w strukturach społecznych i hierarchiach wartości. Łączenie tych stanowisk pozwala

na pełniejsze zrozumienie mechanizmów kształtowania się aspiracji, co ma szczególne znaczenie w kontekście społeczności mniejszościowych, gdzie czynniki kulturowe i strukturalne odgrywają kluczową rolę w determinowaniu możliwości edukacyjnych i zawodowych.

3.5. Cele edukacyjne i zawodowe – struktura i uwarunkowania

Chcąc dogłębnie zrozumieć pojęcie aspiracji oraz ich poziomów, warto rozważyć różne interpretacje proponowane przez badaczy. Niektórzy z nich skupiają się na wpływie sukcesów i porażek na kształtowanie się dążeń. Józef Kozielecki postrzega poziom aspiracji jako wyróżnioną wartość na skali osiągnięć, wartość, która daje człowiekowi satysfakcję (Kozielecki, 1976, s. 20).

W kontekście kierunków i motywacji aspiracji, istotne jest zrozumienie czynników wpływających na ich formowanie. Zbigniew Skorny zaproponował klasyfikację aspiracji opartą na stopniu trudności zadań, które jednostka zamierza podjąć (Skorny, 1980, s. 24 i n.). Wyróżnił aspiracje wysokie, średnie i niskie. Trudne zadania wskazują na ambicje wysokie, średnio trudne na średnie, a łatwe na aspiracje niskie.

Jednak analiza poziomu ambicji wymaga także uwzględnienia zależności między aspiracjami a możliwościami jednostki. Aspiracje mogą być zawyżone, realistyczne lub zaniżone, w zależności od tego, jak odnoszą się do faktycznych zdolności osoby. Aspiracje zawyżone występują, gdy jednostka stawia sobie cele przekraczające jej możliwości; realistyczne, gdy cele są adekwatne do jej potencjału; a zaniżone, gdy cele są poniżej jej faktycznych umiejętności (Parcheta-Kowalik, 2014, s. 185–186).

Motywacje dążeń są kluczowe dla zrozumienia, dlaczego jednostka dąży do określonych celów. Aspiracje życzeniowe odzwierciedlają pragnienia i marzenia, które niekoniecznie przekładają się na konkretne działania. Natomiast aspiracje działaniowe wiążą się z konkretnymi planami i dążeniami, które motywują jednostkę do podjęcia aktywności w celu osiągnięcia zamierzonych celów. Kierunki dążeń odnoszą się do obszarów życia, w których jednostka pragnie się realizować. Andrzej Janowski klasyfikuje aspiracje według różnych sfer (Janowski, 1977, s. 61):

- edukacyjne – dążenie do zdobywania wiedzy i kontynuowania nauki;
- zawodowe – wybór ścieżki kariery i rozwój zawodowy;
- osobiste i rodzinne – cele dotyczące życia prywatnego i relacji z bliskimi;

- moralno-społeczne – wartości i normy, którym jednostka chce być wierna;
- zainteresowania i hobby – rozwijanie pasji i indywidualnych zainteresowań.

Te kierunki są silnie powiązane z motywacjami aspiracji. Na przykład cele edukacyjne mogą być motywowane chęcią samorealizacji, zdobycia prestiżu czy spełnienia oczekiwań społecznych. Zbigniew Skorny rozszerza tę klasyfikację, uwzględniając dodatkowe kryteria takie jak treść, przedmiot i mobilność aspiracji (Skorny, 1980, s. 35):

- ludyczne – związane z poszukiwaniem przyjemności i rozrywki;
- szkolne – dotyczące osiągnięć w nauce i wyników edukacyjnych;
- społeczno-polityczne – udział w życiu społecznym i politycznym;
- prestiżowe – dążenie do uznania i wysokiego statusu społecznego;
- rekreacyjne – sposoby spędzania wolnego czasu i relaksu;
- materialne – dążenie do posiadania dóbr i zamożności.

Aspiracje mogą być również analizowane pod kątem ich horyzontu czasowego, i tak krótkoterminowe dotyczą celów osiągalnych w niedalekiej przyszłości, podczas gdy długoterminowe wymagają dłuższego okresu realizacji, często wielu lat lub nawet całego życia.

3.6. Czynniki kształtujące aspiracje

Badacze zajmujący się tematem celów edukacyjnych młodzieży identyfikują szereg czynników wpływających na ich formowanie i rozwój (Syrek, 1986). Ze względu na złożoność tego zagadnienia, dla celów niniejszej analizy podzielono je na pięć głównych kategorii:

1. czynniki związane z sytuacją wychowawczą i ekonomiczną rodziny;
2. czynniki dotyczące środowiska szkolnego;
3. czynniki wynikające z miejsca zamieszkania oraz pozarodzinnego środowiska życia dziecka;
4. czynniki psychologiczne;
5. czynniki osobiste.

Rola rodziny w kształtowaniu celów edukacyjnych i życiowych

Rodzina odgrywa kluczową rolę w rozwoju dążeń edukacyjnych młodzieży. Wincenty Okoń definiuje rodzinę jako „małą grupę społeczną składającą się z

rodziców, ich dzieci i krewnych, których łączy więź rodzicielska stanowiąca podstawę wychowania rodzinnego, a także więź formalna określająca obowiązki rodziców i dzieci wobec siebie” (Okoń, 1987, s. 261). Od momentu narodzin dziecka, rodzina wpływa na jego wszechstronny rozwój, przekazując określone nawyki, umiejętności i wartości. To właśnie przez pryzmat rodziny dziecko postrzega świat, a jej oddziaływanie jest niezastąpione w kształtowaniu pierwszych opinii i przekonań na temat tego, co w życiu jest ważne. W momencie podejmowania decyzji o swojej przyszłości, młody człowiek posiada już ugruntowane poglądy, które w dużej mierze zostały ukształtowane przez rodzinę. Wpływ ten jest niezaprzeczalny, choć nie zawsze pozytywny. Rodzina może zarówno wspierać, jak i hamować rozwój celów edukacyjnych poprzez przekazywane wartości, oczekiwania czy modelowanie zachowań.

Środowisko szkolne jako czynnik rozwoju ambicji

Andrzej Janowski wskazuje, że rodzina wpływa na aspiracje dziecka poprzez trzy główne aspekty: społeczno-statutowy, rzeczowy oraz intencjonalny (Janowski, 1977, s. 191). Aspekt społeczno-statutowy obejmuje wykształcenie rodziców, ich zawód, miejsce zamieszkania czy warunki mieszkaniowe. Aspekt rzeczowy odnosi się do dostępu do różnych dóbr materialnych, takich jak książki, media czy nowoczesne technologie. Aspekt intencjonalny to świadome oddziaływanie rodziców na dziecko poprzez przekazywanie wartości, norm oraz wzorców zachowań.

Rodzina odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu celów edukacyjnych młodzieży. Jest pierwszym środowiskiem społecznym, w którym dziecko nabywa wartości, normy i wzorce zachowań. Pierre Bourdieu wprowadził pojęcie kapitału kulturowego, który jest przekazywany w rodzinie i wpływa na cele edukacyjne dziecka (Bourdieu, 1986, s. 241). Kapitał kulturowy obejmuje wiedzę, umiejętności i kompetencje, które są niezbędne do osiągnięcia sukcesu w systemie edukacyjnym. Wincenty Okoń definiuje rodzinę jako „grupę społeczną składającą się z rodziców i dzieci, w której zachodzą procesy wychowawcze i socjalizacyjne” (Okoń, 2001, s. 262). Rodzina przekazuje dziecku nie tylko zasoby materialne, ale przede wszystkim wartości, normy i wzorce postępowania. Badania Ruth K. Chao wskazują, że styl wychowania wpływa na ambicje edukacyjne dzieci. Autorytatywny styl rodzicielski, charakteryzujący się wysokim poziomem wsparcia i kontroli, sprzyja wyższym celom edukacyjnym (Chao, 2001, s. 184). Diane Baumrind również zauważa, że

dzieci wychowywane w środowisku wspierającym i wymagającym osiągają lepsze wyniki edukacyjne (Baumrind, 1991, s. 62). Status społeczno-ekonomiczny rodziny jest jednym z najważniejszych czynników determinujących aspiracje. Sirin w metaanalizie wykazał, że istnieje znaczący związek między statusem społeczno-ekonomicznym a osiągnięciami akademickimi oraz celami edukacyjnymi (Sirin, 2005, s. 438). Rodziny o wyższym statusie mają większe możliwości inwestowania w edukację dzieci, zapewniając im dostęp do lepszych szkół, materiałów edukacyjnych i dodatkowych zajęć.

Kazimierz Suszek podkreśla, że wykształcenie rodziców wpływa na aspiracje dzieci. Dzieci rodziców z wyższym wykształceniem częściej dążą do osiągnięcia podobnego lub wyższego poziomu edukacji (Suszek, 1971, s. 12). Leon Feinstein, Kathryn Duckworth i Ricardo Sabates stwierdzili, że aspiracje rodziców są silnym predyktorem ambicji dzieci, wpływając na ich postawy wobec nauki i przyszłej kariery (Feinstein, Duckworth & Sabates, 2008, s. 7).

Znaczenie miejsca zamieszkania i pozarodzinnego otoczenia

Miejsce zamieszkania wpływa na dostęp do zasobów edukacyjnych i kulturalnych. Dzieci z obszarów miejskich mają zazwyczaj lepszy dostęp do szkół o wyższym poziomie, instytucji kulturalnych oraz dodatkowych zajęć pozalekcyjnych. Badania CBOS wskazują, że młodzież z terenów wiejskich ma niższe cele edukacyjne w porównaniu z rówieśnikami z miast (CBOS, 2013, s. 3). Ograniczony dostęp do wysokiej jakości edukacji oraz brak instytucji kulturalnych na terenach wiejskich może wpływać na mniejsze zainteresowanie kontynuowaniem nauki. Piotr Długosz zauważa, że ograniczony dostęp do infrastruktury edukacyjnej na wsi wpływa na mniejsze możliwości rozwoju (Długosz, 2012). Ponadto brak wzorców sukcesu edukacyjnego w społecznościach lokalnych może ograniczać ambicje młodzieży. Wpływ rówieśników w pozaszkolnym środowisku jest również istotny.

Laurence Steinberg podkreśla, że grupa rówieśnicza może zarówno motywować do nauki, jak i odciągać od niej (Steinberg, 2005, s. 72). Młodzież spędza znaczną część swojego wolnego czasu z rówieśnikami, a ich postawy i wartości mogą kształtować dążenia jednostki. Jednym z kluczowych zadań szkoły średniej jest wskazanie jej absolwentom drogi do wyższych uczelni w zgodzie z ich uzdolnieniami. Ponadto działania społeczne szkoły powinny uwzględniać potrzeby

ryнку pracy i wybór kierunku kształcenia. Zgodnie z Konstytucją Rzeczypospolitej Polskiej system oświaty powinien zapewnić każdemu obywatelowi realizację prawa do kształcenia się oraz prawa do wychowania i opieki. Treści wynikające z niniejszych zapisów umożliwiają także zakładanie i prowadzenie szkół oraz placówek przez różne podmioty, w tym również opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi i realizowania z nimi indywidualnych programów nauczania. W związku z aktualizacjami podstawy programowej kształcenia ogólnego, należy odnieść się do obowiązujących przepisów prawa oświatowego, w tym rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 28 czerwca 2024 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych oraz szkół ponadpodstawowych. Nowe rozporządzenie zastępuje wcześniejsze akty, w tym rozporządzenie z dnia 6 listopada 2003 r., eliminując odniesienia do gimnazjów, które zostały zlikwidowane w polskim systemie edukacji. Regulacje z 2024 roku odpowiadają na współczesne potrzeby edukacyjne – kładą nacisk na rozwój kompetencji kluczowych, zintegrowane podejście do wiedzy oraz przygotowanie uczniów do funkcjonowania w dynamicznie zmieniającym się społeczeństwie. Dokument podkreśla znaczenie kształtowania kompetencji społecznych, etycznych oraz umiejętności współpracy i odpowiedzialności za podejmowane działania. Zmiany wprowadzone w ramach rozporządzenia miały na celu dostosowanie programu nauczania do współczesnych wyzwań edukacyjnych i społecznych, uwzględniając potrzebę wsparcia uczniów w ich rozwoju osobistym oraz integracji w społeczeństwie.

Zadania współczesnego nauczania powinny opierać się na przygotowywaniu ucznia do funkcjonowania na danym etapie życia, ale również krytyczne myślenie. Zadaniem szkoły jest zatem umożliwienie uczniowi poznania świata. Szkoła powinna również zachęcać młodzież do rozwijania zainteresowań i zdolności, także w kontekście kształtowania własnego systemu wartości. Nie bez znaczenia jest także kwestia samoidentyfikacji narodowej i kulturowej, w aspekcie kształtowania postaw patriotycznych. Szkoła powinna zatem zapewnić opiekę, z poszanowaniem praw ucznia oraz tworzyć warunki prawidłowego rozwoju psychofizycznego. Działania szkoły na rzecz ucznia powinny uwzględniać także wsparcie rozwoju jego osobowości, aktywności poznawczej i twórczej. Ponadto przyczyniać się do rozwoju wrażliwości, samowychowania oraz samokształcenia. Działania oświaty mają oddziaływać, kształcić wielostronnie osobowość ucznia, przygotowując go tym

samym do życia i pracy oraz wyposażać we właściwy zakres wiedzy i niezbędne kwalifikacje.

Narzędzia, jakimi szkoła dysponuje, aby wpływać na cele edukacyjne, to między innymi łączenie zarówno metod, form oraz warunków dydaktyczno-wychowawczych, uwzględniających uzdolnienia uczniów. W głównej mierze znaczenie ma zaspokojenie potrzeby poznawczej, co pozwala na zapewnienie uczniom zdobycia intelektualnej orientacji w świecie i rozumienie występujących w nim zjawisk. Zaspokajanie niniejszych kształtuje dążenia edukacyjne, które potem modyfikują uczniowie przez wzgląd na poczucie sensu życia i wytyczonych celów.

Czynniki psychologiczne w kształtowaniu aspiracji

Czynniki psychologiczne, takie jak rozwój osobowości, samoocena czy motywacja, mają kluczowe znaczenie w procesie kształtowania ambicji. Alicja Sokołowska podkreśla, że dojrzewanie psychiczne, obejmujące zdolność do obiektywnej interpretacji zjawisk, samokontrolę oraz świadomość obowiązku jest podstawą do podejmowania samodzielnych decyzji (Sokołowska, 1967, s. 25–26). Zainteresowania i zamiłowania młodzieży wpływają na wybór kierunku kształcenia i przyszłej kariery zawodowej.

Mikołaj Kozakiewicz zwraca uwagę na bariery psychologiczne, które mogą hamować cele edukacyjne, nazywając je „barierami awansu poprzez wykształcenie” (Kozakiewicz, 1973, s. 128–129). Do takich barier zalicza m.in. niską samoocenę, brak wiary we własne zdolności, przekonanie o braku zainteresowań czy negatywne stereotypy dotyczące edukacji i zawodów. Te czynniki mogą prowadzić do rezygnacji z dalszego kształcenia lub wyboru ścieżek edukacyjnych nieadekwatnych do potencjału jednostki. Zbigniew Skorny podkreśla znaczenie sukcesów i niepowodzeń szkolnych w kształtowaniu poziomu ambicji poprzez wpływ na samoocenę (Skorny, 1980, s. 68–69). Pozytywne doświadczenia edukacyjne wzmacniają wiarę we własne możliwości, podczas gdy niepowodzenia mogą prowadzić do obniżenia ambicji i unikania wyzwań. Czynniki psychologiczne, takie jak samoocena, poczucie własnej skuteczności czy motywacja wewnętrzna, są kluczowe w kształtowaniu celów edukacyjnych. Albert Bandura wprowadził pojęcie poczucia własnej skuteczności (*self-efficacy*), które wpływa na to, jakie cele jednostka sobie stawia i jak wytrwale do nich dąży (Bandura, 1997, s. 3). Osoby z

wysokim poczuciem własnej skuteczności mają wyższe aspiracje i są bardziej skłonne do podejmowania wyzwań edukacyjnych.

Carol Dweck w swojej teorii nastawienia na rozwój (*growth mindset*) wskazuje, że przekonanie o możliwości rozwijania swoich umiejętności prowadzi do wyższych aspiracji i lepszych wyników (Dweck, 2006, s. 45). Uczniowie wierzący w to, że ich zdolności mogą się rozwijać poprzez włożony wysiłek, są bardziej wytrwali i ambitni. Motywacja wewnętrzna jest również istotna. Richard Ryan i Edward Deci podkreślają, że wewnętrzna motywacja do nauki sprzyja głębszemu zaangażowaniu i wyższym aspiracjom edukacyjnym (Ryan & Deci, 2000, s. 69). Gdy uczniowie uczą się dla własnej satysfakcji, a nie zewnętrznych nagród, ich cele są bardziej autentyczne i trwałe.

Czynniki osobiste determinujące ambicje

Do czynników osobistych, wpływających na cele edukacyjne, zalicza się m.in. płeć oraz stan zdrowia dziecka. Zofia Kosel zauważa, że dziewczęta często wykazują wyższe aspiracje edukacyjne niż chłopcy, co może wynikać z mniejszych możliwości zatrudnienia bez odpowiedniego wykształcenia (Kosel, 1974, s. 170). Tradycyjne role społeczne i oczekiwania kulturowe mogą wpływać na wybory edukacyjne i zawodowe obu płci. Stan zdrowia jest kolejnym istotnym czynnikiem. Maria Jarosz wskazuje, że zaburzenia rozwojowe i problemy zdrowotne mogą wpływać na adaptację dziecka w środowisku szkolnym i społecznym, co z kolei oddziałuje na jego ambicje (Jarosz, 1986, s. 135–136).

Dzieci z problemami zdrowotnymi mogą doświadczać trudności w nauce i interakcjach społecznych, co może ograniczać ich dążenia edukacyjne. Kształtowanie się celów edukacyjnych jest procesem wielowymiarowym, w którym istotną rolę odgrywają czynniki psychiczne. Sokołowska (1967, s. 22) zwróciła uwagę na przejście od subiektywnej do obiektywnej interpretacji zjawisk jako istotny element procesu podejmowania decyzji przez młodzież.

Rozwój aspiracji młodzieży został także przeanalizowany w kontekście międzynarodowym przez takich badaczy jak Erikson i Bandura. Erikson (1968) podkreślił, że procesy związane z kryzysami psychospołecznymi w okresie adolescencji odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu się tożsamości oraz ambicji (s. 92–93). Z kolei Bandura (1977), badając wpływ samoefektywności na procesy

motywacyjne, wykazał, że wiara jednostki we własne zdolności do wykonania określonych działań może być istotnym czynnikiem determinującym cele edukacyjne (s. 193–194). Ważnym elementem w kontekście kształtowania się aspiracji jest także potrzeba osiągnięcia sukcesu i uznania. Deci i Ryan (1985) w swojej teorii autodeterminacji omawiali, jak ważne dla motywacji wewnętrznej jest zaspokojenie potrzeb autonomii, kompetencji i przynależności (Deci & Ryan, 1985, s. 32–33). Wysoki poziom lęku, jak sugeruje Abraham Maslow (1970), może hamować realizację potrzeb wyższego rzędu, w tym celów edukacyjnych (Maslow, 1970, s. 213).

Do czynników osobistych zalicza się płeć, stan zdrowia, a także indywidualne predyspozycje i zainteresowania. Badania OECD pokazują, że mimo postępów w równouprawnieniu, nadal istnieją różnice w celach edukacyjnych ze względu na płeć. Dziewczęta częściej wybierają kierunki humanistyczne, podczas gdy chłopcy techniczne (OECD, 2015, s. 112). Może to wynikać z utrzymujących się stereotypów płciowych oraz różnic w zachętach społecznych. Stan zdrowia może wpływać na możliwości edukacyjne. Robert Gustafson i in. wskazują, że przewlekłe choroby mogą ograniczać udział w edukacji i wpływać na aspiracje (Thompson, Gustafson, 1996, s. 22). Dzieci z problemami zdrowotnymi mogą mieć trudności z regularnym uczestnictwem w zajęciach szkolnych, co wpływa na ich osiągnięcia i plany na przyszłość. Zainteresowania i talenty jednostki kierują jej ambicje w stronę określonych dziedzin wiedzy.

John Holland w swojej teorii wyboru kariery podkreśla, że zgodność między typem osobowości a środowiskiem pracy sprzyja satysfakcji i osiągnięciom (Holland, 1997, s. 5). Osoby, które mogą rozwijać swoje pasje, są bardziej zmotywowane i mają wyższe cele zawodowe. Pragnienie pozytywnego obrazu siebie i akceptacji przez otoczenie, jak zauważył Morris Rosenberg (1965), ma głęboki wpływ na samoocenę jednostki (Rosenberg, 1965, s. 326). Wysoka samoocena może być wskaźnikiem dojrzałości emocjonalnej i prawidłowego funkcjonowania w środowisku edukacyjnym. Podsumowując, cele edukacyjne są kształtowane przez mnogość czynników, zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Badania wskazują na istotność procesów psychicznych, samooceny oraz potrzeb psychicznych w kontekście kształtowania się aspiracji młodzieży.

Czynniki wpływające na kształtowanie się aspiracji młodzieży nie działają w oderwaniu od siebie – pozostają ze sobą w dynamicznych zależnościach i wzajemnie się warunkują. Przykładowo, sytuacja ekonomiczna rodziny może mieć wpływ na miejsce zamieszkania, co z kolei przekłada się na dostępność zasobów edukacyjnych, takich jak szkoły, biblioteki czy instytucje kultury. Tym samym, jeden czynnik – np. status materialny – może pośrednio wpływać na inne obszary życia młodej osoby, kształtując jej możliwości rozwoju, perspektywy i cele edukacyjne oraz zawodowe. Czynniki psychologiczne są kształtowane zarówno przez środowisko rodzinne, jak i szkolne. Zrozumienie tych wzajemnych relacji jest kluczowe dla tworzenia skutecznych strategii wspierających rozwój ambicji edukacyjnych młodzieży. Kształtowanie celów edukacyjnych młodzieży jest procesem złożonym i wielowymiarowym. Wpływają na nie czynniki związane z rodziną, szkołą, środowiskiem, a także indywidualne cechy psychologiczne i osobiste. Świadomość tych determinantów pozwala na lepsze zrozumienie potrzeb młodzieży oraz na tworzenie środowisk sprzyjających ich rozwojowi i realizacji potencjału.

3.7. Rodzaje aspiracji

Aspiracje utożsamiane są z istotnym stymulatorem ludzkiego działania. Sprzyjają zatem aktywnemu uczestnictwu oraz zaangażowaniu w wykonywanie zadań, realizowanych zarówno przez jednostki, jak i grupy społeczne. Ambicje jednostki mogą odnosić się do różnych obszarów życia, co prowadzi do wyznaczania sobie odmiennych celów, a tym samym – podejmowania różnych działań i zainteresowań. W literaturze przedmiotu Tadeusz Lewowicki (1980, s. 25) zaproponował klasyfikację tych obszarów aspiracji, opartą na ich treści:

- a) cele związane z nauką szkolną, w przypadku których występują różne treści, poziomy kształcenia oraz drogi edukacji;
- b) dążenia pozostające w związku z pracą zawodową i/lub zawodem;
- c) aspiracje pozostające w związku z życiem osobistym;
- d) dążenia o charakterze materialnym;
- e) ambicje o charakterze kulturalnym;
- f) aspiracje o charakterze społeczno-politycznym, dotyczące różnych form aktywności w ramach poszczególnych grup społecznych;

- g) cele związane z normami moralnymi, etycznymi;
- h) dążenia ludyczne, mające związek z zabawową formą spędzania czasu.

Klasyfikacja aspiracji może uwzględniać kryterium czasowe, dzieląc je na aktualistyczne i perspektywistyczne. Te pierwsze odnoszą się do celów, które mogą zostać osiągnięte w stosunkowo krótkim czasie poprzez działania podejmowane w konkretnych sytuacjach. Z kolei aspiracje perspektywiczne dotyczą długoterminowych zamierzeń związanych z edukacją, pracą zawodową, działalnością naukową, społeczną, kulturową lub sportową. Ich realizacja wymaga dłuższego procesu, często rozłożonego na lata, a w niektórych przypadkach nawet na całe życie (Sikorski, 2005, s. 12).

3.8. Dążenia jednostki a jej system wartości

Aspiracje jednostki są ściśle powiązane z jej systemem wartości, który kształtuje kierunki dążeń oraz wpływa na podejmowane decyzje. System wartości stanowi zbiór przekonań i zasad, które jednostka uważa za ważne i które kierują jej zachowaniem (Schwartz, 1992, s. 4). Zrozumienie relacji między aspiracjami a wartościami jest kluczowe dla analizy motywacji i zachowań ludzkich. System wartości natomiast to hierarchia przekonań dotyczących tego, co jest ważne, słuszne i pożądane w życiu (Rokeach, 1973, s. 5). Wartości wpływają na sposób interpretacji rzeczywistości oraz na preferencje i wybory jednostki. Teoria wartości uniwersalnych Shaloma Schwartza sugeruje, że wartości są uniwersalne, ale ich hierarchia różni się między jednostkami i kulturami (Schwartz, 1992, s. 3). Wartości te wpływają na cele życiowe i aspiracje poprzez motywowanie do dążenia do określonych stanów lub rezultatów. Teoria motywacji osiągnięć Davida McClelland wskazuje, że potrzeba osiągnięć jest kluczowym motywatorem, który wpływa na aspiracje jednostki (McClelland, 1961, za: Bańka, 2016, s. 18).

Wartości związane z sukcesem i dążeniem do doskonałości kierują jednostkę w stronę ambitnych celów. Badania wskazują, że wartości jednostki mają znaczący wpływ na jej cele edukacyjne, zawodowe i życiowe. Norman Feather stwierdził, że wartości wpływają na wybór celów oraz na ocenę ich ważności i atrakcyjności (Feather, 1995, s. 1130). Osoby ceniące autonomię i samorealizację mogą dążyć do celów związanych z kreatywnością i niezależnością, podczas gdy ci, którzy cenią bezpieczeństwo i tradycję, mogą preferować stabilne i przewidywalne ścieżki kariery. Aspiracje jednostki mogą być postrzegane jako manifestacja jej systemu

wartości. Steven Hitlin i Jane Piliavin wskazują, że wartości są kluczowym elementem tożsamości, a dążenia są sposobem realizacji tej tożsamości w praktyce (Hitlin, Piliavin, 2004, s. 363). Wybór celów życiowych, takich jak kierunek studiów, ścieżka kariery czy styl życia, odzwierciedla to, co jednostka uważa za ważne i wartościowe. Relacja między aspiracjami a wartościami jest dwukierunkowa. Nie tylko wartości wpływają na aspiracje, ale również dążenie do określonych celów może kształtować system wartości jednostki. Ronald Inglehart w swojej teorii zmiany wartości pokoleniowych sugeruje, że doświadczenia życiowe, w tym realizacja lub frustracja aspiracji, mogą prowadzić do zmiany priorytetów wartości (Inglehart, 1997, s. 36).

Dążenia, w kontekście literatury specjalistycznej, postrzegane są jako głęboko zakorzenione w wartościach, które odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu perspektyw życiowych młodzieży (Pachociński, 1996; za: Sack, Szczerban, 2002).

System wartości stanowi podstawę dla normatywnego pojmowania różnych aspektów życia, zarówno w obszarze psychicznym, fizycznym, jak i duchowym czy społecznym (Nowicka-Kozioł, 1993, s. 45; za: Chałas, 2017, s. 22). Przyjmując holistyczne podejście, rozumie się, że harmonijne współistnienie tych sfer przyczynia się do pełnego rozwoju jednostki oraz realizacji jej aspiracji.

W kontekście psychologicznym, wartości analizowane są przez pryzmat ich znaczenia dla funkcjonowania psychicznego jednostki. Z kolei w ujęciu socjologicznym, skupia się na ich roli w strukturze społecznej (Kwieciński, 1995, s. 61).

Mirosław J. Szymański (2012) podkreśla, że poziom świadomości aksjologicznej młodego pokolenia jest swoistym barometrem zmian społecznych, a badanie kierunku tych przeobrażeń może stanowić podstawę do refleksji nad kształtowaniem polityk edukacyjnych i społecznych. Istotne w tym kontekście jest również zrozumienie, że wartości młodzieży podlegają transformacji nie tylko w wyniku czynników globalnych, ale także w odpowiedzi na lokalne warunki społeczno-ekonomiczne.

Zmieniające się preferencje odnośnie do wartości wśród młodych ludzi znalazły odzwierciedlenie w badaniach przeprowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE), które wskazują na istotną rolę edukacji i rynku pracy w kształtowaniu postaw młodzieży. Tradycyjne społeczeństwa utrzymywały system wartości, który funkcjonował jako układ odniesienia dla jednostek. Współczesne

realia jednak podważają stałość tych wartości, skłaniając młodzież do reinterpretacji ich znaczenia w kontekście ponowoczesnego społeczeństwa.

Analizując wyniki badań nad wartościami preferowanymi przez młodzież, warto zwrócić uwagę na ich orientacje życiowe, które stanowią istotny aspekt w procesie wartościowania. Jak wskazuje Hejnicka-Bezwińska (1991), orientacje życiowe mogą być prospołeczne, egoistyczne lub nastawione na przystosowanie, a ich zmienność odzwierciedla transformacje aksjologiczne zachodzące w społeczeństwie. Badania przeprowadzone przez Agatę Cudowską (1997) wskazują, że w latach 90. XX wieku dominowały orientacje rodzinno-zawodowe, jednak z biegiem lat wzrosło znaczenie orientacji hedonistycznej i prestiżowej. Jak zauważa autorka, współczesną młodzież akademicką charakteryzuje większy nacisk na twórczą orientację życiową, poszukiwanie samorealizacji oraz aktywne kształtowanie własnej biografii.

Twórcze orientacje życiowe są specyficznym, głęboko osobistym i w pełni zaangażowanym sposobem pełnienia codziennych obowiązków w życiu. Cechuje je świadomość i celowość własnych działań, zdolność i chęć podejmowania nowych zadań, poczucie sprawstwa i kontroli wobec sytuacji zewnętrznych, podejmowanie nowych wyzwań, wypróbowywanie różnych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych, świadoma działalność na rzecz samorozwoju, wzbogacanie własnej osobowości, nabywanie nowych doświadczeń i umiejętności. (Cudowska, 2018, s. 137)

Jako uzupełnienie badań koncentrujących się na różnicach w preferencjach między grupami etnicznymi, warto przywołać również analizy dotyczące zróżnicowania między grupami narodowymi. Przykładem są badania, w których zaobserwowano istotne różnice między młodzieżą akademicką z Polski i Białorusi w zakresie preferencji życiowych. Wyniki wskazują, że wśród polskich studentów dominuje orientacja twórcza, podczas gdy w grupie białoruskiej preferencje są bardziej zróżnicowane. Różnice te mogą wynikać z odmiennych systemów edukacyjnych oraz wpływów społeczno-kulturowych oddziałujących na młodzież akademicką w obu krajach (Cudowska, 2018, s. 139).

W kontekście edukacji wartości odgrywają istotną rolę w procesach socjalizacji młodych ludzi. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że wartości edukacyjne są kluczowe dla rozwoju intelektualnego i zawodowego młodzieży. Zbigniew Skorny (1980, s. 32–35) definiuje cele edukacyjne jako dążenia dotyczące poziomu wykształcenia, który jednostka pragnie osiągnąć w przyszłości. Takie

podejście wskazuje na związek pomiędzy wartościami a wyborami edukacyjnymi młodzieży, co ma istotne implikacje dla polityki oświatowej i programów wsparcia rozwoju młodych ludzi.

Co więcej, wartości tworzą skomplikowane układy w ludzkiej świadomości, czyli systemy wartości. Te układy, według Szymańskiego, mogą być kształtowane przez tożsamość narodową, przekonania polityczne oraz inne zmienne, takie jak płeć czy przynależność pokoleniowa (Szymański, 1998, s. 25–26). Z kolei w literaturze socjologicznej podkreśla się hierarchię wartości, która w znaczący sposób wpływa na miejsce, jakie zajmują one w życiu młodzieży.

Aspiracje, ściśle powiązane z wartościami, stanowią kluczowy element w kształtowaniu perspektyw życiowych młodzieży. Są one ważnym wskaźnikiem preferencji przyszłościowych, umożliwiając głębsze zrozumienie pragnień i dążeń młodego pokolenia (Więckiewicz, 2024 s. 8). Dlatego też w literaturze naukowej wskazuje się na znaczenie systemu wartości jako indykatora ambicji jednostki.

Rozumienie aspiracji młodzieży i ich systemu wartości w kontekście edukacji wielokulturowej jest kluczowe w zglobalizowanym świecie. Współczesna młodzież wzrasta w środowisku, które jest bardziej zróżnicowane kulturowo niż kiedykolwiek wcześniej, co bezpośrednio wpływa na kształtowanie ich systemu wartości (Bauman, 2000, s. 67).

Edukacja wielokulturowa odgrywa zasadniczą rolę w rozwoju indywidualnym i społecznym młodzieży. Jak podkreśla Tadeusz Lewowicki (2001, s. 103), celami edukacji wielokulturowej są nie tylko przekazywanie wiedzy o różnych kulturach, ale również rozwijanie postaw otwartości, empatii i zrozumienia dla innych. Skuteczna edukacja wielokulturowa jest zatem niezbędna do przygotowania młodzieży do życia w społeczeństwie pluralistycznym.

Aspiracje są – rzecz można – specyficznym rodzajem motywacji (motywu) – siły pobudzającej do działania, do aktywności. Są przejawem lub są wręcz utożsamiane z motywacją wewnętrzną (heterostatyczną) wzrostu, rozwoju; autonomiczną. (Dróżka, 2001, s. 49)

Aspiracje, jako specyficzna forma motywacji, są ściśle związane z wartościami jednostki oraz jej dążeniem do samorozwoju i osiągnięć. W kontekście globalizacji można zauważyć, że procesy globalne mają istotny wpływ na kształtowanie tych wartości i motywacji. Globalizacja, rozumiana jako intensyfikacja przepływu

informacji, wartości i wzorców kulturowych, prowadzi do przemian w strukturze wartości młodych ludzi, a tym samym do zmian w ich ambicjach życiowych.

Nie bez znaczenia dla kształtowania systemu wartości jest także dostęp do globalnych mediów i technologii. Jak zauważa Anthony Giddens (1991, s. 21), technologie komunikacyjne prowadzą do „zrywania czasu z przestrzenią”, umożliwiając jednostkom interakcję z różnorodnymi kulturami w niespotykany dotąd sposób. Warto także przytoczyć artykuł Małgorzaty Parchety-Kowalik (2014), który koncentruje się na celach edukacyjnych i życiowych nieletnich umieszczonych w schroniskach dla nieletnich. Wyniki ukazały istotne zmiany w samoocenie i aspiracjach badanych, wskazując na znaczenie kontekstu środowiskowego w kształtowaniu ich celów życiowych (Parcheta-Kowalik, 2014).

Podsumowując, zarówno procesy globalizacyjne, jak i rozwijająca się edukacja wielokulturowa mają kluczowy wpływ na kształtowanie systemu wartości i aspiracji młodzieży. Zrozumienie tych procesów jest niezbędne dla edukatorów, pedagogów i wszystkich, którzy pracują z młodzieżą w środowisku wielokulturowym. Relacja między ambicjami jednostki a jej systemem wartości jest szczególnie istotna w kontekście społeczności romskiej. Romowie, jako grupa etniczna o bogatej kulturze i tradycjach, często napotykają specyficzne wyzwania społeczne i ekonomiczne, które wpływają na kształtowanie ich aspiracji i wartości. System wartości w społeczności romskiej jest kształtowany przez tradycje, normy kulturowe i przekonania przekazywane z pokolenia na pokolenie (Kóće & Trehan, 2009, s. 5). Wartości, takie jak lojalność wobec rodziny, solidarność społeczna czy szacunek dla starszych mają kluczowe znaczenie i wpływają na dążenia jednostek w ramach społeczności.

Ambicje często ulegają zmianom, dlatego też nie należą do struktur stabilnych. Lewowicki określa to zjawisko dynamiką aspiracji (Lewowicki, 1984, s. 44). Zmiany te zachodzą wskutek oddziaływania czynników osobowościowych i środowiskowych. Nie bez znaczenia pozostają także zmiany kulturowe i pedagogiczne. Często niniejsze zmiany wynikają z wychowania, warunków społeczno-gospodarczych oraz politycznych.

3.9. Procesy wpływające na powstawanie i rozwój ambicji

Aspiracje, które pojawiają się u młodych dorosłych, są kluczowym elementem ich rozwoju jako jednostki i wpływają na funkcjonowanie w

społeczeństwie, ponieważ determinują ich wybory, podejmowane decyzje oraz kierunek, w jakim zmierzają wkraczając w dojrzałość. Wartości, które wybierają młodzi ludzie, kształtują ich cele, ambicje oraz postawy wobec świata. Jak zauważa Clyde Kluckhohn, wartości można rozumieć jako założenie, że coś jest warte zaangażowania w dążeniu do osiągnięcia określonego celu (Kluckhohn, 1951, s. 395). Wartości te stają się dominującymi motywacjami, które wpływają na wybory życiowe jednostki i determinują jej ambicje.

W przypadku młodych dorosłych aspiracje zawodowe i osobiste odgrywają główną rolę w ich życiu, co jest związane z chęciami osiągnięcia zarówno sukcesu finansowego, jak i osobistego spełnienia. Jak wynika z badań ambicje te są silnie powiązane z doświadczeniami życiowymi oraz wartościami, które zostały ukształtowane przez otoczenie, w którym jednostka dorastała.

Dążenie do rozwoju osobistego stanowi istotny wymiar aspiracji młodych ludzi. Badania Kathariny Schnitzler i in. (Schnitzler, Holzberger, Seidel, 2021) wykazały, że młodzi dorośli o wysokim poziomie ambicji związanych z samorozwojem częściej angażują się w działania edukacyjne oraz uczestniczą w inicjatywach mających na celu poszerzanie wiedzy i umiejętności. Wybór wartości związanych z edukacją i rozwojem osobistym skłania ich do aktywnego poszukiwania możliwości samodoskonalenia, co z kolei wpływa zarówno na ich ścieżki zawodowe, jak i na życie prywatne.

Nie można przy tym pominąć znaczenia miłości i relacji interpersonalnych jako równie istotnych aspiracji młodych dorosłych. Te potrzeby emocjonalne również odgrywają ważną rolę w kształtowaniu ich decyzji i celów życiowych.

Warto podkreślić, że ambicje nie są stałe i niezmiennie, lecz mogą ewoluować w zależności od doświadczeń jednostki oraz zmieniającego się systemu wartości. Człowiek jest świadomą i inteligentną istotą, która potrafi dostosowywać swoje cele do zmieniających się warunków życiowych oraz nowych wyzwań. To, jak jednostka postrzega wartości oraz jak je hierarchizuje, nie pozostaje bez wpływu na to, w jaki sposób kształtuje swoje cele życiowe oraz dąży do ich realizacji (Szymańska Ciechowska, 2018, s. 29).

Jednym z wyzwań w realizacji aspiracji jest to, że nie wszystkie cele są osiągalne dla danej jednostki. Niezdolność do osiągnięcia wyznaczonych celów może prowadzić do frustracji i spadku motywacji. Dlatego ważne jest, aby ambicje były realistyczne – dostosowane nie tylko do indywidualnych możliwości jednostki,

takich jak jej zdolności, kompetencje i zasoby psychiczne, ale również do konkretnych okoliczności życiowych. Należą do nich m.in. sytuacja ekonomiczna rodziny, poziom dostępności edukacji i wsparcia instytucjonalnego, warunki społeczne i kulturowe, a także aktualne możliwości rynku pracy. Aspiracje oderwane od realnych uwarunkowań mogą prowadzić do frustracji i poczucia porażki, natomiast te osadzone w rzeczywistości – sprzyjają motywacji, wytrwałości i skutecznemu planowaniu przyszłości. Zbyt wysokie oczekiwania mogą wywołać odczucia porażki, podczas gdy odpowiednie cele mogą wzmacniać motywację i prowadzić do sukcesu (Schnitzler, Holzberger, Seidel, 2021, s. 627–652). Cele młodych ludzi są również kształtowane przez wpływy zewnętrzne, takie jak media, reklamy czy normy kulturowe. Sposób prezentowania modeli sukcesu i kariery w mediach, ma bezpośredni wpływ na to, jak młodzi ludzie definiują swoje cele zawodowe i osobiste. Jednak, jak pokazują badania, największy wpływ na system wartości i aspiracje ma to, co dana jednostka przeżyła oraz jakie ma doświadczenia życiowe.

Podsumowując, ambicje młodych dorosłych są wynikiem złożonego procesu, w którym kluczową rolę odgrywają wartości, osobiste doświadczenia oraz czynniki zewnętrzne, takie jak pochodzenie rodzinne czy normy kulturowe. Młodzi ludzie dążą do osiągnięcia zarówno sukcesu zawodowego, jak i osobistego spełnienia, przy czym ich cele są często zdeterminowane przez posiadane doświadczenia życiowe oraz wartości, jakie zostały im przekazane przez rodzinę i społeczność. Potrzebne są dalsze badania, które pozwolą lepiej zrozumieć proces kształtowania się celów młodych dorosłych, a także uwzględnią zarówno indywidualne różnice, jak i zmieniający się kontekst społeczny.

3.10. Niestabilność: jak kryzys kształtuje nasze aspiracje?

Konflikty zbrojne i niestabilność polityczna są stałymi elementami ludzkiej historii, ponieważ wywierają ogromny wpływ na społeczeństwo, kulturę oraz poszczególne jednostki. Jednym z istotnych, choć często niedostrzeganych skutków takich wydarzeń, jest wpływ na aspiracje ludzi.

Aspiracje, rozumiane jako cele i ambicje jednostki, są kształtowane przez różnorodne czynniki, w tym przez otaczające środowisko społeczne i polityczne. W warunkach wojny lub destabilizacji społecznej cele te mogą ulec istotnej transformacji. Jak pokazuje model siły samokontroli Baumeistera i Vohs (2007),

zdolność do realizacji długoterminowych celów zależy od dostępnych zasobów samoregulacji, które – podobnie jak mięśnie – mogą ulegać wyczerpaniu. W sytuacjach stresu, zagrożenia czy chronicznego wysiłku psychicznego, jak ma to miejsce w czasie konfliktów zbrojnych, zdolność jednostki do kontrolowania impulsów i utrzymywania ambicji zostaje osłabiona. W takich warunkach dochodzi do tzw. *ego depletion* – wyczerpania zasobów psychicznych, które utrudnia kontynuowanie działań wymagających samodyscypliny. W rezultacie ludzie często redefiniują swoje cele, koncentrując się na natychmiastowym przetrwaniu i zaspokajaniu podstawowych potrzeb, a nie na realizacji odległych ambicji (Baumeister, Vohs, Tice, 2007). Młodzież jest szczególnie podatna na wpływy zewnętrzne. Erikson (1968, s. 94) wskazuje, że konflikt zewnętrzny, taki jak wojna, może skutkować kryzysem tożsamości wśród młodych ludzi. Zamiast planować przyszłość, młodzi w rejonach dotkniętych konfliktem zbrojnym mogą się bardziej koncentrować na bieżących potrzebach i przetrwaniu.

Judith Herman (1992, s. 56) wskazuje, że trauma może prowadzić do uczucia bezradności i apatii, co zmniejsza motywację do dążenia do długoterminowych celów. Z drugiej strony, Richard Tedeschi i Lawrence Calhoun (2004, s. 6) zauważają, że niektóre osoby z doświadczeniem traumy wojennej, mogą odczuwać silniejszą motywację do osiągnięcia swoich aspiracji jako sposób na przeciwdziałanie skutkom traumy. Niestabilność polityczna i społeczna, choć mniej drastyczna niż wojna, również wpływa na ambicje ludzi. Zgodnie z teorią hierarchii potrzeb Masłowa (1943, s. 375), gdy podstawowe potrzeby człowieka nie są zaspokojone, trudniej jest dążyć do wyższych celów, takich jak samorealizacja. W środowisku niestabilnym, gdzie codzienne życie jest nieprzewidywalne, ludzie mogą skupiać się na krótkoterminowych celach zamiast długoterminowych aspiracjach (DeVoe & Pfeffer, 2007, s. 462).

Analizując skutki wojny i niestabilności w kontekście konkretnych społeczności, warto zwrócić uwagę na jedną z najbardziej marginalizowanych grup w Europie – Romów ukraińskich. Analizując historię Romów w Ukrainie znajdziemy ogrom prześladowań, dyskryminacji i wykluczenia, które nie pozostały bez wpływu na ich aspiracje i oczekiwania (Petrova, 2003, s. 29). W kontekście konfliktu na wschodzie Ukrainy społeczność romska była szczególnie narażona na marginalizację, przemoc, dyskryminację oraz trudności w dostępie do pomocy humanitarnej i ochrony prawnej. Z powodu już istniejącej społecznej i ekonomicznej

marginalizacji, Romowie często stawali się ofiarami podwójnego wykluczenia – zarówno jako uchodźcy wewnętrzni, jak i przedstawiciele mniejszości etnicznej. Wojna wpłynęła na pogłębienie już istniejącej ich izolacji i marginalizacji, ponieważ dostęp do podstawowych usług, takich jak edukacja czy opieka zdrowotna, był jeszcze bardziej ograniczony.

Konflikt niesie ze sobą nie tylko bezpośrednie zagrożenie dla życia, ale także dodatkowe trudności w integracji z resztą społeczeństwa. Ambicje Romów, szczególnie młodzieży, w obliczu tych wyzwań stają się bardziej ograniczone. Badania wskazują, że Romowie często mają niższe oczekiwania odnośnie do swojej przyszłości, co jest bezpośrednio związane z doświadczaną przez nich dyskryminacją i wykluczeniem społecznym (Ivanov, O'Higgins, 2006, s. 48). Wojna i niestabilność pogłębiają te problemy, wywołując strach, niepewność i bezpośrednie zagrożenie życia.

Mimo tych licznych przeszkód społeczność romska na Ukrainie posiada bogatą kulturę, tradycje i silne więzi społeczne, które mogą stać się źródłem odporności i adaptacji (Kovats, 2001, s. 33). Kultura i tradycja mogą być zarówno źródłem siły, jak i potencjalnym celem dyskryminacji. W okresach napięć społecznych lub konfliktów grupy marginalizowane, takie jak Romowie, mogą stać się łatwym celem dla agresorów (Mišković, 2009, s. 15). Konflikty zbrojne i wojny znacząco zwiększają ryzyko narażenia Romów na przemoc, wysiedlenia czy utratę dobytku. Tradycyjne aspiracje społeczności romskiej – jak zachowanie tożsamości kulturowej czy utrzymanie więzi rodzinnych – są w takich okolicznościach często zagrożone, a sama społeczność bywa postrzegana jako „nieistotna” i pomijana zarówno w czasie trwania konfliktów, jak i w procesach odbudowy pokoju (Rorke, 2017, s. 3–5). Trudności w dostępie do edukacji dla dzieci romskich w okresie konfliktu mogą mieć długotrwałe skutki dla całej społeczności. Edukacja jest kluczem do integracji społecznej, a jej brak może prowadzić do dalszej marginalizacji i ubóstwa. Inwestowanie w programy edukacyjne dostosowane do potrzeb Romów jest niezbędne dla przełamania tego cyklu. Pomimo licznych wyzwań, społeczność romska w Ukrainie nadal posiada potencjał do rozwoju i integracji. Kluczem jest zrozumienie specyfiki kulturowej i społecznej tej grupy oraz dostosowanie strategii pomocowych do ich unikalnych potrzeb. Rozwój programów edukacyjnych, wsparcie dla młodych liderów romskich oraz inicjatywy promujące pozytywny obraz Romów w mediach to tylko kilka sposobów, w jaki można wspierać tę społeczność.

Wojny i niestabilność mają głęboki wpływ na ambicje ludzi, wpływają na redefinicję priorytetów i kierują uwagę ku bieżącym potrzebom i przetrwaniu. W przypadku społeczności romskiej w Ukrainie te wyzwania są potęgowane przez istniejącą dyskryminację i wykluczenie. Jednak, jak pokazują badania, nawet w najtrudniejszych okolicznościach ludzie są w stanie dostosować swoje cele i dążyć do realizacji swoich aspiracji. Wymaga to elastyczności, odporności i wsparcia. To, jak społeczeństwo ukraińskie zareaguje na potrzeby swojej romskiej mniejszości w obliczu trudności, będzie miało decydujący wpływ na przyszłość tej społeczności i całego kraju. Mówiąc o niestabilności warto także podkreślić sytuację pandemii COVID-19, która znacząco wpłynęła na systemy edukacyjne na całym świecie, wprowadzając nowe wyzwania dla uczniów, nauczycieli i rodziców. Dzieci romskie, które już wcześniej doświadczały trudności w dostępie do edukacji, znalazły się w jeszcze bardziej niekorzystnej sytuacji (UNICEF, 2020, s. 15). Ograniczenia wynikające z nauczania zdalnego, brak dostępu do technologii oraz dodatkowe wyzwania związane z antycyganizmem uwidoczniły istniejące nierówności i wpłynęły na cele edukacyjne uczniów romskich. Pandemia uwidoczniła i pogłębiła istniejące nierówności w dostępie do edukacji wśród społeczności romskiej. Brak dostępu do niezbędnych zasobów do nauczania zdalnego, takich jak sprzęt komputerowy i stabilne połączenie internetowe, był powszechnym problemem (Kóczé & Rövid, 2017, s. 5). Według raportu Fundacji im. Stefana Batorego (2020, s. 22), wiele rodzin romskich w Polsce nie dysponowało odpowiednimi warunkami do nauki zdalnej, co skutkowało wykluczeniem edukacyjnym dzieci.

Pierre Bourdieu (1986, s. 248) definiuje kapitał społeczny jako sieć relacji społecznych, które jednostka może wykorzystać do osiągnięcia korzyści. W kontekście edukacji uczniów romskich, brak kapitału społecznego manifestuje się w ograniczonym dostępie do zasobów edukacyjnych i wsparcia ze strony instytucji (Szalai & Schiff, 2014, s. 40). Pandemia uwidoczniła te braki, gdyż uczniowie nie mogli polegać na tradycyjnych formach wsparcia szkolnego. Z psychologicznego punktu widzenia, w teorii samookreślenia Deciego i Ryana (2000, s. 68) podkreślono znaczenie spełnienia podstawowych potrzeb psychologicznych: autonomii, kompetencji i przynależności dla motywacji i dążenia do celów. W przypadku uczniów romskich, pandemia ograniczyła możliwości spełnienia tych potrzeb poprzez izolację społeczną i brak wsparcia edukacyjnego (Styrkacz, 2022b). Teoria tożsamości społecznej Henri Tajfela i Johna Turnera (1979, s. 34) wskazuje, że

przynależność do grupy społecznej wpływa na samoocenę i aspiracje jednostki. Marginalizacja i stygmatyzacja społeczności romskiej mogą prowadzić do niższej samooceny i ograniczonych celów edukacyjnych wśród uczniów. Pandemia mogła dodatkowo pogłębić te negatywne efekty poprzez zwiększenie izolacji i wykluczenia. Pandemia COVID-19 uwypukliła istniejące nierówności w dostępie do edukacji, szczególnie wśród uczniów romskich.

Sytuacja uczniów romskich w Polsce, jak pokazuje badanie przeprowadzone przez Autorkę niniejszej publikacji (Styrkacz 2022a, s. 45–60), odzwierciedla złożoność tych wyzwań, wskazując na braki w dostępie do niezbędnych zasobów do zdalnego nauczania, takich jak sprzęt komputerowy i stabilne połączenie internetowe, a także na ograniczenia wynikające z wsparcia rodzinnego i szkolnego. W ramach badań, zrealizowanych i opisanych przez Styrkacz w tekście *Pharo siklariben, czyli o trudnym dostępie do edukacji dzieci romskich w Polsce i Europie w czasie pandemii* (Styrkacz, 2022a, s. 85–102), przeprowadziła ona w 2021 roku wywiady fokusowe z 11 nauczycielami Szkoły Podstawowej nr 3 w Chorzowie. Nauczyciele wypowiadający się w ramach przeprowadzanych wywiadów wskazywali na szereg problemów, takich jak brak dostępu do technologii niezbędnych do nauki zdalnej, ograniczone wsparcie ze strony rodziców oraz trudności w utrzymaniu regularnego kontaktu z uczniami⁷.

Podsumowanie

Ambicje edukacyjne młodzieży są zjawiskiem wielowymiarowym i złożonym, uwarunkowanym przez szereg czynników natury środowiskowej, psychologicznej, pedagogicznej oraz socjokulturowej. Ich formowanie się nie zachodzi w próżni, lecz jest wynikiem dynamicznej interakcji między jednostką a jej otoczeniem społecznym, wychowawczym i kulturowym.

Pierwszą i fundamentalną kategorią determinant aspiracji są czynniki środowiskowe. Kluczową rolę odgrywa tutaj środowisko rodzinne, będące podstawowym kontekstem rozwoju społecznego i edukacyjnego dziecka. Jak

⁷ Czteroletnie doświadczenia Autorki niniejszej publikacji jako asystentki edukacji romskiej w Szkole Podstawowej nr 15 w Chorzowie oraz w Szkole Podstawowej nr 3 w Gliwicach potwierdzają, że pandemia pogłębiła istniejące nierówności edukacyjne. Dzieci romskie często nie miały dostępu do komputerów czy internetu, co uniemożliwiało im udział w lekcjach online. Wiele rodzin żyje w warunkach uniemożliwiających efektywną naukę zdalną, co wpływa na obniżenie ich aspiracji edukacyjnych.

zauważa Okoń (1987, s. 55), rodzina jako niewielka jednostka społeczna pełni funkcję nośnika wartości, wzorców i norm, które istotnie wpływają na kształtowanie ambicji. Janowski (1971, s. 10) wskazuje trzy wymiary wpływu rodziny: społeczno-statutowy, rzeczowy i intencjonalny. Od poziomu wykształcenia rodziców, ich pozycji społecznej oraz dostępu do zasobów edukacyjnych i kulturowych zależy bowiem zarówno intensywność, jak i kierunek aspiracji młodzieży. Suszek (Suszek, 1971, za: Sack & Szczerban, 2002) podkreśla, że dzieci z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym częściej przejawiają wyższe cele edukacyjne, a sytuacja ekonomiczna może być zarówno czynnikiem wspierającym, jak i ograniczającym rozwój ambicji.

Niemniej jednak istotny wpływ wywierają inne osoby dorosłe oraz szeroko rozumiane środowisko lokalne, w tym miejsce zamieszkania. Szymański (Sack & Szczerban, 2002, za: Szymański, 1973) zauważa, że dzieci wychowujące się w miastach mają zwykle łatwiejszy dostęp do instytucji kultury i edukacji, co może sprzyjać wyższemu poziomowi aspiracji. Warto zatem podkreślić, że cele edukacyjne nie są jedynie odbiciem warunków rodzinnych, ale również wynikiem szerszego kontekstu społeczno-przestrzennego, w którym jednostka dojrzewa.

Obok uwarunkowań środowiskowych szczególną rolę odgrywają czynniki pedagogiczne. Szkoła, będąca kluczową instytucją socjalizacyjną, wpływa na młodzież nie tylko poprzez treści nauczania, ale również przez klimat wychowawczy, relacje interpersonalne oraz strukturę wartości przekazywanych przez nauczycieli. Skorny (1980, s. 187) podkreśla, że szkoła, realizując funkcję wychowawczą, istotnie wpływa na kształtowanie aspiracji poprzez przekaz wartości i modelowanie celów życiowych. Nauczyciele pełnią w tym procesie rolę nie tylko edukatorów, lecz także mentorów – ich postawy, zaangażowanie i oczekiwania mogą podnosić lub ograniczać poziom ambicji uczniów. Klusmann i in. (2008, s. 138) zauważają, że motywacja nauczycieli przekłada się na motywację uczniów, a Eccles i Roeser (2011, s. 232) wskazują, iż pozytywne relacje z nauczycielami i rówieśnikami sprzyjają wyższym celom edukacyjnym. Z kolei badania Rosenthala i Jacobsona (1968, s. 115) dowodzą istnienia tzw. efektu Pigmaliona, czyli wpływu wysokich oczekiwań nauczycieli na osiągnięcia uczniów.

Nie sposób pominąć również psychologicznych mechanizmów kształtowania aspiracji. Czynniki takie jak potrzeba osiągnięć, poczucie własnej wartości, samoocena czy samokontrola są istotnymi elementami wewnętrznymi, które

wpływają na cele edukacyjne jednostki. Sokołowska (1967, s. 145) wskazuje na znaczenie przejścia od naśladownictwa do samodzielnego myślenia, co jest warunkiem podejmowania dojrzałych decyzji życiowych. Skorny (1980, s. 68) podkreśla związek między sukcesami i porażkami a poziomem ambicji, wskazując również na wpływ cech osobowościowych, takich jak neurotyczność, postawy ryzykanckie czy samoakceptacja.

Niektóre czynniki działają hamująco. Kozakiewicz (1980, s. 128) mówi wprost o barierach awansu edukacyjnego, które mają często podłoże psychologiczne i społeczne. Należą do nich m.in. zaniżone aspiracje, negatywne stereotypy zawodowe, brak zaufania do wartości wykształcenia czy błędne przekonania o własnych możliwościach intelektualnych. W niektórych przypadkach ograniczenia te mogą wynikać z nieadekwatnych wzorców wyniesionych z domu lub otoczenia społecznego, jak również z oddziaływania mediów i rówieśników.

Nie do przecenienia jest także rola motywacji jako mechanizmu regulującego dążenia jednostki. Motyw, rozumiany jako stan emocjonalny ukierunkowujący zachowanie, współdziała z ambicjami, kształtując konkretne cele i sposoby ich realizacji. Wpływ na to mają również zmienne socjodemograficzne, takie jak płeć, osobowość społeczna, poziom wiedzy i rozwój psychiczny.

Szkoła – obok rodziny – pozostaje więc podstawowym środowiskiem wychowawczym, w którym urzeczywistnia się społeczna funkcja edukacji. To właśnie tutaj aspiracje mogą być nie tylko wzmacniane, ale także modelowane poprzez kontakt z dorosłymi, rówieśnikami i strukturą społeczną, której uczniowie stają się częścią. Proces kształtowania celów edukacyjnych – jako efekt współdziałania licznych czynników – wymaga zatem zintegrowanego podejścia pedagogicznego i społecznego, które wspiera młodzież w rozwoju i pozwala jej realistycznie, lecz ambitnie planować własną przyszłość.

Rozdział 4

TOŻSAMOŚĆ I SYSTEM WARTOŚCI

4.1. Relacje między tożsamością a aspiracjami

Tożsamość oraz aspiracje wzajemnie się przenikają i wpływają na życie jednostek, zwłaszcza młodych ludzi. Kształtowanie tożsamości to dynamiczny proces, na który mają wpływ zarówno czynniki wewnętrzne, jak i zewnętrzne, zaś aspiracje są manifestacją dążeń jednostki do osiągnięcia określonych celów życiowych.

W literaturze naukowej można znaleźć sporo analiz poświęconych tym zagadnieniom, bowiem ich zrozumienie wymaga szerokiej perspektywy, m.in. psychologicznej, socjologicznej oraz pedagogicznej. Aspiracje odgrywają kluczową rolę w rozwoju osobistym człowieka, wywierają bowiem wpływ na zamierzone cele, pragnienia oraz działania. Jerzy Kunikowski (wraz ze współautorami) w swojej publikacji zauważają, że „aspiracje są ściśle związane z hierarchią wartości, gdyż mają bezpośredni wpływ na rozwój życiowy człowieka, jego zamierzenia, pragnienia czy podejmowane działania praktyczne” (Kunikowski, Kamińska, Gawryluk, 2016, s. 56). W kontekście tożsamości, aspiracje odzwierciedlają dążenie jednostki do realizacji jej wartości i przekonań, które są istotnymi elementami samoświadomości i poczucia własnej wartości. Proces edukacyjny odgrywa istotną rolę w kształtowaniu zarówno tożsamości, jak i aspiracji młodych ludzi. Szkoła i system edukacyjny wpływają na to, jak młodzież postrzega swoje możliwości oraz jak formułuje swoje cele życiowe. Jak podkreślają autorzy wspomnianej publikacji, „aspiracje edukacyjne i zawodowe młodzieży są silnie uwarunkowane przez poziom wykształcenia rodziców oraz warunki ekonomiczne i społeczne” (Kunikowski, Kamińska, Gawryluk, 2016, s. 61). Młodzież często modeluje aspiracje na podstawie wzorców obserwowanych w swoim najbliższym otoczeniu, co wpływa na ich decyzje dotyczące przyszłej kariery zawodowej i życia osobistego.

Proces kształtowania tożsamości u młodzieży jest kluczowy dla ich zdolności do realizacji aspiracji oraz podejmowania ważnych decyzji życiowych. Jak wskazuje

Alina Szczurek-Boruta, „proces dorastania, w tym formowania się tożsamości, zmienił się w znaczący sposób w stosunku do poprzednich pokoleń, co wynika z istotnych przemian społeczno-kulturowych, demograficznych i ekonomicznych” (Szczurek-Boruta, 2023, s. 94). W swojej pracy autorka dalej podkreśla, że młodzież z regionu Śląska Cieszyńskiego wyraża swoją tożsamość w sposób wielowymiarowy, łącząc aspekty lokalne, narodowe, europejskie i globalne.

Wyniki badań wskazują, że młodzież z Cieszyna i okolic coraz częściej deklaruje poczucie tożsamości wielowymiarowej, co pozwala im lepiej adaptować się do zmieniającej się rzeczywistości i zwiększa ich gotowość do działania na rzecz społeczności lokalnej oraz globalnej. (Szczurek-Boruta, 2023, s. 97)

Wiesław Sikorski w swoim tekście podkreśla, że:

aspiracje są istotnym składnikiem osobowości, mającym ogromny wpływ na wyznaczanie kierunków działania, różnego rodzaju osiągnięcia (np. szkolne, zawodowe), wybór przyszłego zawodu, aktywność społeczną i kulturalną oraz nawiązywane kontakty międzyludzkie. (Sikorski, 2005, s. 5)

Aspiracje są kluczowym elementem w procesie kształtowania tożsamości młodzieży, wpływając na ich cele życiowe oraz sposób, w jaki postrzegają swoje możliwości i osiągnięcia. Sikorski zauważa, że aspiracje mogą się przyczynić do różnicowania planów życiowych i działań, co pozwala młodym ludziom na formowanie realistycznych lub idealistycznych celów w życiu. „Aspiracje pozwalają jednostce nie tylko na planowanie swojego rozwoju, ale także na dopasowanie działań do społecznych oczekiwań oraz własnych ambicji” (Sikorski, 2005, s. 5). W swojej pracy autor podkreśla również, że aspiracje młodzieży są silnie uwarunkowane przez środowisko, w którym dorastają, co obejmuje wpływ rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej oraz innych czynników społecznych. Rodzice i opiekunowie często modelują aspiracje swoich dzieci, przenosząc na nie swoje wartości i ambicje. Sikorski pisze, że:

oddziaływanie rodziny na aspiracje ma charakter wieloczynnikowy, a pochodzenie społeczne, wykształcenie i zawód rodziców, materialne warunki życia odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu celów młodzieży. (Sikorski, 2005, s. 11)

Związki pomiędzy aspiracjami a motywacją oraz samooceną jest istotnym elementem w procesie formowania jednostki. Wiesław Sikorski wskazuje, że wysoka samoocena sprzyja realistycznemu kształtowaniu celów i dążeń, podczas gdy niska samoocena może prowadzić do zaniżonych aspiracji i obniżonej motywacji do działania.

Na kształtowanie się poziomu aspiracji wpływa samoocena; wysoka samoocena jest czynnikiem sprzyjającym wysokiemu poziomowi aspiracji, a niska samoocena prowadzi do kształtowania się niskiego poziomu aspiracji. (Sikorski, 2005, s. 12)

Z kolei Wanda Dróżka uważa, że:

aspiracje są postrzegane jako istotny element motywacyjnej sfery osobowości człowieka, który wpływa na rozwój wewnętrzny i powstawanie tzw. nastawień prorozwojowych oraz orientacji na przyszłość. (Dróżka, 2001, s. 45)

Aspiracje stanowią specyficzny rodzaj motywacji, który jest głęboko zakorzeniony w potrzebach wyższych człowieka oraz jego dążeniu do samorealizacji. Dróżka podkreśla, że „aspiracje są przejawem motywacji wewnętrznej (heterostatycznej), uruchamianej przez określone potrzeby człowieka, które można nazwać rozwojowymi” (Dróżka, 2001, s. 49). Oznacza to, że dążenie do rozwoju i samorealizacji staje się naturalnym wynikiem aspiracji, które są skierowane na osiągnięcie wartości wyższych. Wartości odgrywają kluczową rolę w procesie formowania aspiracji, determinując cele i pragnienia jednostki. Aspiracje są zatem nie tylko związane z wewnętrznymi potrzebami człowieka, ale także z jego odniesieniem do wartości i norm społecznych. Dróżka zaznacza, że „wartości nadają funkcję motywującą ludzkim pragnieniom i celom, wpływając na treść aspiracji, pragnień i celów w odniesieniu do aktywności życiowej” (Dróżka, 2001, s. 56).

Warto także spojrzeć na aspiracje z perspektywy zmian społecznych. Wojciech Trempała, Martyna Rajek i Agnieszka Pazderska zauważają, że dynamiczna sytuacja międzynarodowa oraz współczesne zjawiska, takie jak modernizacja kultury i hybrydyzacja stylów życia, mają istotny wpływ na zmianę hierarchii aspiracji życiowych młodych dorosłych w Polsce. „Najogólniej ujmując, aspiracje życiowe określane są jako dążenia, zamierzenia, potrzeby i zainteresowania danej jednostki, które warunkują jej zachowania i plany, a także mają wpływ na jej dalszą drogę

życiową” (Trempała, Rajek, & Pazderska, 2016, s. 290). W kontekście bieżącej sytuacji politycznej i społecznej autorzy artykułu wskazują na wpływ wydarzeń, takich jak konflikt w Ukrainie czy kryzys migracyjny, na preferencje młodych Polaków dotyczące bezpieczeństwa i stabilizacji.

Obecny kryzys migracyjny, konflikt na wschodzie Ukrainy czy rozwój fundamentalistycznych organizacji terrorystycznych, które są elementem szerszych przekształceń geopolitycznych i świadomościowych w Europie, stanowią czynnik transformujący preferencje młodych. (Trempała, Rajek & Pazderska, 2016, s. 293)

Mimo dynamicznych zmian na arenie międzynarodowej i rosnących zagrożeń, dla młodych Polaków wciąż istotne pozostaje osiągnięcie celów związanych z osobistym szczęściem i samorealizacją.

Na szczególną uwagę zasługuje fakt, iż młodzi Polacy w dalszym ciągu przykuwają dużą wagę do tradycyjnych i głęboko zakorzenionych celów życiowych, jak na przykład założenie rodziny, posiadanie dzieci, bycie szczęśliwym. (Trempała, Rajek & Pazderska, 2016, s. 294)

Aspiracje życiowe młodych ludzi są nierozzerwalnie związane z ich procesem kształtowania tożsamości, który niewątpliwie pozostaje pod silnym wpływem zmieniających się warunków społeczno-kulturowych. Bogdan Więckiewicz w swojej publikacji pisze, że:

każdy człowiek ma aspiracje, które chce realizować na różnych etapach życia. Aspiracje to zestaw dążeń określony przez najważniejsze cele, które są przez daną osobę zdefiniowane, uznane za istotne i decydują o jej zamierzeniach. (Więckiewicz, 2024, s. 5)

Wartości odgrywają fundamentalną rolę w procesie formowania aspiracji, a także determinują wybory i pragnienia jednostki. Więckiewicz podkreśla, że „wartości decydują o stylu życia i funkcjonowaniu grup społecznych. Do internalizacji wartości dochodzi w pierwszym rzędzie w środowisku rodzinnym w procesie socjalizacji pierwotnej i wychowania” (Więckiewicz, 2024, s. 5). Te wartości, kształtowane na wczesnym etapie rozwoju, wpływają na to, jak młodzi ludzie postrzegają swoje aspiracje oraz cele życiowe. Więckiewicz pisze, że

różnice w aspiracjach młodych pokoleń wynikają z dostrzegalnych procesów rozwoju zachodzących we współczesnym świecie, jak też ze zmian kulturowych, obyczajowych oraz związanych z nimi przemian systemu wartości. (Więckiewicz, 2024, s. 6)

Współczesna młodzież dostosowuje swoje aspiracje do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, co ma bezpośredni wpływ na ich rozwój osobisty oraz kierunki podejmowanych działań. W pluralistycznym społeczeństwie, w którym dorasta młode pokolenie, aspiracje stają się nie tylko wyrazem indywidualnych dążeń, lecz także odpowiedzią na wielorakie wpływy kulturowe, społeczne i instytucjonalne. Jak zauważa Więckiewicz, „dzisiejsza młodzież kształtuje własne poglądy i dążenia pod wpływem wewnętrznych inspiracji, lecz także pod naciskiem różnych środowisk, instytucji czy kultury masowej” (Więckoewicz 2024, s. 6). Taki kontekst sprawia, że młodzi ludzie coraz częściej zmuszeni są negocjować swoje aspiracje w obliczu sprzecznych oczekiwań społecznych, co może rzutować na ich poczucie tożsamości oraz możliwości samorealizacji.

Dążenie do realizacji aspiracji, zwłaszcza zawodowych, stanowi istotny element procesu kształtowania tożsamości – także w przypadku młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Jak zauważają Aondo-Akaa i Pająk,

praca zawodowa jest formą aktywności, do której człowiek przygotowuje się przez całe życie, umożliwia indywidualny rozwój, podniesienie samooceny, wzrost kompetencji potrzebnych do podejmowania decyzji, rozwijanie relacji międzyludzkich, a także osiąganie samodzielności i niezależności. (Aondo-Akaa i Pająk, 2021, s. 52)

W tym ujęciu aspiracje zawodowe nie są jedynie projekcją przyszłości, ale realnym czynnikiem integrującym doświadczenia jednostki z jej tożsamością społeczną i emocjonalną.

Edukacja odgrywa kluczową rolę w procesie przygotowania młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną do życia zawodowego. Niestety, jak wskazano w publikacji Aondo-Akaa i Pająk dotyczącej aktywizacji zawodowej młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, „szkoły zawodowe często nie spełniają swojej roli, nie umożliwiają wyrobienia nawyków pracowniczych, nie przygotowują do procesu poszukiwania pracy” (Aondo-Akaa & Pająk, 2021, s. 53). Taka sytuacja prowadzi do ograniczonych możliwości samorealizacji zawodowej dla młodych ludzi z niepełnosprawnością.

Aspiracje zawodowe młodzieży niepełnosprawnej są ściśle związane z ich rozwojem osobistym i zdolnością do samorealizacji. Aondo-Akaa i Pająk zauważają, że:

podjęcie pracy zawodowej i zarabianie pieniędzy jest jedną z najważniejszych aspiracji życiowych młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, gdyż aktywność zawodowa pozwala na przełamanie izolacji społecznej oraz dalszy rozwój, szczególnie w zakresie kompetencji społecznych. (Aondo-Akaa & Pająk, 2021, s. 54)

Aspiracje młodzieży są często związane z różnymi aspektami życia, w tym celami edukacyjnymi, zawodowymi oraz wartościami moralnymi. Jak wskazuje Mateusz Szast, „aspiracje mogą się odnosić do celów edukacyjnych czy zawodowych, życia rodzinnego, sfery wartości i norm moralnych lub osobistych zainteresowań” (Szast, 2023, s. 172). Autor analizuje różnorodność aspiracji młodzieży, wskazując na ich wieloaspektowy charakter i zmienność w zależności od kontekstu społeczno-kulturowego.

Szast zauważa również, że w ciągu ostatnich dekad nastąpił odwrót od aspiracji edukacyjnych i zawodowych na rzecz celów związanych z życiem osobistym. „Współcześnie następuje odwrót od aspiracji w zakresie nauki i wykształcenia. W ciągu dwóch dekad cele te stały się mniej istotne” (Szast, 2023, s. 172). Zmiany te mogą być związane z rosnącym znaczeniem stabilizacji życiowej i dobrobytu materialnego wśród celów młodych ludzi.

Marek Niemiec w swojej pracy podkreśla, jak istotną rolę pełnią aspiracje w kształtowaniu się postaw i wartości młodzieży. Autor zauważa, że „aspiracje są jednym z podstawowych warunków prawidłowo funkcjonującego i rozwijającego się społeczeństwa” (Niemiec, 2007, s. 8). Aspiracje młodzieży są w dużym stopniu kształtowane przez ich otoczenie, w tym rodzinę, szkołę i środowisko rówieśnicze. Niemiec zwraca uwagę na to, że:

na kształtowanie się różnego rodzaju aspiracji, w tym również aspiracji życiowych i zawodowych, wpływ ma bardzo wiele czynników: rodzina, jej status społeczny, pochodzenie, szkoła, grupa społeczna, środki masowego przekazu oraz doświadczenia życiowe. (Niemiec, 2007, s. 8)

Edukacja odgrywa fundamentalną rolę w kształtowaniu aspiracji młodzieży, umożliwiając rozwój osobisty oraz profesjonalny. W kontekście aspiracji

dotyczących nauki szkolnej Niemiec podkreśla, że „aspiracje dotyczące nauki szkolnej to chęć osiągnięcia wyobrażonego sobie dalekosiężnego sukcesu szkolnego jako ocenianego w danej kulturze lub subkulturze życiowo ważnego celu” (Niemiec, 2007, s. 18). Wartość edukacji jako czynnika wpływającego na aspiracje młodzieży jest niezaprzeczalna, co czyni szkołę kluczowym elementem procesu rozwoju ich celów życiowych i zawodowych.

Warto także zwrócić uwagę na rolę czynników społecznych w kształtowaniu aspiracji młodych ludzi. W swoim artykule Aleksander Zandecki zwraca uwagę na złożoność procesu formowania aspiracji wśród młodzieży oraz wpływ gwałtownych zmian społeczno-politycznych na ich postawy i dążenia. Zandecki pisze, że

świadomość trudności jednoznacznego ich określenia w odniesieniu do przemian aspiracji wyzwała wielość podejść badawczych, które mimo iż rezultaty uzyskane w wyniku ich zastosowania nie uprawniają do ekstrapolacji, stanowią interesujące źródło informacji o przebiegu samego procesu i jego skutkach. (Zandecki, 1994, s. 159)

Zandecki podkreśla, że proces przemian aspiracji młodzieży jest silnie związany z transformacjami społecznymi i politycznymi, jakie miały miejsce w Polsce w końcu lat 80. XX w. i na początku lat 90. XX w.

Sytuacja gwałtownej zmiany społecznej w Polsce umożliwia analizę procesu przemian aspiracji w kontekście dziedzictwa społeczno-kulturowego wyniesionego przez jednostki, grupy społeczne z minionej formacji społeczno-politycznej. (Zandecki, 1994, s. 159)

Te przemiany wpłynęły na kształtowanie się orientacji życiowych młodzieży, które ewoluowały w odpowiedzi na pojawiające się nowe warunki społeczne i gospodarcze.

Autor zwraca uwagę na rosnące znaczenie wartości intelektualnych wśród młodzieży jako czynnik kształtujący ich aspiracje edukacyjne. Wyniki badań wskazują, że „zdecydowanie najwyżej cenione są wartości intelektualne (wykształcenie, nauka, poznanie intelektualne świata, kontakt z wiedzą), na które wskazało na pierwszym miejscu 31,7% badanych w 1988 r. i 43,1% w 1992 r.” (Zandecki, 1994, s. 161). Wzrost ten świadczy o rosnącym prestiżu wykształcenia jako kluczowego elementu aspiracji młodzieży.

Pragnienie zdobycia wykształcenia odgrywa istotną rolę w samorealizacji młodzieży i jest często postrzegane jako środek do osiągnięcia sukcesu zawodowego i społecznego. Zandecki zauważa, że „wykształcenie odbierano jako wartość ‘zdobiącą’. W cztery lata później uzyskaliśmy inny obraz tego fragmentu rzeczywistości społecznej” (Zandecki, 1994, s. 165). Wykształcenie stało się nie tylko środkiem do podnoszenia statusu społecznego, ale również kluczowym elementem tożsamości młodzieży, ukierunkowanym na osiąganie wyższych celów życiowych.

Joanna Jarmużek w swoim tekście koncentruje się na wieloaspektowym podejściu do aspiracji, biorąc pod uwagę ich wpływ na rozwój jednostki oraz decyzje podejmowane w życiu zawodowym i edukacyjnym. Autorka podkreśla, że „aspiracje są istotnym składnikiem osobowości człowieka, wpływają bezpośrednio na podejmowanie decyzji, nowych życiowych zadań, określają kierunek i siłę życiowej aktywności” (Jarmużek, 2019, s. 200). Aspiracje jednostki są nierozzerwalnie związane z jej systemem wartości i postawami życiowymi. Zgodnie z analizą Jarmużek, „aspiracje będą zawsze wynikać z indywidualnego systemu wartości, postaw i oczekiwań życiowych, są więc ściśle związane z planami życiowymi oraz codzienną aktywnością życiową człowieka” (Jarmużek, 2019, s. 200). Oznacza to, że aspiracje są w dużej mierze odzwierciedleniem hierarchii celów, które jednostka uznaje za istotne i warte realizacji. W tekście autorka podkreśla, że aspiracje są siłą napędową aktywności życiowej, wpływając na dążenie do osiągnięcia określonych celów i realizację wartości. Jarmużek stwierdza, że:

aspiracje są czynnikami, które silnie wpływają na aktywność życiową w ciągu całego życia, zwłaszcza w dorosłym życiu. Dlatego aspiracje są tak silnie powiązane z planami życiowymi i podejmowanymi działaniami osoby, wtórnie kształtując poczucie spełnienia, sensu oraz sprawstwa w życiu człowieka. (Jarmużek, 2019, s. 200)

Aspiracje życiowe młodzieży mają charakter dynamiczny, kształtują ich tożsamość oraz wpływają na podejmowane decyzje życiowe. Wpływ wartości, środowiska i zmieniających się realiów społecznych ma kluczowe znaczenie w procesie formowania tych aspiracji, co w rezultacie oddziałuje na rozwój osobisty oraz zawodowy młodego pokolenia. Aspiracje młodzieży, zwłaszcza te związane z edukacją i rozwojem zawodowym, są złożonym zjawiskiem, które wynika z

interakcji wielu czynników społecznych i środowiskowych. Świadomość tych czynników jest kluczowa, aby skutecznie wspierać młode pokolenie w realizacji ich celów oraz w budowaniu tożsamości osobistej i zawodowej. Aspiracje edukacyjno-zawodowe jednostki są kluczowym elementem jej rozwoju osobistego i zawodowego. Ich kształtowanie zależy od indywidualnego systemu wartości oraz postaw życiowych, które wyznaczają kierunek działań i dążeń jednostki. Wzrost świadomości znaczenia aspiracji może pomóc jednostkom w świadomym planowaniu swojej przyszłości i osiągnięciu wyznaczonych celów życiowych.

4.2. Tożsamość romska

Tożsamość Romów od wieków kształtowana jest przez doświadczenia społeczne, kulturowe i historyczne, które często prowadziły do marginalizacji i stygmatyzacji tej społeczności. Negatywne stereotypy i uprzedzenia wpływały na sposób, w jaki Romowie postrzegają samych siebie oraz jak są odbierani przez społeczeństwo większościowe.

Historia Romów w Europie naznaczona jest ciągłymi prześladowaniami, wykluczeniem i dyskryminacją (Fraser, 1995). Od momentu przybycia do Europy w XIV wieku byli postrzegani jako obcy, co prowadziło do tworzenia negatywnych stereotypów i mitów na ich temat (Matras, 2015).

Proces stygmatyzacji prowadzi niekiedy do odrzucenia tożsamości etnicznej i prób asymilacji. Jak zauważają badaczki,

niechęć do przyjmowania tożsamości etnicznej w przypadku częściowo zasymilowanych Romów [...] wynika z przedstawionych okoliczności historycznych. (Prodan, Nițulescu & Frant, 2021, s. 122, tłumaczenie własne – S.S.)

To wewnętrzne rozdarcie i obniżenie poczucia własnej wartości staje się widoczne, gdy Romowie starają się unikać dyskryminacji, często ukrywając swoje pochodzenie etniczne. Użycie języka jest kluczowym elementem kształtowania tożsamości wśród Romów. Język romski często staje się symbolem przynależności kulturowej i narzędziem utrzymywania więzi ze wspólnotą, zwłaszcza w kontekście migracyjnym, gdzie presja asymilacyjna jest silna (Kyuchukov, 2014, s. 47). Tożsamość językowa w takich warunkach staje się istotnym aspektem samoidentyfikacji, pozwalając zachować poczucie przynależności, mimo

zmieniających się warunków życia. Wskazuje się, że „zdolność do posługiwania się językiem romskim jest niska; wiele romskich społeczności utraciło swój język, mimo że wciąż zachowują one świadomość grupową i styl życia” (Racová & Samko, 2017, s. 195).

Utrata języka niekoniecznie prowadzi do zaniku tożsamości, gdyż wiele społeczności nadal podtrzymuje tradycje i wartości kulturowe poprzez inne formy ekspresji. Tożsamość Romów jest często negocjowana w kontekście przynależności do różnych podgrup, co stanowi istotny element ich samoidentyfikacji. Oznacza to, że tożsamość jest bardziej związana z kulturą i tradycjami niż tylko z językiem, co pozwala na jej przetrwanie mimo presji asymilacyjnej. Współczesne ruchy, mające na celu afirmację tożsamości romskiej, skupiają się na mobilizacji zasobów społecznych oraz edukacji. „Proces budowy tożsamości koncentruje się obecnie na afirmacji kulturowej, mobilizacji zasobów ze wspólnoty oraz tworzeniu elit intelektualnych i politycznych” (Racová & Samko, 2017, s. 195). Działania te mają na celu nie tylko zachowanie tożsamości kulturowej, ale także poprawę pozycji społecznej Romów poprzez integrację i edukację.

Tożsamość Romów jest dynamicznym procesem, kształtowanym przez czynniki wewnętrzne i zewnętrzne. Przeszłość pełna marginalizacji i stygmatyzacji odegrała znaczącą rolę w tworzeniu ich tożsamości. Jednak współczesne działania w obszarze edukacji i mobilizacji społecznej wskazują na coraz większą afirmację i odnowę kulturową. „Budowa tożsamości romskiej opiera się dzisiaj na silnym poczuciu przynależności grupowej i mobilizacji zasobów, co umożliwia Romom odbudowę ich pozycji w społeczeństwie” (Racová & Samko, 2017, s. 123).

Negatywne stereotypy, często utrwalane w literaturze i sztuce, przedstawiały Romów jako wędrowców, przestępców, wróżbitów czy egzotycznych outsiderów, co wpływało na ich społeczne wykluczenie. W odpowiedzi na stygmatyzację i wykluczenie pojawiły się ruchy mające na celu rekonstrukcję i afirmację tożsamości romskiej. Poprzez edukację, sztukę i aktywizm społeczny Romowie starają się przełamać narzucone im stereotypy i odzyskać kontrolę nad własnym wizerunkiem. Proces ten jest nie tylko formą narracyjnej autorefleksji, ale także aktywnym dążeniem do zmiany i przekształcenia dominujących narracji społecznych (Ellis, Adams i Bochner, 2011, s. 282).

Nowoczesne narzędzia, takie jak media społecznościowe, odgrywają istotną rolę w kształtowaniu i promowaniu tożsamości romskiej. Zauważa się, że

„influencerzy kulturowi z romskiej społeczności mają za zadanie nie tylko dostarczać treści, ale także być wzorcami do naśladowania dla swoich społeczności” (Rétvári, Kovács i Kárpáti, 2020, s. 176). Poprzez aktywność w mediach społecznościowych młodzi Romowie mogą przyczyniać się do przełamywania stereotypów i ukazywania pozytywnych aspektów swojej kultury. Jednym z głównych wyzwań w kontekście tożsamości romskiej jest brak reprezentacji kulturowej w przestrzeni publicznej i edukacji. „Kultura romska (poza muzyką) jest niedostatecznie reprezentowana. Przystawianie dziedzictwa kulturowego narodu jest podstawowym elementem tożsamości narodowej i poczucia własnej wartości” (Rétvári, Kovács i Kárpáti, 2020, s. 175). Edukacja i aktywność artystyczna są kluczowymi elementami w procesie budowania i utrzymywania tożsamości romskiej.

Tożsamość Romów jest również negocjowana i przekształcana w przestrzeni mediów społecznościowych, gdzie młodzi influencerzy wykorzystują te platformy do promowania pozytywnego wizerunku swojej społeczności.

Influencerzy kulturalni spośród Romów używają mediów społecznościowych nie tylko jako narzędzia ekspresji, ale również jako platformy do edukacji i walki z uprzedzeniami. (Rétvári, Kovács i Kárpáti, 2020, s. 177)

Media te stają się istotnym narzędziem w rekonstrukcji tożsamości, zwłaszcza dla młodszych pokoleń Romów poszukujących swojego miejsca w zmieniającym się społeczeństwie. Media społecznościowe stanowią potężne narzędzie dla młodych Romów w procesie budowania i kształtowania swojej tożsamości. Badania wskazują, że młodzi influencerzy z romskiej społeczności aktywnie uczestniczą w procesie rekonstrukcji swojej tożsamości poprzez sztukę, edukację i świadome wykorzystanie mediów. Działania te nie tylko pomagają w umocnieniu ich przynależności kulturowej, ale także przyczyniają się do zmiany stereotypów i uprzedzeń w społeczeństwie większościowym.

Autorka niniejszej publikacji w swoich badaniach podjęła również temat oddziaływania mediów społecznościowych w kontekście poszukiwania relacji przez młodych dorosłych Romów w inny sposób niż poprzez tradycyjne swaty (Styrkacz, 2024b).

Tożsamość romska jest głęboko powiązana z doświadczeniami społecznymi i edukacyjnymi, które często kształtują zarówno ich postrzeganie siebie, jak i miejsce

w społeczeństwie. W przeprowadzonych badaniach naukowcy rzucają światło na wyzwania, z jakimi borykają się młodzi Romowie w kontekście edukacji i budowania tożsamości. Wskazują oni, że „segregowane kształcenie ogranicza możliwości edukacyjne młodych Romów i pozbawia ich sieci społecznych międzyetnicznych, niszcząc ich tożsamość i poczucie własnej wartości” (Bocsi, Varga i Fehérvári, 2019, s. 9). Tożsamość etniczna Romów odgrywa istotną rolę w procesie edukacji, ale nie jest jedynym czynnikiem wpływającym na przedwczesne opuszczanie szkoły. „Niskie wykształcenie rodziców oraz sytuacja ekonomiczna i geograficzna mają większe znaczenie w przewidywaniu porzucenia szkoły niż sama tożsamość romska” (Bocsi, Varga i Fehérvári, 2019, s. 11).

Można wnioskować, że chociaż tożsamość etniczna jest ważnym elementem, nie może być analizowana w oderwaniu od innych czynników społeczno-ekonomicznych. Segregacja edukacyjna pozostaje jednym z głównych wyzwań wpływających na tożsamość i osiągnięcia edukacyjne dzieci romskich. „Segregacja edukacyjna nie tylko ogranicza możliwości edukacyjne Romów, ale także prowadzi do izolacji społecznej, co negatywnie wpływa na ich tożsamość i poczucie własnej wartości” (Bocsi, Varga i Fehérvári, 2019, s. 12).

Pokazuje to, jak strukturalne nierówności w systemie edukacyjnym mogą utrzymywać cykl wykluczenia i marginalizacji. Ważnym elementem tego procesu jest budowanie pozytywnej narracji wokół romskiej kultury, historii i doświadczeń. Sztuka teatralna także może służyć jako narzędzie do eksploracji i afirmacji tożsamości romskiej. W przedstawionych dziełach teatralnych, takich jak „Ogre Freak – Or Face the Truth!” autorstwa Tamása Andrása Szegediego oraz *Kosovo Mon Amour* autorstwa Jovana Nikolicia i Ruždiji Russo Sejdivicia, ukazane są złożone procesy kształtowania tożsamości romskiej poprzez osobiste narracje bohaterów. W „Ogre Freak – Or Face the Truth!” główny bohater, młody Rom o imieniu Ádám, zmaga się z lękiem przed ujawnieniem swojego pochodzenia w nowym środowisku szkolnym. Pragnąc akceptacji, ukrywa swoją tożsamość, co prowadzi do wewnętrznego konfliktu i utraty autentyczności. Dopiero konfrontacja z prawdą i akceptacja siebie pozwalają mu na prawdziwe relacje z otoczeniem.

Z kolei *Kosovo Mon Amour* przedstawia historię młodej Romki z tradycyjnej społeczności, która pragnie kontynuować naukę. Bohaterka doświadcza podwójnego wykluczenia: ze strony własnej społeczności oraz społeczeństwa większościowego.

Brak wsparcia i akceptacji prowadzi ją do tragicznej decyzji, co stanowi mocny komentarz na temat skutków marginalizacji.

Obie sztuki ukazują, jak presja asymilacji, wewnętrzne konflikty oraz potrzeba akceptacji wpływają na proces kształtowania tożsamości romskiej. Poprzez osobiste narracje bohaterów, widzowie mają możliwość zrozumienia złożoności doświadczeń Romów oraz refleksji nad własnymi uprzedzeniami i stereotypami. Autentyczna reprezentacja Romów w sztuce jest kluczowa dla budowania pozytywnego wizerunku i wzmacniania poczucia własnej wartości wśród członków społeczności romskiej⁸.

Z perspektywy insidera tożsamość romska jest niejednorodna i podlega ciągłym przemianom. Romowie sami dostrzegają różnice między poszczególnymi grupami, wynikające z odmiennych doświadczeń historycznych, religii czy stylu życia. Ta wewnętrzna różnorodność obejmuje zarówno różnorodność religijną, jak i językową, co podkreśla, że Romowie nie są grupą monolityczną, lecz składają się z wielu różnych społeczności o unikalnych cechach kulturowych (Stewart, 1997). Język romski odgrywa kluczową rolę w utrzymaniu i przekazywaniu tożsamości. Pomimo że wiele grup posługuje się lokalnymi językami, język romski pozostaje symbolem wspólnoty i łączności z przodkami. Dla wielu Romów nauka i używanie języka romskiego są aktem afirmacji własnej tożsamości oraz formą oporu wobec asymilacji (Matras, 2002).

Romowie często muszą konfrontować się z zewnętrznymi stereotypami i błędnymi wyobrażeniami na swój temat. Z perspektywy wewnętrznej ważne jest redefiniowanie własnej tożsamości w sposób autonomiczny, niezależny od narzuconych przez społeczeństwo większościowe kategorie (Okely, 1983). Proces ten obejmuje zarówno refleksję nad własnym dziedzictwem, jak i aktywne uczestnictwo w tworzeniu nowoczesnej kultury romskiej. Związki mieszane odgrywają istotną rolę w budowaniu tożsamości młodego pokolenia Romów. Dzieci z takich związków często integrują elementy obu kultur, co prowadzi do powstania hybrydowych form tożsamości. Zjawisko to jest szczególnie istotne w kontekście globalizacji i coraz większej mobilności społecznej, gdzie tradycyjne granice etniczne stają się bardziej płynne.

⁸ Zob. <https://romaheroes.org/stars/tamas-andras-szegedi-actor-director-drama-instructor/>; dostęp: 04.06.2025.

Romowie są przede wszystkim obywatelami państw, w których żyją. W Polsce, na przykład, posiadają status mniejszości etnicznej, co oznacza, że są formalnie Polakami z pochodzeniem romskim. W wielu publikacjach naukowych kładzie się silny nacisk na indyjskie korzenie Romów, co może być mylące dla współczesnych pokoleń. Migracje sprzed ponad tysiąca lat mają znikome znaczenie dla obecnych Romów, którzy bardziej identyfikują się z miejscem zamieszkania oraz doświadczeniami życia w danym kraju (Styrkacz, 2024b). Dzisiejsza tożsamość romska jest silnie związana z obywatelstwem oraz lokalnymi kontekstami społecznymi i kulturowymi, a nie jedynie z odległymi korzeniami etnicznymi.

Jerzy Nikitorowicz w swojej publikacji wprowadza teorię wielokierunkowej i wielowymiarowej tożsamości, która opisuje tożsamość jako proces świadomości indywidualnej w tworzeniu złożonej, wielowymiarowej struktury. Teoria ta traktuje tożsamość jako kreatywny wysiłek jednostki, redukujący napięcia i sprzeczności między stałymi, dziedziczonymi elementami wynikającymi z bycia społecznie zakorzenionym w rodzinie i lokalnej społeczności, a zmiennymi, nabytymi elementami wynikającymi z reakcji i interakcji, ról społecznych i pozycji, jak również doświadczeń uczestnictwa w wielokulturowym świecie (Nikitorowicz, 2017). W kontekście Romów teoria ta pozwala zrozumieć, jak tradycyjne wartości i symbole łączą się z nowymi doświadczeniami, tworząc złożoną tożsamość.

Proces formowania nowej tożsamości religijnej Romów, znanej jako Religio-Roma Identity (RRI), działa jako nowa rama, która może eliminować wiele przeszkód związanych z wcześniejszymi formami tożsamości etnicznej lub podwójnej, zastępując je pozytywną formą tożsamości. (Gyetvai i Désfalvi, 2016, s. 37)

Wielowymiarowość tożsamości Romów często prowadzi do tzw. podwójnej lub potrójnej tożsamości, gdzie jednostka identyfikuje się jednocześnie z kilkoma grupami etnicznymi lub kulturowymi. Proces ten jest wynikiem zwiększonego udziału Romów w życiu społecznym, ekonomicznym i politycznym swoich krajów zamieszkania, co wymaga adaptacji do zmieniających się warunków (Nikitorowicz, 2017). Ta wielowymiarowa tożsamość odzwierciedla zdolność Romów do efektywnego dostosowywania się do stałych zmian, co ma istotne znaczenie dla ich samoidentyfikacji. Obraz Romów w świadomości społecznej kształtowany jest często przez zewnętrzne stereotypy, które wpływają zarówno na samopoznanie członków tej społeczności, jak i na procesy samookreślenia jednostek. Sonia

Styrkacz, autorka niniejszej dysertacji, w jednym ze swoich wcześniejszych tekstów opisywała dwa dominujące wizerunki kobiet romskich funkcjonujące w dyskursie publicznym i akademickim: z jednej strony – wyidealizowany, egzotyzowany obraz „romantycznej Romni”, przedstawianej jako zmysłowa, wolna, tajemnicza; z drugiej – silnie negatywny obraz „Gadzi”, utożsamianej z brakiem przynależności, ignorancją lub zagrożeniem. Te kontrastowe reprezentacje wpływają nie tylko na postawy społeczne wobec kobiet romskich, ale również na ich własną narrację o sobie, tożsamość i podejmowane strategie przystosowawcze (Styrkacz, 2022b).

Odzyskiwanie tożsamości romskiej jest procesem skomplikowanym, wymagającym działań zarówno na poziomie indywidualnym, jak i społecznym. Dzięki wysiłkom artystów, edukatorów i aktywistów następuje stopniowa rekonstrukcja tożsamości romskiej, oparta na autentyczności i samoakceptacji. Podsumowując przykłady z teatru romskiego ilustrują, jak kreatywne wyrażanie siebie może przyczynić się do wzmocnienia poczucia własnej wartości wśród Romów oraz edukowania społeczeństwa większościowego, co jest kluczowe dla budowania mostów międzykulturowych i promowania inkluzji.

4.3. Wczesna dorosłość i budowanie tożsamości

Wczesną dorosłość charakteryzuje szereg zmian biologicznych, psychologicznych i społecznych. Anna Brzezińska uważa, że wczesna dorosłość rozpoczyna się między 18. a 22. a kończy między 30. a 35. rokiem życia (Brzezińska 2005, s. 9). Młodzi ludzie w tej fazie życia doświadczają pełnego rozwoju fizycznego, ale również dynamicznych zmian emocjonalnych i kognitywnych. Proces ten często obejmuje rozwijanie bardziej złożonej koncepcji siebie, jak również zdolności do planowania i przewidywania przyszłości. Jak wskazuje Jakub Krasucki wczesna dorosłość jest czasem, w którym „młodzi ludzie poszukują stabilnej tożsamości, jednocześnie doświadczając niepewności wynikającej z ciągłych zmian i wyborów życiowych” (Krasucki, 2024, s. 80). Jest to okres, w którym konfrontują swoje przekonania i wartości z rzeczywistością społeczną, co często prowadzi do przeformułowania ich koncepcji siebie.

We wczesnej dorosłości młodzi dorośli doświadczają także intensywnego rozwoju psychospołecznego. Związane jest to z podejmowaniem nowych ról społecznych, takich jak wejście na rynek pracy, zakładanie rodziny lub kontynuacja edukacji. Istotnym elementem w tej fazie życia jest również rozwijanie umiejętności

interpersonalnych, które pomagają w budowaniu i utrzymywaniu relacji społecznych i zawodowych. Młodzi dorośli często doświadczają konfliktu między pragnieniem niezależności a potrzebą wsparcia ze strony rodziny i przyjaciół. To okres, w którym podejmowane decyzje dotyczące kariery, stylu życia i związków mogą mieć długotrwały wpływ na ich przyszłość. Proces ten jest często naznaczony niepewnością i eksperymentowaniem, co pozwala na odkrycie własnych preferencji i aspiracji. Kształtowanie tożsamości w okresie wczesnej dorosłości jest dynamicznym procesem, który polega na samookreśleniu i zrozumieniu, kim się jest w kontekście różnych ról społecznych. W tym okresie jednostki często kwestionują i zmieniają swoje wcześniejsze przekonania, wartości i cele. Jak zauważa Krasucki, „młodzi dorośli nieustannie negocjują swoją tożsamość w odpowiedzi na nowe doświadczenia i interakcje społeczne, co często prowadzi do wewnętrznego konfliktu i potrzeby redefinicji siebie” (Krasucki, 2024, s. 82).

Barbara Ziółkowska (2005, s. 423) podkreśla, że dorosłość nie jest definiowana wyłącznie przez osiągnięcie określonego wieku, lecz raczej przez zdolność do podejmowania i realizowania zobowiązań w różnych dziedzinach życia – nawet w obliczu trudności o charakterze fizycznym, społecznym czy psychicznym. Taka perspektywa jest istotna w kontekście oceny możliwości i zasobów młodych dorosłych.

Z kolei Mirosława Matuszewska przedstawia wczesną dorosłość jako kluczowy okres intensywnych przemian psychicznych, moralnych i społecznych, który różni się od wcześniejszych etapów życia jednostki. Mirosława Matuszewska zauważa, że

zmiany rozwojowe we wczesnej dorosłości są mniej systematyczne, przewidywalne i uniwersalne w porównaniu do zmian w okresie dzieciństwa i dorastania, co powoduje, że ich strukturalne aspekty nie mają zawsze bazy fizjologicznej. (Matuszewska, 1997, s. 32)

Wczesna dorosłość charakteryzuje się dynamicznym rozwojem osobowości, który obejmuje zarówno zmiany wewnętrzne, jak i zewnętrzne, związane z przystosowaniem się do nowych ról społecznych i zadań życiowych. Z perspektywy psychologii rozwoju człowieka ten okres jest szczególnie istotny, ponieważ obejmuje rozwój strukturalny, który definiuje interakcje jednostki ze światem zewnętrznym i jej własną tożsamość. Matuszewska podkreśla, że

we wczesnej dorosłości kryzys pojawia się między rozwijaniem poczucia intymności a poczuciem izolacji, co jest kluczowym wyzwaniem dla młodych dorosłych, którzy dopiero zaczynają budować bliskie relacje. (Matuszewska, 1997, s. 34)

To właśnie te relacje odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu poczucia bezpieczeństwa i przynależności społecznej. W okresie wczesnej dorosłości zachodzą także istotne zmiany w zakresie moralnego rozumowania oraz zdolności intelektualnych. Mirosława Matuszewska wskazuje, że w tej fazie życia „poglądy moralne jednostki przechodzą od abstrakcyjnej moralności okresu dojrzewania do bardziej funkcjonalnej moralności wczesnej dorosłości, która uwzględnia praktyczne aspekty życia” (Matuszewska, 1997, s. 37). Te zmiany są wynikiem doświadczeń życiowych oraz interakcji z otoczeniem społecznym, które kształtują nowe sposoby myślenia i podejmowania decyzji. Jednym z kluczowych elementów wczesnej dorosłości jest rozwój tożsamości, który opiera się na interakcji z doświadczeniami życiowymi. W tym okresie młodzi dorośli podejmują decyzje związane z karierą, związkami i stylem życia, które znacząco wpływają na kształtowanie ich tożsamości. Matuszewska zauważa, że „doświadczenia życiowe, takie jak podjęcie pracy, założenie rodziny czy budowanie relacji społecznych, mają decydujący wpływ na rozwój struktury ‘ja’ oraz zmianę wzorców interakcji ja-świat” (Matuszewska, 1997, s. 38).

Wczesna dorosłość (ang. *emerging adulthood*) została zaproponowana jako nowy etap życia, pośredni między okresem dojrzewania a pełną dorosłością, trwający mniej więcej od 18. do 25. roku życia. Wyróżnia się pięć cech charakterystycznych dla tego okresu: eksploracja tożsamości, niestabilność, koncentracja na sobie, poczucie bycia „pomiędzy” oraz poczucie szerokich możliwości na przyszłość. (Arnett, 2000)

Wczesna dorosłość to kluczowy okres rozwoju jednostki, który obejmuje zmiany w zakresie osobowości, moralności oraz zdolności intelektualnych. Jest to czas intensywnego kształtowania tożsamości, która opiera się na nowych doświadczeniach życiowych i interakcjach społecznych. Zrozumienie tych procesów jest kluczowe dla wsparcia młodych dorosłych w ich drodze do samorealizacji i adaptacji do dynamicznie zmieniających się warunków życiowych. Agata Celińska-Miszczuk i Lidia Wiśniewska analizują specyfikę aspiracji i trudności, z jakimi mierzą się młodzi ludzie w okresie przejścia do dorosłości. Badania wskazują, że

jednym z najważniejszych wyzwań tego okresu jest realistyczne planowanie przyszłości oraz podejmowanie celów możliwych do osiągnięcia, nawet w obliczu licznych trudności. Autorki podkreślają, że:

Przedłużanie się okresu przejściowego traktowane jest jako ryzykowne, ale jednocześnie – uwzględniając możliwość dojrzałej realizacji tego etapu życia – można uznać, że wydłużenie to może też stworzyć szansę lepszego przygotowywania do zadań dorosłości właściwej. (Celińska-Miszczyk, Wiśniewska, 2015, s. 145)

W okresie wczesnej dorosłości jednostki często stają przed koniecznością wyboru celów życiowo znaczących i rozwijania kompetencji niezbędnych do ich realizacji. Autorki w dalszej części pracy wskazują, że:

dorosłość wyłaniająca się, określona jako czas między 18. a 25. rokiem życia, to okres, w którym młodzi ludzie tracą dziecięcą zależność, ale nie podejmują jeszcze zobowiązań specyficznych dla dorosłości. (Celińska-Miszczyk, Wiśniewska, 2015, s. 147)

W tym czasie kształtuje się kompetencja planowania własnego życia oraz tworzenie struktury celów, które są uznawane za ważne. Celińska-Miszczyk i Wiśniewska analizują również znaczenie celów autotelicznych (skierowanych na rozwój własny) i heterotelicznych (skierowanych na relacje z innymi). Wyniki badań sugerują, że młodzi ludzie w okresie wczesnej dorosłości często doświadczają trudności w realizacji celów związanych z relacjami interpersonalnymi i samorozwojem.

Trudności te, w kolejności od najczęściej wymienianych, dotyczyły: nauki, wyboru wymarzonego kierunku studiów, przystosowania się do nowych sytuacji życiowych oraz relacji międzypersonalnych. (Celińska-Miszczyk, Wiśniewska, 2015, s. 150)

Wsparcie społeczne odgrywa kluczową rolę w procesie radzenia sobie z trudnościami i osiąganiu celów we wczesnej dorosłości. Autorki zauważają, że

udzielanie wsparcia na tym etapie może chronić przed doświadczeniem kryzysu w trzeciej fazie dorosłości, kryzysu związanego z podsumowaniem, rewizją podjętych wyborów, konfrontowaniem ich z rzeczywistością. (Celińska-Miszczyk, Wiśniewska, 2015, s. 155)

Wsparcie to jest niezbędne, aby młodzi dorośli mogli z sukcesem przejść do pełnej dorosłości, charakteryzującej się stabilnością i dojrzałością emocjonalną.

We współczesnym świecie, charakteryzującym się dynamicznymi zmianami i wymaganiami, młodzi ludzie stają przed wyzwaniem samodzielnego konstruowania swojego życia. Marta Fronczak zauważa, że

współczesny świat, nazwany w literaturze późną nowoczesnością czy ponowoczesnością, ofiaruje młodym ludziom bardzo wiele doświadczeń. Stwarza różne możliwości tworzenia i realizacji siebie. (Fronczak, 2018, s. 166)

Jednym z głównych wyzwań, przed którymi stają młodzi dorośli, jest konieczność podejmowania niezależnych decyzji dotyczących swojego życia osobistego i zawodowego. Fronczak podkreśla, że „nowoczesność stawia przed młodym człowiekiem pełną gamę ofert i możliwości, jednakże pomija swoje instrukcje, rady i wskazówki dające odpowiedź ‘jak żyć’” (Fronczak, 2018, s. 166). Brak jasnych wytycznych i wsparcia w podejmowaniu decyzji sprawia, że młodzi ludzie muszą samodzielnie odnaleźć swoją drogę i zdefiniować swoje cele życiowe. Fronczak wskazuje, że jednym z najtrudniejszych aspektów wczesnej dorosłości jest tworzenie trwałych relacji z innymi ludźmi. Młodzi dorośli często borykają się z problemami w budowaniu stabilnych związków, co wynika z rosnącej niezależności i indywidualizmu współczesnego społeczeństwa. „Trudność w tworzeniu relacji uwarunkowana jest przede wszystkim przez zadania życiowe odpowiednie dla grupy wiekowej młodych dorosłych” (Fronczak, 2018, s. 169). Młodzi ludzie zmagają się z oczekiwaniami społecznymi, które często kolidują z ich pragnieniem wolności i niezależności. Wczesna dorosłość to okres pełen wyzwań i trudności, które wynikają z potrzeby samodzielnego konstruowania swojego życia. Brak jasnych wytycznych oraz trudności w tworzeniu trwałych relacji są tylko niektórymi z problemów, z jakimi borykają się młodzi ludzie.

W odpowiedzi na te wyzwania Fronczak proponuje zastosowanie podejścia *Life Design Counselling*, które pomaga młodym dorosłym lepiej zrozumieć siebie oraz świadomie kształtować swoje życie osobiste i zawodowe. Takie podejście daje możliwość wspierania ludzi w odkrywaniu swoich wartości, celów i tożsamości, podejmowaniu decyzji w sytuacjach braku jasnych wytycznych, radzeniu sobie z

trudnościami związanymi z wczesną dorosłością (np. tworzenie relacji, wybory zawodowe).

Aspiracje i trudności w okresie wczesnej dorosłości są nierozzerwalnie związane z procesem kształtowania tożsamości oraz podejmowania decyzji życiowych. Realistyczne planowanie przyszłości, zdolność do stawiania sobie celów możliwych do osiągnięcia i umiejętność radzenia sobie z trudnościami są kluczowe dla harmonijnego przejścia do dorosłości. Zrozumienie tych procesów oraz rola wsparcia społecznego są kluczowe dla sukcesu młodych dorosłych w ich drodze do pełnej realizacji potencjału.

4.4. Znaczenie *romanipen* dla młodych Romów

Romanipen, czyli tradycyjny kodeks zasad i norm kulturowych Romów, odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu systemu wartości młodych dorosłych w tej społeczności. Jest to zbiór reguł, które regulują codzienne życie, a także określają, jak członkowie społeczności romskiej powinni się zachowywać zarówno wobec siebie nawzajem, jak i wobec osób spoza grupy. *Romanipen* stanowi fundament tożsamości kulturowej i społecznej Romów, definiując ich moralność, normy społeczne oraz sposób, w jaki postrzegają świat. Łukasz Kwadrans zauważa, że:

Pierwszy opiera się na opozycji „czyste” – „nieczyste” (*romanipen*–*gadzipen*), Romowie są czysti, ponieważ wiedzą, jak unikać skalania, nie-Cyganów cechuje nieczystość przez ciągłe przekraczanie granic wyznaczonych przez kodeks *Mageripena*. Modelowi temu odpowiadają *Kełderasze*. Drugie kryterium charakteryzuje się tym, że skalanie jest zarezerwowane tylko dla Cyganów i respektowane wyłącznie wewnątrz własnej grupy. Romowie dostrzegają niewłaściwość zachowań *gadziów*, ale uważają ich za neutralnych, nie zagrażających im skalaniem (wyjątek stanowią *akuszerka*, *położna* czy *lekarz*). Ten model odpowiada najliczniejszej w Polsce grupie Polska Roma. Ostatni, trzeci model, to taki, w którym kategoria skalania odgrywa nieznaczną rolę, nie-Cyganie nie są nieczysti, ale źli czy niebezpieczni, natomiast Rom jest dobry i mądry. Modelowi temu odpowiadają Cyganie *Bergitka Roma* w Polsce. (Kwadrans, 2008, s. 29)

Warto jednak zaznaczyć, że autorka niniejszej rozprawy sama pochodzi z grupy *Bergitka Roma*, co pozwala na pogłębioną refleksję nad przytoczonym podziałem. Nawet w obrębie społeczności romskiej granice między światem romskim a *gadziowskim* bywają płynne. Przykładem tego są mieszane małżeństwa

między Romami a Gadzimi, które zdarzają się zarówno wśród Polskiej Romy, Kelderaszów, jak i Bergitka Romów (Styrkacz, 2024).

Światy te mieszają się również dlatego, że Romowie nigdy nie funkcjonowali całkowicie na uboczu społeczeństw, w których żyli. Ich kultura rozwijała się w ciągłym kontakcie z kulturami większościowymi – języki się przenikały, kuchnia i zwyczaje adaptowały do lokalnych warunków. Przykładem może być praca Arkadiusza Goli, który w książce *Inny [nie] obcy* ukazuje śląskich Romów przejmujących elementy lokalnej kultury – gwarę śląską, kuchnię, a także obyczajowość. W jego reportażu-fotograficznym pt. „Na takie zaufanie pracuje się latami” przedstawiony jest antropologiczny portret społeczności, której tożsamość jest efektem długotrwałego współistnienia z otoczeniem. Autorka niniejszej rozprawy również brała udział w tym projekcie, publikując artykuł w książce podsumowującej przedsięwzięcie Arkadiusza Goli (2023).

Romanipen nie tylko określa zasady wewnętrznego funkcjonowania społeczności, ale również działa jako bufor chroniący przed wpływami zewnętrznymi, dający Romom możliwość zachowania integralności kulturowej. Proces kształtowania wartości wśród młodych Romów jest w dużej mierze uzależniony od ich zdolności do balansowania pomiędzy tradycjami *romanipen* a wymaganiami świata zewnętrznego.

W miarę jak młodzi Romowie coraz bardziej angażują się w życie społeczne i edukacyjne, zaczynają negocjować swoją tożsamość i wartości w kontekście obu kultur – romskiej i nie-romskiej.

Ta różnorodność grup w obrębie społeczności Romów wpływa na kształtowanie ich wartości i postaw życiowych. *Romanipen* wpływa na młodych dorosłych poprzez przekazywanie im zasad i norm, które kształtują ich podejście do takich wartości, jak lojalność wobec rodziny, szacunek dla starszych oraz poszanowanie tradycji. To właśnie te wartości są często fundamentem życia społecznego i moralnego młodych Romów, a ich przestrzeganie jest jednym z kluczowych elementów budowania własnej tożsamości i przynależności do grupy. *Romanipen*, czyli tradycyjny zestaw wartości i norm kulturowych społeczności romskiej, odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu tożsamości oraz systemu wartości młodych dorosłych Romów.

Jako fundament ich tożsamości kulturowej, *Romanipen* definiuje nie tylko zasady zachowania wobec członków społeczności romskiej, ale także postawy

wobec świata zewnętrznego. Margareta Herțanu zwraca uwagę, że wartości przekazywane młodemu pokoleniu Romów opierają się na silnym poczuciu wspólnoty i wzajemnej odpowiedzialności. Jak podkreśla Autorka, oznacza to, że wartości takie jak honor, zaufanie i odpowiedzialność odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu tożsamości i postaw młodych Romów (Herțanu, 2020, s. 34). Edukacja w społecznościach romskich często opiera się na przekazywaniu tradycyjnych wartości i umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w ramach społeczności. Herțanu zauważa, że

Edukacja dzieci romskich polega na wychowywaniu ich w duchu braterstwa, wzajemnej pomocy oraz odpowiedzialności za drugiego człowieka. Podstawowymi wartościami tradycyjnej rodziny romskiej są „phralipe” (braterstwo) jako sposób wzajemnej pomocy i zbiorowej odpowiedzialności oraz „pakiv” (honor, pojednanie, zaufanie, wiara) jako droga do pojednania i budowania zdrowego obrazu siebie. (Herțanu, 2020, s. 34)

To podejście do edukacji koncentruje się na budowaniu silnych więzi rodzinnych i wspólnotowych, które są fundamentem społeczności romskiej. W swoim tekście autorka wskazała również, że wartości *romanipen* mogą działać jako bufor ochronny wobec presji asymilacyjnych i wpływów zewnętrznych.

Zinternalizowane tradycje, wartości, zwyczaje itp. stanowią zasoby (kapitał kulturowy), które działają jako bufor przeciwko stresowi i trudnym sytuacjom życiowym w społecznościach romskich. (Herțanu, 2020, s. 39)

Oznacza to, że młodzi Romowie, którzy mocno trzymają się swoich tradycyjnych wartości, mogą lepiej radzić sobie z wyzwaniami społecznymi i zachować swoją tożsamość kulturową, mimo presji integracyjnej. W publikacji opisano również strategię tzw. „uchodzenia” (*passing*), czyli celowego ukrywania swojej tożsamości etnicznej, w celu uniknięcia dyskryminacji i stygmatyzacji. W kontekście *romanipen*, taka strategia jest często wykorzystywana przez młodych Romów jako sposób na przystosowanie się do życia w społeczeństwie, które nie zawsze akceptuje ich odmienność. „Uchodzenie za członka uprzywilejowanej grupy pozwala uniknąć bycia postrzeganym jako osoba gorsza” (Koper, 2020, s. 23). *Romanipen* stanowi mechanizm, który pozwala młodym Romom na zachowanie więzi ze swoją kulturą, nawet w obliczu nacisków asymilacyjnych ze strony społeczeństwa

większościowego. To właśnie te wartości wpływają na sposób, w jaki młodzi Romowie definiują swoją tożsamość, co jest szczególnie istotne w okresie przejścia do dorosłości. „Młodzi Romowie często stają przed wyzwaniem, jakim jest konieczność godzenia swojej tożsamości etnicznej z wymaganiami współczesnego społeczeństwa” (Koper, 2020, s. 21).

Badania nad kulturą i wartościami Romów zwykle prowadzą osoby spoza tej społeczności – ich prace, choć ważne, czasem upraszczają narrację i nie oddają pełni bogactwa i różnorodności, z jakiej składa się *romanipen* – kluczowy zestaw norm, wartości i praktyk kulturowych. Zrozumienie tego terminu przysparza jednak trudności, bo każda grupa romska – a jest ich na świecie wiele – może doświadczać i rozumieć go inaczej.

Bycie „insiderem” w kulturze romskiej otwiera dostęp do wiedzy i wspólnych kodów, ale jednocześnie może prowadzić do poczucia wyobcowania ze świata większości – tzw. świata gadziów. To poczucie „pomiędzy” wymusza nieustanne zarządzanie tożsamością, balansowanie między różnymi przestrzeniami społecznymi.

Jednym z mechanizmów, które Romowie wypracowali, jest strategiczny esencjalizm – pojęcie zaczerpnięte z teorii Gayatri Chakravorty Spivak (1988), oznaczające czasowe uproszczenie i podkreślenie jednolitej tożsamości grupowej w celu lepszej reprezentacji lub ochrony własnej wartości

Jednak często tam, gdzie presja społeczna, dyskryminacja czy wykluczenie są intensywne, bycie w strategicznym esencjalizmie staje się automatycznym sposobem zachowania, bez pełnej świadomości. To rodzaj wewnętrznie zakorzenionego sposobu reagowania, który rozgrywa się na poziomie nie tyle przemyślanej strategii, co adaptacyjnej potrzeby.

Takie zinternalizowane „bycie na zewnątrz i wewnątrz” powoduje swoiste rozdarcie – z jednej strony identyfikacja z własną grupą, z drugiej – pragnienie funkcjonowania w świecie większościowym. Ten stan wymaga od Romów dużej elastyczności i umiejętności zarządzania swoją tożsamością w sposób strategiczny, często bez świadomego planu, ale z intuicyjną wiedzą, co w danym momencie będzie bezpieczniejsze lub bardziej korzystne.

W chwilach napięcia, zagrożenia lub presji właśnie wspólnota romska staje się przystanią bezpieczeństwa – miejscem, gdzie *romanipen* znów staje się nośnikiem ochrony, solidarności, a czasem ciszy. Z perspektywy Romów strategiczny

esencjalizm jest więc czymś w rodzaju refleksu – wewnętrznej strategii przetrwania i adaptacji, nie zawsze pojmowanej jako świadomy wybór, ale skutecznie chroniącej przed utratą tożsamości.

Współcześni młodzi dorośli Romowie funkcjonują w bardzo złożonym układzie tożsamościowym. Z jednej strony przechodzą oni przez uniwersalny etap rozwojowy, w którym muszą nauczyć się odnajdywać w świecie dorosłości – podejmować decyzje, brać odpowiedzialność, kształtować własne aspiracje. Z drugiej strony jednak, dla wielu z nich ten proces przebiega na pograniczu dwóch światów: jeszcze częściowo zakorzenionym w adolescencji, a jednocześnie już wciągającym w dorosłe życie, pełne społecznych, rodzinnych i kulturowych wymagań. Dodatkowo – a może przede wszystkim – odbywa się to na styku kultury romskiej i gadziowskiej, co czyni te przejścia jeszcze bardziej złożonymi.

Szczególne znaczenie w tym kontekście ma edukacja – nie tylko jako forma formalnego kształcenia, ale również jako droga do samopoznania i zdobywania narzędzi pozwalających lepiej funkcjonować w świecie społeczeństwa większościowego. W poprzednich pokoleniach dostęp do edukacji był dla Romów bardzo ograniczony – często praktycznie nieistniejący – dlatego kierowanie się ku własnej grupie, rodzinie czy tradycyjnym formom pracy (jak handel czy rzemiosło) było czymś naturalnym⁹. Zamknięcie się we własnej wspólnocie było formą ochrony, ale i koniecznością.

Obecnie, dzięki rosnącemu dostępowi do edukacji, zwiększonej mobilności społecznej i rozwojowi romskiego aktywizmu, młodzi Romowie zaczynają dostrzegać szersze pole możliwości. Świadomość istnienia alternatywnych ścieżek życiowych, kontakt z innymi środowiskami romskimi i gadziowskimi, a także pojawienie się romskich liderów i liderek staje się dla nich inspiracją. W tej perspektywie *romanipen* przestaje być jedynie zbiorem zasad, które dzielą świat na „naszych” i „innych” – staje się raczej dynamicznym narzędziem zarządzania własną tożsamością, zdolnym do adaptacji w zmieniających się realiach społecznych.

⁹ Warto zauważyć, że opisy dotyczące formy pracy w społeczności romskiej często przyjmują dość jednostronną perspektywę – przeważnie zewnętrzną, reprezentowaną przez badaczy nieromskich. Przykładowo, Giza (2021, s. 150) stwierdza, że „można powiedzieć, iż praca nie stanowi w kulturze romskiej wartości samej w sobie; ma funkcję instrumentalną – zaspokajania potrzeb”. Trudno jednak oprzeć się refleksji, czy – i dla kogo – praca kiedykolwiek przestaje mieć charakter instrumentalny. W kontekście narracji, w której praca rzekomo „uszlachetnia”, warto zapytać: czy chodzi tu o rzeczywiście doświadczenie pracy, czy raczej o ideologiczny konstrukt, którego funkcja normatywna jest równie silna, co mało przejrzysta? W tym świetle kategoryczne sądy o „braku wartości pracy” w kulturze romskiej mogą więcej mówić o wartościach badacza niż o badanym zjawisku.

Warto podkreślić, że tożsamość romska nie ogranicza się wyłącznie do dychotomii: Rom – nie-Rom. Jest ona także głęboko związana z pełnieniem ról społecznych: byciem matką, ojcem, córką, synem, siostrą czy mężem. Obejmuje również różne formy zaangażowania zawodowego – zarówno w ramach tradycyjnej pracy romskiej (jak handel obwoźny, praca na własny rachunek, rzemiosło), jak i w strukturach gadziowskich, gdzie wykonuje się obowiązki w ramach zatrudnienia u kogoś, na zasadzie obowiązujących reguł instytucji czy rynku pracy. Ta różnica nie jest jedynie praktyczna – ma wymiar tożsamościowy, który młodzi Romowie muszą umiejętnie negocjować, często odgrywając różne role w zależności od kontekstu.

Zatem można stwierdzić, że młodzi dorośli Romowie zarządzają swoją tożsamością w sposób coraz bardziej złożony i elastyczny – nie tylko pod wpływem tradycji, ale też w odpowiedzi na nowe szanse, wyzwania i doświadczenia. To zarządzanie ma miejsce na wielu poziomach: kulturowym, płciowym, ekonomicznym i emocjonalnym. Niekiedy towarzyszy im wewnętrzne napięcie – rozdźwięk między lojalnością wobec wspólnoty a potrzebą samorealizacji poza jej granicami. Ciekawym przykładem jest wypowiedź Vinca (2022) Roma z grupy Kelderashe, który opisuje *romanipen* następująco:

Romanipen zbudowany jest wokół trzech istotnych zasad. Pierwsza to szacunek do starszych. Druga – troska o młodszych. Trzecia jest trudniejsza do wyjaśnienia, ale dotyczy czystości. (Vince, 2022)

W tym miejscu warto zadać pytanie: jak pojęcie *romanipen* – główne dla tożsamości romskiej – ujmowane jest w literaturze większościowej, tworzonej przez badaczy spoza społeczności romskiej? Czy gadziowscy autorzy są w stanie uchwycić jego złożoność i zmienność? Jakie zagrożenia wiążą się z jego esencjalizacją, a jakie możliwości pojawiają się, gdy *romanipen* postrzega się jako pojęcie otwarte i dynamiczne?

W swoim tekście Anita Adamczyk (2014) wskazała, że społeczność romska historycznie była traktowana jako „lud niewidzialny z pustą historią”, co zdaniem Sławomira Kaprańskiego oznacza trudności w określeniu istotnych dat i postaci historycznych dla tej grupy (Adamczyk, 2014, s. 12). Taka narracja prowadzi do marginalizacji tożsamości historycznej Romów oraz umacniania ich wizerunku jako społeczności bez korzeni.

Jednym z kluczowych pojęć określających tożsamość Romów jest *romanipen*, który obejmuje normy kulturowe, wartości i sposoby postrzegania świata przez Romów. Jak zauważa Adamczyk (2014),

Cygańską/romską świadomość określa *romanipen* oraz pamięć o Holokauście Cyganów/Romów. Nie bez znaczenia są ponadto sytuacje zagrożenia dla członków tej grupy oraz brak tolerancji ze strony większości, które wzmacniają ową przynależność do Cyganów/Romów. (Adamczyk, 2014, s. 14)

Pojęcie to jest jednak często przedstawiane w sposób uproszczony i egzotyzowany w badaniach nie-romskich autorów, co może prowadzić do stereotypizacji Romów jako grupy kierującej się surowymi, zamkniętymi normami.

Adam Bartosz, podkreśla, że definicja narodu powinna uwzględniać również posiadanie instytucji: „Romowie spełniają ten warunek, choć są wewnętrznie podzieleni, żyją w dużym rozproszeniu i nie mają własnego państwa” (Bartosz, 2004, s. 212). Tymczasem w literaturze akademickiej często neguje się możliwość traktowania Romów jako odrębnego narodu, argumentując brak jednolitej tożsamości historycznej i instytucji państwowych. Adamczyk zauważa, że w europejskiej historiografii Romowie byli zazwyczaj przedstawiani jako ludność pozbawiona wspólnej pamięci i narodowej tożsamości, co jest krzywdzącym uproszczeniem (Adamczyk, 2014, s. 13).

Małgorzata Koziół (2016) z kolei pisze:

Romskie prawo zwyczajowe zawarte w kodeksie moralno-obyczajowym *Romanipen*, stanowiące niepisany zbiór zakazów i nakazów, do przestrzegania których zobligowani są wszyscy członkowie tej grupy etnicznej, skutecznie przeciwstawia się obecnemu przymusowi spełniania przyjętych standardów piękna. *Romanipen* reguluje wszelkie aspekty związane z funkcjonowaniem Romni, włącznie z kwestiami jej wizerunku zewnętrznego. Zatem, jaki jest obraz romskiej kobiety zobligowanej do przestrzegania wielopokoleniowych tradycji i praw, a równocześnie żyjącej w świecie, w którym ciało traktowane jako produkt stało się wyznacznikiem naszej wartości? (Koziół, 2016, s. 93)

Komentując fragment autorstwa Małgorzaty Koziół (2016), warto zwrócić uwagę na perspektywę zewnętrzną, z jakiej została opisana rola kobiet romskich w kontekście *romanipen*. Autorka, nie będąc częścią społeczności romskiej ani nie wychowując się w jej obrębie, zdaje się pojmować *romanipen* jako system opresyjny wobec kobiet – źródło ograniczeń, braku swobody i ciężaru, który kobiety romskie

„muszą” nieść przez całe życie. Taka interpretacja zakłada, że życie w systemie tradycyjnych norm kulturowych pozbawia kobiety autonomii i możliwości samorealizacji.

Tymczasem, z perspektywy wielu samych Romni, funkcjonowanie w ramach *romanipen* nie musi być postrzegane jako opresyjne. Dla części kobiet romskich życie w patriarchalnym układzie społecznym może być wręcz atrakcyjne – oferuje bowiem jasny podział ról i obowiązków, stabilność oraz oparcie we wspólnocie. W wielu rodzinach romskich kobieta nie ponosi ciężaru ekonomicznego utrzymania rodziny, co może być interpretowane jako forma ochrony czy wsparcia. Oczywiście, ten model nie jest wolny od ryzyk i trudności – szczególnie tam, gdzie pojawiają się czynniki destabilizujące, jak uzależnienia (np. alkoholizm, hazard), przemoc czy marginalizacja społeczna. W takich przypadkach podział ról i obowiązków może ulec zaburzeniu, prowadząc do napięć i dysfunkcji.

Należy również podkreślić, że kultura polska – tak jak wiele innych – również ma charakter patriarchalny, a romskie wzorce życia rodzinnego nie są w tym zakresie całkowicie odrębne. Romowie żyjący w Polsce są częścią społeczeństwa polskiego – są jego obywatelami, a ich codzienne życie często stanowi złożoną mozaikę *romanipen* i polskich norm kulturowych. Mówienie o zupełnie odrębnym kodzie patriarchalnym, odizolowanym od polskiego kontekstu społeczno-kulturowego, jest uproszczeniem. W rzeczywistości mamy do czynienia z przenikaniem się wartości, ról i narracji, które warto analizować z uważnością i bez ulegania esencjalistycznym uproszczeniom. Tego rodzaju dekolonialna refleksja pozwala spojrzeć na sytuację kobiet romskich nie jako na z góry określoną przez ograniczenia, ale jako na dynamiczną i różnorodną – opartą na negocjacjach, wyborach i relacjach wpisanych w szerszy kontekst społeczno-kulturowy.

W swojej pracy „Kultura tradycyjna wobec wyzwań nowoczesności” Łukasz Krzyżowski (2006) przedstawia m.in. społeczność Bergitka Romów jako grupę zatracającą kulturę romską (s. 75–78). Autor koncentruje się na elementach zewnętrznych kultury – takich jak ubiór, zwyczaje czy struktury społeczne – które są łatwo dostrzegalne dla obserwatora z zewnątrz. Ujęcie to ma charakter esencjalistyczny, redukując romskość do widocznych praktyk kulturowych i schematów funkcjonowania, które – zdaniem autora – odróżniają Romów od otoczenia.

Autorka niniejszej dysertacji dostrzega w tym podejściu tendencję do przedstawiania kultury i tradycji Romów w sposób dychotomiczny – poprzez podziały na grupy, przez pryzmat *mageripen*, skalania, języka i tożsamości. W tego rodzaju ujęciach pojawia się przekonanie, że grupy mniej odmienne – bardziej „zasymilowane” w oczach badaczy – są jednocześnie tymi, które „utraciły” *romanipen*, czyli romskość. Jest to jednak istotne uproszczenie, a w wielu przypadkach wręcz błąd interpretacyjny, o wyraźnym kolonialnym charakterze.

Rodzi się bowiem pytanie: kto i na jakiej podstawie decyduje o tym, czy dana grupa Romów „jest jeszcze romska”? Czy badacz spoza społeczności (gadžo) ma prawo oceniać autentyczność romskości w oparciu o takie elementy jak np. noszenie spodni przez kobiety, brak tradycyjnych rytuałów czy odmienny styl życia?

Takie podejście wymaga krytycznej refleksji dekolonialnej w ramach studiów romologicznych. Zamiast przyjmować pozycję zewnętrznego obserwatora, warto dążyć do bardziej włączającego i partycypacyjnego modelu badawczego, który uwzględnia głos samych Romów. To oni są ekspertami od własnej tożsamości, a nie jedynie przedmiotem zewnętrznej analizy. Dekolonialna perspektywa pozwala zakwestionować uprzednio przyjęte soczewki badawcze i spojrzeć na romskość jako dynamiczną, różnorodną i wielowarstwową rzeczywistość, a nie zbiór sztywnych i niezmiennych tradycji.

Bartosz podkreśla również, że wielu Romów nie ma świadomości własnej historii, co wynika z braku piśmiennych zapisów oraz braku dostępu do edukacji historycznej: „Przeciętny Rom nie wie prawie nic na temat swojej historii. Opis dziejów rozpoczynają często od słowa ‘prawdopodobnie’” (Bartosz, 2004, s. 48). Jest to jednak efekt systemowej marginalizacji Romów w narracjach historycznych, a nie dowód na brak ich historycznej tożsamości. Dalej możemy przeczytać:

Romowie na różny sposób definiują swoją tożsamość, swoją romskość. Zgodni jesteśmy co do jednego: definiujemy swą tożsamość w opozycji do gadziów (gadzio - nie-Rom). Rom, wedle naszej tradycji, oznacza osobę o najwyższych wartościach moralnych i intelektualnych. (Bartosz, 2011, s. 24; za: Giza, 2021 s.74)

Ta sama autorka Marta Giza w swojej rozprawie doktorskiej, pisze następująco:

Sposób, w jaki Romowie pojmują świat, jest typowy dla społeczeństw, które żyją w świadomej izolacji od innych kultur. W ten sposób nie tylko bronią swojej tożsamości, ale i okazują otaczającym ich społeczeństwom, że ich niechęć i lęk wobec nich wywołuje takie same uczucia. Grupy, które są prześladowane, wykazują duży brak tolerancji w stosunku do innych oraz postawy wyższości, które rekompensuje towarzyszące im poczucie braku wymiernego wpływu na własne losy. (Giza 2021, s. 73)

Warto zatem postawić pytanie: czy znajomość własnej historii w formie książkowej jest rzeczywiście niezbędnym warunkiem posiadania silnej tożsamości? W przypadku społeczności romskiej odpowiedź wydaje się bardziej złożona. Przez wieki Romowie byli wykluczeni z przestrzeni akademickiej, społecznej i politycznej, a ich narracje, doświadczenia i dziedzictwo nie były obecne w oficjalnych zapisach historii. Reprezentacja Romów w nauce, edukacji czy debacie publicznej zaczęła się kształtować dopiero stosunkowo niedawno – głównie dzięki rosnącemu aktywizmowi romskiemu, który podjął działania na rzecz odzyskiwania i dokumentowania romskiego dziedzictwa oraz walki o widzialność i sprawczość.

Jako osoba z wewnątrz tej społeczności (insiderka) Autorka niniejszej dysertacji może jednak zaobserwować, że mimo braku książkowych zapisów czy obecności w kanonicznych narracjach, społeczność romska posiada silną świadomość własnej tożsamości i dobrze radzi sobie z jej przekazywaniem. Kluczowym elementem tej tożsamości pozostaje *romanipe* – rdzeń wartości, norm i sposobu życia, który funkcjonuje jako niepisany system identyfikacji kulturowej, moralnej i społecznej.

Co więcej, można zauważyć, że wśród wykształconych Romów, aktywistów oraz osób pochodzących z rodzin mieszanych rośnie refleksyjność i pogłębione rozumienie własnej tożsamości. Świadome przeżywanie romskości, często będące efektem zderzenia tradycji z doświadczeniami społeczeństw większościowych, staje się motorem twórczego przekształcania i aktualizowania *romanipen*. Tożsamość romska nie jest zatem zamkniętym, sztywnym kodem, lecz żywym i elastycznym systemem znaczeń, który wciąż się rozwija – niezależnie od tego, czy został opisany w podręcznikach historii.

Dla wielu Romów wspólnota jest bezpieczną przystanią; tu *romanipen* staje się strategicznym narzędziem przetrwania, które niekiedy ma charakter automatyczny i zinternalizowany. Zdaniem Marty Gizy Romowie „okazują otaczającym ich społeczeństwom, że ich niechęć i lęk wywołuje podobne uczucia”, wskazuje na

dynamiczną i emocjonalnie zaangażowaną tożsamość zbiorową. Zbiega się to z obserwacją Autorki niniejszej dysertacji, że *romanipen* funkcjonuje jako lustro – odbicie tego, jak grupa jest traktowana na zewnątrz.

Na tle powyższych wywodów Sonia Styrkacz – Autorka niniejszej publikacji – jako osoba wywodząca się ze społeczności romskiej może stwierdzić, że *Romanipen* jest dla niej nie tylko zbiorem zasad i norm, ale również wewnętrznym kodem kulturowym, który definiuje to, kim jest. *Romanipen* tworzy niewidzialną nić, która łączy Romów na całym świecie, niezależnie od kraju pochodzenia czy języka, jakim się posługują. Nawet w spotkaniu z Romem z innego kraju, istnieje pewien instynkt kulturowy, który pozwala rozpoznać i zrozumieć niuanse wspólnego dziedzictwa, co daje poczucie przynależności i identyfikacji. *Romanipen* jest tak głęboko zakorzeniony w tożsamości Romów, że nawet gdy język zostaje zapomniany, a pamięć rodzinna zatracona, jak to bywa w przypadku dzieci wychowanych w domach dziecka, proces wchodzenia w świat romski jest niezwykle złożony i podobny do doświadczenia osoby spoza tej społeczności, tzw. Gadzio (osoby nieromskiej). Wychowywanie się w kulturze romskiej oznacza również konfrontację z wiedzą o sobie jako członku społeczności często marginalizowanej i dyskryminowanej. Wyrastanie w kulturze romskiej i zanurzenie w *romanipen* to także proces odkrywania siebie i swojej tożsamości w kontekście antycyganizmu – systematycznej dyskryminacji i uprzedzeń wobec Romów. *Romanipen* daje wiedzę o miejscu, jakie zajmuje się w społeczeństwie, świadomość, że jako Rom nie należy się do grupy uprzywilejowanej. Ta świadomość kształtuje różne strategie, jakie człowiek przyjmuje, aby przetrwać i funkcjonować w świecie, który często nie akceptuje jego odmienności. *Romanipen* to także istnienie na pograniczu między tym, co społeczność romska określa jako normę a tym, czego jednostka pragnie dla siebie. Ważne czy jest to zgodne i czy rezonuje.

Pomimo zróżnicowania kulturowego i regionalnego Romów, *romanipen* kładzie duży nacisk na kolektywizm, zwłaszcza w kontekście działań skierowanych przeciwko społeczności z zewnątrz, takich jak antycyganizm¹⁰. Romowie, choć nie

¹⁰ Antycyganizm to szerokie pojęcie obejmujące systematyczne uprzedzenia, dyskryminację, nienawiść i wykluczenie wobec Romów, które mają głęboko zakorzenione korzenie w historii Europy. Antycyganizm jest uważany za jedną z najstarszych i najbardziej trwałych form rasizmu, obejmującą zarówno bezpośrednią przemoc i przemoc symboliczną, jak i polityki dyskryminacyjne, które celowo marginalizują Romów. Według Komisji Europejskiej antycyganizm „jest specyficzną formą rasizmu, ideologii wyższości, historycznie zakorzenioną dehumanizacją i instytucjonalnym rasizmem wobec

są jednolitą grupą kulturową, często solidaryzują się wobec zewnętrznych zagrożeń i dyskryminacji, demonstrując wspólne wartości i postawy wobec wrogich działań. Chcę podkreślić, że nasza tożsamość jako Romów nie ogranicza się wyłącznie do opozycji wobec Gadziów (osób spoza naszej społeczności) i reakcji na antycyganizm. Owszem, antycyganizm jest jednym z czynników, który nas kolektywnie solidaryzuje, jednak jest to tylko niewielka część tego, co nas łączy. Bycie Romem oznacza coś znacznie więcej – to ciągła negocjacja własnej tożsamości, często ryzykowna, szczególnie gdy nasze działania odbiegają od oczekiwań grupowych i społecznych norm definiowanych przez *romanipen*. *Romanipen* nie jest statycznym zbiorem zasad; zmienia się i adaptuje wraz z globalizacją oraz ewolucją społeczeństw. Jak jedna z bohatererek serialu *Infamia* trafnie zauważyła, „*Romanipen* jest jak szwedzki stół – bierzesz z niego to, co chcesz”. Autorka niniejszej dysertacji twierdzi również, że to, co definiuje naszą tożsamość romską, jest ciągłą negocjacją pomiędzy osobistymi potrzebami a oczekiwaniami rodziny, społeczności romskiej i szerszego społeczeństwa. Jest to dynamiczny proces, w którym jednostka decyduje, które elementy *romanipen* są dla niej najważniejsze i które wartości chce utrzymać, a które może porzucić, by dostosować się do współczesnych realiów.

W kontekście tego procesu negocjacji warto przywołać teorię Ervinga Goffmana (2005), dotyczącą ról społecznych i koncepcji „teatru społecznego”. Goffman twierdził, że życie społeczne jest jak teatr, w którym każdy człowiek gra różne role w zależności od kontekstu i sytuacji społecznej. Podobnie Romowie, zmieniając swoje role i dostosowując swoje zachowania, wchodzą i wychodzą z różnych tożsamości, próbując odnaleźć się w świecie pełnym sprzecznych oczekiwań. W tym sensie, negocjacja tożsamości nie dotyczy jedynie Romów – jest to uniwersalne doświadczenie, które przeżywa każdy człowiek, adaptując się do różnych norm i oczekiwań społecznych. Globalizacja i nowoczesność przynoszą ze sobą zmiany, które wpływają również na *romanipen*. Współcześni Romowie są często zmuszani do łączenia swoich tradycyjnych wartości z nowymi wymaganiami stawianymi przez społeczeństwo zewnętrzne. To, co dawniej było sztywnym zbiorem zasad i norm, staje się dziś bardziej elastycznym, pozwalającym na indywidualne interpretacje kodeksem. Każda jednostka decyduje, które wartości i

Romów, którzy są stygmatyzowani przez stereotypy oraz wykorzystywani przez dyskursy oparte na nienawiści” (European Commission, 2020, 2022).

elementy kultury romskiej są dla niej istotne, a które mogą zostać dostosowane do jej potrzeb lub nawet odrzucone.

Pomimo dynamicznej natury *romanipen*, która może różnić się w zależności od grup regionalnych i historycznych społeczności romskich, istnieje silne poczucie kolektywnej tożsamości oraz solidarności, szczególnie w kontekście zewnętrznych zagrożeń, takich jak antycyganizm. Wspólnota ta opiera się na kluczowych wartościach, obejmujących m.in. pamięć historyczną, w tym Zagładę Romów (*Samudaripen*), zasadę *Paciv* – szeroko rozumianego szacunku, znajomość i pielęgnowanie języka romani, dostosowanie ubioru do norm społecznych (*dress code*), przekaz ustnej historii i pamięci o przodkach, a także wiedzę dotyczącą ról społecznych i ich kolektywnej reprezentatywności wewnątrz społeczności romskiej.

Romanipen nie należy jednak rozumieć jako stylu życia, ponieważ Romem nie można się stać – Romem trzeba się urodzić. Niemniej jednak *romanipen* jest płynne, zmienne i podlega ciągłej negocjacji etnicznej, dostosowując się do zmieniających się warunków społecznych i kulturowych. Zjawisko to można analizować w kontekście teorii granic etnicznych Fredrika Bartha, który wskazuje, że tożsamość etniczna nie jest niezmiennym rdzeniem, lecz procesem społecznym kształtowanym w interakcjach międzygrupowych (Barth, 1969).

Pomimo wyzwań wynikających z globalizacji i nasilającej się presji asymilacyjnej, tożsamość romska pozostaje istotnym elementem samookreślenia i społecznej spójności Romów. Jej utrzymanie nie tylko wzmacnia więzi wewnętrzne, ale także pozwala na skuteczniejsze przeciwdziałanie marginalizacji i wykluczeniu społecznemu.

Wartości przekazywane w kontekście *romanipen* są głęboko zakorzenione w tradycjach i kulturze romskiej. Dla młodych Romów, te wartości stają się ramą, przez którą rozumieją siebie i swoją rolę w społeczności. Są to między innymi wartości, jak szacunek dla starszych, lojalność wobec rodziny, znaczenie wspólnoty. Jednym z najbardziej interesujących aspektów *romanipen* jest jego zdolność do adaptacji w zmieniającym się świecie. Współczesne czasy, z ich globalizacją i dynamicznymi zmianami kulturowymi, stawiają młodych Romów przed wyzwaniem znalezienia równowagi między tradycją a nowoczesnością. *Romanipen* zmienia się, stając się bardziej elastycznym i otwartym na reinterpretację.

Romanipen jest fundamentem systemu wartości młodych dorosłych Romów, który wpływa na ich postawy, relacje społeczne oraz podejście do edukacji i

integracji ze społeczeństwem większościowym. Przekazywane przez pokolenia tradycje i wartości pomagają młodym Romom budować silną tożsamość oraz chronić się przed utratą swojej unikalnej kultury i dziedzictwa. Młodzi Romowie są zmuszeni do ciągłego balansowania między swoimi potrzebami a oczekiwaniami zarówno społeczności romskiej, jak i społeczeństwa większościowego, co czyni ich tożsamość procesem dynamicznym i wielowymiarowym. Globalizacja przyniosła nowe możliwości i wyzwania, które zmuszają młodych Romów do przededefiniowania swojej tożsamości i wartości. *Romanipen*, będąc tradycyjną formą spójności kulturowej, staje się teraz bardziej elastyczne, umożliwiając jednostkom podejmowanie decyzji zgodnie z ich indywidualnymi potrzebami, zamiast sztywnych zasad narzucanych przez społeczność. Młodzi Romowie coraz częściej angażują się w życie społeczne i zawodowe poza swoją społecznością, co stawia przed nimi wyzwanie zachowania równowagi między lojalnością wobec tradycji a aspiracjami do samorealizacji w świecie zewnętrznym.

Z osobistych obserwacji Autorki niniejszej dysertacji wynika, że aktywizm romski jest głęboko zakorzeniony w wartościach *romanipen* i stanowi ważny element procesu budowania tożsamości młodych dorosłych Romów. Aktywizm ten jest realizowany w duchu tego, co jest potrzebne społeczności romskiej, aby być widocznym i słyszalnym w społeczeństwie. Młodzi Romowie, podejmując działania aktywistyczne, starają się stworzyć własną narrację, aby nie pozostawać jedynie obiektem dyskusji i stereotypów kreowanych przez osoby z zewnątrz. Aktywizm romski, realizowany także przez młode pokolenie Romów, opiera się na wartościach zakorzenionych w *romanipen*. Celem tych działań jest nie tylko podkreślenie tożsamości romskiej, ale również budowanie własnej narracji, w której Romowie nie są już jedynie tematem artykułów czy raportów, ale stają się aktywnymi uczestnikami dialogu społecznego. *Romanipen* daje młodym Romom moralne wsparcie i inspirację, by działać na rzecz swojej społeczności, tworząc inicjatywy, które pokazują ich jako silnych i świadomych swojej wartości obywateli. Aktywizm młodych Romów nie jest tylko reakcją na zewnętrzne naciski i antycyganizm; jest to również świadoma strategia, której celem jest budowanie własnego głosu i obecności w przestrzeni publicznej.

Młodzi aktywiści romscy działają w taki sposób, aby tworzyć warunki, w których ich społeczność jest nie tylko zauważana, ale także uznawana za pełnoprawnego uczestnika debaty społecznej. Wartości *romanipen*, takie jak

lojalność, solidarność i troska o wspólnotę, napędzają te działania, nadając im głęboki sens i ukierunkowanie. Dla wielu młodych Romów aktywizm jest sposobem na wyrażenie swojej tożsamości oraz budowanie przestrzeni, w której mogą otwarcie mówić o swoich doświadczeniach i wyzwaniach. To forma kolektywnej odpowiedzi na wykluczenie, która pozwala im przełamać barierę niewidoczności i biernej roli w społeczeństwie. Pragną tworzyć własne narracje, aby Romowie nie byli postrzegani jedynie jako obiekty działań czy polityki, ale jako podmioty z prawem do głosu i wpływu na swoje życie i przyszłość.

Aktywizm romski jest realizowany przez młodych dorosłych Romów w sposób, który jest głęboko zakorzeniony w wartościach *romanipen*. To działanie wychodzi poza tradycyjne ramy reagowania na dyskryminację i staje się świadomym narzędziem budowania własnej narracji i obecności w przestrzeni publicznej. Młodzi Romowie nie chcą być jedynie obiektem analizy i stereotypów, ale aktywnie kształtują obraz swojej społeczności, stając się podmiotem działań na rzecz równości i praw obywatelskich. *Romanipen*, mimo swojej ewolucji i adaptacji do współczesnych warunków, pozostaje fundamentem ich wartości i motywacji, napędzając ich działania w kierunku większej widoczności i uznania społecznego.

Rozdział 5

METODOLOGIA BADAŃ

5.1. Paradygmat badawczy

Paradygmat badawczy to główne założenia, które określają sposób, w jaki badacz postrzega rzeczywistość, naturę wiedzy oraz metody jej zdobywania. Paradygmaty wpływają na cały proces badawczy, począwszy od formułowania pytań, przez wybór metod aż po interpretację wyników. W literaturze przedmiotowej najczęściej wyróżnia się trzy główne paradygmaty badawcze: pozytywistyczny, interpretacyjny i krytyczny (Ciechowska 2018, s. 80-93). Paradygmat pozytywistyczny opiera się na przekonaniu, że rzeczywistość jest obiektywna i niezależna od badacza. Zakłada się, że można rzeczywistość mierzyć i wyjaśniać za pomocą naukowych metod ilościowych. Badania w ramach tego paradygmatu koncentrują się na odkrywaniu praw rządzących rzeczywistością społeczną, a celem jest obiektywne wyjaśnienie zjawisk. W paradygmacie interpretacyjnym przyjmuje się natomiast, że rzeczywistość społeczna jest tworzona przez ludzi w procesie interakcji i nadawania znaczeń. Badania w ramach tego paradygmatu mają na celu zrozumienie subiektywnych znaczeń, jakie jednostki przypisują swoim działaniom i światu, w którym żyją. W ramach badań prowadzonych w tym paradygmacie preferowane są takie metody jakościowe, jak wywiady, obserwacje czy autoetnografia, ponieważ umożliwiają badaczowi dogłębne zrozumienie perspektywy badanych (Schutz, 1967). Paradygmat krytyczny z kolei opiera się na założeniu, że rzeczywistość jest zdominowana przez nierówności i ukryte struktury władzy. Badacz w ramach tego paradygmatu dąży nie tylko do zrozumienia rzeczywistości, ale także do jej transformacji. Badania krytyczne mają często charakter emancypacyjny i koncentrują się na badaniu struktur społecznych, które podtrzymują nierówności.

W niniejszej pracy Autorka przyjęła paradygmat interpretacyjny, który doskonale współgra z założeniami interakcjonizmu symbolicznego oraz metodami jakościowymi, takimi jak autoetnografia. Interpretacyjne podejście badawcze zakłada, że rzeczywistość społeczna nie jest niezmienna ani jednoznaczna, lecz jest

tworzona i rekonstruowana przez ludzi w codziennych interakcjach. Autorka dysertacji przyjęła następującą perspektywę badawczą - chcąc zrozumieć zjawiska społeczne, należy wejść w świat badanych i zrozumieć ich punkt widzenia oraz znaczenia, jakie nadają swoim doświadczeniom. Interakcjonizm symboliczny, który również leży u podstaw niniejszej pracy, jest silnie związany z paradygmatem interpretatywnym, ponieważ skupia się na badaniu interakcji między jednostkami i na tym, jak tworzą one swoje światy poprzez proces nadawania znaczeń (Blumer, 1969). Zamiast poszukiwać obiektywnych praw rządzących zachowaniem społecznym, Autorka pracy dąży do zrozumienia subiektywnych perspektyw badanych i tego, jak w interakcjach społecznych tworzą oni swoją rzeczywistość.

Autoetnografia, jako metoda badawcza wywodząca się z paradygmatu interpretatywnego, stanowi istotną część tej pracy. Badacz w autoetnografii analizuje swoje osobiste doświadczenia w kontekście społecznym, co umożliwia zrozumienie szerszych procesów społecznych i kulturowych (Ellis, Adams, Bochner, 2011; Kacperczyk, 2014). Poprzez analizę własnych doświadczeń i interakcji społecznych Autorka stara się odkryć, jak badani nadają znaczenie swojej rzeczywistości, jednocześnie odwołanie się do własnych refleksji, pozwala badaczce na głębsze zrozumienie zjawisk społecznych.

Paradygmat interpretatywny pozwala Autorce pracy zrozumieć rzeczywistość społeczną w jej dynamice i złożoności, a także badać procesy interakcji i nadawania znaczeń, które kształtują życie społeczne. Dzięki temu może ona nie tylko opisać badane zjawiska, ale także wnikać w głębsze znaczenia i konteksty, które wpływają na działania jednostek.

W literaturze przedmiotu można znaleźć następującą konstatację:

paradygmat jakościowy opiera się na subiektywnych interpretacjach badacza i badanych, a jego celem jest wnikliwe zrozumienie badanych zjawisk w ich kontekście społecznym i kulturowym. (Szymańska, Ciechowska, 2018, s. 28)

To podejście jest szczególnie zbieżne z założeniami symbolicznego interakcjonizmu, który kładzie nacisk na interakcje społeczne jako podstawowy mechanizm tworzenia znaczeń.

Autoetnografia (Kacperczyk, 2014), jako metoda badawcza, również wywodzi się z paradygmatu interpretatywnego. Badacz stosujący autoetnografię nie

jest jedynie obserwatorem, lecz aktywnym uczestnikiem badania, co doskonale współgra z symbolizmem interakcyjnym. W autoetnografii, tak jak w symbolizmie interakcyjnym, kluczową rolę odgrywają procesy nadawania znaczeń w relacjach społecznych, a badacz analizuje nie tylko świat badanych, ale również swoje własne doświadczenia w tym świecie. Jak podkreślają Maria Szymańska i Magdalena Ciechowska,

autoetnografia łączy osobiste doświadczenia badacza z analizą szerszych zjawisk społecznych, umożliwiając głębsze zrozumienie relacji między jednostką a jej otoczeniem. (Szymańska, Ciechowska, 2018, s. 200)

Oba podejścia, zarówno autoetnografia, jak i symboliczny interakcjonizm, wpisują się w badania jakościowe, gdzie nacisk kładzie się na zrozumienie i interpretację doświadczeń jednostek. Takie badania nie mają na celu wytworzenia obiektywnych prawd, lecz uchwycenie subiektywnych doświadczeń uczestników badań, co jest zgodne z założeniami paradygmatu interpretatywnego. Badania jakościowe umożliwiają badaczowi głębsze wniknięcie w świat badanych, pozwalając mu na zrozumienie tego, jak ludzie nadają znaczenie swoim działaniom i interakcjom. Ważnym elementem badań jakościowych w kontekście paradygmatu interpretatywnego jest także metoda „gęstego opisu”, która pozwala na szczegółowe przedstawienie kontekstu społecznego, w którym jednostki nadają znaczenia swoim działaniom (Geertz, 1973). To podejście, podobnie jak autoetnografia, ma na celu nie tylko opisanie badanej rzeczywistości, ale także zrozumienie jej z perspektywy badanych. W ten sposób badacz, stosując podejście jakościowe, dąży do zrozumienia, jak jednostki konstruują swoją rzeczywistość i jakie znaczenia nadają różnym aspektom życia społecznego.

Podsumowując, paradygmat interpretatywny, symboliczny interakcjonizm oraz autoetnografia są ściśle powiązane, ponieważ wszystkie te podejścia koncentrują się na subiektywności doświadczeń oraz na procesach nadawania znaczeń w interakcjach społecznych. W kontekście badań jakościowych to podejście umożliwia badaczowi dogłębne zrozumienie zjawisk społecznych poprzez analizę subiektywnych doświadczeń i perspektyw uczestników.

5.2. Podejście autoetnograficzne – historia osobista

Zainteresowanie Autorki niniejszej dysertacji tematem aspiracji i motywacji wśród społeczności romskiej wynika zarówno z jej edukacji psychologicznej, jak i doświadczeń zawodowych. Od rozpoczęcia studiów magisterskich na kierunku psychologia kliniczna w Górnośląskiej Wyższej Szkole Handlowej w latach 2012-2017, koncentrowała się na analizie zjawisk społecznych i psychologicznych wpływających na rozwój jednostki, szczególnie w kontekście grup marginalizowanych. Praca z Romami była dla Autorki nie tylko zawodowym obowiązkiem, ale także źródłem osobistego zaangażowania i refleksji nad problematyką edukacyjną tej społeczności.

Podczas studiów zdobyła ona solidne podstawy teoretyczne z zakresu psychologii klinicznej, które wykorzystała później w pracy z dziećmi i młodzieżą romską. Specjalizacja kliniczna umożliwiła jej zrozumienie, jak niskie poczucie własnej wartości i brak wsparcia emocjonalnego wpływają na aspiracje edukacyjne, co stało się kluczowym motywem jej badań. Pracując w organizacjach, takich jak Stowarzyszenie „Szansa dla Romów” w Chorzowie oraz uczestnicząc w projektach „Romowie Jutra”, zdobyła ona cenne doświadczenia, które ukierunkowały jej zainteresowania na kwestie aspiracji i motywacji tej społeczności. Jako psycholog pracowała również w świetlicach romskich, gdzie mogła bezpośrednio obserwować wyzwania związane z edukacją i motywacją do nauki.

Kontynuując wykształcenie, ukończyła studia podyplomowe z interwencji kryzysowej, doradztwa zawodowego oraz uprawnień pedagogicznych, co wzbogaciło jej kompetencje w zakresie pracy z grupami w kryzysie i edukacji. Wiedza zdobyta podczas tych studiów była nieoceniona przy realizacji projektów wspierających dzieci romskie w szkole i poza nią.

Współpraca z międzynarodowymi instytucjami, takimi jak OBWE/OSCE oraz National Democratic Institute, pozwoliła jej uczestniczyć w szkoleniach dotyczących praw człowieka, przestępstw z nienawiści oraz zarządzania projektami. Zaangażowanie Autorki w projekty badawcze, takie jak „Transnarodowe życie polskich Romów” na Uniwersytecie Warszawskim, umożliwiło jej pogłębienie wiedzy na temat wpływu migracji na romską młodzież oraz zrozumienie, jak zmiany miejsca zamieszkania oddziałują na ich aspiracje edukacyjne. To doświadczenie miało kluczowe znaczenie dla rozwoju jej metodologii badawczej.

Autoetnografia, którą wybrała jako jedną z kluczowych metod badawczych, stała się niezbędnym narzędziem w jej podejściu do badań zaangażowanych. Zastosowanie tej metody wynikało z potrzeby głębszego zrozumienia i zdystansowania się od własnych doświadczeń, aby móc obiektywnie spojrzeć na badane zjawiska. Jak podkreślają Carolyn Ellis, Tony E. Adams, and Arthur P. Bochner autoetnografia „zachęca badacza do odważnego połączenia swoich osobistych doświadczeń z naukowymi wnioskami, co czyni badania bardziej przystępnymi i angażującymi dla odbiorców” (Ellis, Adams, & Bochner, 2011, s. 275). Ta metoda pozwala Autorce niniejszej dysertacji na świadome wykorzystywanie własnych przeżyć jako wartościowych danych badawczych.

Bycie insiderką w społeczności romskiej wiąże się z ryzykiem subiektywności, dlatego kluczowe dla Autorki niniejszej dysertacji było systematyczne poddawanie własnych doświadczeń i przekonań krytycznej refleksji. Jak zauważają Ellis i inni współautorzy, „subiektywność nie tylko wzbogaca badania, ale także sprawia, że stają się one bardziej osobiste i autentyczne” (Ellis, Adams & Bochner, 2011, s. 280). Dzięki autoetnografii Autorka dysertacji mogła analizować aspiracje młodzieży romskiej, wskazując, jak są one kształtowane przez struktury społeczne, edukacyjne i kulturowe.

Autoetnografia umożliwia również Autorce niniejszej publikacji refleksję nad własną rolą jako badaczki. Ellis i Bihner zauważają, że:

uczciwe przyznanie się do subiektywności nie wyklucza poszukiwania obiektywności, ale raczej je wzmacnia, poprzez świadome wykorzystanie własnych doświadczeń jako danych. (Ellis, Bohner, 2011, s. 115)

W swoich badaniach Autorka pracy dążyła do tego, aby osobiste zaangażowanie nie zniekształcało wyników, lecz stanowiło wartościowe źródło informacji, które można zestawić z teorią i wynikami innych badań. Jak podkreśla Magda Karkowska, autoetnografia „pozwala studiować, a następnie porządkować indywidualne doświadczenia podmiotu w sposób procesualny oraz waloryzujący” (Karkowska, 2018, s. 38). Proces ten jest pomocny nie tylko w analizie, ale także w samokrytyce i redukcji uprzedzeń wynikających z roli Autorki jako badaczki i aktywistki.

Rola insiderska pozwala Autorce dysertacji nie tylko lepiej interpretować dane, ale także budować zaufanie i relacje z badanymi, co jest kluczowe dla wiarygodności i jakości wyników. Jak zauważają Carolin Ellis i Athur Bochner,

badacz będący insiderem ma unikalny dostęp do subtelnych niuansów kulturowych, które mogą być niewidoczne dla osób z zewnątrz, co pozwala na głębsze zrozumienie badanych zjawisk. (Ellis & Bochner, 2000, s. 748)

Obecnie Autorka działa w różnych organizacjach romskich, wspierając młodych ludzi w budowaniu ich aspiracji i pewności siebie. Współpracuje m.in. z Fundacją „W Stronę Dialogu”, gdzie prowadzi warsztaty dla kobiet. Podczas tych spotkań kobiety dzielą się swoimi pragnieniami i obawami, co motywuje ją do pracy i pokazuje, jak istotne jest budowanie przestrzeni dla wymiany doświadczeń i inspiracji.

Romskie podejście kolektywne, będące istotnym elementem kapitału kulturowego, może być zarówno wsparciem, jak i ograniczeniem indywidualnych wyborów. Autorka uważa, że równowaga między poszanowaniem tradycji a indywidualną wolnością jest kluczowa. Decyzja Autorki o nieniejszej publikacji o realizacji własnych marzeń, czasem kosztem tradycyjnych oczekiwań, była trudna, ale konieczna, aby móc w pełni wykorzystać potencjał i inspirować innych do podobnych działań.

Badania zaangażowane, w których autoetnografia odgrywa centralną rolę, są nie tylko aktem naukowym, ale również moralnym zobowiązaniem do działania na rzecz sprawiedliwości społecznej i równości. Rola insiderska Autorki publikacji oraz refleksyjność w podejściu do badań pozwalają jej na pełniejsze przedstawienie problemów społeczności romskiej, co prowadzi do bardziej autentycznego i angażującego przekazu naukowego.

5.3. Interakcjonizm symboliczny

Choć istnieje wiele różnorodnych interpretacji interakcjonizmu symbolicznego, co prowadzi do jego wewnętrznej niespójności, wciąż można dostrzec pewne wspólne założenia wśród jego zwolenników. Różnice między poszczególnymi interpretacjami tej teorii widoczne są m.in. w poglądach dwóch głównych szkół interakcjonizmu: szkoły chicagowskiej – reprezentowanej przez

Herberta Blumera oraz szkoły Iowa – związanej z Manfordem Kuhnem. Obydwie szkoły różnią się w kwestiach dotyczących organizacji społecznej, natury ludzkiej, metod socjologicznych oraz struktury teorii socjologicznej (Blumer, 1969, s. 2). W niniejszej pracy będę przybliżać i posilkować się koncepcjami Herberta Blumera.

Blumer przyczynił się do rozwoju interakcjonizmu symbolicznego tworząc własne, oryginalne struktury pojęciowe, choć jego myśl opiera się na fundamentach stworzonych przez G.H. Meada. Blumer nie jest jednak jedynie interpretatorem myśli Meada; stworzył on własne podejście, w którym znaczenie przedmiotów wynika z międzyludzkich interakcji, a nie jedynie z kwestii ich pochodzenia, jak sugerował Mead (Blumer, 1969, s. 5).

Blumer wyróżnił trzy kluczowe założenia, które stanowią podstawę jego teorii interakcjonizmu symbolicznego. Po pierwsze, ludzkie działania wobec przedmiotów wynikają z nadawanych im znaczeń. Przedmioty te mogą być zarówno fizycznymi obiektami, jak i instytucjami, ideami, codziennymi sytuacjami, innymi ludźmi oraz ich działaniami (Blumer, 1969, s. 6). W ten sposób człowiek nie reaguje instynktownie na impulsy, lecz świadomie odnosi się do obiektów na podstawie ich znaczenia.

Drugie założenie Blumera odnosi się do interakcji społecznych jako źródła znaczeń. Znaczenia przypisywane przedmiotom zmieniają się w zależności od interakcji z innymi ludźmi i są wynikiem twórczego procesu interakcji, a nie stałymi cechami przedmiotów (Blumer, 1969, s. 7). Interakcja społeczna jest więc dynamiczna i nie może być ograniczona do z góry określonych czynników.

Kolejne założenie zakłada, że znaczenia są stale przekształcane w procesie interakcji, a nie są z góry ustalone. Jednostki, kształtując swoje działania poprzez analizowanie celów, pragnień i okoliczności, przyczyniają się do kreowania rzeczywistości społecznej (Blumer, 1969, s. 8). W ten sposób jednostki biorą aktywny udział w tworzeniu świata, w którym żyją i nie są jedynie zdeterminowane przez siły społeczne czy psychiczne. Blumer podkreślał, że badania empiryczne powinny być prowadzone zgodnie z naturą badanego świata. Jego zdaniem uczony powinien rozpocząć badanie bez wstępnie narzuconych kategorii pojęciowych, a zamiast tego skupić się na „przyjmowaniu roli” badanych, co umożliwia głębsze zrozumienie interakcji symbolicznych (Blumer, 1969, s. 21). W ten sposób badacz staje się uczestnikiem procesu badawczego, co zwiększa trafność interpretacji badanej rzeczywistości.

Blumer (1969) wyróżnił dwa podstawowe etapy badań społecznych: eksplorację i inspekcję. Eksploracja polega na elastycznym poznawaniu nowych aspektów życia społecznego, co umożliwia lepsze zrozumienie badanej przestrzeni. Z kolei inspekcja, będąca właściwym etapem analizy, koncentruje się na identyfikacji korelacji między pojęciami i zjawiskami społecznymi (Blumer, 1969, s. 23). Badacz, korzystając z pojęć uwrażliwiających, może odnaleźć kluczowe klasy zjawisk, których znaczenie staje się zrozumiałe dopiero w kontekście badań terenowych (Blumer, 1969, s. 25).

Autoetnografia jako metoda badawcza, w której badacz odgrywa aktywną rolę jako uczestnik, wpisuje się bezpośrednio w postulaty Herberta Blumera dotyczące badania procesów interpretacyjnych w interakcjach społecznych. Jak podkreśla Krzysztof Konecki, Blumer kładzie duży nacisk na „eksplorację” – elastyczną procedurę poznawania społecznych procesów w sposób ciągły, co również znajduje swoje odzwierciedlenie w badaniach autoetnograficznych, w których badacz reaguje i przetwarza rzeczywistość na bieżąco (Konecki, 2009, s. 206).

Blumer, podobnie jak autoetnografowie, podkreśla znaczenie konfrontowania założeń teoretycznych z rzeczywistymi danymi empirycznymi. Proces badawczy powinien być dynamiczny, a pojęcia używane przez badacza – jedynie „kategoriami uczulającymi”, pomagającymi w lepszym uchwyceniu obserwowanych zjawisk (Konecki, 2009, s. 207). W autoetnografii pojęcia te, podobnie jak u Blumera, są formułowane w trakcie badań, co pozwala na głębsze zrozumienie interakcji społecznych i budowanie teorii bez narzucania sztywnych ram teoretycznych.

Autoetnografia jest także metodą, która podkreśla subiektywność doświadczeń badacza, co dobrze koresponduje z podejściem Blumera, że znaczenia są wytwarzane w procesie interakcji i podlegają nieustannym fluktuacjom. Jak zauważa Krzysztof Tomasz Konecki, Blumer krytykował stosowanie sztywnych zmiennych w badaniach społecznych, twierdząc, że nie oddają one dynamicznej natury życia społecznego (Konecki, 2009, s. 207). W autoetnografii, podobnie jak w symbolicznym interakcjonizmie, badacz stara się uchwycić te procesy w sposób elastyczny i otwarty na zmiany.

Autoetnografię oraz interakcjonizm symboliczny łączy także nacisk na refleksyjność badacza. Blumer podkreślał, że badanie socjologiczne wymaga

„głębokiej eksploracji” oraz ciągłej konfrontacji teorii z praktyką, co jest kluczowe również w badaniach autoetnograficznych, gdzie badacz stale weryfikuje swoje założenia na podstawie własnych doświadczeń (Blumer, 1969, s. 21). Chcąc pogłębić temat interakcjonizmu symbolicznego i autoetnografii, niżej zostanie omówiona szerzej autoetnografia jako metoda badawcza oraz sposób, w jaki łączy się ona z kluczowymi założeniami interakcjonizmu symbolicznego.

Autoetnografia, podobnie jak interakcjonizm symboliczny, koncentruje się na procesie interpretacji i nadawania znaczeń w kontekście doświadczeń jednostkowych. Badacz, będąc uczestnikiem badania, nie tylko obserwuje zjawiska społeczne, ale także analizuje własne doświadczenia i emocje, co pozwala na głębsze zrozumienie badanej rzeczywistości. Jak podkreśla Ellis, „autoetnografia to forma badań, w której badacz analizuje swoje osobiste doświadczenia w celu zrozumienia szerszych społecznych i kulturowych procesów” (Ellis, Adams & Bochner, 2011, s. 3). To podejście znajduje odzwierciedlenie w postulatach Blumera dotyczących elastyczności w badaniach społecznych, gdzie teorie powinny wynikać bezpośrednio z empirycznych doświadczeń, a nie być narzucane z góry.

Blumer podkreślał, że w badaniach społecznych należy unikać sztywnych schematów teoretycznych, które mogą ograniczać badacza w zrozumieniu procesów interakcji. W autoetnografii badacz również unika z góry narzuconych pojęć, skupiając się na osobistych doświadczeniach, które pozwalają na tworzenie pojęć uwrażliwiających – kategorii, które pomagają zrozumieć istotne aspekty badanego zjawiska (Blumer, 1969, s. 23). Takie podejście jest bliskie badaniom autoetnograficznym, które pozwalają na refleksję nad własnym uczestnictwem w badanych procesach społecznych i kulturowych.

Autoetnografia, podobnie jak interakcjonizm symboliczny, odrzuca pojęcie obiektywnej rzeczywistości społecznej, zastępując je zrozumieniem, że rzeczywistość jest dynamicznie konstruowana przez jednostki w trakcie interakcji. W tym kontekście autoetnografia pozwala badaczowi analizować, jak jego własna tożsamość i doświadczenia wpływają na jego interpretację i zrozumienie badanego świata. Badania te mają charakter refleksyjny i subiektywny, co koresponduje z założeniami Blumera, że znaczenia są tworzone w procesie interakcji i ciągle podlegają redefinicji (Blumer, 1969, s. 5).

Krzysztof Konecki, recenzując książkę Blumera, podkreśla, że symboliczny interakcjonizm daje możliwość elastycznego i pogłębionego badania rzeczywistości

społecznej poprzez eksplorację i inspekcję, co ma na celu lepsze zrozumienie zmieniających się procesów społecznych (Konecki, 2009, s. 207). Podobnie w autoetnografii, badacz nie tylko opisuje zjawiska, ale aktywnie uczestniczy w ich kształtowaniu, wykorzystując swoje osobiste doświadczenia jako narzędzie do zrozumienia szerszych struktur społecznych i kulturowych (Ibidem).

Autoetnografia ma także na celu „budowanie teorii z danych”, co jest zgodne z podejściem teorii ugruntowanej oraz interakcjonizmu symbolicznego. Badacz w autoetnografii interpretuje swoje doświadczenia w sposób procesualny, dostosowując teorię do zmieniających się warunków społecznych i kulturowych. Blumer krytykował badania, które ignorują procesualność społeczeństwa, co również znajduje swoje odzwierciedlenie w autoetnografii, gdzie refleksja nad własnym doświadczeniem staje się narzędziem analizy i budowania teorii (Konecki, 2009, s. 206).

5.4. Struktura metodologiczna

Problematyka badań

Problem badawczy, dotyczący aspiracji życiowych i edukacyjnych młodych Romów, jest złożonym obszarem, który wymaga interdyscyplinarnego i wielowymiarowego podejścia. Celem badania jest zrozumienie, w jaki sposób aspekty społeczno-kulturowe, środowiskowe i indywidualne kształtują wybory edukacyjne i zawodowe badanych. Analiza tych zjawisk pozwala na identyfikację kluczowych czynników związanych z aspiracjami młodych dorosłych Romów oraz umożliwia sformułowanie rekomendacji wspierających ich rozwój edukacyjny i zawodowy.

Przedmiot i cele badań

Celem głównym badań jest zrozumienie aspiracji edukacyjnych i zawodowych młodych dorosłych Romów zamieszkujących obszary Górnego Śląska, a także identyfikacja czynników, które wpływają na te aspiracje. Cele szczegółowe obejmują:

- analizę decyzji edukacyjnych i zawodowych podejmowanych przez młodych Romów;

- badanie cech społeczno-kulturowych, które kształtują ich wybory związane z edukacją i karierą zawodową;
- zrozumienie motywów, które napędzają ich rozwój edukacyjny oraz życiowy;
- identyfikację konfliktów i wyzwań związanych z realizacją aspiracji edukacyjnych i zawodowych;
- analizę relacji między ich otoczeniem (rodzina, społeczność, szkoła) a aspiracjami dotyczącymi edukacji i pracy.

Badania skupiają się na zrozumieniu, jak lokalne środowisko wpływa na młodych Romów w kontekście ich planów na przyszłość.

Problemy badawcze

Celem sformułowanych problemów badawczych jest zrozumienie, w jaki sposób różne zmienne wpływają na aspiracje edukacyjne oraz zawodowe osób badanych.

Kluczowe pytania badawcze to:

- jakie związki zachodzą między cechami społeczno-kulturowymi a aspiracjami edukacyjnymi młodych dorosłych Romów?
- jakie związki istnieją między motywami rozwoju edukacyjnego a kontekstem społeczno-kulturowym?
- jakie związki występują między konfliktami a decyzjami edukacyjnymi i zawodowymi tej grupy?
- jakie relacje zachodzą między otoczeniem (rodzina, społeczność, szkoła) a aspiracjami edukacyjnymi i zawodowymi?

Orientacja metodologiczna

Badania realizowane są w podejściu jakościowym, które umożliwia dogłębne zrozumienie złożoności aspiracji edukacyjnych i zawodowych młodych dorosłych Romów. Wybór jakościowej metody badawczej pozwala na uzyskanie wszechstronnego obrazu badanego zjawiska, ponieważ daje możliwość zgłębienia indywidualnych doświadczeń, motywacji i postaw badanych w ich naturalnym kontekście społecznym i kulturowym (Kamiński, 1974). Dzięki wywiadam pogłębionym, badania te umożliwiają identyfikację subtelnych interakcji i wpływów, które nie muszą być widoczne w podejściu ilościowym (por. Denzin i Lincoln, 2005). To podejście sprzyja również odkrywaniu nieoczywistych wzorców oraz

zrozumieniu, w jaki sposób jednostki konstruują swoje aspiracje w relacji do otoczenia (Kvale, 1996). Podejście to pozwala na elastyczne dostosowanie metod do specyfiki badanej grupy, co jest istotne w badaniach nad społecznością romską, w której kontekst kulturowy i lokalne uwarunkowania mają kluczowe znaczenie.

Metody gromadzenia i analizy danych jakościowych

W badaniach zastosowano jakościowe podejście (Patton, 2002), wywiad biograficzny i pogłębiony, który miał charakter swobodny i podążający za narracją respondenta. Ten typ wywiadu umożliwiał elastyczne dopasowanie przebiegu rozmowy do indywidualnych doświadczeń i perspektyw badanych, pozwalając na zgłębianie ich życiowych historii, edukacyjnych oraz zawodowych aspiracji. Badacz, podążając za respondentem, mógł odkrywać wątki kluczowe z punktu widzenia badanej osoby, co umożliwiało uzyskanie pełniejszego i autentycznego obrazu rzeczywistości, w której funkcjonują Romowie (Chase, 1991; Riessman, 1993).

Ponadto metoda wywiadu biograficznego została uzupełniona o elementy autoetnografii, które pozwalają na konfrontowanie opowieści badanych z osobistymi doświadczeniami badacza, będącego częścią tej samej grupy kulturowej lub posiadającego głębokie zrozumienie kontekstu romskiego. Autoetnografia w tym przypadku odgrywa rolę narzędzia do głębszej analizy relacji między indywidualnym doświadczeniem a szerszym kontekstem społecznym i kulturowym, w którym funkcjonują respondenci. Ten autoetnograficzny aspekt pozwala badaczowi na refleksję nad własną pozycją w badaniach oraz wzbogacenie analizy o subiektywną perspektywę osoby zaznajomionej z kodami kulturowymi Romów (Ellis, Adams, Bochner, 2011).

Metoda biograficzna, jak zaznacza Teresa Bauman (1995, s. 67–69), opiera się na założeniu, że rzeczywistość społeczna ma subiektywny wymiar i można ją lepiej zrozumieć, pokazując indywidualne doświadczenia jednostki w jej kontekście społecznym. Wywiady biograficzne uwzględniają zarówno faktograficzną, jak i symboliczną warstwę rzeczywistości, przenikając się wzajemnie i dając pełniejszy obraz życia badanych. Tego typu podejście sprzyja uzyskaniu bogatego materiału badawczego, szczególnie ważnego w badaniach nad społecznością romską, gdzie kultura, tożsamość i środowisko społeczne mają kluczowe znaczenie (Kazimierska, 2013, s. 6–8).

Technika swobodnego wywiadu biograficznego pozwala respondentowi na spontaniczne przedstawienie swojej historii, co z kolei daje badaczowi możliwość precyzyjnego doprecyzowania kluczowych wątków w kontekście aspiracji edukacyjnych i zawodowych. Gabriele Rosenthal (1993) podkreśla, że opowieść narratora zależy od subiektywnej definicji wywiadu oraz tematów, które badany uznaje za ważne. Analiza materiału obejmuje zatem wiele czynników, w tym perspektywę czasową, interakcje między badaczem a respondentem oraz kontekst społeczny i kulturowy, w którym historia została osadzona (Rosenthal, 1993, s. 99–112). Elementy autoetnograficzne wprowadzone w badaniach umożliwiają badaczowi nie tylko analizę zewnętrznej narracji badanych, ale również refleksję nad własnym doświadczeniem i tożsamością w kontekście tych opowieści. Autoetnografia pozwala na zrozumienie, w jaki sposób osobiste doświadczenia badacza mogą wpłynąć na interpretację uzyskanych danych, co jest szczególnie istotne w badaniach prowadzonych w obrębie tej samej grupy kulturowej (Ellis, Adams & Bochner, 2011).

Charakterystyka badanej próby

Badana próba obejmowała młodych dorosłych Romów, w tym zarówno kobiety, jak i mężczyzn, w wieku od 18 do 35 lat. Uczestnicy zostali wybrani na podstawie ich doświadczeń edukacyjnych oraz aspiracji zawodowych. Rekrutacja odbywała się we współpracy z organizacjami pozarządowymi i szkołami działającymi na rzecz społeczności romskiej, co umożliwiło dotarcie do osób aktywnie zaangażowanych w inicjatywy edukacyjne i zawodowe. Proces doboru próby opierał się na technice kuli śnieżnej, która pozwala na pozyskiwanie kolejnych uczestników badania na podstawie rekomendacji osób już w nim uczestniczących. Ta technika jest szczególnie skuteczna w badaniach społeczności zamkniętych lub marginalizowanych, takich jak społeczność romska, gdzie bezpośredni dostęp do uczestników bywa utrudniony. Dzięki takiemu podejściu możliwe było zbudowanie zaufania i uzyskanie zgody na udział od osób, które w innych warunkach mogłyby niechętnie przystąpić do badania. Autorka nieniejszej pracy korzystała także z sieci własnych kontaktów, ponieważ współpracuje z wieloma organizacjami pozarządowymi oraz z lokalnymi instytucjami.

Tabela 1. Opis respondentów

LP	Kod_	Edukacja	Grupa romska	Miejscowość	Wykonywany zawód
1.	R_1: Fabian	branżowa szkoła I stopnia z oddziałami specjalnymi – zawód kucharz	Bergitka	Chorzów	ochroniarz
2	R_2: Weronika	podstawowa	Bergitka	Chorzów	rencistka
3	R_3: Robert	zawodowe	Galicjak	Zawiercie	asystent edukacyjny
4	R_4: Roksana	zawodowe	Polska Roma	Katowice	nie pracuje, liderka w grupie religijnej
5	R_5: Bartek	inżynier	Polska Roma	Gliwice	pracuje w fabryce
6	R_6: Władek	zawodowe	Polska Roma	Bytom	aktywista w NGO
7	R_7: Nikki	podstawowe	Polska Roma	Tarnowskie Góry	migrant, pracuje w UK w Amazonie
8	R_8: Daniel	średnie, liceum	Bergitka	Zawiercie	Aktywista
9	R_9: Kamila	zawodowe w trakcie	Bergitka	Katowice	handlowiec, galeria Katowice
10	R_10: Norbert	zawodowe	Bergitka	Sosnowiec	budowlaniec

Źródło: badania własne Autorki

W celu zapewnienia reprezentatywności próba została zróżnicowana pod względem wieku, stażu związku, doświadczenia migracyjnego oraz pochodzenia etnicznego w obrębie społeczności romskiej. Respondenci pochodzili z różnych grup romskich zamieszkujących województwo śląskie, w tym m.in. z grupy Polska Roma oraz Bergitka Roma. Ta etniczna różnorodność pozwoliła na uchwycenie szerokiego spektrum doświadczeń i perspektyw, co było kluczowe dla pełniejszego zrozumienia aspiracji edukacyjnych i zawodowych młodych dorosłych Romów. Dobór uczestników badania został przeprowadzony na podstawie kryteriów młodych dorosłych, które obejmują osoby w wieku od 18 do 35 lat, czyli grupę znajdującą się na etapie przejściowym pomiędzy młodością a pełną dorosłością, charakteryzującą się procesami samodzielnego podejmowania decyzji życiowych i zawodowych

(Brzezińska, 2005). Ponadto zróżnicowanie środowiskowe stanowiło istotny element badania. Rekrutacja obejmowała zarówno osoby mieszkające w miastach, jak i we wsiach województwa śląskiego, co umożliwiło zbadanie, jak różne konteksty społeczne i ekonomiczne wpływają na aspiracje edukacyjne i zawodowe młodych Romów. Dzięki uwzględnieniu tych zmiennych możliwe było uchwycenie kompleksowości i różnorodności aspiracji młodych dorosłych Romów, zarówno tych mieszkających w obszarach miejskich, jak i wiejskich, co miało istotny wpływ na interpretację wyników badań. Warto również zaznaczyć, że niektórzy uczestnicy badania to osoby migrujące, które przybyły z województwa małopolskiego oraz ze Słowacji i zdecydowały się zamieszkać w województwie śląskim. Próba obejmowała również osoby z doświadczeniem migracyjnym za granicą, co dostarczało dodatkowego wymiaru w zrozumieniu wpływu migracji na aspiracje edukacyjne i zawodowe młodych dorosłych Romów.

Obszary miejskie

W kontekście miejskim badania skupiały się na dużych miastach województwa śląskiego, takich jak Katowice, Gliwice, Chorzów Sosnowiec. Obszary miejskie charakteryzują się większym dostępem do zasobów edukacyjnych i zawodowych, takich jak szkoły, kursy zawodowe, biblioteki i instytucje wspierające rozwój zawodowy. Również dostęp do internetu i technologii informacyjnych jest lepszy, co może wpływać na poziom aspiracji edukacyjnych i zawodowych młodych Romów. W miastach często dochodzi do większej integracji z lokalną społecznością, co może zarówno wspierać, jak i hamować aspiracje w zależności od poziomu akceptacji i wsparcia ze strony społeczeństwa.

Obszary wiejskie

W badaniach uwzględniono również wiejskie obszary województwa śląskiego, takie jak gminy wiejskie i małe miasteczka, a także osoby z Zawiercia. Obszary te charakteryzują się mniejszym dostępem do zasobów edukacyjnych i zawodowych, co może wpływać na ograniczenie możliwości rozwoju młodych Romów. Jednakże, społeczności wiejskie często cechują się silnymi więzami społecznymi i większym wsparciem ze strony rodziny i lokalnej społeczności, co może mieć pozytywny wpływ na motywację i aspiracje badanych. W obszarach wiejskich można również

zaobserwować większą izolację społeczności romskiej od szerszego społeczeństwa, co może wpływać na ich aspiracje i wybory życiowe.

Różnorodność grupowa

Społeczność romska w województwie śląskim jest zróżnicowana pod względem kulturowym i społecznym. W badaniach uwzględniono przedstawicieli różnych grup etnicznych Romów, takich jak Polska Roma, Bergitka Roma. Każda z tych grup ma swoje unikalne tradycje, wartości i normy społeczne, które mogą wpływać na aspiracje edukacyjne i zawodowe. Na przykład, w niektórych grupach większy nacisk kładzie się na tradycyjne role płciowe, co może wpływać na wybory edukacyjne i zawodowe kobiet. Zrozumienie tych różnic jest kluczowe dla pełnego obrazu aspiracji i motywacji młodych Romów.

Przebieg i organizacja badań

Faza przygotowawcza:

- Przegląd literatury: Wstępny etap badań obejmował analizę dostępnej literatury na temat edukacji i aspiracji uczniów romskich. Przegląd literatury pozwolił na zidentyfikowanie luk badawczych oraz określenie kluczowych obszarów do dalszych badań.
- Przygotowanie procedur: Opracowano procedury rekrutacji uczestników, prowadzenia wywiadów pogłębionych oraz obserwacji uczestniczącej, zgodnie z zasadami etycznymi badania.

Przeprowadzenie badań:

- Rekrutacja uczestników badania opierała się na prywatnej sieci kontaktów Autorki pracy oraz jej współpracy z lokalnymi instytucjami i organizacjami działającymi na rzecz społeczności romskiej. Jako osoba zaangażowana w pracę z tym środowiskiem, Autorka miała ułatwiony dostęp do respondentów, co pozwoliło na skuteczniejsze dotarcie do osób spełniających kryteria badawcze.
- Przeprowadzenie wywiadów pogłębionych: Wywiady realizowane były osobno w różnym czasie oraz prowadzone w języku romskim i polskim. Dzięki temu możliwe było uzyskanie pogłębionego zrozumienia kontekstu kulturowego i indywidualnych doświadczeń.

Analiza wyników:

- Transkrypcja wywiadów: Po przeprowadzeniu wywiadów dokonano transkrypcji rozmów. Transkrypcje te były następnie kodowane i analizowane za pomocą oprogramowania do analizy danych jakościowych ATLAS.ti.
- Analiza jakościowa: Dane z wywiadów i obserwacji uczestniczącej były analizowane za pomocą technik analizy treści i analizy tematycznej. Identyfikowano główne motywy, wzorce i relacje między zmiennymi.

Rozdział 6

WYNIKI BADAŃ

6.1. Analiza danych

W niniejszym rozdziale zostanie pomieszczona analiza zebranych danych empirycznych, która uwzględnia zarówno wypowiedzi respondentów, jak i refleksje badaczki wynikające z zastosowania perspektywy autoetnograficznej. Wskazane zostaną najistotniejsze wątki dotyczące wpływu rodziny i społeczności na rozwój edukacyjny i zawodowy młodych Romów, omówione będą także relacje w środowisku szkolnym i rówieśniczym, a ponadto ukazane zostaną różnorodne strategie adaptacyjne. Ważnym założeniem odnośnie do analizy była nie tylko chęć uchwycenia „tego, co mówią badani”, ale także dostrzeżenie, w jaki sposób ich wypowiedzi korespondują z wieloletnim doświadczeniem Autorki niniejszej dysertacji jako osoby funkcjonującej w wielu światach kulturowych – romskim, gadziowskim. Analizując kwestie tożsamościowe, uwzględniono czy dana osoba silnie identyfikuje się ze swoją kulturą romską, czy też balansuje między różnymi systemami wartości. Niektórzy respondenci w pełni kultywują tradycje, inni starają się łączyć je z nowoczesnym stylem życia, a część niechętnie odnosi się do swojego pochodzenia. W tej kategorii istotne było określenie, jak dana osoba odnosi się do własnej tożsamości i czy kultura romska ma wpływ na jej codzienne decyzje. Podejście autoetnograficzne pozwoliło Autorce pracy spojrzeć na opisywane zjawiska nie tylko z perspektywy „zewnętrznej” badaczki, ale także „wewnętrznej” członkini społeczności romskiej, mającej zarazem wgląd w „gadziowskie realia”.

Oprócz fragmentów wywiadów, które przeprowadzono w ramach prowadzonych badań terenowych, w tekście uwzględniono również osobiste spostrzeżenia Autorki pracy oraz dodatkowe informacje o respondentach, które wynikały z jej wieloletniej znajomości i relacji z nimi. Pewne informacje nie zawsze były werbalizowane podczas formalnych rozmów badawczych, ale uzupełniają kontekst wypowiedzi i pozwalają lepiej zrozumieć sytuacje, w których znajdują się rozmówcy. Zastosowanie takiej perspektywy jest kluczowe w badaniach społeczności zmarginalizowanych, ponieważ pomaga ona nie tylko w dociekliwym

opisie zastanej sytuacji, lecz także w zbudowaniu przestrzeni do krytycznej refleksji nad relacjami władzy, stereotypami i mechanizmami wykluczenia.

Należy zaznaczyć, że wielu rozmówców miało trudność z otwarciem się i co za tym idzie z udzielaniem odpowiedzi na wszystkie pytania związane z tematyką aspiracji. Często w czasie rozmowy nie wprost były podejmowane tematy dotyczące historii życiowych rozmówców, a następnie to Autorka pracy podążała w kierunku aspiracji rozmówców, aby ten temat pogłębiać. Respondenci nie mieli doświadczenia w udzielaniu wywiadów ani w rozmawianiu na temat swojego życia, co z jednej strony stanowiło dla nich okazję do zwierzenia się i podzielenia swoimi historiami, ale jednocześnie momentami można było dostrzec opór, zwłaszcza gdy poruszano kwestie dotyczące przeszłości oraz barier, które interlokutorzy napotykali w obszarze edukacyjnym i życiowo-rodzinnym. W takich momentach konieczne było stworzenie atmosfery zaufania i delikatne kierowanie rozmową, aby umożliwić respondentom swobodne wyrażenie swoich doświadczeń i refleksji.

6.2. Charakterystyka rozmówców w kontekście społeczno-kulturowym

Wszystkie imiona rozmówców zostały zmienione na ich prośbę, aby chronić ich prywatność i zachować poufność. Dane zebrane podczas badań są całkowicie anonimowe, co gwarantuje, że żadna osoba nie może zostać zidentyfikowana na podstawie udzielonych informacji. Zgodnie z wytycznymi etycznymi w badaniach naukowych, ochrona anonimowości uczestników jest kluczowa dla zapewnienia ich bezpieczeństwa i komfortu (Kvale & Brinkmann, 2015). Zapewnienie poufności nie tylko respektuje prawa uczestników, ale także promuje otwartość i szczerść w procesie zbierania danych (Saunders, Kitzinger & Kitzinger, 2015).

R_1: Fabian

Fabian, 18-latek pochodzący z grupy Bergitka Romowie, mieszka w Chorzowie od około 10 lat, odkąd jego rodzina przeniosła się tu w związku z dynamicznymi zmianami w ich życiu, w tym rozwodem rodziców. Jego edukacja zakończyła się na poziomie branżowej szkoły specjalnej o profilu kucharz. Jako młody mężczyzna dysponuje umiejętnościami kulinarnymi, które mogłyby otworzyć mu drogę do pracy w gastronomii, jednak brak kontynuacji wykształcenia i ograniczenia strukturalne mogą stanowić barierę dla jego długoterminowego

rozwoju zawodowego. Fabian ma 3 rodzeństwa: 2 braci i siostrę. Utrzymują ze sobą dobre relacje. On jest dzieckiem najstarszym. Obecnie Fabian koncentruje się głównie na osobistych aspiracjach i zawodowych perspektywach, choć nie angażuje się w działania aktywistyczne. Pracuje jako ochroniarz w zakładzie strzeżonym. Do jego obowiązków należy otwieranie szlabanu, sprawdzanie legitymacji pracowników, zapisywanie, ile pojazdów wjechało na teren zakładu i pilnowanie terenu.

Perspektywa autoetnograficzna

Decyzja o rozmowie z Fabianem była ugruntowana wcześniejszymi kontaktami badawczymi. Autorka niniejszej dysertacji miała okazję przeprowadzić z nim wywiad dotyczący preferencji małżeńskich, podczas którego zostało poruszonych wiele kwestii związanych z jego życiowymi aspiracjami. Rozmowy z Fabianem były dla Autorki publikacji szczególnie ciekawe z uwagi na jego tradycyjne podejście do życia rodzinnego, które pozostaje w wyraźnym kontraście z jego zainteresowaniami i stylem bycia. Z jednej strony poszukiwał on partnerki i małżonki w sposób zgodny z tradycyjnymi wzorcami swojej społeczności, angażując się w proces swatów oraz tak zwane *wakieriben* – czyli rozmowy starszych członków rodziny na temat zawarcia związku małżeńskiego. Proces ten, oparty na negocjacjach między rodzinami, obejmował również ustalenia dotyczące aspektów materialnych i społecznych przyszłego małżeństwa, co miało kluczowe znaczenie dla stabilności i akceptacji związku w ramach grupy. Jednak mimo swojego młodego wieku, Fabian jednocześnie próbował poszukiwać partnerki w sposób nowoczesny, wykorzystując media społecznościowe, takie jak Facebook, a w szczególności zamknięte grupy romskie. To podejście stanowiło wyraźny kontrast wobec tradycyjnych praktyk, ale jednocześnie pokazało, w jaki sposób młodsze pokolenie próbuje łączyć dziedzictwo kulturowe z możliwościami, jakie oferuje współczesny świat. Mimo że początkowe kontakty nawiązywał w przestrzeni wirtualnej, ostateczne decyzje i formalności związane z małżeństwem nadal wymagały przejścia przez *wakieriben* – rozmowy dotyczące zawarcia związku romsko-romskiego i towarzyszących temu ustaleń.

Fabian wyróżnia się jednak nie tylko w kontekście podejścia do relacji, ale również w sposobie, w jaki łączy swoje tradycyjne wartości z nowoczesnym stylem życia. Ma bowiem ogromne zamiłowanie do technologii i nowinek technicznych, co czyni go osobą rozpoznawalną w swoim lokalnym środowisku. Jest swoistym

rodzinnym „technologicznym naprawiaczem” – osobą, do której wszyscy zwracają się, gdy mają problem z elektroniką. Telefony, laptopy, sprzęt domowy – Fabian potrafi naprawić niemal wszystko, mimo że nigdy nie kształcił się w tym kierunku. Fascynował się elektroniką – naprawiał telefony, usuwał wirusy z komputerów i rozkładał sprzęty elektroniczne na części pierwsze, by potem je składać. Był osobą, do której zawsze można było się zwrócić z problemem technicznym. Przez pewien czas zajmował się skupem starych telefonów, które następnie naprawiał i sprzedawał. Te doświadczenia ukazują Fabiana jako osobę wszechstronną i przedsiębiorczą, choć nie zawsze jego pomysły przynosiły długoterminowe rezultaty. Jego wiedza i umiejętności są wynikiem samodzielnej nauki i pasji, którą rozwijał przez lata. Jako samouk zdobywał doświadczenie poprzez eksperymentowanie, oglądanie materiałów w internecie oraz metodą prób i błędów. Z czasem jego umiejętności zaczęto doceniać nie tylko w rodzinie, ale i w szerszej społeczności – dziś cieszy się lokalną renomą osoby, która potrafi znaleźć rozwiązanie niemal każdego problemu technologicznego. Jego pasja do elektroniki wskazuje na jego otwartość na świat, co ponownie ukazuje fascynujący kontrast między jego przywiązaniem do tradycyjnych wartości a umiejętnością poruszania się w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości.

Funkcjonowanie tego typu relacji oraz sposób, w jaki młode pokolenia Romów negocjują granice między tradycją a nowoczesnością, zostało szczegółowo przeanalizowane w artykule Autorki niniejszej pracy Soni Styrkacz pt. *Romsko-gadziowskie związki. Analiza i negocjowanie granic etnicznych*, opublikowanym w „Studiach Migracyjnych – Przeglądzie Polonijnym” (Styrkacz, 2024b, s. 111–138). W trakcie wywiadu Fabian wspominał, że jego aspiracją jest stworzenie rodziny opartej na stabilności i wspólnym działaniu, czego brakowało mu w dzieciństwie. Wspominał, że pragnie, aby jego przyszła małżonka była osobą zaradną, „nie leniwą”, z „olejem w głowie”, co, jak sam podkreśla, wynika z chaotycznego wzorca rodzinnego, jaki zna z doświadczenia. Jego rodzice żyli w burzliwym związku, co odcisnęło piętno na jego wyobrażeniach o przyszłości. *„Ojciec i matka jak pies z kotem, ja tylko wychodziłem z domu, jak były awantury, grałem w piłkę z kolegami, dobrze, że już nie są ze sobą, bo wszyscy się męczyli.”*

Fabian otwarcie mówił o tym, że mimo swojego tradycyjnego podejścia jest osobą, która ceni nowoczesne zainteresowania. Fascynuje się mangą, anime oraz popularnymi serialami z platform takich jak Netflix. W rozmowach ujawnia się jako

młody mężczyzna balansujący między dziedzictwem kulturowym a współczesnymi wpływami. Jego postawa przeczy stereotypowemu obrazowi tradycyjnego, starszego Roma, ukazując jednocześnie złożoność i wewnętrzną różnorodność społeczności romskiej. Choć wychował się w rodzinie dysfunkcyjnej, przejawia patriarchalne podejście, zwłaszcza w relacjach międzyludzkich. Stara się budować związek w sposób tradycyjny – poprzez swaty, *wakeriben* i z poszanowaniem starszyny. Swoją partnerkę najpierw zaprowadził do dziadków, by ich poznała i by otrzymać od nich wskazówki, jak tworzyć trwały związek zgodnie z życiową mądrością starszych. Młoda dziewczyna wkrótce z nim zamieszkała, a jej rodzice od czasu do czasu doglądają, jak układa się ich wspólne życie.

Znajomość Fabiana i jego rodziny pozwoliła Autorce pracy na głębsze zrozumienie jego sytuacji życiowej. Wspomniane problemy rodzinne, takie jak rozwód rodziców, stworzyły dla niego dynamiczne i niełatwe środowisko dorastania. Deklaruje tradycyjne wartości rodzinne, mimo że jego wygląd i zainteresowania nie wpisują się w standardowe wyobrażenia o tradycyjnym mężczyźnie romskim. To rozdarcie między tradycją a nowoczesnością wydaje się definiować jego tożsamość i aspiracje.

Fabian jest przykładem młodego człowieka, który zмага się z wyzwaniami wynikającymi zarówno z dziedzictwa kulturowego, jak i współczesnych oczekiwań społecznych. Jego życie rodzinne, pełne sprzeczności i zmian, wywarło silny wpływ na jego podejście do budowania przyszłości, a rozmowy z nim ukazują, jak skomplikowane i wielowymiarowe mogą być aspiracje młodych ludzi ze społeczności romskiej.

Decyzja o rozmowie z Fabianem była zakorzeniona we wcześniejszych kontaktach badawczych i wieloletniej znajomości między Autorką niniejszej pracy a jej interlokutorem (znajomość od 2012 roku). Autorka pracy od lat obserwowała jego życie i ewolucję pomysłów na przyszłość, co pozwoliło jej na głębsze zrozumienie jego sytuacji życiowej oraz aspiracji. Fabian, 18-letni mężczyzna pochodzący z grupy Bergitka Romowie, jest osobą, której tożsamość ukształtowały dynamiczne zmiany w jego rodzinie i społeczności. Dorastał w Chorzowie, gdzie jego rodzina przeniosła się około 10 lat temu po rozwodzie rodziców. Wraz z matką, Weroniką, Fabian od najmłodszych lat uczestniczył w handlu obwoźnym, co miało ogromny wpływ na jego umiejętności i postrzeganie pracy. Weronika, jego matka, odgrywała kluczową rolę w kształtowaniu jego podejścia do życia zawodowego.

Handel obwoźny był ich codziennością – można było ich spotkać na lokalnych targowiskach, gdzie Weronika uczyła Fabiana fachu. Ten wczesny kontakt z rynkiem pracy wykształcił u niego umiejętność komunikacji i zaradność, które wykorzystuje do dziś. Jednocześnie, mimo tych tradycyjnych doświadczeń, Fabian rozwijał zainteresowania, które wykraczały poza rodzinne wzorce. Jego życie zawodowe jest równie zróżnicowane, jak jego zainteresowania. Po ukończeniu branżowej szkoły specjalnej o profilu kucharza, Fabian podjął pracę jako ochroniarz. Mimo że jego obecna praca różni się od wcześniejszych zajęć, nadal poszukuje możliwości zawodowych, które pozwalają mu wykorzystywać swoje umiejętności i zainteresowania. Fascynuje się kulturą popularną, w tym mangą, anime oraz serialami z platform streamingowych, co odzwierciedla jego zainteresowania nowoczesnym światem i technologiami.

Fabian jest także osobą, która ceni wartości rodzinne, choć jego wyobrażenie o przyszłości jest wyraźnie ukształtowane przez trudne doświadczenia z dzieciństwa. W rozmowach otwarcie mówił, że jego aspiracją jest stworzenie stabilnej rodziny, która będzie oparta na wzajemnym wsparciu i działaniu. Podkreślał, że pragnie, aby jego przyszła małżonka była zaradna i samodzielna – posiadała cechy, których brakowało mu w rodzinnym wzorcu. W tych aspiracjach widać wpływ burzliwej relacji jego rodziców, która miała istotny wpływ na jego wyobrażenia o stabilności i wsparciu w rodzinie. Fabian jest przykładem młodego Roma, który balansuje między tradycyjnym dziedzictwem a współczesnymi wpływami. Jego zainteresowania i działania przeczą stereotypowemu obrazowi mężczyzny romskiego, jednocześnie ukazując różnorodność i złożoność tożsamości w tej społeczności. Dynamiczne środowisko dorastania i różnorodne doświadczenia zawodowe ukształtowały jego wyobrażenia o przyszłości, pokazując, jak wielowymiarowe i złożone mogą być aspiracje młodych dorosłych Romów. Jego historia to również przykład tego, jak młodzi ludzie w tej społeczności negocjują swoje miejsce w szybko zmieniającym się świecie, poszukując równowagi między tradycją a nowoczesnością.

R_2: Weronika

Weronika, matka Fabiana, również należy do grupy Bergitka Romowie i ma 35 lat. Weronika ma 4 rodzeństwa: 2 braci i 2 siostry. Nie ukończyła szkoły zawodowej o profilu specjalista ds. żywienia. Jej wykształcenie zawodowe pozwala na

prorowadzenie działalności związanej z gastronomią, choć na tym etapie jej życia zawodowego nie jest aktywna w sektorze formalnym (dorabia w handlu obwoźnym, prowadzi bardzo aktywny tryb życia). Jako matka i członkini lokalnej społeczności pełni rolę wspierającą w rodzinie, a jej aktywność jest skoncentrowana na wychowywaniu dzieci oraz na trosce o rodzinne wartości. Weronika nie angażuje się bezpośrednio w działania aktywistyczne, skupiając się raczej na rodzinie i gospodarstwie domowym. Jako matka czwórki dzieci oraz członkini lokalnej społeczności pełni ważną rolę wspierającą, zwłaszcza w kultywowaniu rodzinnych wartości i tradycji. Jest rencistką z tytułu niepełnosprawności w stopniu umiarkowanym. Była ofiarą przemocy domowej ze strony męża. Ma dzieci w wieku 5, 6, 8 i 18 lat. Urodziła Fabiana bardzo wcześnie, w wieku 17 lat.

Perspektywa autoetnograficzna

Weronikę, matkę Fabiana, Autorka pracy zna od wielu lat (od 2012 roku) dzięki wspólnym kontaktom rodzinnym i społecznym. Handlowała razem z mamą Autorki pracy na różnych targowiskach, gdzie często przypadkiem się spotykały, a ich rozmowy przeradzały się w długie opowieści o życiu prywatnym Weroniki. Jej historia była znana Autorce dysertacji także z opowieści innych członków społeczności, zwłaszcza w kontekście trudności, z jakimi się zmagала – migracji na Górną Śląsk, konfliktów rodzinnych i życia z przemocowym mężem.

Weronika, 35-letnia matka czwórki dzieci, pochodzi z grupy Bergitka Romowie. Jej życie było naznaczone trudnymi wyborami i dynamicznymi zmianami. Dorastała w niestabilnym środowisku – jej rodzice żyli w separacji, a ona sama była wychowywana głównie przez ojca, który pracował jako stolarz. Wspomina, że musiała szybko porzucić dzieciństwo i stać się „kobietą” z dnia na dzień. Nie było w tym stopniowego przejścia, naturalnej ewolucji – jednego dnia była jeszcze nastolatką, a następnego wymagało się od niej, by w pełni przejęła obowiązki dorosłej kobiety. Zatem na co dzień zajmowała się prowadzeniem domu – sprzątała, myła, gotowała i dbała o porządek w otoczeniu. Wstawała wcześnie, by przygotować wszystko, zanim ruszyła do pracy. Po wypełnieniu obowiązków domowych, chodziła na pobliskie targowisko, gdzie dorabiała, sprzedając różne towary. Była bardzo zaangażowana zarówno w życie domowe, jak i w pracę zarobkową. Jej pomoc w domu miała duże znaczenie – odciążała innych domowników i przejmowała na siebie wiele codziennych obowiązków. To nie była jedynie pomoc w codziennych

obowiązkach – to była całkowita zmiana roli, wymuszona przez okoliczności i dynamikę rodzinną, w której przyszło jej dorastać.

Dorastała na pograniczu Górnego Śląska (jej matka mieszkała w Chorzowie) i Limanowej, w rzeczywistości naznaczonej separacją rodziców. Jej życie było podzielone między dwa światy, choć to jeden z nich stał się dla niej prawdziwym domem – ten, który tworzył jej ojciec. Wspomina go z ogromnym szacunkiem i czułością, podkreślając, że to on był dla niej najważniejszą postacią w dzieciństwie, podczas gdy relacja z matką była pełna napięć i nieporozumień. Sama ujmuje to w bardzo dobitnych słowach: *„Ojciec mnie wychowywał, nie matka, z matką zawsze problemy były, zawdzięczam wszystko ojcu, a matka tylko przyjeżdżała i zawsze kłótnie były. Ja potem i moje dzieci moje małżeństwo schodziło na bok.”*

Te słowa niosą w sobie ogrom emocji, bagaż doświadczeń i bolesnych wspomnień. Jej dzieciństwo było okresem, w którym musiała szybko nauczyć się niezależności, choć nie na swoich warunkach. To nie była młodzięcza samodzielność wynikająca z ciekawości świata, ale konieczność, którą narzuciło jej życie. Wspomnienia o ojcu są pełne ciepła – to on był dla niej fundamentem, opoką, osobą, która kształtowała ją jako człowieka. W przeciwieństwie do matki, która pojawiała się epizodycznie, często przywożąc ze sobą konflikty i napięcia, ojciec stanowił dla niej punkt odniesienia. Jego obecność, wsparcie i sposób, w jaki radził sobie z codziennością, wpłynęły na jej własne podejście do życia i relacji rodzinnych. W późniejszych latach to doświadczenie zaczęło odgrywać coraz większą rolę w jej życiu osobistym. Relacje z matką i sposób, w jaki ich kontakt wyglądał w dzieciństwie, rzutowały na jej późniejsze wybory i decyzje. W jej własnym małżeństwie i macierzyństwie widoczne były echa przeszłości – nie zawsze uświadamiane. Wyzwania, jakie przyniosło dzieciństwo, nie zakończyły się wraz z dorosłością – stały się częścią jej tożsamości, kształtując zarówno jej podejście do bliskich, jak i sposób, w jaki budowała swoje własne życie.

Jej wczesne małżeństwo, które zaistniało z uwagi na relacje towarzyskie niż zgodnie z tradycyjnymi romskimi zwyczajami, przyniosło wiele trudów i rozczarowań. Weronika poznała swojego partnera na jednej z dyskotek w Krakowie, poprzez swoje kuzynostwo. Związek rozwijał się szybko – jeszcze jako nastolatka, w wieku 17 lat, zdecydowała się na *mangavipen*, czyli tradycyjne romskie zaręczyny, które w praktyce oznaczały wejście w relację o charakterze małżeńskim. Niemal

równie szybko została matką, co sprawiło, że jej życie przybrało zupełnie nowy kierunek, a młodzieńcza beztroska ustąpiła miejsca codziennej walce o przetrwanie.

Gdy wspomina tamten okres, w jej głosie wyczuwa się nutę żalu. Nie chodziło tylko o złe decyzje, ale o poczucie, że nikt nie wskazał jej innej drogi, że była pozostawiona sama sobie. Wspominała, że ojciec, choć był dla niej ważnym autorytetem i darzyła go ogromnym szacunkiem, nie narzucał jej wyborów, nie kierował nią – pozwalał na dużą swobodę. Matka z kolei była dla niej raczej źródłem konfliktów niż wsparcia, co tylko potęgowało jej poczucie osamotnienia w podejmowaniu kluczowych decyzji życiowych.

Związek, który początkowo miał być nowym etapem życia, okazał się pułapką. Po latach Weronika oceniała go jako głęboko przemocowy – i nie była to jedynie przemoc psychiczna, ale również fizyczna. Życie pod jednym dachem w Limanowej z mężem i rodziną było dla niej trudnym doświadczeniem. Mimo to trwała w tej relacji, próbując stworzyć stabilne życie dla swoich dzieci. Nie miała innego wyboru – musiała radzić sobie w ramach struktury, która nie dawała jej zbyt wielu możliwości wyjścia. W tamtych czasach rozwód, czy nawet samo odejście od męża, było społecznie nieakceptowalne w tradycyjnych romskich środowiskach. Dlatego podejmowała wielokrotne próby separacji, ucieczki. Jednak trwało to zazwyczaj tydzień, dwa i ponownie wracała do przemocowego partnera. *„Matka niby przyjmowała, ale potem z nią zaczynały się kłótnie, gdzie miałam iść? Dopóki nie znalazłam mieszkania, to odbijałam się, nikt tak naprawdę nie wspierał, chociaż mówi się, że u nas to do ognia się wskoczy, niby tak niby nie”*.

Migracja na Górny Śląsk stała się dla Weroniki koniecznością, rodzajem ucieczki i próbą odnalezienia lepszych warunków do życia. Przyjechała tam w poszukiwaniu wsparcia wśród rodziny, która wcześniej osiedliła się w Zabrze i Nowym Sączu. Wspólnie z mężem zaczęła prowadzić handel obwoźny na targowiskach, co wymagało od niej ogromnej determinacji i zaangażowania. Praca ta była trudna – nie tylko fizycznie, ale i psychicznie, ponieważ to ona w dużej mierze zajmowała się organizacją wszystkiego, zarządzaniem finansami i dbaniem o to, by dom funkcjonował.

Weronika opowiadała o początkach ich małego rodzinnego przedsięwzięcia. To ona była siłą napędową – nie tylko zajmowała się handlem, ale także dbała o dom, dzieci, codzienne potrzeby. Była wielozadaniowa, działała na kilku poziomach, a jednocześnie jej działania nigdy nie były wystarczające. Sama mówiła o tym z

goryczą, ale i z dumą: „*Dałam z siebie wszystko, nie mogę zarzucić sobie, że byłam złą matką. Handlowałam, przynosiłam pieniądze, były auta, było złoto, było wszystko, ale ciągle było mało mu, dlatego już nie wytrzymałam, schorowałam się mocno, musiałam zmienić życie. Ale dzieci wychowałam, nie mogę sobie nic zarzucić.*” To ostatnie zdanie trafia w sedno jej doświadczeń. Dla niej macierzyństwo było nie tylko obowiązkiem, ale też misją, czymś, co musiała zrobić, niezależnie od własnych trudności i cierpienia. Przez lata funkcjonowała w przekonaniu, że kobieta powinna poświęcać się rodzinie, że jej wartość mierzona jest tym, ile potrafi dać innym. Nie było miejsca na jej własne potrzeby, zdrowie, odpoczynek – liczył się dom, dzieci, mąż.

Ta równowaga, oparta na poświęceniu, była krucha. Z czasem nadmiar obowiązków i brak satysfakcji sprawiły, że jej organizm odmówił posłuszeństwa. Ciągła presja, przemoc w związku i brak emocjonalnego wsparcia ze strony partnera spowodowały, że nie miała już siły dalej walczyć. Choroba wyznaczyła granicę, której nie mogła przekroczyć – była sygnałem, że coś w jej życiu musi się zmienić.

Mimo że miała wsparcie emocjonalne ze strony ojca, który czasami próbował ją bronić, to w rzeczywistości była samotna w swoich trudnych doświadczeniach. W tradycyjnych romskich społecznościach, gdzie lojalność wobec rodziny i utrzymanie małżeństwa są kluczowymi wartościami, odejście od męża czy przeciwstawienie się systemowi było niezwykle trudne. Jednak Weronika podjęła tę decyzję – zmiana życia była dla niej koniecznością, choć przyszła dopiero wtedy, gdy jej ciało i psychika nie mogły już więcej udźwignąć.

Z perspektywy autoetnograficznej jej historia jest przykładem, że tradycyjne role rodzinne mogą ewoluować w odpowiedzi na trudności życiowe. Weronika od najmłodszych lat przywiązywała ogromną wagę do edukacji swoich dzieci. W rozmowach podkreślała, że w regionach, takich jak Szaflary czy Łącko, gdzie spędziła dzieciństwo, dzieci często nie uczęszczały do szkoły, a ona była „nauczona czegoś innego” – pracy fizycznej. Jej ambicją było, aby jej dzieci zdobyły przynajmniej podstawowe wykształcenie zawodowe, ponieważ uważała edukację za klucz do poprawy ich przyszłych możliwości życiowych. „*Do szkoły musieli chodzić, myśmy mieli najlepszą opinię tam, z opieki zawsze chwalili nas, że wysyłamy dzieci do szkoły. Nie było, że wagarowali albo uciekali. Pilnowałam tego bardzo.*”

Weronika jest rencistką z tytułu niepełnosprawności, ale pełni kluczową rolę w swojej rodzinie. Wychowanie dzieci i troska o dom to dla niej priorytety. Jest

osobą, która – choć wyrosła w tradycyjnym środowisku – dąży do wprowadzenia zmian w życiu swoich dzieci. Jej aspiracje edukacyjne w stosunku do nich wynikają z mieszanki żalu za własnymi niezrealizowanymi możliwościami oraz determinacji, by przerwać cykl trudności i ograniczeń, które definiowały jej rodzinne doświadczenia.

R_3: Robert

Autorka niniejszej pracy zna Roberta od ponad dekadę, co pozwala jej na dogłębne zrozumienie jego historii i kontekstu, w którym podejmuje życiowe decyzje. Wspólne rozmowy i obserwacje pozwoliły Autorce dysertacji dostrzec wyjątkowość jego drogi – od młodego mężczyzny, który starał się odnaleźć swoje miejsce w społeczności romskiej, po zaangażowanego asystenta ds. edukacji. Jego determinacja, aby wyjść poza tradycyjne role i wyzwania środowiska, w którym edukacja często nie była priorytetem, jest jednym z najbardziej charakterystycznych elementów jego historii. Ma dwoje rodzeństwa: młodszą siostrę, która jeszcze się uczy w szkole podstawowej i brata starszego o 5 lat. Robert, 23-latek z grupy Galicjak, mieszka w Zawierciu, gdzie ukończył szkołę gastronomiczną o profilu kucharz. Jest jedynym członkiem w swojej rodzinie, który zdobył formalne wykształcenie w tym kierunku, co było odważnym krokiem w odmienną od tradycyjnej stronę. Robert żyje obecnie w związku z Romką, jednak jego przeszłość uczuciowa jest bardziej zróżnicowana. Wcześniej był w przelotnych związkach z kobietami spoza społeczności romskiej, traktując je – jak sam wspomina – w sposób mniej zobowiązujący: *„To była tylko zabawa, z naszymi, to na poważnie, bo różnie to bywa.”* Jego słowa można interpretować jako wyraz świadomości różnic między relacjami z kobietami romskimi a tymi spoza społeczności. Robert, jako osoba funkcjonująca na styku dwóch kultur, potrafił odnaleźć się w bliskich relacjach z nie-Romkami, jednak to związek z Romką – jak sam przyznaje – dał mu poczucie stabilizacji lub przynajmniej powinien dawać *„cieszę się, że ją mam, bo nie wyobrażam sobie, by ktoś inny wytrzymał ze mną”*. To wskazuje, że w jego przekonaniu małżeństwo z kobietą romską wiąże się nie tylko z osobistą decyzją, ale też z określonymi konsekwencjami społecznymi i rodzinnymi. Zabawa w relacjach przelotnych mogła być dla niego dopuszczalna, ale ustabilizowanie się wymagało

innego podejścia, uwzględniającego zarówno oczekiwania otoczenia, jak i jego własne miejsce w społeczności.

Perspektywa autoetnograficzna

W rozmowach z Autorką publikacji Robert niechętnie rozwijał temat swojej rodziny i życia prywatnego, jednak wiadomo, że obecnie jego żona oczekuje dziecka. Jest od niego młodsza o trzy lata i nie ukończyła szkoły wyższej – zakończyła edukację na poziomie szkoły podstawowej. Mimo to, jak sam twierdzi, wspiera go w jego działaniach zawodowych i nie ogranicza go w podejmowaniu pracy. Rozmawiając z nim, ma się poczucie, że jego poglądy na temat ról płci są dość patriarchalne. Choć jest świadomy zmian zachodzących w społeczności romskiej i dostrzega, że pewne wzorce ulegają przeobrażeniom, jego własny styl życia i przekonania są mocno osadzone w tradycyjnym podziale ról. Uważa, że to on jako mężczyzna powinien utrzymywać rodzinę, podczas gdy kobieta powinna pozostać w domu i zajmować się dziećmi.

Nie jest to jednak przekonanie oderwane od jego własnych doświadczeń – został wychowany w rodzinie, w której taki model funkcjonowania był normą. Jego ojciec przez całe życie zajmował się pracą zarobkową poza domem, często wyjeżdżając za granicę. Robert tak o tym mówił: *„Ojciec zawsze jeździł do roboty za granicę, to tu, to tam, do Kanady jeździł, matka z ciotkami nas wychowywały, ale nie było nigdy tak, żeby matka szła do takiej pracy u Gadziów. Ojciec zajmował się handlem różnymi rzeczami, też zbierał akumulatory inne rzeczy i sprzedawał dalej.”*

Te słowa odsłaniają jego spojrzenie na rodzinne role, kształtowane przez jego dzieciństwo i obserwacje rodziców. Podkreślenie, że matka nigdy nie podjęła „gadziowskiej” pracy, wskazuje na zakorzenione w nim przekonanie, że kobieta nie powinna angażować się w zatrudnienie poza domem w sposób charakterystyczny dla większości społeczeństwa. W jego rodzinie to ojciec odpowiadał za zapewnienie bytu materialnego, często podejmując pracę opartą na niestabilnych, nieformalnych zasadach, natomiast kobiety pozostawały w domach, tworząc wewnętrzną strukturę opiekuńczą. Jego przekonania o roli kobiety w rodzinie są więc silnie powiązane z wzorcami, jakie wyniósł z domu.

Mimo świadomości, że współczesne społeczeństwo – w tym także społeczność romska – ulega przemianom, Robert nadal podtrzymuje model, który zna najlepiej. Można przypuszczać, że nie jest to jedynie kwestia osobistych preferencji, ale także

mechanizm adaptacyjny – wybór utrzymania tradycyjnej struktury pozwala mu zachować pewność odnośnie do swojej roli i miejsca w rodzinie. Jego rodzina, w tym bracia i kuzyni, zajmuje się skupem i sprzedażą akumulatorów – profesją popularną w pewnych kręgach społeczności romskiej. Robert wybrał jednak inną drogę, poszukując pracy, która dawałaby mu zarówno stabilność finansową, jak i poczucie celu. Droga do tej stabilności była jednak pełna wyzwań. W rozmowach Robert często przywoływał swoje doświadczenia z pracy w sklepach, takich jak Netto czy Biedronka. Były to krótkotrwałe zatrudnienia, często kończące się z powodu zwolnień. Wielokrotnie wspominał o trudach w utrzymaniu pracy – przepracował tydzień w jednej firmie, by już w kolejnym tygodniu szukać innej. Często opowiadał, że czuł, iż musi „podwójnie udowodniać”, że jest odpowiedzialny i „czysty”. Jako kobieta słuchająca tej historii, Autorka niniejszej publikacji z refleksją obserwowała, jak strukturalne uprzedzenia wobec Romów wpływały na jego poczucie wartości i możliwości zawodowe. W miejscach, takich jak sklepy wielkopowierzchniowe musiał nieustannie przekonywać pracodawców do swoich umiejętności, co często prowadziło do frustracji: *„Inni Gadziowie musieli poświadczać za mnie, dawać gwarancje innemu, czasem raz a czasem nawet dwa razy, zazwyczaj po znajomościach udawało się”*. Z jednej strony to pokazuje, że relacje miał dobre, skoro ludzie potrafili gwarantować za niego, z drugiej strony pokazuje trudności na poziomie strukturalnym w sektorze pracy, które obfitują w uprzedzenia i stereotypy.

Dopiero praca w roli asystenta ds. edukacji przyniosła mu stabilizację i poczucie spełnienia. Robert opowiadał z dumą, jak bardzo angażuje się w swoje obowiązki. Nie chce mówić o szczegółach, ale można sądzić, że nie pracował tylko w jednej szkole, a także w świetlicach i przede wszystkim w domach podopiecznych. Często podkreślał, że dzieci go słuchają, zwracają się do niego o pomoc, a jego rola w ich życiu ma znaczenie. Słuchając jego wypowiedzi, można wysnuć wnioski, że ta praca bardzo wpłynęła na jego poczucie wartości. Robert poczuł, że jest potrzebny – coś, czego brakowało mu w poprzednich miejscach zatrudnienia. Jego zaangażowanie w pomoc młodszemu pokoleniu Romów pokazuje jego głęboko zakorzenione przekonanie, że edukacja może stanowić klucz do poprawy ich przyszłych szans.

Poza swoją główną rolą zawodową, Robert podejmuje także działania na rzecz swojej społeczności. Píše wnioski projektowe, angażuje się w inicjatywy wspierające rozwój społeczności romskiej i stara się tworzyć przestrzeń dla edukacji

i integracji. Jego działalność aktywistyczna, choć ograniczona, jest dowodem na to, że chce mieć realny wpływ na życie innych. Jednak nawet tutaj napotyka trudności – brak wsparcia finansowego czy instytucjonalnego często komplikuje realizację jego inicjatyw.

Jego historia pokazuje, jak silnie kultura i wychowanie wpływają na postrzeganie ról społecznych i rodzinnych. Nawet jeśli zmiany są widoczne, nie każdy jest gotów, by je zaakceptować w swoim własnym życiu. W przypadku Roberta widzimy ten dysonans – świadomość zachodzących procesów, ale jednocześnie kurczowe trzymanie się tradycyjnych wartości jako fundamentu, na którym buduje swoje życie.

Robert to przykład młodego lidera społeczności, który z determinacją próbuje przełamać cykl ubóstwa i marginalizacji, z jakim często zmagają się społeczności romskie. W rozmowach często wyrażał frustrację z powodu barier strukturalnych, ale jednocześnie zawsze podkreślał znaczenie edukacji jako narzędzia zmian. Jego historia pokazuje, że mimo wyzwań, z jakimi musi się mierzyć, nie przestaje działać na rzecz swojej społeczności, a jego wybory są świadectwem zarówno jego osobistych aspiracji, jak i potrzeby transformacji społecznej.

Znając go od wielu lat, Autorka dysertacji mogła zaobserwować, jak jego podejście do życia ewoluowało. Od młodego chłopaka zmagającego się z trudnościami w znalezieniu pracy, po świadomego mężczyznę, który odnalazł swoje powołanie w pracy z młodszymi pokoleniami. Jego doświadczenia, w połączeniu z jego determinacją, stanowią inspirację i pokazują, jak edukacja oraz odpowiedzialność społeczna mogą być narzędziami zmiany, nawet w najbardziej wymagających warunkach.

R_4: Roksana

Roksana, 24-latką z grupy Polska Roma, mieszka w Katowicach. Ukończyła szkołę fryzjerską i obecnie działa jako lokalna aktywistka religijna. Ma starszą o 3 lata siostrę, która również jest w Zborze. Jej siostra także ukończyła szkołę zawodową o profilu kosmetycznym. Jej zaangażowanie w społeczność lokalną, zwłaszcza w obszarze religijnym, wskazuje na silną tożsamość kulturową i chęć wspierania swojej społeczności. Roksana pełni rolę osoby wspierającej duchowo i organizacyjnie lokalną społeczność nieromską, co czyni ją jedną z bardziej aktywistycznie

zaangażowanych osób w tej grupie. Jest przykładną liderką lokalnej społeczności, która łączy umiejętności zawodowe z działalnością społeczną.

Perspektywa autoetnograficzna

Pierwsze spotkanie Autorki nieniejszej pracy z Roksana miało miejsce w kontekście próby swatania jej ze znajomym Autorki. Poznały się na przyjęciu romskim (*mangavipen* – zaręczyny) w Ochotnicy Górnej. Ta okoliczność pozwoliła im bliżej się poznać i nawiązać rozmowy zarówno na temat jej aspiracji zawodowych, jak i osobistych. Roksana okazała się osobą, która, mimo głębokiego zaangażowania w życie religijne, pozostaje świadoma swojego wieku, potrzeb i aspiracji jako młoda kobieta. We wspólnych rozmowach często poruszano codzienne tematy, takie jak gotowanie, pieczenie czy relacje z mężczyznami, co pokazuje jej równowagę między obowiązkami duchowymi a codziennością.

Roksana z pasją opowiadała o swoim związku z wiarą i Zborem Świadków Jehowy. Była świadoma misji tej religii, w tym roli nawracania, jednak nigdy nie narzucała swojego światopoglądu. Jej znajomość Biblii i umiejętność przekładania jej przesłań na konkretne przykłady życiowe czyniły ją wiarygodną przewodniczką duchową. Jednocześnie przyznawała, że musi pracować, co wskazuje na jej pragmatyczne podejście do życia. Fryzjerstwo traktowała jako zawód, ale i możliwość do samorealizacji, zaś ponad wszystko jej główny cel, to stabilna rodzina i życie zgodne z zasadami jej wiary. Roksana zawsze podkreślała, jak ważna jest dla niej stabilizacja rodzinna i życie zgodne z wyznawanymi wartościami. We wspólnych rozmowach wyznawała, że pragnie stworzyć rodzinę, w której wiara i wzajemne wsparcie będą odgrywać kluczową rolę.

Analizując postać Roksany z perspektywy autoetnograficznej należy stwierdzić, że jej aspiracje rodzinne i zawodowe są ze sobą ściśle powiązane – jej praca jako fryzjerki ma zapewnić materialne podstawy, ale głównym motorem jej działań pozostaje chęć wspierania siebie, swojej rodziny.

Obecnie Roksana jest w związku małżeńskim z osobą z tego samego zboru. Jej wybór partnera życiowego, dokonany w zgodzie z jej wartościami, stanowi dowód konsekwencji w dążeniu do harmonii między życiem osobistym a duchowym. Warto jednak podkreślić, że jej mąż nie pochodzi ze społeczności romskiej. Jest to istotny aspekt, który pokazuje, że w jej przypadku religia stała się nadrzędnym

czynnikiem definiującym tożsamość i przynależność, silniejszym niż tradycyjne normy etniczne.

Fakt, że w jej środowisku nie było wystarczająco wielu Romów wyznających tę samą wiarę, świadczy o tym, że ruchy religijne, takie jak Świadkowie Jehowy czy zielonoświątkowcy, mimo że zyskują na popularności wśród Romów, wciąż pozostają stosunkowo niewielkimi grupami w obrębie społeczności. Roksana zdaje sobie z tego sprawę, ale nie traktuje tego jako przeszkody – wręcz przeciwnie, jej małżeństwo jest dla niej potwierdzeniem, że żyje w zgodzie z własnymi przekonaniami i duchowymi wartościami. Jak sama mówi: *„Żyję w zgodzie z sobą i tym, co ważne dla mnie. Wiem, jaka jest moja ścieżka życiowa, Boga mam w sercu i zawsze będę mieć Boga, jestem szczęśliwa. Niektórzy z dalszej rodziny tego nie bardzo rozumieją, ale nie mam z nimi aż tak dużego kontaktu.”* Jej słowa pokazują, że przynależność do zboru jest dla niej przede wszystkim kwestią osobistego wyboru, a nie wyłącznie kulturowej przynależności. Wskazują również na dystans, jaki powstał między nią a częścią rodziny, która nie podziela jej przekonań. To częsta sytuacja wśród Romów, którzy decydują się na dołączenie do nowych ruchów religijnych – zmiana systemu wartości może prowadzić do osłabienia więzi z niektórymi członkami rodziny, zwłaszcza jeśli ich sposób życia i postrzeganie świata nie współgrają z nową tożsamością religijną.

Warto zaznaczyć, że ruchy religijne często stają się drogą wyjścia dla wielu Romów, którzy poszukują zmiany w swoim życiu. Świadkowie Jehowy, zielonoświątkowcy czy inne wspólnoty chrześcijańskie przyciągają osoby, które chcą odciąć się od dawnych nawyków, zmienić swoje priorytety i znaleźć wiarę jako nowy fundament życiowy. Warto podkreślić, że coraz więcej Romów dołącza do różnych grup religijnych, a dla niektórych oznacza to zupełne przewartościowanie swojego życia. Z obserwacji Autorki dysertacji wynika, że niektórzy po latach alkoholizmu przestają pić, rezygnują z przemocy, wychodzą z więzień i próbują odnaleźć się w nowych wspólnotach jako odmienieni ludzie. Religia daje im nowy punkt zaczepienia, nową tożsamość i sens, którego wcześniej im brakowało. Jednak w przypadku Roksany sytuacja wygląda inaczej – nie była osobą poszukującą duchowego ratunku, ponieważ jej droga do religii została ukształtowana już w dzieciństwie.

Dorastała w rodzinie, w której jej matka i ojczym należeli do Zboru Świadków Jehowy, co oznaczało, że od najmłodszych lat była osławiana z tym światopoglądem

i rytuałami tej wspólnoty. W pewnym sensie jej religijność była poniekąd narzucona, jednak ona sama nie ma z tym problemu – akceptuje to jako naturalną część swojego życia. Co ciekawe, mimo silnej przynależności do zboru, Roksana nie podchodzi do swojej wiary w sposób restrykcyjny czy rygorystyczny. W przeciwieństwie do wielu osób, które dopiero dołączają do ruchów religijnych i często przejawiają dużą gorliwość w przestrzeganiu zasad, ona wykazuje bardziej liberalne podejście. Nie ma problemu z rozmowami na temat swojej wiary, nie czuje potrzeby nawracania innych czy radykalnego odcinania się od tych, którzy nie podzielają jej przekonań. To dystans i spokój, który może wynikać z tego, że religia towarzyszy jej przez całe życie – nie jest czymś, co nagle odmieniło jej los, ale raczej naturalnym elementem jej tożsamości.

Jej zaangażowanie w życie wspólnoty oraz dążenie do tworzenia stabilnego związku pokazują jej zdolność do równoważenia tradycyjnych ról kobiecych z nowoczesnym podejściem do samorealizacji. Roksana pełni rolę liderki lokalnej społeczności romskiej, gdzie łączy swoje umiejętności zawodowe z działalnością duchową. Jako osoba aktywnie działająca w Zborze Świadków Jehowy, angażuje się w nawracanie i wsparcie innych członków wspólnoty. Jej zaangażowanie organizacyjne i duchowe czyni ją istotnym ogniwem lokalnej społeczności, które pomaga budować więzi i wspierać innych w codziennych wyzwaniach. Znajomość Roksany z perspektywy badawczej pozwala dostrzec Autorce niniejszej pracy, jak wiara i działalność zawodowa kształtują jej tożsamość oraz wpływają na jej relacje ze społecznością.

Autorka pracy, jako badaczka i obserwatorka romskiej społeczności, wielokrotnie zastanawiała się, jak osoby z grupy Polskiej Romy, które są znane z bardzo tradycyjnego i ortodoksyjnego praktykowania *romanipen*, mogą odnaleźć się w strukturach Zboru Świadków Jehowy. Bowiem zarówno *romanipen*, jak i religia Świadków Jehowy nakładają na swoich członków szereg rygorystycznych zasad. Roksana wydaje się jednak w unikalny sposób łączyć te dwa światy, co czyni jej historię wyjątkową.

Osobista refleksja Autorki dysertacji dotyczy także tego, jak historia relacji między Polską Romą a Świadkami Jehowy wpłynęła na obecne postrzeganie tych struktur w społeczności romskiej. Warto przypomnieć, że poprzedni zwierzchnik grupy Polskiej Romy, Sero Romu Nudiu, za swojej kadencji zabraniał członkom Polskiej Romy wkraczać w struktury Świadków Jehowy. Zakaz ten wynikał zapewne

z poczucia kontroli, którą Sero Rom chciał sprawować nad członkami swojej społeczności – kontroli, której nie miał w grupach romskich należących do Świadków Jehowy. Wybór wiary był wówczas postrzegany jako akt sprzeciwu wobec tradycyjnej struktury władzy w społeczności romskiej.

Roksana, jako członkini Zboru Świadków Jehowy, wydaje się doskonałym przykładem, jak jednostki mogą negocjować swoją tożsamość w obrębie dwóch różnych struktur kontrolnych – tradycyjnej wspólnoty romskiej i rygorystycznej organizacji religijnej. Jest świadoma restrykcji narzuconych zarówno przez *romanipen*, jak i przez zasady Zboru, ale potrafi odnaleźć przestrzeń na realizację swoich aspiracji. Jej historia pokazuje, że nawet w społecznościach o silnych tradycjach możliwe jest tworzenie nowych ścieżek, które pozwalają na pogodzenie duchowości z codziennością oraz tradycji z nowoczesnością. Z perspektywy badawczej historia Roksany daje wgląd w procesy negocjacji tożsamości, jakie zachodzą w społecznościach marginalizowanych. Jej zdolność do równoważenia wymagań duchowych i zawodowych, tradycyjnych i nowoczesnych, pokazuje elastyczność, jaką mogą wykazywać członkowie społeczności romskiej. Roksana jest przykładem, że kobiety w społecznościach tradycyjnych, nawet w strukturach o ograniczonej elastyczności, takich jak Świadkowie Jehowy, mogą odgrywać aktywne role w tworzeniu swojej tożsamości oraz wprowadzaniu zmian w swoich społecznościach.

R_5: Bartek

Bartek, 24-latek z grupy Polska Roma, mieszka w Gliwicach i posiada wykształcenie niepełne wyższe na kierunku inżynierskim. Jego ścieżka edukacyjna wyróżnia się wśród innych respondentów, co daje mu potencjalnie większe możliwości zawodowe. Bartek ma biologiczne rodzeństwo, z którym sporadycznie utrzymuje relacje, a także rodzeństwo z rodziny zastępczej, z którymi ma bardzo dobry kontakt. Został wychowany przez rodzinę zastępczą, obecnie utrzymuje relacje z rodziną biologiczną, jednak żyje na pograniczu dwóch światów. Dąży mocno do powrotu do korzeni. Nie został wychowany w rodzinie romskiej. Choć nie jest bezpośrednio zaangażowany w działania aktywistyczne, jego wykształcenie może przyczynić się do większego zaangażowania w przyszłości w sprawy związane z edukacją lub gospodarką. Bartek koncentruje się na rozwijaniu swojej kariery zawodowej, co

może prowadzić do szerszego zaangażowania w sprawy społeczne. Pracuje w fabryce samochodów.

Perspektywa autoetnograficzna

Autorka dysertacji poznała Bartka w 2017 roku w czasie wydarzenia „Dikh he na bister”¹¹, zorganizowanego przez TernYpe, które upamiętniało zagładę Romów. Bartek na wydarzenie przybył z kuzynem, co dało mu poczucie pewnej bliskości i wsparcia, ale jednocześnie umożliwiło Autorce pracy obserwację jego zachowań w różnych sytuacjach społecznych. Zapewne obecność Romów z różnych krajów Europy pozwoliła mu poczuć się swobodnie – różnorodność romska, którą tam zobaczył, zdawała się łamać jego wcześniejsze przekonania o jednolitości kulturowej. W czasie wydarzenia szybko nawiązał kontakty z uczestnikami z innych krajów, co pokazało jego otwartość i zdolność do integracji w romskiej społeczności, mimo braków w znajomości języka czy kodu kulturowego.

Wówczas Bartek miał 16 lat i intensywnie próbował odnaleźć swoje korzenie. Był wychowywany przez rodzinę zastępczą spoza społeczności romskiej, co sprawiło, że jego kontakt z kulturą przodków był mocno ograniczony. W rozmowach wielokrotnie podkreślał swoją potrzebę powrotu do romskiej tożsamości, co było dla niego ważnym elementem poszukiwania własnego miejsca w świecie. Bartek aktywnie uczestniczył w romskich wydarzeniach i projektach organizowanych „przez Romów dla Romów”, aby zbliżyć się do swoich korzeni. W tym jego poszukiwaniu chodziło zapewne o ponowne odkrycie kultury, której został pozbawiony we wczesnym dzieciństwie. W tych działaniach widoczna była jego determinacja, ale także wyzwania, z jakimi musiał się mierzyć – brak znajomości języka romskiego oraz zwyczajów kulturowych czynił powrót do korzeni

¹¹ „Dikh he na bister” (z romskiego „Spójrz i nie zapomnij”) to inicjatywa upamiętniająca Zagładę Romów, organizowana corocznie przez międzynarodową sieć młodzieży romskiej TernYpe. W 2017 roku wydarzenie to zgromadziło około 200 młodych Romów i nie-Romów z całej Europy w Krakowie oraz w byłym niemieckim obozie koncentracyjnym Auschwitz-Birkenau, w dniach od 29 lipca do 4 sierpnia. Głównym celem inicjatywy jest zwiększenie świadomości na temat ludobójstwa Romów podczas II wojny światowej oraz mechanizmów antycyganizmu, zwłaszcza w kontekście narastającego rasizmu, mowy nienawiści i ekstremizmu w Europie. Poprzez edukację i upamiętnienie, „Dikh he na bister” dąży do przywrócenia godności ofiarom oraz wzmocnienia tożsamości młodych Romów, bazując na głębokiej wiedzy o przeszłości.

szczególnie trudnym. Bartek często opowiadał o swojej trudności w odnalezieniu miejsca w dwóch różnych światach: gadziowskim, w którym został wychowany, i romskim, do którego próbował wrócić. Jak sam podkreślał, jego wygląd – ciemniejszy kolor skóry – sprawiał, że czuł się „inny” w środowisku gadziowskim, gdzie wielokrotnie musiał się mierzyć z niejednoznacznymi spojrzeniami i czuł, że musi „podwójnie się tłumaczyć”.

Te doświadczenia wywoływały w nim poczucie wyobcowania, które nasiliło się w okresie dorastania. W wieku pełnoletnim Bartek podjął decyzję o ponownym nawiązaniu kontaktu z biologiczną rodziną, która go porzuciła. Był to dla niego wyjątkowo trudny moment, ponieważ musiał skonfrontować się z własnym poczuciem przynależności i zacząć budować relacje z rodzeństwem oraz innymi członkami rodziny romskiej, mimo że nie znał ich języka ani kultury. W rozmowach wyraźnie dawał odczuć, że jest rozdarty – wychowanie w rodzinie zastępczej pozbawiło go możliwości wyboru miejsca, w którym dorastał, co pogłębiło jego poczucie braku przynależności do obu światów.

Bartek, pomimo trudnej sytuacji życiowej, zdołał ukończyć studia inżynierskie i odnaleźć stabilizację zawodową w świecie gadziowskim. To osiągnięcie świadczy o jego determinacji i zdolności do adaptacji. W rozmowach wielokrotnie wspominał, że wykształcenie otworzyło mu drzwi do stabilnej kariery, ale jednocześnie wzmocniło jego poczucie bycia „innym” w obu środowiskach – romskim i gadziowskim. Bartek jest żywym przykładem dylematów tożsamościowych, które pojawiają się w sytuacji życia między dwoma światami kulturowymi. W rozmowach nieformalnych mówił o swoim pragnieniu przynależności i akceptacji w romskiej społeczności, ale także o wyzwaniach, jakie wiążą się z brakiem pełnej integracji kulturowej. Widać było w nim napięcie między docenianiem edukacyjnych możliwości, jakie dało mu życie w rodzinie zastępczej, a żalem z powodu braku dostępu do kultury i języka romskiego we wczesnych latach życia.

Historia Bartka rzuca światło na złożoność tożsamości Romów, którzy dorastali poza własną kulturą. Jego doświadczenia pokazują, jak ważne jest wsparcie i budowanie mostów między kulturami, aby osoby takie jak Bartek mogły odnaleźć swoje miejsce i tożsamość. Jego sukcesy edukacyjne i zawodowe są dowodem na jego zdolność do adaptacji, ale jego historia pokazuje również, jak brak wyboru we wczesnym dzieciństwie może prowadzić do wyzwań w dorosłym życiu. Bartek, choć niezaangażowany bezpośrednio w działania aktywistyczne, swoją postawą i

dążeniem do edukacji pokazuje, że może stać się wzorem dla innych młodych Romów, którzy stoją przed podobnymi wyzwaniami. Jego rozdwojenie między dwoma światami to uniwersalny przykład walki o tożsamość, miejsce i zrozumienie w społeczeństwie.

R_6: Władek

Władek, 27-latek z grupy Polska Roma, mieszka w Bytomiu i posiada wykształcenie średnie. Pracuje w romskiej organizacji, co świadczy o jego zaangażowaniu w sprawy swojej społeczności. Władek jest jednym z bardziej aktywnych respondentów, działając na rzecz Romów i wspierając różne inicjatywy społeczne. Jego praca w romskiej organizacji pokazuje, że angażuje się w działania mające na celu poprawę warunków życia Romów oraz walkę o ich prawa. Jest zaangażowany w aktywność społeczną i zawodową na poziomie lokalnym i regionalnym. Posiada rodzeństwo – 3 braci, z czego wszyscy ukończyli szkoły zawodowe o różnych profilach. Większość z nich nie pracuje w zawodzie, prowadzi własne firmy o profilach podobnych do uzyskanych zawodów. Władek również rozważał taką ścieżkę, by otworzyć swoją firmę przewozową.

Perspektywa autoetnograficzna

Autorka nieniejszej pracy zna Władka od ponad 15 lat (od roku 2010), co pozwala jej obserwować jego rozwój zarówno jako jednostki, jak i jako członka społeczności romskiej. Władek pochodzi z rodziny o tradycjach aktywistycznych – jego ojciec był szanowanym działaczem lokalnym, który angażował się w kwestie dotyczące Romów na poziomie społecznym i kulturowym. Od najmłodszych lat Władek wykazywał ambicje, aby kontynuować tę tradycję i budować pozycję swojej rodziny w społeczności. Jego celem było nie tylko utrzymanie, ale również rozwijanie tego, co wypracował jego ojciec – szacunku wobec rodziny i społeczności.

W ramach pracy w romskiej organizacji Władek angażuje się w projekty finansowane z programów społecznych, które mają na celu poprawę warunków życia Romów. Są to działania nastawione na współpracę międzykulturową i integrację. Oprócz pracy w organizacji Władek angażuje się w działalność w ramach Romani Kriss, czyli romskiego systemu rozstrzygania sporów i arbitrażu.

Ta działalność jest bardziej zakorzeniona w tradycyjnych strukturach społecznych Romów i pokazuje jego zdolność do funkcjonowania w obu światach –

nowoczesnym i tradycyjnym. Władek sam określa się jako bardziej związany z grupą Austriackich Romów, choć w jego rodzinie są również członkowie Polskiej Romy. To mieszane pochodzenie wzbogaca jego perspektywę i daje mu możliwość działania w różnych środowiskach romskich.

Jednym z unikalnych aspektów działalności Władka jest jego rola w Romani Kriss. Jako osoba uczestnicząca w rozstrzyganiu sporów i mediacji wewnątrz społeczności romskiej, Władek pełni funkcję, która wymaga dużego autorytetu i zaufania. Romani Kriss to tradycyjny system sędziowania, który reguluje kwestie sporne między członkami społeczności romskiej. Jego zaangażowanie w ten obszar wskazuje na głębokie zakorzenienie w kulturze i tradycji, jednocześnie będąc wyrazem jego chęci zachowania tożsamości romskiej w zmieniającym się świecie.

Władek, jako osoba z mieszanym pochodzeniem (Austriacka i Polska Roma), dobrze odnajduje się w różnorodności romskich tradycji. Jednocześnie jego zaangażowanie w projekty skierowane do Gadziów pokazuje, że potrafi łączyć tradycyjne wartości z nowoczesnymi wyzwaniami. W czasie prowadzonych z nim rozmów można dostrzec, że działa na pograniczu dwóch światów – z jednej strony angażując się w integrację Romów w społeczeństwie większościowym, z drugiej utrzymując więzi z tradycyjnymi strukturami wewnętrznymi.

Historia Władka jest doskonałym przykładem tego, jak tradycyjne struktury społeczne mogą współistnieć z nowoczesnymi formami aktywizmu. Jego rola w Romani Kriss oraz w romskiej organizacji pokazuje złożoność ról, jakie odgrywają współcześni Romowie, którzy starają się zachować swoją tożsamość, jednocześnie funkcjonując w społeczeństwie gadziowskim. Władek to przykład osoby, która dzięki swojej rodzinie i doświadczeniu potrafi budować mosty między tradycją a nowoczesnością. Jego działania wskazują na siłę tradycyjnych wartości, które można adaptować do współczesnych realiów, a także na znaczenie lokalnych liderów w promowaniu zmian społecznych. Jego historia ilustruje, jak ważna jest równowaga między zachowaniem kultury a otwartością na świat zewnętrzny.

R_7: Nikki

Nikki, 23-latek z grupy Polska Roma, pochodzi z Tarnowskich Gór i posiada wykształcenie wyższe, choć niepełne. Jest migrantem, obecnie mieszka w Wielkiej Brytanii, wcześniej w Kanadzie, co znacząco wpłynęło na jego postrzeganie świata i

podejście do edukacji. Nikki ma perspektywę międzynarodową, co czyni go unikalnym wśród respondentów. Posiada dużą rodzinę za granicą, utrzymuje kontakty międzynarodowe, jego rodzeństwo kontynuuje edukację w Wielkiej Brytanii. Posiada dwie młodsze siostry w wieku 10 i 13 lat. Jego doświadczenia migracyjne mogą przyczynić się do bardziej aktywnej roli w społeczności romskiej, szczególnie w kontekście promowania edukacji i integracji. Na ten moment jednak nie jest aktywistą, ale jego historia wskazuje na potencjał w przyszłości. Pracuje w UK w Amazonie.

Perspektywa autoetnograficzna

Poznanie Nikki było dla Autorki dysertacji niezwykle interesującym doświadczeniem. Jego życie to historia migracji i ciągłego poszukiwania swojego miejsca na świecie. Nikki wyróżniał się wielojęzycznością, mimo że nigdy formalnie nie uczył się języków obcych w szkole. Biegle mówił po angielsku, co, jak podkreślał, zawdzięczał codziennej praktyce w Wielkiej Brytanii, a także rozumiał francuski dzięki pobytowi w Kanadzie. Łatwo odnajdywał się w nowych miejscach i sytuacjach, co świadczyło o jego zdolnościach adaptacyjnych i inteligencji społecznej.

W rozmowach Nikki chętnie dzielił się swoimi doświadczeniami związanymi z życiem za granicą, choć był bardzo ostrożny w mówieniu o swojej rodzinie. Z nieformalnych rozmów Autorka pracy dowiedziała się, że pochodził z rozbitej rodziny, w której od najmłodszych lat uczono go samodzielności i zaradności. Rodzice kładli duży nacisk na to, by potrafił zarabiać pieniądze i radzić sobie w każdej sytuacji, choć, jak sam wspominał, nigdy nie zachęcano go do edukacji. Z tego powodu często wątpił w swoje możliwości ukończenia studiów, mimo że miał ku temu predyspozycje.

Nikki określał siebie jako „obrotnego”, co potwierdzały jego liczne historie z życia za granicą. Jego zdolności organizacyjne i umiejętność nawiązywania kontaktów sprawiały, że zawsze wiedział, gdzie się udać, aby załatwić sprawy urzędowe, uzyskać dostęp do świadczeń socjalnych czy znaleźć dobrze płatną pracę. Był przykładem osoby, która potrafiła odnaleźć się w każdej sytuacji, wykorzystując swoje mocne strony, takie jak urok osobisty, inteligencja emocjonalna i umiejętność skutecznej komunikacji. Nikki pracował w różnych miejscach, od linii produkcyjnych, przez funkcję konsultanta w Amazonie, po opiekę nad osobami

niepełnosprawnymi. Mówił, że z czasem nauczył się selektywnie wybierać propozycje pracy, które nie były zbyt wyczerpujące fizycznie, ale jednocześnie dobrze płatne. Dzięki tej strategii unikał nadmiernego obciążenia, zachowując równowagę między życiem zawodowym a osobistym. Jego doświadczenia zawodowe pokazały, że potrafił skutecznie planować i dążyć do swoich celów, nawet w trudnych warunkach.

Nikki wielokrotnie podkreślał, że życie za granicą, mimo że otworzyło przed nim wiele możliwości, było również źródłem wyzwań. W rozmowach dawał odczuć, że jego pochodzenie romskie i ciemniejszy kolor skóry były czasami przeszkodą w pełnej integracji w społeczeństwach, w których żył. Jednocześnie jako osoba wychowana w środowisku o silnym nacisku na zaradność i niezależność, zbudował swoją tożsamość wokół tych wartości. Migracja dała mu narzędzia do funkcjonowania w świecie gadziowskim, ale jednocześnie oddaliła go od kultury romskiej, co widać było w jego niechęci do mówienia o rodzinie i tradycjach. Nikki, z racji swoich doświadczeń i osobistego podejścia do życia, bardzo dbał o swoją anonimowość. W rozmowach wielokrotnie podkreślał, że zależy mu na dyskrecji, ponieważ obawiał się oceny ze strony innych. Mimo to Nikki wydaje się osobą pewną swoich zalet i świadomą swoich ograniczeń, co wykorzystywał, by skutecznie funkcjonować w różnych środowiskach. Jego zdolność do nawiązywania relacji i zdobywania informacji czyniła go osobą, z którą każdy czułby się bezpiecznie, szczególnie w nieznanym otoczeniu.

Historia Nikkiego jest przykładem, jak doświadczenia migracyjne mogą wpływać na tożsamość, aspiracje i zdolność do radzenia sobie w złożonych warunkach społecznych. Jego międzynarodowe doświadczenia i umiejętność dostosowywania się do różnych kultur wskazują na potencjał, jaki tkwi w młodych Romach, którzy mają możliwość poszerzania swoich horyzontów poza granicami tradycyjnych struktur społecznych. Nikki, choć nieformalnie, pokazał, że jego życie opiera się na równowadze między zaradnością, umiejętnościami interpersonalnymi a świadomym podejściem do swoich możliwości i ograniczeń. Jego historia ilustruje, jak migracja może stać się narzędziem rozwoju, ale jednocześnie stawia pytania o wpływ takich doświadczeń na zachowanie tożsamości kulturowej i relacje z rodzimą społecznością romską. Nikki to przykład osoby, która mimo trudności potrafiła stworzyć sobie stabilne warunki do życia i pracy, jednocześnie zachowując otwartość na dalszy rozwój.

R_8: Daniel

Daniel, 22-latek z grupy Bergitka Romowie, mieszka w Zawierciu i posiada wykształcenie średnie, liceum. Jest migrantem z Słowacji, co oznacza, że ma doświadczenia zarówno z życia w Polsce, jak i w innym kraju. Daniel, podobnie jak Nikki, ma perspektywę międzynarodową, ale nie angażuje się bezpośrednio w działania aktywistyczne. Jego migracyjne doświadczenia mogą jednak wpłynąć na jego przyszłe zaangażowanie w działania społeczne na rzecz Romów, szczególnie w zakresie wsparcia migracyjnego i integracyjnego. Jego starsze rodzeństwo nie kontynuuje edukacji, mają 24 i 27 lat. Mieszkają obecnie na Słowacji. Są bezrobotni w trakcie poszukiwania pracy.

Perspektywa autoetnograficzna

Autorka niniejszej pracy poznała Daniela na konferencji w Słowacji, gdzie jego historia od razu wzbudziła jej zainteresowanie. Daniel mówi po polsku, mieszka w Polsce, a jednocześnie ma słowackie korzenie, ma wyjątkowe doświadczenie, zatem jego perspektywa może wnieść wiele do badań. Rozmowa z nim była wyjątkowa – choć miał zaledwie 22 lata, miało się wrażenie, że interlokutor jest znacznie starszy.

Jego priorytety, jak stabilizacja, zdrowie i bezpieczeństwo, znacznie odbiegały od typowych aspiracji młodych ludzi w jego wieku. Daniel opowiadał o trudnym dzieciństwie i młodości, które były naznaczone podwójną dyskryminacją. Na Słowacji doświadczał prześladowań zarówno od swoich rówieśników romskich, jak i nieromskich. Wśród Romów był szykanowany i bity za rzekome podejrzenia o bycie gejem, co wynikało z braku zainteresowania dziewczynami. Te doświadczenia wywarły głęboki wpływ na jego osobowość, sprawiając, że szybko dojrzał emocjonalnie i nabrał większej świadomości swoich priorytetów.

Daniel pochodził z rozbitej rodziny, co znacznie utrudniło jego start życiowy. W rozmowie wielokrotnie zaznaczał, że relacje z rodziną biologiczną są dla niego trudnym tematem, w którym czuje się zawiedziony. Wsparcie znalazł w lokalnych organizacjach romskich na Słowacji, które pomogły mu w trudnych chwilach. To dzięki nim zdołał ukończyć szkołę średnią, choć sam podkreślał, że nie postrzega tego jako końca swojej edukacji – planuje realizować kursy zawodowe, które pozwolą mu rozwijać swoje umiejętności i zwiększać szanse na lepsze możliwości zawodowe. Daniel wyznał, że życie w Polsce daje mu większy spokój niż to na

Słowacji. Zapewne wynika to z jego przeszłości, w której doświadczał podwójnej dyskryminacji. Jednak, mimo poczucia ulgi i większej akceptacji w Polsce, można odnieść wrażenie, że Daniel nie postrzega Polski jako swojego ostatecznego miejsca na ziemi. Mieszka tu razem z dziewczyną i jej rodziną, która go akceptuje, co daje mu poczucie stabilizacji, jednak w rozmowach można odczuć, że brakuje mu pełnej tożsamości kulturowej i poczucia przynależności.

Ciekawym aspektem życia Daniela jest jego zaangażowanie w sprawy Romów na Słowacji, mimo że mieszka w Polsce. Współpracuje z organizacjami romskimi w swoim kraju pochodzenia, co jest sposobem na utrzymanie więzi z korzeniami i pewną formę aktywizmu. Jest to szczególnie interesujące, ponieważ próbuje godzić swoje życie w Polsce z działaniami na rzecz społeczności w kraju, z którym nadal czuje silny związek. Daniel wyraźnie koncentruje się na wartościach takich jak stabilizacja, bezpieczeństwo finansowe i zdrowie.

Jego doświadczenia życiowe – zarówno w Polsce, jak i na Słowacji – wpłynęły na kształtowanie się tych priorytetów. W rozmowie podkreślał, że chce być dobrze wykształcony, choć na razie nie wspominał o studiach wyższych. Zamiast tego planuje kontynuować swoją edukację poprzez kursy i szkolenia, które pomogą mu w osiągnięciu niezależności i samodzielności. Daniel jest przykładem osoby, która pomimo trudnych doświadczeń życiowych, podwójnej dyskryminacji i braku wsparcia rodzinnego, znalazła sposób na odnalezienie się w dwóch różnych światach. Jego historia pokazuje, jak ważne jest wsparcie instytucjonalne i społecznościowe dla młodych Romów, którzy stają przed wyzwaniami związanymi z migracją i adaptacją. Jednocześnie jego życie obrazuje, jak trudne jest budowanie tożsamości w sytuacji, gdy człowiek czuje się rozdarty między różnymi kulturami i miejscami. Daniel, mimo wszystko, stara się znaleźć równowagę między Polską a Słowacją, co czyni go interesującym przykładem transnarodowego aktywizmu i dążenia do samorealizacji w obliczu przeciwności.

R_9: Kamila

Kamila, 22-latką z grupy Bergitka Romowie, mieszka w Katowicach i obecnie uczy się handlu w szkole zawodowej, gdzie radzi sobie naprawdę dobrze. Jej zainteresowanie handlem oraz zdolności organizacyjne sprawiają, że zdobywa praktyczne umiejętności, które mogą otworzyć przed nią wiele zawodowych

możliwości. Kamila pracuje w handlu w galerii Katowice. Posiada młodsze rodzeństwo w wieku 15 i 16 lat. Kontynuują oni naukę w szkołach zawodowych o profilu gastronomicznym.

Perspektywa autoetnograficzna

Autorka dysertacji poznała Kamilę podczas projektów dotyczących lokalnych działań na Śląsku, gdzie wyróżniała się swoim zaangażowaniem i ambicjami. Już jako młoda dziewczyna pracowała jako asystentka w Gliwicach, co pozwoliło jej zdobywać cenne doświadczenie zawodowe. Kamila postanowiła pójść w ślady swojej mamy, która także zajmowała się handlem, co było ważnym krokiem w jej życiu i aspiracjach zawodowych. W rozmowach podkreślała, jak istotne jest dla niej zdobywanie nowych umiejętności i rozwój, a jej sukcesy w nauce handlu w szkole zawodowej pokazują, że idzie w dobrym kierunku.

Kamila jest w związku mieszanym i bardzo zależy jej na tym, aby jej dzieci miały szansę na lepszą przyszłość. W rozmowie wielokrotnie mówiła o swoich aspiracjach, podkreślając, że chciałaby, aby jej dzieci mogły pójść w jej ślady lub inspirować się innymi wykształconymi osobami. Jej ambicją jest pokazanie młodszemu pokoleniu, że edukacja i zdobywanie praktycznych umiejętności są kluczem do niezależności i lepszych perspektyw życiowych.

Kamila to przykład młodej Romki, która z powodzeniem łączy naukę, działalność zawodową i medialną z troską o przyszłość swojej rodziny i społeczności. Jej historia pokazuje, jak ważne jest wsparcie rodzinne i możliwość rozwijania praktycznych umiejętności, takich jak handel, które otwierają przed młodymi Romami nowe perspektywy. Kamila wyróżnia się także swoim zaangażowaniem w działalność medialną, co czyni ją kluczową postacią w promowaniu spraw społeczności romskiej na Śląsku. Jej przykład ilustruje, jak różnorodne mogą być aspiracje i ścieżki rozwoju młodych Romów, którzy działają zarówno w tradycyjnych obszarach, jak i w nowoczesnych dziedzinach, takich jak media. Kamila to osoba, która swoją determinacją i aspiracjami może inspirować kolejne pokolenia do działania i zdobywania wykształcenia.

R_10: Norbert

Norbert, 27-latek z grupy Bergitka, mieszka w Sosnowcu i posiada wykształcenie zawodowe. Mimo że nie jest bezpośrednio zaangażowany w działania

aktywistyczne, jego pochodzenie i doświadczenia zawodowe mogą prowadzić do większego zaangażowania w społeczność romską, szczególnie w kontekście zawodowym i edukacyjnym. Obecnie pracuje jako budowlaniec. Zajmuje się remontami w mieszkaniach – maluje, tynkuje, kafelkuje, kładzie panele. Mówi, że zleceń mu nie brakuje. Działa jako pracownik z polecenia. Ukończył w Nowym Targu szkołę o profilu zawodowym – mechanik samochodowy. Nie pracuje w zawodzie.

Perspektywa autoetnograficzna

Norberta Autorka niniejszej pracy poznała uczestnicząc w jednym z projektów społecznych. Jest osobą pochodzącą z mieszanej rodziny i ukończył szkołę zawodową w Nowym Targu. Obecnie pracuje w branży budowlanej, jednak jego zainteresowania sięgają znacznie dalej – aktywnie udziela się w mediach społecznościowych, pasjonuje się muzyką oraz tańcem.

Jego przeszłość nie należała do najłatwiejszych. Jak sam przyznaje, przez wiele lat zmagał się z problemami związanymi ze swoją tożsamością. W szczególności w relacjach damsko-męskich często ukrywał swoje prawdziwe pochodzenie, obawiając się odrzucenia i stygmatyzacji: *„Mówiłem, że jestem z Turcji albo innego kraju, bo bałem się, że inaczej zostanę odrzucony”*. W czasach szkolnych Norbert doświadczał wielu trudności, zarówno w relacjach rówieśniczych, jak i w samej nauce. Opowiada, że wielokrotnie musiał się bić, ponieważ był wyzywany lub zaczepiany. Aby móc się obronić, trenował sztuki walki, co było dla niego nie tylko formą samoobrony, ale też sposobem na budowanie własnej siły i pewności siebie: *„Musiałem na solówki wychodzić nie raz, po szkole już czekali. Ja wiedziałem i trzeba było po prostu. Teraz to dziesięciu cię napada, a wcześniej było jeden na jednego”*. Surowo ocenia swoją szkolną rzeczywistość i nie ukrywa, że żałuje niekontynuowania nauki: *„Żałuję, że nie poszedłem dalej do szkoły”*.

Obecnie Norbert jest w związku mieszanym, choć nie angażuje się aktywnie w działalność społeczną czy organizacje. W przeszłości brał udział w kilku projektach prowadzonych przez organizacje romskie i okresowo wykazywał większe zaangażowanie. Jednak z biegiem lat zrezygnował z aktywizmu, twierdząc: *„Patrzę na życie, nie mam czasu na latanie po tych instytucjach i proszenie się”*. Wydaje się, że obrał już konkretną ścieżkę zawodową i stawia na stabilność. Warto również zauważyć, że Norbert niechętnie mówi o swoim domu rodzinnym. Jak wynika z

wcześniejszych rozmów, jego ojciec nie był Romem, jednak nie odgrywał w jego życiu znaczącej roli – nie był obecnym i opiekuńczym rodzicem. Wychowywała go samotna matka, która musiała radzić sobie z trudami dnia codziennego. Choć dziś Norbert mieszka w większym mieście, gdzie – jak sam twierdzi – czuje się bardziej niewidoczny, nadal nosi w sobie ślady przeszłości. Jest osobą świadomą swojej historii i doświadczeń, które go ukształtowały. Jego historia to obraz człowieka, który przeszedł wiele trudności, ale znalazł swoją drogę w życiu.

Tabela 2. Podsumowanie czynników społeczno-kulturowych

Imię i nazwisko	Relacje rodzinne	Relacje społeczne	Relacje zawodowe	Aktywizm	Tożsamość i tradycje
Fabian	Ma 3 rodzeństwa, dobre relacje	Aktywny w społeczności	Pracuje jako ochroniarz	Brak zaangażowania	Łączy tradycję z nowoczesnością
Weronika	Matka czwórki dzieci, trudne relacje rodzinne	Ograniczone kontakty z rodziną	Nieaktywna zawodowo, rencistka	Brak zaangażowania	Silne przywiązanie do tradycji
Robert	Ma rodzeństwo, średnie relacje	Zaangażowany społecznie	Asystent ds. edukacji	Zaangażowany w edukację	Tradycyjne podejście do rodziny
Roksana	Ma starszą siostrę	Silne więzi społeczne	Fryzjerka, aktywistka religijna	Zaangażowanie religijne	Religia kluczowa w życiu
Bartek	Rodzina zastępcza, relacje z biologiczną rodziną ograniczone	Utrzymuje kontakty z obiema rodzinami	Pracuje w fabryce samochodów	Brak zaangażowania	Poszukiwanie korzeni romskich
Władek	3 braci, średnie relacje	Działa w społeczności	Pracuje w romskiej organizacji	Aktywny społecznie	Tradycyjne podejście do rodziny
Nikki	Duża rodzina, część mieszka za granicą	Silne kontakty międzynarodowe	Pracuje w Amazon UK	Brak zaangażowania	Tożsamość migracyjna
Daniel	Rodzina w Słowacji, trudne relacje	Zaangażowany w działania romskie na Słowacji	Planowane kursy zawodowe	Wsparcie organizacji romskich	Podwójna tożsamość kulturowa
Kamila	Młodsze rodzeństwo, dobre relacje	Zaangażowana w społeczność	Pracuje w handlu	Aktywna medialnie	Łączy tradycję z nowoczesnością
Norbert	Matka wychowywała samotnie	Ograniczone relacje	Pracuje jako budowlaniec	Brak zaangażowania	Niechęć do ujawniania pochodzenia

Źródło: badania własne Autorki

Podsumowanie czynników społeczno-kulturowych zostało opracowane na podstawie przeprowadzonych wywiadów oraz znajomości poszczególnych rozmówców przez Autorkę niniejszej dysertacji. Celem tej analizy było ukazanie różnorodnych aspektów życia społecznego, rodzinnego, zawodowego oraz tożsamościowego, które kształtują sytuację badanych osób. Chcąc zapewnić rzetelność i strukturalność podsumowania, zastosowano pięć kluczowych kategorii: relacje rodzinne, relacje społeczne, relacje zawodowe, aktywizm oraz tożsamość i tradycje. Starając się uniknąć subiektywizmu, kategorie zostały wyodrębnione na podstawie powtarzających się motywów w wywiadach, a nie jedynie na podstawie własnych obserwacji. Dzięki temu analiza nie jest interpretacją indywidualnych przekonań, ale wynika z realnych, wspólnych cech dostrzeżonych wśród respondentów. Uwzględniono zarówno aspekty deklarowane w rozmowach, jak i te wynikające z kontekstu społeczno-kulturowego. W efekcie uzyskano strukturalne zestawienie danych, które pozwala porównać respondentów w kluczowych obszarach ich funkcjonowania, uwzględniając różnice i podobieństwa w ich sytuacjach życiowych.

1. Relacje rodzinne

Relacje rodzinne są kluczowym aspektem funkcjonowania jednostki w społecznościach tradycyjnych, w tym romskiej. W tej kategorii ujęto informacje dotyczące liczby rodzeństwa, poziomu zażyłości relacji oraz ewentualnych trudności w kontaktach rodzinnych. Relacje rodzinne często determinują dalsze wybory życiowe, od sposobu zarabiania na życie po formowanie własnej rodziny.

2. Relacje społeczne

Obejmują stopień zaangażowania w społeczność lokalną oraz szerszą grupę etniczną. Niektórzy respondenci aktywnie uczestniczą w życiu społecznym, podczas gdy inni utrzymują ograniczone kontakty. Społeczność pełni kluczową rolę w kształtowaniu norm, wsparcia i możliwości dla jednostki, dlatego uznano ten czynnik za istotny w analizie społeczno-kulturowej.

3. Relacje zawodowe

Kategoria ta pozwala na zrozumienie, jak respondenci funkcjonują na rynku pracy oraz jakie mają doświadczenia zawodowe. Zwrócono uwagę na stabilność

zatrudnienia, zgodność zawodu z wykształceniem, a także potencjalne przeszkody w dostępie do pracy. Z analizy wynika, że w przypadku niektórych osób ich ścieżka zawodowa nie zawsze jest zgodna z wykształceniem lub tradycyjnymi wartościami ich grupy.

4. Aktywizm

Nie wszyscy respondenci angażują się w działalność społeczną, ale wśród nich są osoby aktywne w organizacjach romskich, edukacyjnych czy religijnych. Ta kategoria pokazuje, na ile rozmówcy są zaangażowani w życie publiczne, czy starają się wspierać swoją społeczność oraz jak definiują swoją rolę w społeczeństwie.

6.3. Cechy społeczno-kulturowe i aspiracje edukacyjne

Wpływ środowiska rodzinnego

Środowisko rodzinne odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu postaw, aspiracji i tożsamości młodych ludzi. W przypadku społeczności romskiej, gdzie tradycje i normy kulturowe są silnie zakorzenione, wpływ rodziny na edukację, wybory zawodowe i samopoczucie jednostki jest szczególnie znaczący. Rodzina nie tylko przekazuje wartości i przekonania, ale także wpływa na sposób, w jaki młodzi Romowie postrzegają siebie w kontekście społeczeństwa większościowego. W obliczu wyzwań, takich jak dyskryminacja, wykluczenie społeczne czy napięcia między tradycją a nowoczesnością, analiza wpływu środowiska rodzinnego staje się niezbędna do zrozumienia dynamiki życia młodych Romów. [R_1] „Rodzice zawsze powtarzali, by dać sobie radę w życiu, wiesz... ja mam gdzieś w sumie kim będę, ważne, żeby mieć kasę i jakoś radzić sobie.” Według Bandury (1977) aspiracje jednostki są kształtowane nie tylko przez wewnętrzne potrzeby czy cele, ale przede wszystkim przez obserwację i modelowanie zachowań innych osób w swoim otoczeniu. Aspiracje mogą wynikać z przekazu rodzinnego, a wartości, które przekazują rodzice, często determinują sposób myślenia dziecka o przyszłości. W tym przypadku rodzice badanej osoby podkreślali przede wszystkim wartość zaradności i finansowej stabilności, co sugeruje, że ich dziecko przejęło ten wzorzec jako główny wyznacznik sukcesu życiowego. Środowisko rodzinne Fabiana miało znaczący wpływ na jego podejście do edukacji i aspiracji zawodowych.

Teoria Elder Eccles i współpracowników (1983) zakłada, że aspiracje są silnie związane z oczekiwaniami jednostki odnośnie do własnych kompetencji oraz wartości przypisywanych różnym celom życiowym. Aspiracje będą wyższe, jeśli jednostka postrzega siebie jako kompetentną w danej dziedzinie oraz jeśli dana ścieżka kariery jest dla niej wartościowa. Przywołana wypowiedź [R_1] pokazuje, że w przypadku tej osoby motywacja odnośnie do wyboru przyszłej kariery nie opiera się na wartościach związanych z edukacją czy prestiżem społecznym, lecz na pragmatycznym podejściu do życia. Eccles et al. (1983) podkreślają, że w społecznościach o ograniczonych możliwościach zawodowych aspiracje często przyjmują bardziej realistyczne kształty, koncentrując się na osiągnięciu minimalnego poziomu stabilności ekonomicznej niż na dążeniu do sukcesu w tradycyjnie pojmowanej karierze.

Rodzice podkreślali znaczenie radzenia sobie w życiu, co odzwierciedla ich pragnienie zapewnienia stabilności ekonomicznej swojemu dziecku. To pokazuje, że wartości przekazywane w rodzinie mogą kształtować priorytety edukacyjne młodych Romów. Zdaniem Bauman (1995), wiedza o społeczeństwie jest w dużej mierze zdeterminowana przez indywidualne doświadczenia, a rodzina odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu tych doświadczeń. [R_2] *„Rodzice mają wpływ na to? [...] Tak, bardzo duży wpływ właśnie mają rodzice. [...] Wpływ kontroli nad dzieckiem, kontroli w ogóle w szkołach, chodzenie, według mnie chodzenie, interesowanie się, załatwianie.”* Weronika podkreśla znaczenie aktywnej roli rodziców w edukacji dziecka, co odzwierciedla ich odpowiedzialność za motywowanie i wspieranie dzieci w nauce. Jak wskazuje Bauman (1995), rodzina odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu postaw edukacyjnych i aspiracji zawodowych swoich dzieci. *„Większość tych dzieciaków po prostu jest w naszej szkole, ze względu na to, że w normalnej szkole są prześladowane. [...] wolą chodzić do naszej szkoły, ze względu na to, żeby po prostu normalnie chodzić do szkół, a nie być szykanowane, krytykowane, poniżane i tak dalej.”*

Analiza

Nauczycielka zwraca uwagę, że wielu uczniów romskich wybiera szkoły specjalne, aby uniknąć dyskryminacji w zwykłych szkołach. Rodziny i uczniowie sami decydują o przeniesieniu do środowiska, które jest postrzegane jako bardziej bezpieczne i wspierające, co pokazuje wpływ środowiska rodzinnego na decyzje edukacyjne (Kazimierska, 2013).

„Z matką nie mam przecież kontaktu wogóle praktycznie. Z bratem najmłodszym mam kontakt, a tak to tylko z kuzynami mam kontakt, nie, tak naprawdę.” Ograniczone relacje z niektórymi członkami rodziny, szczególnie brak kontaktu z matką, mogą wpływać na poczucie tożsamości i wsparcia ze strony rodziny. Mimo to respondent utrzymuje bliskie więzi z niektórymi kuzynami, co może mieć pozytywny wpływ na jego życie. *„Ja jestem Cyganem, więc rodzina o tym wie, jest fajnie, wszystko elegancko. Ale ogólnie oni nie chcą za bardzo, żeby to wyszło dalej”.* Istnieje presja ze strony rodziny, aby nie ujawniać pewnych aspektów swojej tożsamości i życia na zewnątrz. Ta postawa wskazuje na wewnętrzne napięcia w społeczności oraz potrzebę zgodności z normami kulturowymi i społecznymi.

„Tak, ale ja mówię... Wiesz, ja do matki nie chodzę w tym momencie w ogóle. Ona... Bo ja nie chcę tam chodzić po prostu, nie. I to jest na tej zasadzie, że jak ja bym wziął Polską Cygankę, u Polskich Cyganów wszyscy się znają albo są ze sobą jakoś powiązani.” Obawy dotyczące ostracyzmu społecznego i negatywnej reakcji rodziny i społeczności mogą wpływać na decyzje życiowe, w tym na wybór partnera życiowego. Te obawy mogą ograniczać jego swobodę wyboru i prowadzić do konfliktów wewnętrznych. *„Bo słuchaj, oni by mi mogli zrobić krzywdę po prostu.”* Respondent obawia się konsekwencji, jakie mogą wyniknąć z nieprzestrzegania rodzinnych i społecznych norm. Ta obawa o bezpieczeństwo wskazuje na potencjalne ryzyko związane z przekraczaniem oczekiwań rodziny i społeczności. Mimo trudnych relacji z rodziną, respondent czuje silne poczucie odpowiedzialności i zobowiązania wobec nich. To wskazuje na głęboko zakorzenione normy kulturowe i wartości, które nadal wpływają na jego decyzje i działania.

[R_4]: *„Mnie się wydaje, że teraz ogólnie romanipen i to wszystko poszło na tyle do przodu, że coraz młodsze pokolenia zdają sobie jednak sprawę, że już nie będzie takiego życia handlowego, zarabiania inaczej, tylko wiedzą, że muszą jakąś szkołę mieć, żeby jakoś móc pracować i zarabiać w życiu.”* Roksana podkreśla, że zmieniające się warunki życia zmuszają młode pokolenia Romów do zdobywania wykształcenia, ponieważ tradycyjne formy zarobkowania stają się coraz mniej dostępne. To wskazuje na rosnącą świadomość wśród młodych Romów, że edukacja jest kluczowa dla ich przyszłości zawodowej.

[R_5]: *„Ja przez tyle lat nie wiedziałem tak naprawdę kim jestem, wiesz. I w końcu wiem, kim jestem. I wiem, że dużo moich zachowań, które kiedyś wydawały mi się dziwne dla innych, u Romów są normalne. Oni tacy są po prostu.”* Bartek

opowiada o procesie odkrywania swojej romskiej tożsamości, co miało istotny wpływ na jego postrzeganie siebie i relacje z innymi. Wcześniej czuł się zagubiony, nie do końca rozumiejąc swoje zachowania w kontekście polskim, jednak po odkryciu romskich korzeni znalazł wyjaśnienie dla swojej odmienności. To doświadczenie pokazuje, jak silnie tożsamość kulturowa może wpływać na samopoczucie i postrzeganie własnej wartości.

W historii Bartka szczególnie poruszające były jego doświadczenia związane z próbami nawiązania kontaktu z rodziną biologiczną po osiągnięciu pełnoletności. Bartek opowiadał, że powrót do rodziny odbywał się na dość restrykcyjnych zasadach. Jego brak znajomości języka romskiego, kodu kulturowego czy tradycyjnych zasad sprawiał, że nie mógł być postrzegany jako „całkowicie swój”. W jego opowieściach wyczuwało się pogodzenie z trudną historią, ale także żal związany z utratą romskiej tożsamości. Rodzina zastępcza dała mu szansę na wykształcenie i stabilność zawodową, ale w pewnym sensie odebrała mu dostęp do własnych korzeni kulturowych.

Bartek wielokrotnie podkreślał, że mimo trudności w integracji z romską społecznością, dąży do utrzymywania kontaktów z Romami i chce być częścią tej kultury. W rozmowach powtarzał, że brak dostępu do romskiego języka i tradycji to coś, co odczuwał jako poważny brak w swoim życiu. Z tego powodu udział w wydarzeniu „Dikh he na bister” był dla niego szczególnie cenny – dał mu przestrzeń do doświadczenia romskiej tożsamości w nowy sposób. Autorka niniejszej dysertacji, jako liderka polskiej grupy romskiej w tym wydarzeniu, miała okazję zaprosić Bartka do uczestnictwa i obserwować jego reakcje. Bartek odnalazł się w tej przestrzeni, nawiązał nowe znajomości i otworzył się na różnorodność, która charakteryzuje romską społeczność w Europie. Do dziś, w rozmowach z Bartkiem, powraca temat tego wydarzenia jako punktu zwrotnego w jego dążeniach do ponownego połączenia z romską tożsamością. Jego doświadczenie w „Dikh he na bister” pozwoliło mu poczuć, że jest częścią większej wspólnoty, co było dla niego niezwykle wzmacniające.

Pomimo trudności Bartek zdołał ukończyć studia inżynierskie i znaleźć stabilną pracę w fabryce samochodów. Jego ścieżka edukacyjna i zawodowa, choć osadzona w świecie gadziowskim, daje mu potencjał do szerszego zaangażowania w sprawy społeczne, zwłaszcza związane z edukacją i gospodarką. Bartek jest żywym przykładem determinacji i zdolności do adaptacji w trudnych warunkach, ale jego

historia pokazuje również, jak wiele kosztuje życie między dwoma światami kulturowymi.

Z perspektywy autoetnograficznej historia Bartka może posłużyć za przykład, jak złożone są dylematy tożsamościowe Romów dorastających poza swoją kulturą. Jego determinacja w dążeniu do kontaktu z romską społecznością, mimo licznych barier, jest godna podziwu. Jednocześnie jego doświadczenia pokazują, jak ważne jest budowanie mostów między kulturami, aby osoby takie jak Bartek mogły odnaleźć swoje miejsce i tożsamość. Bartek, choć niezaangażowany bezpośrednio w działania aktywistyczne, swoją postawą inspiruje innych młodych Romów, pokazując, że możliwe jest pogodzenie różnych światów i dążenie do samorealizacji.

Historia Bartka stała się dla Autorki niniejszej pracy punktem odniesienia do głębokiej refleksji nad jej własnym życiem i możliwościami, które miała dzięki wychowaniu w dwóch światach – romskim i gadziowskim – a nawet trzech, biorąc pod uwagę jej śląskie korzenie. Bartek, dorastając w rodzinie zastępczej, stracił kontakt z romską tożsamością, co sprawiło, że próby jej odzyskania były pełne wyzwań i trudnych momentów. Brak znajomości języka romskiego, kodów kulturowych oraz tradycyjnych zasad, które dla Autorki pracy były naturalne od najmłodszych lat, dla niego stanowiły barierę nie do końca możliwą do pokonania. W opowieściach Bartka można było usłyszeć pogodzenie się z własną historią, ale także głęboki smutek wynikający z poczucia, że coś zostało mu odebrane.

Bartek wielokrotnie wspominał, że brak dostępu do języka i tradycji romskich jest dla niego dotkliwym brakiem, czymś, co wpływa na jego poczucie tożsamości i przynależności. To, jak bardzo cenił sobie możliwość uczestnictwa w wydarzeniu „Dikh he na bister”, ukazało, jak ogromne znaczenie ma dla niego ponowne odkrywanie romskości. Tam, po raz pierwszy, miał okazję poczuć się częścią czegoś większego – wspólnoty Romów z różnych krajów, którzy w swojej różnorodności i autentyczności dali mu przestrzeń do doświadczenia romskiej kultury w nowym wymiarze. Historia Bartka była dla Autorki dysertacji nie tylko okazją do zrozumienia jego perspektywy, ale również momentem głębokiej wdzięczności za możliwości, jakie otrzymała w jej życiu. Dorastała ona w pełni zanurzona w dwóch światach – romskim i gadziowskim – a nawet trzech, dzięki moim śląskim korzeniom. Urodziła się i wychowała na Śląsku, gdzie język i kultura regionu stały się dla niej równie naturalne, co romskie i gadziowskie tradycje. Dzięki temu mogła czerpać z różnych źródeł i tworzyć swoją tożsamość w sposób świadomy i pełny.

Doskonała znajomość gwary śląskiej, zwyczajów i tradycji regionu pozwala jej na zanurzenie i korzystanie z bogactwa różnych światów. Ta zdolność jest jej źródłem siły i poczucia przynależności, niezależnie od tego, w jakim kontekście się znajduje. W świecie romskim czuje się zakorzeniona – zna język, zwyczaje i potrafi odnaleźć się w każdej sytuacji. Równocześnie świat gadziowski, z którym jest związana przez edukację i życie zawodowe, jest dla niej równie naturalny. Ta umiejętność przechodzenia między światami daje jej możliwość wyboru różnych ścieżek w zależności od sytuacji i potrzeb.

„Ja chciałbym poznać Romkę, bo teraz jestem sam. [...] Nie Polską Cygankę, bo ja bym chciał kogoś, kto jest ogarnięty, kto pracuje.” Bartek wyraźnie wskazuje na wartości, które są dla niego ważne przy wyborze życiowego partnera, związane z pracowitością i zaradnością. Jego pragnienie, aby związać się z Romką, wskazuje na silne przywiązanie do romskiej tożsamości i wartości, które są dla niego kluczowe, takie jak szacunek do tradycji, ale też dążenie do bardziej nowoczesnego stylu życia. Poznając historię Bartka Autorka pracy zrozumiała, jak wiele zyskała dzięki mojej wielokulturowej tożsamości. Nawet w obliczu trudnych momentów i zakrętów w jej rodzinie, miała możliwość pełnego zanurzenia się w różnych kulturach. Nie czuje się zagubiona w świecie romskim, a jej znajomość tradycji i języka pozwala jej być jego integralną częścią. Jednocześnie ma świadomość, że jest to przywilej, który nie wszyscy mogą dzielić. Historia Bartka przypomniała jej także, jak ważne jest docenianie tego, co się ma, i jak trudne może być odzyskiwanie czegoś, co zostało utracone. Dzięki tej refleksji łatwiej jej zrozumieć, dlaczego Bartkowi tak bardzo zależało na uczestnictwie w „Dikh he na bister”, gdzie odnalazł się wśród Romów z innych krajów i z łatwością nawiązywał kontakty oraz otwierał się na różnorodność romskiej kultury. Z perspektywy liderki polskiej grupy, która rekrutowała uczestników do tego wydarzenia, Autorka pracy czuła radość, widząc, jak to doświadczenie wzbogaca jego tożsamość i pozwala mu poczuć się częścią większej wspólnoty. Bartek jest dla doskonałym przykładem determinacji i siły w poszukiwaniu własnej tożsamości. Jego historia pokazuje, że nawet w obliczu trudnych początków można odnaleźć swoje miejsce, choć droga ta wymaga wysiłku i wielu kompromisów. Jego rozdwojenie między dwoma światami – romskim i gadziowskim – jest dla znakomitą przypomnieniem dla wszystkich o wartości wielokulturowości. Jako osoba, która miała szczęście dorastać w różnych kulturach, Autorka ma poczucie obowiązku, aby wspierać takich ludzi jak Bartek – pokazywać

im możliwości, jakie niesie za sobą integracja, i pomagać w budowaniu mostów między światem, z którego pochodzą a światem, w którym dorastają. Kolejnym ciekawym komentatorem w tym aspekcie jest głos Władka.

[R_6]: „*W mojej rodzinie nie było takiego nacisku na edukację, ale ja sam postanowiłem pójść na studia. Większość Romów z mojego środowiska nie szła w tym kierunku, bo nie widzieli potrzeby. U mnie było inaczej, chciałem się rozwijać, a potem pomagać innym Romom, żeby zobaczyli, że można coś zmienić. Chcę pokazać, że Romowie też mogą zdobyć wyższe wykształcenie i pracować w różnych zawodach.*” Władek podkreśla, że w jego rodzinie nie przykładano dużej wagi do edukacji, jednak on sam postanowił pójść na studia. W kontekście romskich tradycji, gdzie wykształcenie formalne nie zawsze jest priorytetem, decyzja Władka była nietypowa. Jego chęć do nauki i samorozwoju wykracza poza tradycyjne oczekiwania społeczne Romów, co może wskazywać na jego indywidualne aspiracje i pragnienie wyjścia poza ograniczenia środowiska, z którego się wywodzi. Władek nie tylko podjął decyzję o zdobywaniu wykształcenia wbrew oczekiwaniom swojej rodziny, ale także wprost deklaruje, że jednym z jego celów było inspirowanie innych Romów. Jego aktywizm polega na działaniu jako wzór do naśladowania, który może przełamywać stereotypy dotyczące Romów, zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz społeczności romskiej. Władek wskazuje, że jego edukacyjna ścieżka to nie tylko sposób na rozwój osobisty, ale także narzędzie zmiany społecznej, mające na celu uświadamianie innym członków jego społeczności, że Romowie mogą osiągać sukcesy w różnych dziedzinach.

[R_7]: „*Romowie tutaj są bardziej pasywni, nie dbają o to, co robią Gadzie... Wielu Romów przyjeżdża z Europy i nadal nie wysyłają swoich dzieci do szkoły, koncentrują się na przetrwaniu, na zarabianiu pieniędzy.*” Nikki wskazuje na pasywność romskiej społeczności w Wielkiej Brytanii, wynikającą z doświadczeń migracyjnych i ekonomicznych. Rodziny często skupiają się na przetrwaniu i zarabianiu pieniędzy, zaniedbując edukację swoich dzieci. Jego obserwacje wskazują na wpływ środowiska rodzinnego na niskie aspiracje edukacyjne, które w Wielkiej Brytanii są dodatkowo podkreślane przez trudności związane z integracją w nowym kraju.

[R_8]: „*Wychowywałem się w biednej rodzinie, gdzie zawsze mówiono mi, że Romowie nie mają takich samych szans jak inni. Moi rodzice ciężko pracowali, ale ciągle zderzaliśmy się z murami – brakiem pracy, brakiem akceptacji. To, że jesteśmy*

Romami, oznaczało automatycznie, że nie mamy żadnych szans. Pamiętam, jak często moja mama mówiła: 'Daniel, musisz być dwa razy lepszy, żeby w ogóle ktoś cię zauważył. I bądź dwa razy silniejszy i cwańszy, bo Gadzie cię zjedzą.' Ta świadomość była z nami od zawsze – że nawet jeśli damy z siebie wszystko, to i tak zawsze będą patrzeć na nas inaczej. Ale zamiast się poddać, to mnie napędzało. Wiedziałem, że muszę walczyć i być silniejszy, bo nie tylko o mnie chodziło – chodziło o nas wszystkich, o przyszłość mojej społeczności. Walka stała się dla mnie motywacją. Udowadnianie, że Romowie mogą więcej, stało się moją misją. To stąd czerpię siłę.'

Daniel opisuje, jak wykluczenie i dyskryminacja wobec Romów stały się dla niego motywacją do działania. Jego wypowiedź doskonale ukazuje wielopokoleniową frustrację, którą Romowie odczuwają w obliczu systemowego wykluczenia. Rodzice Daniela, mimo ciężkiej pracy i starań, zderzali się z „murami” – barierami, które były wynikiem ich romskiego pochodzenia, a nie ich umiejętności czy zdolności. Dla Daniela te doświadczenia z dzieciństwa miały ogromny wpływ na jego postrzeganie świata oraz na jego aspiracje życiowe. Centralnym elementem tej wypowiedzi jest przekaz matki, która mówiła mu, że jako Rom będzie musiał być „dwa razy lepszy” i „dwa razy silniejszy”, aby być zauważonym i mieć jakiejkolwiek szanse w świecie, w którym Romowie są systemowo wykluczani. To ostrzeżenie, że „Gadzie cię zjedzą”, oznaczało, że Daniel nie tylko musi walczyć z własnymi trudnościami, ale również stawić czoła szerszemu społeczeństwu, które często patrzy na Romów przez pryzmat uprzedzeń. To przekonanie ukształtowało jego motywację do nieustannego udowadniania sobie i innym, że Romowie są w stanie osiągać sukcesy, niezależnie od stereotypów.

Jego osobista historia pokazuje, że walka o równość i godność Romów nie jest jedynie abstrakcyjną ideą, ale codzienną rzeczywistością, której musiał stawić czoła od najmłodszych lat. Doświadczenie dyskryminacji nie tylko wzmocniło Daniela, ale również ukształtowało jego silną potrzebę, by walczyć o prawa swojej społeczności. Zrozumiał, że każde jego działanie, każdy sukces to nie tylko jego osobista wygrana, ale również krok naprzód dla całej społeczności romskiej.

Ten przekaz od matki był kluczowy dla jego tożsamości i stał się źródłem siły. Daniel nie tylko przyjął go do wiadomości, ale uczynił go głównym filarem swojej działalności. Walka o lepszą przyszłość nie dotyczyła tylko jego samego – czuł odpowiedzialność za innych Romów, którzy, podobnie jak on, stykali się z systemową dyskryminacją. To stąd czerpie siłę do swojego aktywizmu, ponieważ

jego misją stało się pokazanie, że Romowie mogą więcej, że są w stanie pokonać bariery i uprzedzenia, które napotyka.

Świadomość, że musi być „dwa razy lepszy” i „dwa razy silniejszy”, dała Danielowi nie tylko motywację do osobistego rozwoju, ale także zrozumienie, że musi działać na rzecz innych, aby wszyscy Romowie mogli mieć równe szanse. Ta filozofia prowadzi go w jego pracy aktywistycznej, ponieważ wie, że walczy nie tylko o swoją przyszłość, ale o przyszłość całej społeczności. Jego życie jest dowodem na to, że nawet w obliczu najtrudniejszych wyzwań, Romowie są w stanie odnosić sukcesy, jeśli tylko dostaną szansę i wsparcie. Daniel stał się przykładem tego, jak trudne warunki mogą przerodzić się w siłę napędową dla pozytywnych zmian. Jego walka toczy się o przełamanie systemu, który od lat marginalizuje Romów, i o budowanie nowej rzeczywistości, w której młode pokolenia Romów nie będą już słyszeć, że muszą być „dwa razy lepsze”, ale będą mogły cieszyć się równymi szansami na sukces i godne życie.

[R_9]: *„Zawsze miałam trudności w szkole, ale to nie z powodu braku zdolności. Miałam wrażenie, że nauczyciele nie potrafili zrozumieć mojej sytuacji. Widzieli we mnie tylko Romkę, a nie kogoś, kto chce się uczyć. Często słyszałam uwagi typu: ‘Po co się uczysz, skoro i tak skończysz, jak inni Romowie?’ . Nawet moi rówieśnicy śmiali się, gdy mówiłam, że chcę kontynuować naukę. To było upokarzające. Czułam, że muszę się ukrywać, żeby przetrwać w tym systemie. Dlatego w pewnym momencie zaczęłam udawać, że nie jestem Romką. To było jedyne wyjście, by być traktowaną normalnie. Jestem z rodziny mieszanej, nawet nie widać za bardzo, że jestem Romni, mówię i wszystko, ale włosy mam blond, jasną cerę, nawet łatwiej mi było niż moim kuzynkom. (...) A z rodziny ojca, bo jest Polakiem, to mówili, że fajnie jakbym była fryzjerką itd., ale od strony matki, to powtarzali mi, bym nie zapominała, skąd pochodzę i z jakiego domu wychodzę, to było tłuczone od zawsze. Dziadek zawsze opowiadał historie o rasizmie, o tym, że było mu trudno, a ja jakoś lubiłam słuchać tych historii.”* Kamila w swojej wypowiedzi ukazuje skomplikowaną dynamikę wykluczenia społecznego, której doświadczała jako młoda Romni w polskim systemie edukacyjnym. Jej słowa ilustrują, jak głęboko zakorzenione uprzedzenia i stereotypy wpływają na postrzeganie Romów przez nauczycieli i rówieśników. System edukacyjny, zamiast stwarzać równe szanse dla wszystkich uczniów, często dodatkowo marginalizuje osoby z mniejszości, w tym Romów. W przypadku Kamili stygmatyzacja związana z jej romskim pochodzeniem

stanowiła barierę, którą musiała pokonać, aby mogła realizować swoje edukacyjne aspiracje. Kamila wspomina, że jej trudności w szkole nie wynikały z braku zdolności, ale z tego, jak była postrzegana przez nauczycieli i rówieśników. Nauczyciele, zamiast dostrzegać w niej uczennicę pragnącą zdobywać wiedzę, postrzegali ją głównie przez pryzmat jej romskiego pochodzenia. Ten przykład pokazuje, jak silnie stereotypy i uprzedzenia mogą wpływać na to, jak młodzi Romowie są traktowani w systemie edukacyjnym. Kiedy Kamila słyszała uwagi typu „Po co się uczysz, skoro i tak skończysz jak inni Romowie?”, odbierała to jako wyraz systemowego rasizmu, który podważał jej motywację do nauki. Takie uwagi od nauczycieli i rówieśników wzmacniają negatywne stereotypy na temat Romów, którzy często są postrzegani jako osoby niezdolne do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego lub zawodowego. Przypadek Kamili pokazuje, jak te stereotypy mogą niszczyć ambicje i marzenia młodych ludzi. W ten sposób system edukacyjny, zamiast wspierać i zachęcać do rozwoju, przyczynia się do wykluczenia i utrwalania barier społecznych.

Kamila mówi, że aby przetrwać w szkole, czuła się zmuszona do ukrywania swojej romskiej tożsamości. Fakt, że musiała „udawać, że nie jest Romką”, wskazuje na ogromny nacisk społeczny, by dostosować się do norm większościowego społeczeństwa. Kamila, będąc z rodziny mieszanej (jej ojciec był Polakiem), miała pewne ułatwienia – jej jasna karnacja i blond włosy sprawiały, że mogła być mniej rozpoznawalna jako Romni. Mimo to zmuszona była do ukrywania części swojej tożsamości, by zyskać akceptację i być traktowaną na równi z innymi uczniami. Ukrywanie tożsamości stało się dla niej strategią przetrwania w systemie, który nie oferował wsparcia i nie rozumiał specyfiki jej kulturowych doświadczeń.

Ukrywanie tożsamości, do którego zmuszona była Kamila, wskazuje na szerszy problem społeczny, jakim jest brak akceptacji dla różnorodności. To nie tylko problem edukacyjny, ale także społeczny – Romowie, aby funkcjonować w społeczeństwie, często są zmuszani do porzucania części swojej tożsamości, co z kolei prowadzi do wewnętrznych konfliktów i utraty poczucia własnej wartości. Kamila doświadczała również presji ze strony swojej rodziny. Z jednej strony, rodzina ojca – Polaka – promowała tradycyjne role zawodowe, takie jak fryzjerstwo, które mogłyby być bardziej akceptowane przez większość społeczeństwa. Z drugiej strony, rodzina matki, pochodząca z romskiego kręgu kulturowego, nakładała na nią obowiązek pamiętania o swoim pochodzeniu i tożsamości. To tworzyło dla Kamili

wewnętrzny konflikt, w którym musiała balansować między próbą integracji z polskim społeczeństwem a lojalnością wobec swoich romskich korzeni. Dziadek Kamili, który opowiadał historie o rasizmie i trudnych doświadczeniach Romów, przekazywał jej pokoleniową traumę, z którą musiała się zmierzyć. Te opowieści przypominały Kamili o trudach, z jakimi musieli się zmagać jej przodkowie i o systemowej niesprawiedliwości, z którą Romowie borykają się do dziś. Kamila, choć była zmuszona do ukrywania swojej tożsamości w środowisku szkolnym, odczuwała silne połączenie z przeszłością swojej rodziny, co stanowiło dla niej źródło dumy, ale również ciężar.

Opowieści dziadka o rasizmie i jego trudnych doświadczeniach ukazują, jak głęboko zakorzeniona jest pokoleniowa trauma Romów¹². Kamila nie tylko dziedziczy tę traumę, ale także staje się jej nośnikiem, co wpływa na jej postrzeganie własnej tożsamości i miejsce w świecie. Dziedziczenie traumy przez Romów jest częstym zjawiskiem, wynikającym z wieków marginalizacji, wykluczenia i systemowej dyskryminacji. Te doświadczenia są przekazywane z pokolenia na pokolenie i kształtują postawy Romów wobec społeczeństwa, w którym funkcjonują. Dziedziczenie traumy międzypokoleniowej, zwłaszcza w kontekście społeczności doświadczających długotrwałej opresji, jest procesem, który można wyjaśnić poprzez teorię modelowania społecznego Alberta Bandury oraz koncepcję złożonego zespołu stresu pourazowego (CPTSD).

Modelowanie społeczne zakłada, że jednostki uczą się poprzez obserwację zachowań i emocjonalnych reakcji innych, zwłaszcza znaczących dorosłych (Bandura, 1977). W przypadku traumy pokoleniowej dzieci mogą internalizować wzorce radzenia sobie z trudnymi doświadczeniami poprzez codzienne interakcje z rodzicami i dziadkami. Sposób, w jaki starsze pokolenia opowiadają o swoich doświadczeniach – o prześladowaniu, wykluczeniu czy dyskryminacji – kształtuje nie tylko ich własną narrację tożsamościową, ale także sposób, w jaki kolejne pokolenia postrzegają siebie i świat.

W kontekście Romów historie przekazywane przez starszych członków społeczności nie są jedynie wspomnieniami – stają się częścią wspólnotowego doświadczenia traumy, które jest przekazywane zarówno w sposób werbalny (poprzez narracje rodzinne), jak i niewerbalny (poprzez strategie przetrwania,

¹² Więcej na temat modelowania traumy można przeczytać w artykule Autorki dysertacji Soni Styrkacz, który ukazał się w 2025 roku w pierwszym zeszycie kwartalnika „Dialog Pheniben”.

mechanizmy obronne czy nieufność wobec instytucji). To zjawisko jest zgodne z teorią epigenetycznego przekazywania traumy, która sugeruje, że długotrwałe doświadczenie stresu może prowadzić do zmian w ekspresji genów związanych z regulacją stresu i emocji (Yehuda & Bierer, 2009). Kamila nie tylko dziedziczy tę traumę, ale także staje się jej nośnikiem, co oznacza, że jej sposób myślenia, reakcje emocjonalne i tożsamość są ukształtowane przez doświadczenia wcześniejszych pokoleń. W przypadku CPTSD (złożonego zespołu stresu pourazowego) trauma nie ogranicza się do pojedynczego wydarzenia, lecz jest ciągłym doświadczeniem wynikającym z wieloletniej dyskryminacji, wykluczenia i marginalizacji (Herman, 1992). Taki stan prowadzi do głębokich zmian w postrzeganiu siebie, relacji społecznych oraz świata jako miejsca potencjalnego zagrożenia.

W rezultacie Kamila nie tylko odziedziczyła traumę poprzez rodzinne narracje i mechanizmy społeczne, ale również przekazuje ją dalej – zarówno w ramach własnej tożsamości, jak i w sposobie, w jaki funkcjonuje w otaczającym ją świecie. To właśnie poprzez modelowanie społeczne, uczenie się od innych i nieświadome internalizowanie wzorców reakcji na zagrożenie, trauma pokoleniowa staje się integralną częścią życia kolejnych generacji (Styrkacz, 2025 – Kwartalnik Dialog Pheniben).

Dziedziczenie traum przez młodsze pokolenia Romów, o którym wspomina Kamila, odgrywa kluczową rolę w ich codziennym życiu i wpływa na ich poczucie tożsamości. Przez opowieści dziadka Kamila stała się świadoma trudów, z jakimi musiała mierzyć się jej rodzina z powodu rasizmu. Przekazywanie tych doświadczeń może być zarówno źródłem siły, jak i ciężaru, z którym młodsze pokolenia muszą sobie radzić. Trauma dziadka staje się częścią jej własnej tożsamości i wpływa na to, jak postrzega siebie i swoje miejsce w społeczeństwie.

Trauma pokoleniowa w kontekście romskiej społeczności wiąże się nie tylko z historią, ale także z ich współczesnym życiem. Wpływa na sposób, w jaki Romowie postrzegają siebie i swoją przyszłość. Kamila, będąc świadoma tej historii, zmaga się z napięciem między zachowaniem swojego dziedzictwa a próbą przystosowania się do nowoczesnego, często nieprzychylnego im świata

[R_10]: „*Tak no bo zawsze szukałem czegoś innego....*”

„*Różniłem się od brata, miałem swoich przyjaciół i Cyganów, i Polaków, i zawsze się odnajdywałem. Wszędzie mnie wpuszczali na dyskoteki, w górach nigdy nie było problemu. A tutaj na Śląsku też mnie wszyscy znają na bramkach. Od rodziców*

czulem wsparcie, nigdy nie mówili mi, że mam robić tak czy siak. Mówili tylko, żebym im problemów nie robił, ale nigdy nie słyszałem, że powinienem zostać lekarzem czy adwokatem, takich rozmów nie było w naszym domu.” Norbert opisuje swoją niezależność w życiu, zarówno w kwestii relacji społecznych, jak i decyzji zawodowych. Jego doświadczenia z różnymi środowiskami, zarówno romskim, jak i polskim, pokazują, że potrafił się dostosować i z łatwością nawiązywać kontakty. Jego wspomnienia dotyczące dyskotek w górach i na Śląsku, gdzie wszyscy go znali, pokazują, że dobrze odnajdywał się w każdym miejscu, w którym przebywał. Co istotne, Norbert zaznacza, że rodzice nigdy nie narzucali mu ścieżki życiowej ani zawodowej. Czuł od nich wsparcie, ale nie presję. Rodzice dawali mu swobodę w podejmowaniu decyzji, oczekując jedynie, by nie sprawiał im kłopotów. W jego domu nigdy nie rozmawiało się o tym, że powinien dążyć do prestiżowych zawodów, takich jak lekarz czy adwokat, co mogło wpłynąć na jego decyzje życiowe i brak poczucia konieczności spełniania oczekiwań rodziców w zakresie kariery. Ta wolność wyboru mogła być dla Norberta zarówno szansą, jak i wyzwaniem, ponieważ brak wyraźnych wskazówek mógł prowadzić do poszukiwań własnej ścieżki i częstych zmian miejsca zamieszkania. Jego potrzeba poszukiwania „czegoś innego” wynikała więc z wewnętrznej potrzeby odnalezienia swojego miejsca i tożsamości, a nie z braku wsparcia czy zewnętrznej presji.

Krótką historią 12-letniej Fatimy

Autorka niniejszej dysertacji w czasie pracy jako asystentka edukacyjna w szkołach w Chorzowie i Gliwicach w latach 2013–2016, wielokrotnie spotykała się z sytuacjami, w których edukacja stawała się drugorzędna wobec prozaicznych, lecz niezwykle trudnych problemów życiowych romskich rodzin. Brak dostępu do podstawowych zasobów, presja ekonomiczna, czy konieczność migracji w poszukiwaniu wsparcia rodziny – te czynniki często wpływały na decyzje edukacyjne dzieci i ich rodziców. Nawet jako osoba z romskiego środowiska, która osiągnęła wykształcenie wyższe i stabilizację zawodową, Autorka nie miała wystarczającego autorytetu, by pokazać alternatywną drogę w obliczu realnych wyzwań, przed jakimi stawały te rodziny.

Zrozumiała, że trudno przekonać rodziców i dzieci do kontynuowania edukacji, gdy stoi ona niżej w hierarchii priorytetów niż codzienne problemy życia.

Dla wielu romskich rodzin kwestie związane z przetrwaniem, stabilnością finansową i poczuciem bezpieczeństwa były absolutnym fundamentem decyzji życiowych. W takich okolicznościach edukacja była postrzegana jako luksus, na który nie zawsze można sobie pozwolić.

Przykładem, który mocno zapadł w pamięć Autorki, była historia Fatimy, 12-letniej dziewczynki, którą uczyła w domu. Jej rodzina zmagала się z trudną sytuacją – śmiertelna choroba ojca oraz brak możliwości utrzymania się w Polsce sprawiły, że decyzja o migracji do Anglii wydawała się nieunikniona. Choć Autorka dysertacji próbowała przekonać jej matkę, że edukacja w Polsce mogłaby otworzyć Fatimie drzwi do lepszej przyszłości, jej argumenty zderzały się z rzeczywistością, w której rodzina potrzebowała wsparcia krewnych za granicą. W takich sytuacjach, jak ta, edukacja nie mogła konkurować z potrzebą stabilności i bezpieczeństwa, jakie dawała rozbudowana sieć rodzinnych relacji.

Doświadczenia Autorki pracy jako asystentki edukacyjnej uświadomiły jej, jak złożony i delikatny jest proces wspierania edukacji w społecznościach romskich. Kluczowe wydaje się tworzenie systemu kompleksowej współpracy pomiędzy szkołami, rodzinami oraz organizacjami społecznymi. Każde dziecko znajduje się w innej sytuacji życiowej, a decyzje o jego przyszłości często są uzależnione od rodziców, którzy podejmują wybory na podstawie swojego doświadczenia i ograniczeń. Dzieci, podążając za decyzjami rodziców, często rezygnują z własnych marzeń lub zmieniają je w taki sposób, by dostosować je do nowej rzeczywistości. Migracje, zmiany miejsca zamieszkania, a także brak poczucia stabilizacji mogą prowadzić do zatacania tych marzeń. Często dzieci, które chciały zostać lekarzami, nauczycielami czy artystami, w wyniku ciągłych zmian i adaptacji do nowych środowisk zaczęły rezygnować z tych ambicji, wybierając drogę, która wydawała się łatwiejsza i bardziej realistyczna w ich warunkach.

Patrząc z perspektywy autoetnograficznej Autorka pracy uważa, że ona jako osoba wykształcona i stabilna finansowo nie zawsze mogła w pełni zrozumieć dylematy rodzin, które musiały podejmować trudne decyzje. Choć rozumiała ich priorytety, często odczuwała frustrację, że edukacja, która dla niej była kluczowym narzędziem zmiany i samorealizacji, dla innych była tylko jedną z wielu możliwości, często uznawaną za mniej istotną. Ta refleksja nauczyła Autorkę pokory wobec złożoności decyzji, jakie muszą podejmować romskie rodziny. Można stwierdzić, że

do wspierania edukacji romskich dzieci potrzeba podejścia holistycznego, które bierze pod uwagę ich potrzeby emocjonalne, społeczne i materialne.

Nie wystarczy mówić o wartości edukacji – konieczne jest tworzenie środowiska, które umożliwi rodzinom dostrzeganie edukacji jako realnej i osiągalnej ścieżki do poprawy jakości życia. Historia Fatimy i wielu innych dzieci, które Autorka pracy miała okazję uczyć i wspierać, uświadomiła jej, jak ważne jest dostosowanie podejścia do indywidualnych potrzeb i kontekstów życiowych. Każde dziecko ma inne marzenia i wyzwania, a rolą edukatorów i także członków społeczeństwa jest pomaganie im w odnalezieniu drogi, która pozwoli im te marzenia realizować, niezależnie od tego, jak wiele zmian i wyzwań przynosi ich życie.

Autoetnografia pozwala wnikać głębiej w osobiste przeżycia osób oraz ukazać je w szerszym kontekście społeczno-kulturowym, gdzie indywidualne wybory kształtowane są przez normy, relacje i wartości przekazywane w obrębie rodziny (Ellis, Adams & Bochner, 2011). Ta perspektywa badawcza uwypukla wielowymiarowość edukacyjnych ścieżek Romów, pokazując, że nie są to decyzje podejmowane w próżni, lecz wynik skomplikowanej gry sił między aspiracjami, obawami, zasobami i presjami wywodzącymi się z obszaru rodziny i społeczności. Pochodząca z romskiego środowiska i dobrze znana w Chorzowie Autorka dysertacji, funkcjonowała w pozycji pośredniczki między instytucjami edukacyjnymi a społecznością romską. Znajomość Fatimy babci, mamy oraz szerokich relacji rodzinnych powodowała, że jej rodzina traktowała Autorkę pracy inaczej niż nauczycieli ze szkoły, którzy nie mieli wstępu do ich domów i nie byli tak mile widziani. Rodzina Fatimy, podobnie jak inne romskie rodziny, często izolowała się od obcych, obawiając się niezrozumienia, stereotypów czy dyskryminacji. Jednak w przypadku Autorki pracy dzięki wspólnemu dziedzictwu, pokrewieństwu i wzajemnym powiązaniom, drzwi ich mieszkań stawały przed nią otworem. Mogła wejść w sferę prywatną i zobaczyć ich codzienne życie, troski oraz dylematy z zupełnie innej perspektywy – nie jako instytucjonalny autorytet z zewnątrz, lecz jako „swoja”, przedstawicielka tej samej społeczności (Ellis, Adams & Bochner, 2011). Taka pozycja insiderki dawała jej większy dostęp do informacji i zrozumienia kontekstu decyzji rodziców dotyczących edukacji Fatimy oraz innych dzieci. Jednocześnie odczuwała presję, aby nie zawieść pokładanego w niej zaufania i nie nadszarpnąć dobrego imienia jej rodziny. Zdawała sobie sprawę, że jej działania oraz sposób argumentowania, by przekonać ich do pozostania w Polsce i

kontynuowania edukacji, były uważnie obserwowane i oceniane. Musiała wykazać się delikatnością, szacunkiem oraz rozumieniem kulturowych kodów, aby nie zrazić do siebie rodziny i nie wywołać wrażenia, że „narzuca” swoje rozwiązania. Zamiast tego starała się bazować na istniejących w społeczności wartościach: więziach rodzinnych, dążeniu do poprawy warunków życia oraz szukaniu stabilności i bezpieczeństwa. Było to balansowanie między rolą pedagogiczno-ekspercką a lojalnością wobec własnej społeczności, której częścią była od urodzenia. Wchodząc w rolę insiderki, rozumiejącej aspiracje i obawy rodzin, miała szansę budować pomosty oparte na zaufaniu, a nie tylko na abstrakcyjnych normach instytucjonalnych. Jednak równocześnie Autorka była świadoma trudności, jakie to wywołuje: konieczność nienaruszania rodzinnych więzi, nieprzekraczania granic kulturowych, a jednocześnie stawiania realnych argumentów za tym, by zostać w Polsce i podjąć wysiłek w zdobywaniu wykształcenia. Ta rola insiderki, z jednej strony uprzywilejowana, z drugiej obciążona odpowiedzialnością, pokazuje, jak złożone jest negocjowanie tożsamości, wartości i strategii działania w obrębie własnej społeczności w obliczu współczesnych wyzwań edukacyjnych (Ellis, 2004; Ellis, Adams & Bochner, 2011).

Rola tradycji i wartości kulturowych

Tradycje i wartości kulturowe odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu tożsamości, aspiracji oraz decyzji życiowych młodych Romów. Silnie zakorzenione normy społeczne, przekazywane z pokolenia na pokolenie, wpływają na ich podejście do edukacji, wyborów zawodowych i relacji rodzinnych. W społeczności romskiej tradycja nie jest jedynie zbiorem zwyczajów, ale fundamentem, który kształtuje codzienne doświadczenia i wyznacza oczekiwania wobec jednostki. Analiza wypowiedzi respondentów pozwala zrozumieć, jak tradycyjne wartości mogą zarówno wspierać, jak i ograniczać możliwości rozwoju młodych Romów, często determinując ich ścieżki edukacyjne i zawodowe.

[R_1] „*Mnie naciskali, że mam iść szybko na handel, mam szybko żonę wziąć, mam szybko poukładać życie.*”

Analiza: Tradycyjne wartości i oczekiwania kulturowe wywierają presję na młodych Romów, aby szybko podejmowali decyzje dotyczące kariery i życia osobistego. W przypadku Fabiana, rodzina naciskała na szybkie podjęcie pracy w handlu i założenie rodziny, co może ograniczać jego możliwości edukacyjne.

Kazimierska (2013) zauważa, że tradycje kulturowe mogą znacząco wpływać na wybory życiowe jednostek, często determinując ich ścieżki edukacyjne i zawodowe.

[R_2] *„Romowie nie kładą nacisku na wykształcenie z tego powodu, że oni się czują dyskryminowani przez społeczeństwo polskie. [...] A niestety u nas nawet z wyższym wykształceniem albo jak ktoś ma doktorat, to i tak pójdzie, to niezbyt chętnie go przyjmą, chyba że ma jakieś znajomości.”*

Analiza: Weronika zwraca uwagę na wpływ dyskryminacji i marginalizacji na podejście Romów do edukacji. Tradycyjne przekonania i doświadczenia związane z dyskryminacją mogą zniechęcać do dążenia do wykształcenia, co jest zgodne z literaturą wskazującą na to, że historyczne i społeczne konteksty mogą wpływać na aspiracje edukacyjne i zawodowe (Kazimierska, 2013).

[R_3] *„Jest taka możliwość, że psycholog taki da papierek, że woli dziecko do specjalnej, bo ma lekkie upośledzenie. No, ale są też u nas dzieci, bo też mi to tam jedna babka mówiła, że są dzieci, które właśnie one już miały problemy z narkotykami, jakieś tam, wiesz, z kradzieżami na przykład.”*

Analiza: Decyzje o umieszczeniu dzieci w szkołach specjalnych często wynikają z trudnych doświadczeń życiowych i problemów społecznych, które są głęboko zakorzenione w kontekście kulturowym. Rodziny mogą postrzegać szkoły specjalne jako bezpieczniejsze środowisko, co odzwierciedla ich priorytety i wartości (Riessman, 1993).

„Bo wiadomo, mieli w głowach, że za chwilę i tak to nie zrobią, bo pewnie ojciec lub matka ich ożeni.”

Analiza: Wypowiedź Roberta wskazuje na silny wpływ tradycji rodzinnych na decyzje edukacyjne dzieci romskich. Zwyczaj wczesnego zawierania małżeństw często ogranicza ich możliwości kontynuowania edukacji i realizowania swoich aspiracji zawodowych. To pokazuje, jak tradycje i oczekiwania rodziny mogą dominować nad indywidualnymi ambicjami młodych Romów (Kazimierska, 2013).

[R_4] *„To są zasady romskie, które nas obowiązują, ale też nasza tradycja, to czego dziadkowie nas nauczili. To jest romanipen.”*

Analiza: Rokšana definiuje *romanipen* jako zbiór zasad i tradycji przekazywanych z pokolenia na pokolenie. Jest to kluczowy element romskiej tożsamości, kształtujący sposób życia i postawy wobec edukacji, pracy i relacji rodzinnych.

[R_5] „*U nas jest coś takiego, że każdy o każdym wszystko wie, i jak przyniesiesz wstyd rodzinie, to przyniesiesz wstyd całej swojej rodzinie – matce, dziadkowi, wszystkim.*”

Analiza: Bartek opisuje, jak silne jest poczucie odpowiedzialności za zachowanie w romskiej społeczności. Przyniesienie wstydu nie jest tylko osobistą sprawą, ale ma wpływ na całą rodzinę. To odzwierciedla silnie zakorzenioną zasadę *romanipen*, czyli tradycji, w której reputacja rodziny i szacunek społeczny odgrywają kluczową rolę. Wartości te wpływają na codzienne decyzje Romów, w tym także na wybory edukacyjne i zawodowe.

„*Ja chcę mieć otwartą głowę, chcę żyć normalnie, pracować, rozwijać się. Oni siedzą na zapomogach, kombinują, a mnie na takie coś honor nie pozwala.*”

Analiza: Bartek wyraża swoje zaniepokojenie z powodu niektórych tradycyjnych wartości, które kolidują z jego pragnieniem samodzielności i ciężkiej pracy. Mimo szacunku dla romskiej tradycji, krytykuje podejście niektórych członków swojej społeczności, którzy według niego preferują życie z zapomóg i kombinowania. Jego postawa pokazuje, że młodsze pokolenie Romów często próbuje łączyć tradycyjne wartości z nowoczesnym stylem życia i etosem pracy.

[R_10] „*Nie no bo ja się bardzo szybko uczę. No miałem ja chciałem się uczyć i chciałem być zawodowym wojskowym albo policjantem albo tym od zabójstw tym z kryminalnej tak?*” „*Ja bardzo chciałem iść do szkoły policyjnej, byłem wysportowany, miałem kondycję, nawet prowadziłem kursy taneczne, uczyłem salsy i break’a różnych ludzi, co mi się bardzo podobało, bo to mnie pociągało. Ale ostatecznie poszedłem na budowlankę i w sumie nie żałuję, bo są też dobre pieniądze.*”

Analiza: Norbert wyraża swoje aspiracje zawodowe, które od młodych lat były ukierunkowane na karierę w służbach mundurowych, szczególnie w policji. Jego marzeniem było pójście do szkoły policyjnej, a dzięki temu, że był wysportowany i miał odpowiednią kondycję, to wydawało się dla niego naturalnym wyborem. Jego aktywność w prowadzeniu kursów tanecznych, takich jak salsa i breakdance, wskazuje na jego zdolności do nauczania innych oraz jego zamiłowanie do fizycznej aktywności. Te doświadczenia mogły być wyrazem jego chęci pracy w zawodach wymagających sprawności fizycznej i zaangażowania w pracę z ludźmi. Ostatecznie jednak Norbert zrezygnował z tych planów i skierował się w stronę budownictwa. Wybór ten nie był wynikiem porażki, ale raczej świadomą decyzją, która przyniosła

mu finansową stabilność. Choć jego wcześniejsze aspiracje były ambitne i ukierunkowane na prestiżowe zawody, Norbert dostrzega korzyści płynące z pracy w budownictwie, gdzie również można osiągnąć sukces i stabilność życiową. To pokazuje jego pragmatyzm oraz umiejętność adaptacji do zmieniających się okoliczności życiowych, co jest kluczowe w rozwoju zawodowym.

[R_10] *„Ojciec to Polak, więc myślę, że nie miałby problemu z tym, że wybrałbym taką drogę. Mama też zawsze mówiła, że facet to do wojska powinien iść, więc raczej by mnie wspierali.”*

Analiza: Norbert wyraźnie podkreśla, że jego rodzina nie miałaby problemu z wyborem zawodu związanego z wojskiem czy służbami mundurowymi. Jego ojciec, jako Polak, nie stawiałby przeszkód w realizacji takiej kariery, co odzwierciedla otwartość na wybory zawodowe syna. Co więcej, matka Norberta również wspierała te aspiracje, przekonując, że *„facet to do wojska powinien iść.”* To pokazuje, że w jego rodzinie panowała akceptacja dla męskich zawodów o charakterze mundurowym, co mogło dodatkowo motywować Norberta do rozważania takich ścieżek kariery. Rodzinne wsparcie i brak sprzeciwów ze strony rodziców wskazują, że Norbert nie musiał mierzyć się z wewnętrznymi konfliktami związanymi z wyborem zawodu. Jego decyzja o podjęciu pracy w budownictwie była raczej wynikiem pragmatyzmu i realiów życiowych niż oporu ze strony rodziny. Pomimo wcześniejszych ambicji związanych z wojskiem i policją, Norbert wybrał inną ścieżkę, która przyniosła mu finansową stabilizację, a rodzina prawdopodobnie zaakceptowała ten wybór ze zrozumieniem.

[R_10] *„Ostatecznie poszedłem na budowlankę i w sumie nie żałuję, bo są też dobre pieniądze. Teraz mam swoją firmę, zajmuję się wykończeniami wewnątrz, jestem niezależny i to mi się podoba.”*

Analiza: Norbert jest zadowolony ze swojego obecnego życia zawodowego, które przynosi mu satysfakcję i stabilizację finansową. Posiadanie własnej firmy budowlanej, zajmującej się wykończeniem wewnątrz, daje mu nie tylko niezależność, ale także poczucie kontroli nad swoją pracą. Możliwość samodzielnego zarządzania firmą oznacza, że Norbert może podejmować decyzje zgodnie z własnymi preferencjami i aspiracjami, co pozwala mu na większą swobodę w działaniu. W kontekście tego, co mógłby zmienić, Norbert nie narzeka na swoją obecną sytuację, co sugeruje, że osiągnął poziom zadowolenia w życiu zawodowym. Jednak mając swoją firmę, mógłby rozważać rozwój przedsiębiorstwa, zwiększenie skali

działalności lub poszerzenie oferty usług. Niezależność, jaką ceni, jest jednym z największych atutów prowadzenia własnego biznesu, ale to również oznacza, że jest odpowiedzialny za swoje sukcesy i porażki, co może być zarówno wyzwaniem, jak i motywacją do dalszego rozwoju.

Z perspektywy badaczki insiderki, osadzonej w romskim środowisku i doświadczającej podobnych zależności, Autorka dysertacji potwierdza złożoność wpływu rodziny na procesy edukacyjne oraz życiowe wybory młodych Romów (Ellis, 2004; Adams, Ellis & Jones, 2017; Ellis, Adams & Bochner, 2011). Wielokrotnie miała okazję obserwować, jak kolektywizm rodzinny wpływa na priorytety i cele stawiane przed dziećmi i młodzieżą. Im bardziej konserwatywna rodzina, tym trudniej realizować jednostkowe aspiracje i marzenia edukacyjne, gdyż priorytety rodziny mogą skupiać się na bieżących potrzebach ekonomicznych, takich jak spłacanie długów czy opieka nad starszymi i młodszym rodzeństwem, aby umożliwić rodzicom zarabianie pieniędzy. W takich warunkach dążenie do indywidualnych celów edukacyjnych nierzadko staje się trudne, a nawet postrzegane jako mniej istotne.

Własne doświadczenia Autorki pokazują, że brak finansowej stabilizacji w rodzinie może ograniczać perspektywy edukacyjne, sama musiała walczyć o to, by móc wybrać własną ścieżkę rozwoju. Dopiero stypendia za osiągnięcia w nauce stały się przekonującym argumentem dla jej rodziny, potwierdziły bowiem, że edukacja może się opłacać i przynieść wymierne korzyści. Jednocześnie, posiadała wsparcie wśród znajomych – ich sukcesy edukacyjne i zawodowe inspirowały ją do kontynuowania nauki. Zrozumiała, jak ważne jest otoczenie – zarówno rodzinne, jak i rówieśnicze – w kształtowaniu aspiracji i wytrwałości w dążeniu do celów.

Te doświadczenia pomagają Autorce pracy wczuć się w sytuację respondentów, którzy podczas rozmów dzielili się podobnymi dylematami. Widziała i czuła tę dynamiczną relację między jednostką a rodziną, swoisty *push and pull*, w którym młodzi Romowie próbują negocjować własne ambicje edukacyjne w obrębie silnych więzi kolektywnych (Ellis, Adams & Bochner, 2011). Rodzina może wspierać, ale i ograniczać, motywować do rozwoju, a jednocześnie oczekiwać poświęceń dla dobra ogółu. Taka sytuacja tworzy skomplikowaną sieć napięć, w której kształtują się marzenia, aspiracje i wybory życiowe młodych Romów. Dlatego też, start rodzinny – kapitał społeczny i kulturowy, z którym wchodzi w dorosłość –

jest kluczowy dla zrozumienia ich strategii przetrwania, rozwoju i realizacji indywidualnych celów edukacyjnych (Kazimierska, 2013; Riessman, 1993).

Analiza powyższych wypowiedzi ukazuje, że tradycje i wartości kulturowe mają głęboki i wielowymiarowy wpływ na aspiracje młodych Romów. Tradycyjne oczekiwania społeczności romskiej, takie jak szybkie założenie rodziny, podjęcie określonej pracy czy przestrzeganie zasad *romanipen*, często determinują ścieżki życiowe jednostek, wpływając na ich decyzje edukacyjne i zawodowe.

W przypadku Fabiana ([R_1]), presja ze strony rodziny na szybkie podjęcie pracy w handlu i założenie rodziny ogranicza jego możliwości rozwoju edukacyjnego. Tradycyjne wartości przekazywane przez rodzinę skupiają się na kontynuacji ustalonych ról społecznych, co może hamować indywidualne ambicje i pragnienia młodych ludzi. Takie oczekiwania są zgodne z obserwacjami Kazimierskiej (2013), która zauważa, że tradycje kulturowe często determinują wybory życiowe jednostek w społeczności romskiej.

Weronika [R_2] zwraca uwagę na wpływ dyskryminacji i marginalizacji na podejście Romów do edukacji. Tradycyjne przekonania, wzmocnione przez doświadczenia związane z dyskryminacją, zniechęcają do dążenia do wykształcenia. Nawet osiągnięcie wysokiego poziomu edukacji nie gwarantuje akceptacji czy możliwości zatrudnienia w społeczeństwie większościowym. To prowadzi do utrwalenia przekonania, że edukacja nie przynosi oczekiwanych korzyści, co jest zgodne z literaturą wskazującą na wpływ historycznych i społecznych kontekstów na aspiracje edukacyjne (Kazimierska, 2013).

Decyzje o umieszczeniu dzieci w szkołach specjalnych, jak zauważono w [R_3], wynikają z trudnych doświadczeń życiowych i problemów społecznych głęboko zakorzenionych w kontekście kulturowym. Rodziny mogą postrzegać szkoły specjalne jako bezpieczniejsze środowisko dla swoich dzieci, co odzwierciedla ich priorytety i wartości związane z ochroną przed negatywnymi wpływami zewnętrznymi. Jednak takie decyzje mogą prowadzić do dalszej marginalizacji i ograniczenia przyszłych możliwości edukacyjnych i zawodowych młodych Romów (Riessman, 1993). Robert [R_3] wskazuje na wpływ tradycji wczesnego zawierania małżeństw na decyzje edukacyjne dzieci romskich. Oczekiwanie, że młodzi ludzie szybko założą rodzinę, ogranicza ich możliwości kontynuowania nauki i realizowania swoich aspiracji zawodowych. To pokazuje, jak

tradycje i oczekiwania rodzinne mogą dominować nad indywidualnymi ambicjami, często hamując rozwój osobisty i profesjonalny młodych Romów.

Roksana [R_4] definiuje *romanipen* jako zbiór zasad i tradycji przekazywanych z pokolenia na pokolenie, które kształtują romską tożsamość. *Romanipen* wpływa na sposób życia, postawy wobec edukacji, pracy i relacji rodzinnych. Jest to fundament kulturowy, który określa normy i wartości społeczności romskiej. Tradycje te mogą być źródłem dumy i tożsamości, ale jednocześnie mogą ograniczać indywidualne aspiracje, jeśli kolidują z nowoczesnymi dążeniami młodego pokolenia.

Bartek [R_5] opisuje silne poczucie odpowiedzialności za zachowanie zgodne z oczekiwaniami społeczności. Przyniesienie wstydu rodzinie wpływa nie tylko na jednostkę, ale na całą rodzinę, co podkreśla znaczenie reputacji i szacunku w społeczności romskiej. Jednocześnie Bartek wyraża pragnienie samodzielności, rozwoju i pracy, krytykując niektóre tradycyjne wartości, które kolidują z jego aspiracjami. Jego postawa odzwierciedla dylematy młodego pokolenia Romów, które stara się łączyć szacunek dla tradycji z pragnieniem realizacji indywidualnych celów.

Te wypowiedzi ukazują, że tradycje i wartości kulturowe są zarówno źródłem siły, jak i barierą dla młodych Romów. Z jednej strony, stanowią fundament tożsamości kulturowej, dając poczucie przynależności i ciągłości między pokoleniami. Z drugiej strony, mogą ograniczać możliwości rozwoju edukacyjnego i zawodowego, jeśli są interpretowane w sposób sztywny i nieelastyczny wobec zmieniających się realiów społecznych. Dyskryminacja i marginalizacja społeczna dodatkowo wzmacniają tradycyjne postawy, prowadząc do zamknięcia się społeczności romskiej i nieufności wobec instytucji społeczeństwa większościowego. Doświadczenia negatywnego traktowania zniechęcają do angażowania się w edukację czy rynek pracy poza społecznością romską, co utrwała cykl wykluczenia społecznego. Jednak wśród młodego pokolenia widoczne są próby redefinicji tradycji i wartości kulturowych w sposób, który pozwala na realizację indywidualnych aspiracji, jednocześnie zachowując szacunek dla dziedzictwa kulturowego. Młodzi Romowie, tacy jak Bartek czy Roksana, starają się znaleźć równowagę między tradycją a nowoczesnością, pragnąc uczestniczyć w życiu społeczeństwa większościowego bez utraty własnej tożsamości. Kluczowym czynnikiem wpływającym na aspiracje młodych Romów jest zatem rola tradycji i

wartości kulturowych oraz sposób, w jaki są one interpretowane i praktykowane w kontekście współczesnych wyzwań. Istnieje potrzeba dialogu wewnątrz społeczności romskiej na temat tego, jak tradycje mogą być adaptowane, aby wspierać rozwój jednostek i całej społeczności w zmieniającym się świecie. Zrozumienie wpływu tradycji i wartości kulturowych na życie młodych Romów jest niezbędne dla tworzenia skutecznych strategii wsparcia, które będą uwzględniać ich unikalną tożsamość kulturową. Współpraca między społecznością romską a instytucjami społeczeństwa większościowego powinna opierać się na wzajemnym szacunku i zrozumieniu, aby umożliwić młodym Romom pełne wykorzystanie ich potencjału bez konieczności rezygnacji z własnej kultury.

Tradycje i wartości kulturowe odgrywają decydującą rolę w kształtowaniu aspiracji młodych Romów. Stanowią one fundament ich tożsamości, ale mogą również stanowić wyzwanie w realizacji indywidualnych celów edukacyjnych i zawodowych. Kluczowe jest znalezienie równowagi między zachowaniem dziedzictwa kulturowego a adaptacją do współczesnych realiów, co pozwoli młodym Romom na rozwój osobisty i społeczny, przy jednoczesnym poszanowaniu tradycji.

Wsparcie ze strony rodziny i społeczności

Wsparcie ze strony rodziny i społeczności odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu aspiracji młodych dorosłych, szczególnie w społeczności romskiej, gdzie więzi rodzinne i społeczne są silnie zakorzenione. Rodzina i bliskie otoczenie mogą zarówno wspierać, jak i ograniczać rozwój edukacyjny i zawodowy młodych Romów, wpływając na ich motywację, poczucie własnej wartości oraz dostęp do zasobów i możliwości. Analiza wypowiedzi respondentów ukazuje, jak różnorodne formy wsparcia lub jego brak ze strony rodziny i społeczności wpływają na aspiracje i decyzje życiowe młodych Romów.

[R_1] „*Jak w Limanowej nie było, tutaj też, no to nie wiem. [...] Dopiero tata mi wszystko załatwił po znajomości.*” Wsparcie rodziny i społeczności jest kluczowe dla edukacyjnych i zawodowych sukcesów młodych Romów. Fabian wspomina, że jego ojciec musiał interweniować, aby załatwić mu praktyki zawodowe, co podkreśla znaczenie sieci wsparcia w społeczności romskiej. Jak wskazuje Riessman (1993), relacje społeczne i wsparcie ze strony rodziny mogą znacząco wpływać na motywację i możliwości rozwoju jednostek.

[R_2] „*Mieli łatwiej, że po prostu były kontrolowane przez rodziców, co drugi dzień chodziły do szkoły, rozmawiano z nauczycielami, dlatego mieli łatwiej, nie było dyskryminacji takiej.*” Weronika podkreśla znaczenie wsparcia ze strony rodziny i społeczności w radzeniu sobie z dyskryminacją i w osiąganiu sukcesów edukacyjnych. Kontrola rodzicielska i regularne rozmowy z nauczycielami mogą pomóc w minimalizowaniu negatywnych doświadczeń związanych z dyskryminacją (Riessman, 1993). Weronika podkreśla znaczenie wsparcia ze strony rodziny i społeczności w radzeniu sobie z dyskryminacją i osiąganiu sukcesów edukacyjnych. Systematyczne zaangażowanie rodziców, takie jak rozmowy z nauczycielami, redukuje negatywne efekty dyskryminacji (Nikitorowicz, 2009).

„*Rodzice bardzo rzadko się angażują w edukację swoich dzieci, szczególnie jeśli nie znają dobrze języka polskiego. Bardzo dużo rodziców jest takich, że np. córka rozmawia z nauczycielem i przekazuje mamie w języku romskim, co mówiła nauczycielka, co mówi nauczycielka i tak dalej, co odpowiedzieć.*” Brak zaangażowania rodziców w edukację swoich dzieci jest częściowo związany z barierami językowymi. Uczniowie często muszą tłumaczyć informacje z nauczycielami, co ogranicza efektywność wsparcia edukacyjnego ze strony rodziny. To może wpływać na aspiracje edukacyjne dzieci, które nie otrzymują odpowiedniego wsparcia (Yow, 2005). Bariera językowa jest jednym z kluczowych czynników ograniczających zaangażowanie rodziców w edukację dzieci. Jak podkreślają Nazaruk i Klim-Klimaszewska (2017), brak efektywnej komunikacji z nauczycielami wpływa negatywnie na możliwości wsparcia edukacyjnego dzieci przez ich rodziców.

„*Ale później znów modelka nie, bo to już łamało się z kodeksami niby Romów.*” Robert zauważa, że niektóre zawody i aspiracje, takie jak bycie modelką, są niezgodne z tradycyjnymi wartościami romskimi. To ogranicza wybory zawodowe młodych Romów i wpływa na ich aspiracje edukacyjne. Tradycyjne wartości kulturowe często determinują, które ścieżki kariery są akceptowalne (Riessman, 1993). Robert wskazuje na ograniczenia kulturowe, które determinują wybory zawodowe młodych Romów.

„*Zawsze się pytałem przez jakieś zadania, przez takie te... i co by chcieli robić. Ale wiadomo, mieli w głowach, że za chwilę i tak to nie zrobią, bo pewnie ojciec lub matka ich ożeni.*” Wsparcie ze strony rodziny i społeczności jest kluczowe, ale często bywa ograniczane przez tradycyjne oczekiwania i presję społeczną. Robert jako

asystent edukacyjny starał się motywować uczniów, ale napotykał bariery związane z oczekiwaniami rodziny (Yow, 2005). Tradycyjne oczekiwania kulturowe często ograniczają długoterminowe plany młodzieży romskiej. Jak zauważa Nikitorowicz (2005), presja społeczna związana z wypełnianiem tradycyjnych ról kulturowych często uniemożliwia młodym ludziom pełne rozwijanie ich potencjału edukacyjnego i zawodowego.

[R_4] „*U mnie właśnie mama, dziadkowie zawsze zachęcali do uczenia się, przez co właśnie skończyłam tę szkołę.*” Rodzina Roksany odegrała ważną rolę w jej edukacji, motywując ją do ukończenia szkoły. Wsparcie ze strony rodziny jest kluczowym czynnikiem wpływającym na aspiracje edukacyjne młodych Romów, szczególnie w społecznościach, gdzie edukacja nie zawsze była priorytetem. Wsparcie ze strony rodziny i społeczności ma kluczowe znaczenie dla kształtowania aspiracji edukacyjnych i zawodowych młodych Romów, co jest szczególnie widoczne w społecznościach, gdzie silne więzi i głęboko zakorzenione normy kulturowe determinują cele i priorytety (Ellis, Adams & Bochner, 2011; Adams, Ellis & Jones, 2017). Jako była asystentka edukacyjna, Autorka niniejszej dysertacji wielokrotnie miała okazję obserwować, jak rodziny negocjują między potrzebami ekonomicznymi, tradycją a potencjalnymi korzyściami płynącymi z edukacji. Mając dostęp do rodzin dzięki swojej pozycji insiderki – osoby wywodzącej się z tej samej społeczności – zauważyła, że im bardziej konserwatywna i silnie przywiązana do tradycyjnych ról była rodzina, tym trudniej było jej członkom przyjąć perspektywę edukacji jako sposobu na rozwój jednostkowy (Ellis, 2004). Rodziny często stawiają na kolektywistyczne cele, np. opiekę nad starszymi lub młodszym rodzeństwem, wsparcie w utrzymaniu gospodarstwa domowego, czy spłatę długów, co w praktyce oznacza odkładanie na dalszy plan indywidualnych aspiracji dzieci i młodzieży. W takiej sytuacji młodzi Romowie mogą mieć ograniczone pole manewru, ponieważ edukacja staje się dla nich mniej priorytetowa.

Autorka niniejszej pracy także doświadczyła tego napięcia: walka o możliwość podjęcia własnej ścieżki edukacyjnej wymagała od niej nieustannego przekonywania rodziny o korzyściach płynących z nauki. Dopiero realne efekty, takie jak stypendia za osiągnięcia akademickie, były argumentem, który mógł przemówić do wyobraźni krewnych, pokazując, że edukacja może przynieść wymierne korzyści i nie jest jedynie abstrakcyjnym celem (por. Yow, 2005). Jednak nawet w takiej sytuacji Autorka musiała często korzystać z rodzinnych koneksji, powoływać się na

autorytety i opinię starszych członków społeczności, aby zbudować odpowiedni grunt dla argumentów proedukacyjnych.

W sytuacjach, w których rodzice byli niechętni posłaniu dziecka do szkoły lub kontynuowaniu przez nie nauki, zdarzało się Autorce niniejszej pracy wyraźnie wskazywać na konsekwencje prawne lub instytucjonalne. Strategia ta polegała na częściowym „przerzuceniu” ciężaru decyzji z Autorki pracy na system edukacyjny lub otoczenie prawne. Takie działanie pełniło rolę swoistego „wybiegnięcia” przed linię krytyki – zamiast prezentować siebie jako osobę naciskającą i narzucającą normy z zewnątrz, przedstawiała argumentację opartą na istniejących regulacjach i zasadach (por. Riessman, 1993). W niektórych sytuacjach rodziny próbowały uzasadnić swoje wybory „strategicznym esencjalizmem” (Spivak, 1988), powołując się na tradycję i zwyczaje jako stałe i nienaruszalne elementy tożsamości romskiej. W istocie jednak nie zawsze chodziło o tradycję jako taką, lecz o potrzebę zachowania kontroli nad sytuacją i ochronę własnych interesów. Często było to narzędzie retoryczne, wykorzystywane, by zminimalizować konieczność zmian czy dostosowań do reguł systemu edukacyjnego. Zdarzało się również, że nauczyciele i przedstawiciele instytucji zewnętrznych, obserwując niechęć rodzin do kontynuowania edukacji przez dzieci, odwoływali się do tzw. „leniwej interpretacji” kulturowej (Ogbu, 1987).

W tym ujęciu trudności i opory ze strony rodziny traktowano jako element „ich kultury” – nie poddając tej „kultury” żadnej głębszej analizie, nie uwzględniając zmienności kontekstu czy wewnętrznego zróżnicowania społeczności romskich. Takie „leniwe wyjaśnienie” jest wygodne, ponieważ zwalnia z konieczności zrozumienia złożoności sytuacji. Przypisując wszystko „kulturze”, stawia się mur między instytucją a rodziną, zrzucając odpowiedzialność na rzekomo niezmienny, hermetyczny charakter społeczności. To z kolei utrudnia budowanie mostów porozumienia, dialogu i wypracowywania rozwiązań korzystnych dla młodych Romów. Doświadczenie Autorki pracy, zarówno jako insiderki, jak i osoby pracującej z romskimi rodzinami, pozwala jej dostrzec wielowymiarowość tych relacji. Nie chodzi tylko o konflikty między tradycją a nowoczesnością, ale też o to, jak rodziny negocjują te sprzeczności, wykorzystują argumenty i stosują różne strategie – od powoływania się na tradycję (strategiczny esencjalizm), po odwoływanie się do prawa czy instytucjonalnych regulacji. Wreszcie, ważne jest rozpoznanie i krytyczne potraktowanie „leniwych wyjaśnień”, które upraszczają

złożoną rzeczywistość do stereotypowych i niepodważalnych kategorii kulturowych. Tylko dzięki wnikliwej analizie kontekstu, wzajemnemu zrozumieniu i otwartości na dialog można skutecznie wspierać młodych Romów w realizacji ich potencjału edukacyjnego i zawodowego.

[R_1] Fabian podkreśla znaczenie wsparcia rodzinnego w osiągnięciu celów edukacyjnych i zawodowych. *„Jak w Limanowej nie było, tutaj też, no to nie wiem. [...] Dopiero tata mi wszystko załatwił po znajomości.”* Ojciec Fabiana, wykorzystując swoje kontakty, pomógł mu zdobyć praktyki zawodowe, co umożliwiło mu zdobycie doświadczenia w wybranej dziedzinie. To pokazuje, że sieci wsparcia w społeczności romskiej są istotne dla pokonywania barier edukacyjnych i zawodowych. Jak wskazuje Riessman (1993), relacje społeczne i wsparcie rodziny mogą znacząco wpływać na motywację i możliwości rozwoju jednostek.

[R_2] Weronika zwraca uwagę na wpływ zaangażowania rodziców w edukację dzieci: *„Mieli łatwiej, że po prostu były kontrolowane przez rodziców, co drugi dzień chodziły do szkoły, rozmawiano z nauczycielami, dlatego mieli łatwiej, nie było dyskryminacji takiej.”* Podkreśla, że aktywna rola rodziców, poprzez regularny kontakt ze szkołą i nauczycielami, może pomóc w minimalizowaniu doświadczeń dyskryminacji oraz zwiększać sukcesy edukacyjne dzieci. To wsparcie rodziny jest kluczowe w budowaniu aspiracji edukacyjnych młodych Romów (Riessman, 1993).

Jednak nie zawsze wsparcie rodziny jest dostępne lub efektywne. Nauczycielka zauważa: *„Rodzice bardzo rzadko się angażują w edukację swoich dzieci, szczególnie jeśli nie znają dobrze języka polskiego. Bardzo dużo rodziców jest takich, że np. córka rozmawia z nauczycielem i przekazuje mamie w języku romskim, co mówiła nauczycielka, co mówi nauczycielka i tak dalej, co odpowiedzieć.”* Bariera językowa utrudnia rodzicom aktywne uczestnictwo w edukacji swoich dzieci, co może negatywnie wpływać na ich osiągnięcia szkolne i aspiracje zawodowe. Uczniowie, pełniąc rolę tłumaczy, nie zawsze są w stanie przekazać pełnej informacji, co ogranicza efektywność wsparcia edukacyjnego ze strony rodziny (Yow, 2005).

Tradycyjne wartości kulturowe mogą również ograniczać wsparcie dla niektórych aspiracji. Robert zauważa: *„Ale później znów modelka nie, bo to już łamało się z kodeksami niby Romów.”* Pewne zawody, takie jak modelka, są niezgodne z tradycyjnymi wartościami romskimi, co może ograniczać wybory

zawodowe młodych Romów i wpływać na ich aspiracje edukacyjne. Rodziny, kierując się tradycją, mogą nie wspierać dążeń, które odbiegają od akceptowanych norm kulturowych (Riessman, 1993).

Robert jako asystent edukacyjny starał się motywować uczniów, ale napotykał bariery związane z oczekiwaniami rodziny: *„Zawsze się pytałem przez jakieś zadania, przez takie te... i co by chcieli robić. Ale wiadomo, mieli w głowach, że za chwilę i tak to nie zrobią, bo pewnie ojciec lub matka ich ożeni.”* Presja ze strony rodziny na wczesne zawarcie małżeństwa ogranicza możliwości młodych Romów do kontynuowania edukacji i realizowania własnych aspiracji. Wsparcie ze strony rodziny jest kluczowe, ale często bywa ograniczane przez tradycyjne oczekiwania i presję społeczną (Yow, 2005).

[R_4] Roksana podkreśla pozytywny wpływ wsparcia rodzinnego na jej edukację: *„U mnie właśnie mama, dziadkowie zawsze zachęcali do uczenia się, przez co właśnie skończyłam tę szkołę.”* Rodzina odegrała ważną rolę w motywowaniu jej do ukończenia szkoły, co wskazuje na znaczenie wsparcia rodziny w osiąganiu sukcesów edukacyjnych. W społecznościach, gdzie edukacja nie zawsze była priorytetem, takie wsparcie może być kluczowe dla zmiany postaw i aspiracji młodych Romów.

Fabian zauważa różnice w dostępności zasobów edukacyjnych w różnych miejscach: *„W Limanowej, jak tu akurat miałem bardzo ciężko o praktyki, dopiero tata mi wszystko załatwił po znajomości. A tutaj w Chorzowie, od razu bez kombinowania.”* Lokalny kontekst kulturowy i dostępność zasobów mogą wpływać na doświadczenia edukacyjne Romów. W miejscach, gdzie społeczność jest bardziej otwarta, łatwiej jest uzyskać wsparcie i możliwości rozwoju (Yow, 2005).

Weronika podkreśla wpływ dyskryminacji społecznej na edukację Romów: *„Bo Romowie nie kładą z tego powodu, że oni się czują dyskryminowani przez społeczeństwo polskie.”* Negatywne doświadczenia społeczne mogą zniechęcać rodziny do wspierania edukacji swoich dzieci, gdyż nie widzą w niej wartości lub obawiają się dalszej dyskryminacji (Yow, 2005).

Bariera językowa jest kolejnym wyzwaniem w kontekście kulturowym. Nauczycielka zauważa: *„Nieznajomość języka polskiego u rodziców powoduje, że dzieci często muszą tłumaczyć informacje, co mówi nauczycielka, co mówi nauczycielka i tak dalej.”* Brak znajomości języka polskiego przez rodziców ogranicza ich możliwość wsparcia edukacyjnego, co wpływa na aspiracje i

osiągnięcia dzieci (Creswell, Plano Clark, 2017). Robert wskazuje na różnice w podejściu edukacyjnym w innych krajach: *„Tam inne podejście do ucznia kolorowego jest. Nauczyciele wiedzą, jak rozmawiać z kimś kto inną kulturę, tutaj tak jakby wszystko pod szkołę, nie pod ucznia.”* Brak indywidualizacji i uwzględnienia kulturowego kontekstu w polskim systemie edukacji może utrudniać wsparcie dla uczniów romskich, wpływając na ich motywację i aspiracje (Creswell, Plano Clark, 2017).

[R_8] Daniel opisuje, jak jego sukces edukacyjny wpłynął na zmianę postaw w jego rodzinie i społeczności: *„Tak, myślę, że moje wybory wpłynęły na innych, zwłaszcza w mojej rodzinie i w społeczności. Gdy zaczęli widzieć, że mimo wszystkich przeciwności udało mi się coś osiągnąć, zaczęli patrzeć inaczej na edukację. Kuzyni, którzy wcześniej nie myśleli o studiach, teraz sami zaczęli to rozważać. Moi rodzice, którzy wcześniej mówili, że edukacja nic nie zmienia, teraz mówią młodszym kuzynom, by szli w moje ślady.”* Daniel stał się inspiracją dla innych, a jego sukces pokazał, że edukacja może być drogą do lepszych możliwości. Wsparcie rodziny i społeczności zaczęło się zwiększać, gdy zobaczyli realne korzyści z jego wyborów.

[R_1] Fabian mówi o swoich zainteresowaniach zawodowych: *„Nie wiem, myślałem nad kucharstwem, nie? Jako kucharz albo kelner. [...] No gotowanie, nie?”* Jego pasja do gotowania motywuje go do podjęcia nauki w tym kierunku. Osobiste zainteresowania mogą być silnym czynnikiem motywującym do rozwoju edukacyjnego (Creswell, Plano Clark, 2017).

[R_2] Weronika wskazuje na czynniki ekonomiczne wpływające na motywację do edukacji: *„500 Plus, dodatki do rodzinnych i oczywiście rodzice się boją w sprawie kar, jeżeli nie edukuje się dzieci.”* Programy wsparcia finansowego oraz obawy przed sankcjami mogą motywować rodziny do zapewnienia dzieciom edukacji. Motywacje te są zarówno zewnętrzne, jak i wewnętrzne, wpływając na decyzje edukacyjne (Creswell, Plano Clark, 2017).

Nauczycielka zauważa znaczenie pozytywnego środowiska edukacyjnego: *„Bo są normalnie traktowane, po prostu normalnie, nie, a nie, wiesz, z jakąś tam... No nie wiem, co tam się dzieje, bo wiadomo, mi tam nic nie powiedzą, ale wiadomo o co chodzi, można się domyśleć.”* Dzieci romskie, które są traktowane z szacunkiem i akceptacją, są bardziej zmotywowane do nauki. Pozytywne doświadczenia szkolne mogą zwiększać aspiracje edukacyjne i zawodowe uczniów

Robert podkreśla znaczenie pozytywnego wzmocnienia w edukacji: *„Jak zauważyłem, jak się dziecko chwali, to inaczej to dziecko już widzi. Jego działania, jakieś te... Jak będzie słuchał cały czas, że to źle zrobił, to źle zrobił, to źle zrobił, to i tak jemu to do głowy nie wejdzie.”* Pozytywne wsparcie i pochwały zwiększają motywację uczniów do nauki i osiągania sukcesów

[R_4] Roksana zauważa zmianę w postawach młodych Romów wobec edukacji: *„Młodzi Romowie wiedzą, że muszą jakąś szkołę mieć, żeby jakoś móc pracować i zarabiać w życiu.”* Świadomość konieczności zdobycia wykształcenia, aby sprostać wymaganiom rynku pracy, wpływa na zwiększenie motywacji do nauki.

[R_5] Bartek podkreśla rolę rodziny w motywowaniu do edukacji: *„W mojej rodzinie to dziadek bardzo kładł nacisk na takie rzeczy. [...] U mnie to może z tego wynika, że większość mojej rodziny jest wykształcona. Na przykład brat jest po studiach, kuzynka architektka.”* Przykład bliskich osób, które osiągnęły sukces edukacyjny, może być silnym czynnikiem motywującym do podjęcia własnych starań w tym kierunku.

[R_6] Władek mówi o swojej motywacji do pomagania innym: *„Moja mama mówiła, że studia nie są potrzebne, że ważniejsze jest to, żeby mieć rodzinę, ale ja chciałem coś więcej. Chciałem nauczyć się czegoś, co pozwoli mi pomagać ludziom, szczególnie Romom, którzy często mają problemy z dostępem do edukacji i pracy. Teraz angażuję się w projekty, które wspierają młodych Romów w zdobywaniu wykształcenia i znajdowaniu pracy, bo wiem, jak ważne to jest dla naszej przyszłości.”* Jego osobiste doświadczenia i chęć wsparcia społeczności są silnymi motywatorami do rozwoju edukacyjnego i zawodowego.

Wsparcie ze strony rodziny i społeczności ma kluczowe znaczenie dla kształtowania aspiracji młodych dorosłych Romów. Rodzina może być źródłem wsparcia, motywacji i zasobów, które umożliwiają pokonywanie barier edukacyjnych i zawodowych. Jednak tradycyjne wartości kulturowe, bariery językowe i doświadczenia dyskryminacji mogą ograniczać to wsparcie lub kierować je w sposób, który nie zawsze sprzyja realizacji indywidualnych aspiracji. Pozytywne przykłady i sukcesy jednostek, takich jak Daniel, mogą inspirować zmiany w postawach rodzin i społeczności, zwiększając wsparcie dla edukacji i nowych ścieżek zawodowych. Czynniki motywacyjne, zarówno wewnętrzne, takie jak pasje i zainteresowania, jak i zewnętrzne, takie jak wsparcie finansowe czy pozytywne

środowisko edukacyjne, odgrywają istotną rolę w decyzjach edukacyjnych młodych Romów.

Chcąc wspierać aspiracje młodych dorosłych Romów, konieczne jest zrozumienie i uwzględnienie kontekstu kulturowego, barier językowych oraz doświadczeń dyskryminacji. Współpraca między rodziną, społecznością i instytucjami edukacyjnymi może przyczynić się do tworzenia środowiska sprzyjającego rozwojowi edukacyjnemu i zawodowemu młodych Romów, umożliwiając im pełne wykorzystanie ich potencjału.

Edukacja w kontekście kulturowym

Edukacja odgrywa kluczową rolę w rozwoju jednostek i społeczności, jednak w przypadku młodych Romów jest ona często naznaczona wyzwaniami wynikającymi z kontekstu kulturowego. Czynniki, takie jak dyskryminacja, bariery językowe oraz brak dostosowania systemu edukacyjnego do specyficznych potrzeb uczniów romskich wpływają na ich doświadczenia edukacyjne i aspiracje zawodowe. Analiza wypowiedzi respondentów ukazuje, jak te elementy oddziałują na edukację młodych Romów, wpływając zarówno na indywidualne ścieżki kariery, jak i na szersze zmiany w społeczności romskiej.

[R_1] „*W Limanowej, jak tu akurat miałem bardzo ciężko o praktyki, dopiero tata mi wszystko załatwił po znajomości. A tutaj w Chorzowie, od razu bez kombinowania.*” Edukacja w kontekście kulturowym Fabiana pokazuje, że mimo trudności i braku formalnych doradców zawodowych, wsparcie rodziny pozwoliło mu zdobyć praktyczne doświadczenia zawodowe. W Chorzowie sytuacja była łatwiejsza, co może wskazywać na różnice w dostępności zasobów edukacyjnych w różnych miejscach. Jak zauważa Yow (2005), kontekst kulturowy i lokalne zasoby edukacyjne mogą znacząco wpływać na doświadczenia edukacyjne jednostek.

[R_2] *Bo Romowie nie kładą z tego powodu, że oni się czują dyskryminowani przez społeczeństwo polskie.*” Weronika zauważa, że dyskryminacja społeczna wpływa na motywację Romów do zdobywania wykształcenia. Edukacja w kontekście kulturowym Romów jest często postrzegana jako mniej wartościowa ze względu na uprzedzenia społeczne, co może ograniczać ich aspiracje (Yow, 2005).

„*Nieznajomość języka polskiego u rodziców powoduje, że dzieci często muszą tłumaczyć informacje, co mówi nauczycielka i tak dalej.*” Bariera językowa jest znaczącym wyzwaniem w edukacji romskich dzieci. Nauczycielka podkreśla, że

rodzice nieznający języka polskiego mają ograniczone możliwości wsparcia swoich dzieci, co może wpływać na ich osiągnięcia edukacyjne i aspiracje zawodowe (Creswell, Plano Clark, 2017).

„Tam inne podejście do ucznia kolorowego jest. Nauczyciele wiedzą, jak rozmawiać z kimś, kto inną kulturę, tutaj tak jakby wszystko pod szkołę, nie pod ucznia.” Robert zauważa, że w zagranicznych szkołach podejście do edukacji jest bardziej zindywidualizowane i dostosowane do uczniów z różnych kultur. W Polsce system edukacyjny jest mniej elastyczny i nie zawsze uwzględnia specyficzne potrzeby uczniów romskich, co może wpływać na ich wyniki edukacyjne i aspiracje (Creswell, Plano Clark, 2017).

R_8 *„Tak, myślę, że moje wybory wpłynęły na innych, zwłaszcza w mojej rodzinie i w społeczności. Gdy zaczęli widzieć, że mimo wszystkich przeciwności udało mi się coś osiągnąć, zaczęli patrzeć inaczej na edukację. Kuzyni, którzy wcześniej nie myśleli o studiach, teraz sami zaczęli to rozważać. Moi rodzice, którzy wcześniej mówili, że edukacja nic nie zmienia, teraz mówią młodszym kuzynom, by szli w moje ślady. Handel się kończy, już tyle kasy człowiek nie zarobi. Oni to wiedzą. To było trudne, ale pokazałem im, że Romowie mogą więcej, jeśli tylko dostaną szansę i wsparcie. Niektórzy widzą, jak mi się wiedzie, i pytają o projekty, żeby ich brać. Widzę, że zmiana zaczyna się w mentalności naszej społeczności. Jeszcze wiele przed nami, ale widać, że niektórym otworzyło to oczy na nowe możliwości.”* Daniel w swojej wypowiedzi wyraźnie wskazuje na pozytywny wpływ, jaki jego wybory życiowe wywarły na jego rodzinę i szerszą społeczność romską. Opisuje, jak jego sukcesy w przełamywaniu barier związanych z edukacją i zawodową niezależnością wpłynęły na zmianę sposobu myślenia w jego otoczeniu. Jego historia ukazuje, jak silnie zakorzenione przekonania mogą ewoluować, kiedy społeczność zaczyna dostrzegać realne efekty podejmowania nowych dróg, takich jak edukacja.

Rodzice Daniela, którzy wcześniej byli sceptyczni wobec wartości edukacji, teraz sami zaczęli promować ten kierunek wśród młodszego pokolenia. Wcześniejsze przekonania, że edukacja nie przynosi korzyści, a Romowie są skazani na marginalizację nawet z dyplomami, zaczęły ustępować miejsca nowej świadomości. Jego rodzice, dostrzegając realne zmiany w życiu swojego syna, stali się orędownikami edukacji, zalecając młodszym członkom rodziny, aby szli w jego ślady. To niezwykle ważny krok, ponieważ w romskich społecznościach, gdzie tradycyjne wartości, takie jak handel, są silnie zakorzenione, zmiana podejścia do

edukacji może być kluczowa w tworzeniu nowych perspektyw. Daniel zwraca uwagę, że handel, który przez długi czas był postrzegany jako jedyna droga do stabilności finansowej w jego społeczności, przestaje być tak opłacalny. Rodzina i społeczność zaczynają zdawać sobie sprawę, że tradycyjne metody zarobkowania nie dają już tych samych możliwości finansowych, co kiedyś. W związku z tym, zaczynają szukać alternatyw, a edukacja staje się jedną z nich.

Wypowiedź Daniela pokazuje, że zmieniają się nie tylko indywidualne wybory, ale także cały sposób myślenia o przyszłości i możliwościach zawodowych Romów. Co więcej, Daniel podkreśla, że jego wybory zaczęły inspirować innych członków społeczności. Kuzyni, którzy wcześniej nie widzieli sensu w podążaniu drogą edukacyjną, teraz rozważają studia. To pokazuje, że osobiste sukcesy mogą stać się punktem odniesienia dla innych, a przykład Daniela zmotywował ludzi do zastanowienia się nad ich własnymi wyborami życiowymi.

Dla wielu Romów, którzy od lat mierzyli się z wykluczeniem społecznym i ekonomicznym, historia Daniela może być dowodem na to, że zmiana jest możliwa, o ile podejmie się trud i skorzysta z dostępnych szans. Znaczący jest także fakt, że niektórzy członkowie społeczności zaczęli pytać Daniela o możliwość udziału w jego projektach. To świadczy o tym, że zaczyna się pojawiać większe zainteresowanie innymi formami działalności zawodowej poza tradycyjnym handlem. Jego sukcesy stały się dowodem na to, że edukacja, a także projekty społeczne czy zawodowe, mogą przynieść realne korzyści, a niektórzy Romowie zaczynają dostrzegać, że to może być dla nich szansa na stabilność finansową i zawodową. Daniel, poprzez swoje projekty, tworzy przestrzeń, w której Romowie mogą rozwijać swoje umiejętności i zdobywać doświadczenie, co jest kluczowe w procesie zmiany mentalności i podejścia do edukacji oraz kariery.

To wszystko pokazuje, że wpływ Daniela na jego społeczność nie ogranicza się tylko do jego osobistej ścieżki edukacyjnej. Jego historia wpłynęła na szersze zmiany, które zaczynają mieć miejsce w społeczności. Proces ten nie jest natychmiastowy, ale wyraźnie widać, że sukcesy Daniela otwierają oczy na nowe możliwości i powoli zmieniają podejście do edukacji i przyszłości zawodowej Romów. Jego walka z przeciwnościami i determinacja w osiągnięciu sukcesu sprawiły, że stał się przykładem dla innych, a jego historia może służyć jako inspiracja dla przyszłych pokoleń Romów, pokazując, że droga do sukcesu nie musi być ograniczona do tradycyjnych ścieżek. W kontekście społeczności romskiej,

gdzie tradycja i praktyczne umiejętności były przez lata kluczowe, zmiana podejścia do edukacji i rozwój nowych możliwości zawodowych są niezwykle ważnymi krokami w kierunku poprawy sytuacji życiowej i zawodowej Romów. Daniel swoim przykładem nie tylko przełamuje stereotypy, ale również pokazuje, że edukacja i rozwój zawodowy mogą być gwarancją samodzielności, stabilności finansowej i większych perspektyw na przyszłość.

W społeczności romskiej tradycyjnie postrzega się edukację jako coś drugorzędnego. Priorytetem było i jest często zapewnienie bytowych potrzeb poprzez handel lub inne praktyczne formy zarobkowania. Dla Romów, którzy na przestrzeni wieków musieli mierzyć się z dyskryminacją i marginalizacją, priorytetem stało się przetrwanie i zapewnienie bezpieczeństwa finansowego. W wielu rodzinach romskich pokutuje przekonanie, że niezależnie od wykształcenia, Romowie i tak będą wykluczani z możliwości awansu społecznego, co prowadziło do zaniedbywania edukacji na rzecz bardziej pragmatycznych umiejętności. Daniel, decydując się na studia, zmierzył się z tym kulturowym przekonaniem. Jak sam mówi, jego rodzice początkowo nie wierzyli, że edukacja może przynieść jakiegokolwiek realne korzyści, ponieważ *„Romowie i tak nie będą zatrudniani na wysokich stanowiskach”*. Rodzice Daniela, podobnie jak wielu innych Romów, preferowali handel jako sposób na stabilizację finansową i samowystarczalność, co jest głęboko zakorzenioną wartością w ich kulturze.

W tradycyjnej strukturze romskiej społeczności handel dawał niezależność od systemu, który przez wieki wykluczał Romów i pozwalał na kontrolowanie własnych zarobków oraz losu. Wybory Daniela z czasem zaczęły zmieniać nie tylko postrzeganie edukacji w jego najbliższym otoczeniu, ale także szerzej w społeczności. Widząc, że mimo wszelkich przeciwności Danielowi udało się osiągnąć sukces – zdobyć wykształcenie i finansową niezależność – rodzina i społeczność zaczęły dostrzegać nowe możliwości, jakie może przynieść edukacja. Fakt, że rodzice Daniela, którzy początkowo byli sceptyczni, zaczęli zachęcać młodszych kuzynów do podążania w jego ślady, jest dowodem na powolną, ale istotną zmianę kulturową.

W romskiej kulturze samodzielność i umiejętność utrzymania siebie oraz rodziny są kluczowymi wartościami, co było również powodem początkowej niechęci do edukacji – uznawano, że lepiej nauczyć się handlu niż „tracić czas na naukę”. Jednak sukcesy Daniela zaczęły przełamywać ten sposób myślenia. Gdy jego

rodzina zobaczyła, że potrafi samodzielnie zarabiać pieniądze i zapewnić sobie stabilność finansową dzięki wykształceniu, zmieniło to ich spojrzenie na jego decyzje. W kulturze, w której przetrwanie jest głównym priorytetem, zarabianie pieniędzy stało się kluczowym argumentem za uznaniem wartości edukacji.

Wypowiedź Daniela, w której mówi, że jego rodzice teraz wspierają młodszych kuzynów w podążaniu ścieżką edukacyjną, można interpretować jako znak ewolucji kulturowej w społeczności romskiej. Handel, który przez wieki był postrzegany jako najważniejsza strategia przetrwania, stopniowo traci na znaczeniu w obliczu zmieniających się warunków gospodarczych. Rodzice Daniela zauważyli, że *„handel się kończy, już tyle kasy człowiek nie zarobi”*, co sugeruje świadomość, że tradycyjne metody zarobkowania nie są już tak efektywne, jak kiedyś. Edukacja, wcześniej postrzegana jako nieprzydatna, zaczyna być rozważana jako alternatywna ścieżka do samodzielności. Daniel, który stał się przykładem tego, że Romowie mogą *„więcej, jeśli tylko dostaną szansę i wsparcie”*, przyczynił się do zmiany postrzegania edukacji jako narzędzia do osiągnięcia sukcesu, niezależności i lepszego życia.

Jego historia wskazuje, że społeczność romska zaczyna dostrzegać, że wykształcenie może otwierać nowe możliwości, zwłaszcza w sytuacji, gdy tradycyjne źródła dochodów, takie jak handel, stają się mniej opłacalne. Kiedy Daniel mówi o tym, że jego kuzyni, którzy wcześniej nie myśleli o studiach, teraz zaczynają to rozważać, wskazuje na zmieniające się pokolenia w społeczności romskiej. Młodsze pokolenia, widząc sukcesy Daniela, zaczynają dostrzegać, że edukacja może być środkiem do osiągnięcia stabilności finansowej i społecznej, czego nie gwarantuje już handel. Daniel staje się wzorem do naśladowania, ale nie jako przedstawiciel tradycyjnego modelu, lecz jako symbol nowego podejścia do możliwości, jakie daje edukacja i nowoczesny świat.

Młodsze pokolenia, które obserwują jego sukcesy, zaczynają dostrzegać edukację jako realną opcję, a nie tylko teorię. Przykład Daniela, który pokazuje, że Romowie mogą osiągać sukcesy zawodowe dzięki wykształceniu, staje się inspiracją, szczególnie w sytuacji, gdy tradycyjne formy zarobkowania tracą na znaczeniu. To pokazuje, że zmiana kulturowa nie musi oznaczać odrzucenia tradycji, ale może polegać na adaptacji do nowych warunków, w których edukacja staje się jednym z narzędzi do osiągnięcia stabilności i samodzielności.

Fabian [R_1] podkreśla różnice w dostępności zasobów edukacyjnych w różnych miejscach: „*W Limanowej, jak tu akurat miałem bardzo ciężko o praktyki, dopiero tata mi wszystko załatwił po znajomości. A tutaj w Chorzowie, od razu bez kombinowania.*” Jego doświadczenia wskazują na to, że wsparcie rodziny jest kluczowe w pokonywaniu barier edukacyjnych, szczególnie w miejscach, gdzie dostęp do praktyk czy szkoleń jest utrudniony. Zauważa, że w Chorzowie sytuacja była łatwiejsza, co może świadczyć o różnicach regionalnych w dostępie do edukacji i możliwości rozwoju zawodowego. Jak wskazuje Yow (2005), lokalny kontekst kulturowy i dostępność zasobów edukacyjnych mają znaczący wpływ na doświadczenia jednostek.

Weronika [R_2] zwraca uwagę na wpływ dyskryminacji społecznej na motywację Romów do zdobywania wykształcenia: „*Bo Romowie nie kładą [nacisku, aby wysyłać dzieci do szkoły – uzupełn. S.S.] z tego powodu, że oni się czują dyskryminowani przez społeczeństwo polskie.*” Upředzenia i negatywne stereotypy mogą zniechęcać młodych Romów do angażowania się w proces edukacyjny, gdyż obawiają się braku akceptacji i równych szans. Edukacja w kontekście kulturowym jest więc postrzegana przez pryzmat doświadczeń społecznych, co może ograniczać aspiracje i motywację do nauki (Yow, 2005).

Bariera językowa jest kolejnym istotnym wyzwaniem, na które zwraca uwagę nauczycielka: „*Nieznajomość języka polskiego u rodziców powoduje, że dzieci często muszą tłumaczyć informacje, co mówi nauczycielka i tak dalej.*” Brak znajomości języka większościowego przez rodziców utrudnia komunikację ze szkołą i ogranicza ich możliwość wsparcia edukacyjnego swoich dzieci. Dzieci, pełniąc rolę tłumaczy, są dodatkowo obciążone, co może wpływać na ich osiągnięcia edukacyjne i aspiracje zawodowe (Creswell, Plano Clark, 2017).

Robert zauważa różnice w podejściu edukacyjnym w innych krajach: „*Tam inne podejście do ucznia kolorowego jest. Nauczyciele wiedzą, jak rozmawiać z kimś, kto ma inną kulturę, tutaj tak jakby wszystko pod szkołę, nie pod ucznia.*” Wskazuje na brak indywidualizacji i uwzględnienia kulturowego kontekstu w polskim systemie edukacji, co może utrudniać uczniom romskim pełne wykorzystanie swojego potencjału. Brak dostosowania metod nauczania do potrzeb uczniów z różnych kultur może prowadzić do obniżenia ich wyników edukacyjnych i ograniczenia aspiracji (Creswell, Plano Clark, 2017).

Daniel [R_8] opisuje, jak jego sukces edukacyjny wpłynął na zmianę postaw w jego rodzinie i społeczności: „*Gdy zaczęli widzieć, że mimo wszystkich przeciwności udało mi się coś osiągnąć, zaczęli patrzeć inaczej na edukację. Kuzyni, którzy wcześniej nie myśleli o studiach, teraz sami zaczęli to rozważać.*” Jego historia pokazuje, że osobiste sukcesy mogą inspirować innych do podejmowania nowych wyzwań edukacyjnych. Daniel stał się wzorem dla swojej społeczności, przełamując stereotypy i pokazując, że edukacja może prowadzić do stabilności finansowej i zawodowej.

Zmiana podejścia do edukacji w społeczności Daniela wynika także z dostrzeżenia przez jego rodzinę i znajomych, że tradycyjne formy zarobkowania, takie jak handel, stają się mniej opłacalne: „*Handel się kończy, już tyle kasy człowiek nie zarobi. Oni to wiedzą.*” W obliczu zmieniających się warunków gospodarczych, edukacja zaczyna być postrzegana jako realna alternatywa dla osiągnięcia sukcesu i niezależności. Przykład Daniela pokazuje, że zmiana mentalności i podejścia do edukacji w społeczności romskiej jest możliwa, choć wymaga czasu i pozytywnych wzorców do naśladowania. Edukacja w kontekście kulturowym młodych Romów jest naznaczona szeregiem wyzwań, takich jak dyskryminacja, bariery językowe oraz brak dostosowania systemu edukacyjnego do ich specyficznych potrzeb. Wsparcie rodziny i społeczności odgrywa kluczową rolę w pokonywaniu tych trudności, jednak tradycyjne wartości i przekonania mogą zarówno pomagać, jak i ograniczać rozwój edukacyjny jednostek.

Analiza wypowiedzi respondentów pokazuje, że pozytywne zmiany są możliwe, gdy pojawiają się jednostki przełamujące bariery i które są wzorem dla innych. Historie, takie jak Daniela inspirują społeczność do rewidowania dotychczasowych przekonań i dostrzegania nowych możliwości, jakie niesie ze sobą edukacja. Aby jednak te zmiany były trwałe i powszechne, konieczne jest stworzenie bardziej inkluzywnego systemu edukacji, który uwzględni specyficzne potrzeby kulturowe uczniów romskich oraz aktywne przeciwdziałanie dyskryminacji.

Ważne jest również wspieranie rodzin w procesie edukacyjnym ich dzieci, poprzez eliminowanie barier językowych i kulturowych oraz promowanie dialogu między szkołami a społecznością romską. Tylko w ten sposób można stworzyć warunki sprzyjające pełnemu rozwojowi potencjału młodych Romów, umożliwiając im realizację aspiracji edukacyjnych i zawodowych oraz integrację ze społeczeństwem przy jednoczesnym zachowaniu własnej tożsamości kulturowej.

Tabela 3. Analiza wpływu społeczno-kulturowego na edukację Romów

Kategoria	Elementy wspólne	Różnice	Wnioski
Wpływ środowiska rodzinnego	Rodzina odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu aspiracji i postaw młodych Romów. Wartości rodzinne często determinują podejście do edukacji i kariery.	Indywidualne doświadczenia różnią się w zależności od stopnia kontroli rodzicielskiej. Niektóre rodziny wspierają edukację, inne kładą nacisk na zaradność finansową.	Rodzina może być zarówno wsparciem, jak i ograniczeniem dla edukacji i aspiracji zawodowych młodych Romów. Przekazywane wartości mają wpływ na ich wybory.
Rola tradycji i wartości kulturowych	<i>Romanipen</i> oraz tradycyjne wartości mogą wspierać lub ograniczać rozwój edukacyjny i zawodowy. Wczesne małżeństwa i tradycyjne role wpływają na decyzje życiowe.	Niektóre osoby akceptują tradycyjne role, inne próbują je redefiniować. Stopień przestrzegania <i>romanipen</i> różni się w zależności od rodziny i środowiska.	Tradycja i <i>romanipen</i> pozostają kluczowymi elementami tożsamości romskiej. Młodsze pokolenia często reinterpretują je w kontekście współczesnych realiów.
Wsparcie ze strony rodziny i społeczności	Rodzina i społeczność mogą wspierać, ale też ograniczać rozwój edukacyjny. Kolektywistyczne podejście wpływa na decyzje o wyborze ścieżki życiowej.	Niektóre rodziny aktywnie wspierają edukację, inne ograniczają aspiracje dzieci. Indywidualne doświadczenia różnią się w zależności od miejsca zamieszkania.	Wsparcie rodziny i społeczności jest kluczowe, ale bariery kulturowe i ekonomiczne mogą wpływać na decyzje. Pozytywne przykłady sukcesu mogą zmieniać podejście społeczności do edukacji.
Edukacja w kontekście kulturowym	Dyskryminacja i bariery językowe utrudniają edukację. Wsparcie	Niektóre społeczności bardziej akceptują edukację jako narzędzie	Edukacja jest coraz częściej postrzegana jako sposób na

	rodziny i dostępność zasobów edukacyjnych różni się w zależności od regionu.	rozwoju. Świadomość roli edukacji zmienia się w zależności od doświadczeń jednostek.	poprawę jakości życia Romów. Pozytywne wzorce i dostęp do zasobów mogą inspirować do kontynuowania nauki.
--	--	--	---

Źródło: badania własne Autorki

6.4. Czynniki motywacyjne i wsparcie społeczne

Motywacje edukacyjne oraz aspiracje zawodowe są kluczowymi czynnikami kształtującymi przyszłość młodych ludzi. W kontekście mniejszości etnicznych, takich jak społeczność romska, czynniki te nabierają szczególnego znaczenia, ponieważ często są one kształtowane przez specyficzne warunki społeczno-ekonomiczne, normy kulturowe oraz doświadczenia związane z edukacją. W wielu przypadkach młodzi Romowie napotykają liczne przeszkody w dostępie do edukacji, co wpływa na ich możliwości zawodowe i dążenia życiowe. Jak wskazują Creswell i Plano Clark (2017) czynniki motywacyjne, takie jak osobiste zainteresowania, wsparcie rodzinne oraz otoczenie szkolne, mogą znacząco wpływać na decyzje edukacyjne i zawodowe jednostek.

Czynniki motywacyjne

[R_1] „*Nie wiem, myślałem nad kucharstwem, nie? Jako kucharz albo kelner. [...] No gotowanie, nie?*” Fabian wykazuje zainteresowanie zawodami związanymi z gastronomią, głównie z powodu swojej pasji do gotowania. Jego motywacja do nauki i przyszłej pracy jest zatem silnie związana z jego osobistymi zainteresowaniami. Jak wskazuje Creswell i Plano Clark (2017) czynniki motywacyjne, takie jak osobiste zainteresowania, mogą znacząco wpływać na decyzje edukacyjne i zawodowe jednostek. Fabian wskazuje na zainteresowanie zawodami w gastronomii, co odzwierciedla konkretne aspiracje zawodowe, będące wynikiem osobistych zainteresowań. Zgodnie z definicją aspiracji Andrzeja Janowskiego, są one „pragnieniami lub dążeniami związanymi z osiągnięciem konkretnego celu” (Janowski, 1977, s. 11). Aspiracje Fabiana wpisują się w klasyfikację aspiracji średnich, zgodnie z Zbigniewem Skornym, który dzieli je

według poziomu trudności zadania na wysokie, średnie i niskie (Skorny, 1980, s. 24). Wyrażone przez Fabiana marzenia zawodowe wskazują na ich realizm oraz motywację wewnętrzną, która jest kluczowa dla podtrzymania zaangażowania.

[R_2] „500 Plus, dodatki do rodzinnych i oczywiście rodzice się boją w sprawie kar, jeżeli nie edukują się dzieci.” Weronika wskazuje na czynniki motywacyjne, takie jak wsparcie finansowe i obawy przed sankcjami, które mogą wpływać na decyzje edukacyjne. Motywacje te są zarówno zewnętrzne, jak i wewnętrzne, co jest zgodne z literaturą wskazującą na znaczenie zarówno czynników ekonomicznych, jak i społecznych w motywowaniu uczniów do nauki (Creswell & Plano Clark, 2017).

„Bo są normalnie traktowane, po prostu normalnie, nie, a nie, wiesz, z jakąś tam... No nie wiem, co tam się dzieje, bo wiadomo, mi tam nic nie powiedzą, ale wiadomo o co chodzi, można się domyśleć.” Nauczycielka zauważa, że romskie dzieci w szkołach specjalnych są traktowane normalnie i z szacunkiem, co może zwiększać ich motywację do nauki. Pozytywne środowisko edukacyjne może być kluczowe dla budowania aspiracji edukacyjnych i zawodowych uczniów.

„Jak zauważyłem, jak się dziecko chwali, to inaczej to dziecko już widzi. Jego działania, jakieś te... Jak będzie słuchał cały czas, że to źle zrobił, to źle zrobił, to źle zrobił, to i tak jemu to do głowy nie wejdzie.” Pozytywne wzmocnienie i pochwały są ważnymi czynnikami motywacyjnymi dla uczniów romskich. Robert podkreśla, że dzieci, które otrzymują wsparcie i pozytywne wzmocnienie, są bardziej zmotywowane do nauki i osiągania sukcesów edukacyjnych.

[R_4] „Młodzi Romowie wiedzą, że muszą jakąś szkołę mieć, żeby jakoś móc pracować i zarabiać w życiu.” Roksana zauważa, że motywacją młodych Romów do nauki jest świadomość konieczności zdobycia wykształcenia, aby móc funkcjonować na rynku pracy. Zmiana warunków społeczno-ekonomicznych wpływa na postawy wobec edukacji i zawodowych aspiracji. Roksana opisuje aspiracje młodych Romów w kontekście zmieniających się warunków społeczno-ekonomicznych. Zgodnie z teorią kapitału kulturowego Pierre’a Bourdieu, przekazywane przez rodzinę wartości edukacyjne mogą wpływać na wybory jednostki (Bourdieu, 1986). Z polskiej perspektywy Janowski (1977) zauważa, że status społeczno-ekonomiczny rodziny determinuje poziom aspiracji dzieci, co w przypadku Romów przekłada się na postrzeganie wykształcenia jako narzędzia do zdobycia stabilności ekonomicznej.

[R_5] „*W mojej rodzinie to dziadek bardzo kładł nacisk na takie rzeczy. [...] U mnie to może z tego wynika, że większość mojej rodziny jest wykształcona. Na przykład brat jest po studiach, kuzynka architektka.*” Bartek wskazuje na to, że w jego rodzinie edukacja była bardzo ważna, co może być nietypowe w niektórych społecznościach romskich. Przykład jego bliskich, którzy ukończyli studia, pokazuje, że w jego rodzinie istniał mocny nacisk na zdobycie wykształcenia jako sposobu na lepsze życie. To świadczy o tym, że edukacja może odgrywać kluczową rolę w dążeniu do wyższego statusu społecznego i zawodowego wśród Romów. Bartek wskazuje na rolę rodziny w kształtowaniu aspiracji edukacyjnych. Maria Łoś podkreśla, że aspiracje są efektem przekazywania wartości i wzorców w rodzinie, co może sprzyjać dążeniu do wyższych celów (Łoś, 1972, s. 12). Kapitał kulturowy rodziny, opisany przez Bourdieu, uwidacznia się w przypadku Bartka jako źródło wysokich aspiracji edukacyjnych, wspieranych przez wykształconych członków rodziny.

[R_6] „*Moja mama mówiła, że studia nie są potrzebne, że ważniejsze jest to, żeby mieć rodzinę, ale ja chciałem coś więcej. Chciałem nauczyć się czegoś, co pozwoli mi pomagać ludziom, szczególnie Romom, którzy często mają problemy z dostępem do edukacji i pracy. Teraz angażuję się w projekty, które wspierają młodych Romów w zdobywaniu wykształcenia i znajdowaniu pracy, bo wiem, jak ważne to jest dla naszej przyszłości.*” Władek ilustruje konflikt między tradycyjnymi wartościami a osobistymi ambicjami. Andrzej Janowski zauważa, że aspiracje mogą być wynikiem świadomych potrzeb jednostki, które są kształtowane przez jej środowisko i doświadczenia (Janowski, 1977, s. 15). W tym przypadku Władek podejmuje decyzję o realizacji swoich aspiracji pomimo ograniczeń wynikających z przekazywanych mu norm społecznych.

Podsumowując, Władek wyraźnie podkreśla swoje zaangażowanie w działalność na rzecz społeczności romskiej, zwłaszcza w obszarze edukacji i zatrudnienia. Jego doświadczenia z edukacją motywują go do pomagania innym Romom, którzy mogą napotykać te same bariery. Aktywistyczne podejście Władka jest widoczne w jego działaniach mających na celu wsparcie młodych Romów w dostępie do edukacji, a także w uświadamianiu im, że wykształcenie może otworzyć drzwi do nowych możliwości zawodowych. Jego praca stanowi pomost między tradycją romską a współczesnymi wyzwaniem, przed którymi staje młode pokolenie Romów. Wypowiedzi respondentów wyraźnie pokazują, jak różnorodne mogą być

motywacje edukacyjne i zawodowe w społeczności romskiej. Czynniki, takie jak osobiste zainteresowania, wsparcie finansowe, pozytywne wzmocnienia oraz rodzinne tradycje edukacyjne odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu aspiracji młodych Romów. Z jednej strony, motywacje te mogą wynikać z wewnętrznych potrzeb i ambicji, jak w przypadku Fabiana czy Władka, którzy kierują się osobistymi zainteresowaniami i pragnieniem pomocy innym. Z drugiej strony, jak pokazują wypowiedzi Weroniki i Roberta, motywacje te mogą mieć także wymiar zewnętrzny, związany z obawami o przyszłość dzieci lub pozytywnym wzmocnieniem ze strony otoczenia. Kluczowe wnioski płynące z analizy wskazują, że aspiracje edukacyjne i zawodowe wśród młodych Romów nie są jednorodne. Każdy z respondentów wskazuje na inne czynniki, które wpłynęły na ich podejście do nauki i pracy. Warto zwrócić uwagę na znaczenie edukacji jako narzędzia do zmiany społecznej w społeczności romskiej. Jak pokazuje przykład Władka, wykształcenie może otwierać drzwi do nowych możliwości zawodowych i społecznych, a także służyć jako narzędzie do wspierania innych Romów w ich dążeniach do lepszego życia.

Jednym z fundamentalnych problemów, które zniechęcają młodych Romów do dalszej edukacji, jest niski zwrot z inwestycji w wykształcenie. Jak pokazują badania Revengi, Ringold i Tracy (2002), tylko wykształcenie wyższe przekłada się u Romów na realny wzrost dochodów – w przeciwieństwie do wykształcenia podstawowego czy średniego, które nie przynosi wymiernych korzyści, jak ma to miejsce w populacji większościowej (za: Prokop, 2016, s. 137).

W tym kontekście zaskakuje, z jaką łatwością niektórzy badacze nadal powielają uproszczoną narrację o rzekomo „instrumentalnym” podejściu Romów do pracy (Giza, 2021, s. 150). Być może należałoby raczej zapytać, czy podejście to nie jest właśnie przejawem racjonalności w warunkach strukturalnej niepewności i braku wiary w system. Jak zauważa Prokop, „Romowie zachowują się w sposób optymalny”, tworząc sieci solidarności jako formę adaptacji do zawodnych mechanizmów państwowej pomocy społecznej (Prokop, 2016, s. 134). Ich decyzje nie są więc wyrazem lenistwa – jak chciałby tego stereotyp – lecz strategią minimalizowania ryzyka w realiach chronicznej marginalizacji.

Dodatkowo warto wskazać, że do Romów najczęściej kierowana jest oferta pracy nie wymagająca wysokich kwalifikacji i słabo opłacana, zatem jej „uszlachetniająca” wartość – tak chętnie przywoływana w humanistycznym

dyskursie – brzmi dość abstrakcyjnie (Prokop, 2016, s. 133). Cytując nieco przewrotnie: czy praca na czarno, bez zabezpieczenia i z wysokim ryzykiem oszustwa, również „uszlachetnia”?

Dla wielu młodych Romów realna motywacja do edukacji i pracy pojawia się wówczas, gdy dostrzegają szerszy sens własnych działań – jak w przypadku Władka, który pragnie działać na rzecz swojej społeczności [R_6]. Jest to wyraz aspiracji wykraczających poza jednostkowy sukces, a sięgających ku zmianie systemowej. Niestety, jak pokazuje Prokop, takie przypadki nie są jeszcze regułą, a strukturalne bariery pozostają silniejsze niż jednostkowa determinacja (Prokop, 2016, s. 138–139).

Wsparcie edukacyjne w szkole

Edukacja odgrywa kluczową rolę w procesie integracji społecznej oraz rozwoju indywidualnego, zwłaszcza w kontekście mniejszości etnicznych, takich jak Romowie. Wsparcie edukacyjne, zarówno formalne, jak i nieformalne, może znacząco wpłynąć na motywację uczniów oraz ich sukcesy zawodowe i życiowe. W szczególności, pozytywne doświadczenia edukacyjne związane z nauczycielami oraz dostępem do dodatkowych lekcji mogą być kluczowe dla uczniów, którzy napotykają trudności w nauce. Z drugiej strony, bariery, takie jak dyskryminacja etniczna mogą wpływać negatywnie na motywację i postrzeganie edukacji. Romowie, jako grupa marginalizowana, często spotykają się z dyskryminacją i uprzedzeniami, co może wpływać na ich podejście do edukacji i ich aspiracje zawodowe. Niektórzy z respondentów opisują pozytywne doświadczenia edukacyjne, które kształtowały ich motywację do nauki, podczas gdy inni musieli zmagać się z uprzedzeniami i dyskryminacją, które wpływały na ich wybory życiowe.

[R_1] „*No w obydwu szkołach nauczycieli... nauczyciele byli mili i zawsze pomagali.*” Wsparcie nauczycieli w obu szkołach było istotne dla Fabiana. Przyjazne i pomocne podejście nauczycieli wpłynęło pozytywnie na jego doświadczenia edukacyjne, co jest zgodne z literaturą wskazującą, że wsparcie ze strony nauczycieli jest kluczowe dla motywacji i sukcesu edukacyjnego uczniów.

[R_2] „*Teraz są takie możliwości dla Romów, że można dodatkowe lekcje, czyli nauczania z nauczycielem i to jest bardzo dobre rozwiązanie, bo niektóre dzieci naprawdę nie rozumieją niektórych tematów.*” Weronika docenia dostęp do dodatkowych lekcji i wsparcia edukacyjnego, które mogą pomóc uczniom w lepszym

zrozumieniu materiału. Wsparcie to jest kluczowe dla uczniów z trudnościami w nauce i może znacząco wpłynąć na ich sukcesy edukacyjne.

„W szkole specjalnej dostajesz książki, dostajesz praktyki, nie wiem co tam jeszcze potem. Mówię, no ja mam tą niższą klasę, więc my jeździmy dopiero jakby na tych początkach.” Szkoły specjalne oferują wsparcie edukacyjne, które jest dostosowane do indywidualnych potrzeb uczniów, w tym praktyki zawodowe i materiały edukacyjne. Tego rodzaju wsparcie może pomóc uczniom romskim w osiąganiu lepszych wyników edukacyjnych (Bauman, 1995). Edukacja w szkołach specjalnych, mimo wsparcia w postaci materiałów dydaktycznych, może prowadzić do stygmatyzacji uczniów romskich i wpływać negatywnie na ich poczucie tożsamości. Jak wskazuje Nikitorowicz (2005), segregacja edukacyjna może wzmacniać poczucie „inności” i obniżać poczucie własnej wartości, co z kolei wpływa na aspiracje edukacyjne i zawodowe młodzieży.

„Robiłem takie małe tak jakby doradztwo. Bo zawsze się pytałem przez jakieś zadania, przez takie te... i co by chcieli robić.” Robert jako asystent edukacyjny starał się oferować wsparcie doradcze, aby pomóc uczniom romskim w określeniu ich aspiracji zawodowych. Tego rodzaju wsparcie może być kluczowe dla rozwijania ich motywacji i planów edukacyjnych (Bauman, 1995).

[R_4] *„Miesiąc tam byłem i od razu się przeniosłem. Byłem w zakładzie i ten facet od pierwszego dnia tak mnie tyrał. [...] Później dowiedziałam się, że Romów nie lubi. Docinki były, wszystko.”* Roksana opowiada o swoim doświadczeniu dyskryminacji na praktykach cukierniczych, co skłoniło ją do zmiany kierunku kształcenia. Szkoła nie zawsze zapewnia wsparcie w sytuacjach dyskryminacyjnych, co może negatywnie wpływać na motywację uczniów romskich. Dyskryminacja w miejscu praktyk zawodowych nie tylko ogranicza możliwości edukacyjne i zawodowe młodzieży romskiej, ale także wpływa negatywnie na ich poczucie tożsamości. Zgodnie z Kyuchukovem (2011), powtarzające się akty uprzedzeń i dyskryminacji mogą prowadzić do internalizacji negatywnych stereotypów, co osłabia wiarę w swoje możliwości oraz motywację do rozwijania aspiracji.

[R_5] *„Na praktykach w zawodzie cukiernika od pierwszego dnia mnie tyrał. Później dowiedziałem się, że Romów nie lubi.”* Bartek wspomina swoje doświadczenie z dyskryminacją podczas praktyk zawodowych. To negatywne doświadczenie miało wpływ na jego decyzje edukacyjne, co może być typowe dla wielu młodych Romów, którzy napotykają bariery związane z uprzedzeniami

etnicznymi. Brak wsparcia ze strony szkoły czy innych instytucji może prowadzić do rezygnacji z edukacji i zmiany ścieżki kariery.

[R_6] *„Nie było łatwo, bo w szkole byłem jedynym Romem. Czasami nauczyciele traktowali mnie inaczej, ale nie poddałem się. Uczyłem się ciężko, bo wiedziałem, że chcę więcej od życia. Teraz wspieram młodych Romów, którzy też mają trudności w szkole. Chcę im pokazać, że mimo przeszkód można iść do przodu i osiągnąć sukces. Organizuję spotkania, gdzie rozmawiamy o tym, jak radzić sobie z dyskryminacją i jak budować swoją wartość poprzez edukację.”* Władek opisuje swoje doświadczenia w szkole, gdzie czuł się izolowany jako jedyny Rom. Jego osobiste trudności przekształciły się w motywację do wspierania innych młodych Romów, którzy napotykają podobne problemy. Jego działania aktywistyczne obejmują organizowanie spotkań i warsztatów dla romskich uczniów, podczas których omawia, jak radzić sobie z dyskryminacją i wzmacniać swoją pozycję poprzez edukację. Jego celem jest zmiana postrzegania edukacji w społeczności romskiej oraz wsparcie młodych ludzi, aby nie poddawali się mimo napotykanym barier. Doświadczenie izolacji w szkole jako jedynego przedstawiciela społeczności romskiej może być źródłem zarówno wyzwań, jak i motywacji do działania. Jak zauważa Nikitorowicz (2005), tożsamość młodzieży romskiej w takich sytuacjach może ewoluować poprzez proces oporu wobec dyskryminacji oraz budowanie świadomości swojej wartości. Władek wykorzystał swoje doświadczenia do wspierania innych młodych Romów, co jest przykładem transformacyjnej roli tożsamości w procesie edukacyjnym.

[R_7] *„Mamy ten sam problem, jeśli chodzi o „cygańskie kosmetyki” czy „cygańskie kawiarnie”... dla nich to tylko magiczna zabawa. Nie rozumiem, co za tym stoi, to tak jak z kulturą Pierwszych Narodów – wszystko sprowadzają do bajki. Widzę to w UK, gdzie tak naprawdę ludzie nie rozumieją, co to znaczy być Romem. Oni traktują naszą kulturę jako egzotyczną, coś do zabawy, a nie jako rzeczywistą tożsamość i historię. To sprowadza się do ciągłego tłumaczenia i edukowania, co jest męczące, ale konieczne. Jeśli my tego nie zrobimy, nikt tego nie zrobi za nas, a nasza kultura zostanie zredukowana do tanich stereotypów. To jeden z powodów, dla których angażuję się w działalność aktywistyczną, bo tylko przez edukację możemy zmienić postrzeganie Romów na świecie.”* Niki porusza temat przywłaszczania kulturowego, wskazując, jak kultura Romów jest trywializowana i sprowadzana do egzotycznych stereotypów. W jego oczach takie działania, jak sprzedaż „cygańskich

kosmetyków” czy promowanie „cygańskich kawiarni” są przykładem na to, jak głęboko zakorzenione są uproszczone i krzywdzące wyobrażenia o Romach w społeczeństwie. Zjawiska te mają swoje odpowiedniki w odniesieniu do Pierwszych Narodów w Kanadzie, gdzie ich kultura również często bywa upraszczana i fetyszyzowana. Stereotypizacja kultury romskiej jako egzotycznej i „magicznej” dewaluje jej autentyczną wartość i wpływa negatywnie na sposób, w jaki Romowie postrzegają swoją tożsamość. Jak podkreślają Gheorghe i Mirga (2001), tego rodzaju redukcja kulturowa prowadzi do marginalizacji, a edukacja w zakresie kultury romskiej może być kluczowym narzędziem walki ze stereotypami i wzmacniania poczucia tożsamości wśród Romów.

Niki podkreśla, że takie zjawiska mają poważne konsekwencje, ponieważ zewnętrzne środowisko postrzega kulturę Romów jako coś egzotycznego, „magicznego”, a nie jako rzeczywistą tożsamość z głębokimi korzeniami historycznymi i społecznymi. Tego rodzaju podejście nie tylko dehumanizuje Romów, ale także utrudnia im pełne uczestnictwo w społeczeństwie, gdyż są oni postrzegani przez pryzmat romantycznych i krzywdzących stereotypów, a nie jako równi członkowie społeczności. W kontekście aktywizmu, Niki zauważa, że taka sytuacja zmusza go do ciągłego edukowania otoczenia na temat prawdziwej historii i wartości romskiej kultury. Choć ten proces jest męczący, to uważa, że jest on absolutnie niezbędny, aby zmienić postrzeganie Romów za granicą i w kraju, w którym obecnie mieszka. Niki angażuje się w aktywizm, aby przeciwdziałać uproszczonemu obrazowi Romów i przywrócić im godność, poprzez edukację społeczeństwa i walkę z komercjalizacją kultury.

Działalność aktywistyczna, w którą włączył się Niki, obejmuje również działania międzynarodowe, ponieważ dostrzega on, że problem upraszczania kultury Romów ma charakter globalny. W Kanadzie, gdzie żyje, spotyka podobne problemy związane z kulturą Pierwszych Narodów, co tylko wzmacnia jego poczucie misji edukacyjnej i potrzeby działania na rzecz równości kulturowej. Niki stara się łączyć walkę Romów z walką innych społeczności mniejszościowych, pokazując, że wszystkie kultury muszą być traktowane z szacunkiem i głębokim zrozumieniem ich wartości.

Analiza wypowiedzi respondentów pokazuje, jak różnorodne mogą być doświadczenia edukacyjne Romów oraz jakie czynniki wpływają na ich motywację do nauki. Wsparcie ze strony nauczycieli, dostęp do dodatkowych lekcji oraz

doradztwo edukacyjne mogą odegrać kluczową rolę w budowaniu aspiracji zawodowych i sukcesów edukacyjnych młodych Romów. Jednakże, jak pokazują historie Roksany, Bartka i Władka, dyskryminacja etniczna oraz brak wsparcia instytucjonalnego mogą prowadzić do rezygnacji z edukacji i zmiany ścieżki kariery.

Działania aktywistyczne, takie jak te podejmowane przez Władka i Niki, mają na celu wsparcie młodych Romów w radzeniu sobie z trudnościami, a także w edukowaniu społeczeństwa na temat prawdziwej kultury romskiej. Edukacja nie jest tylko narzędziem do osiągnięcia sukcesu zawodowego, ale także sposobem na zmniejszenie uprzedzeń i budowanie równości w społeczeństwie. Respondenci, mimo napotykanых trudności, starają się poprzez swoją edukację i działalność społeczną zmieniać postrzeganie Romów oraz wspierać młodsze pokolenia w dążeniu do lepszej przyszłości.

Oczekiwania i marzenia zawodowe

Aspiracje życiowe i zawodowe młodych Romów są silnie zakorzenione w ich osobistych doświadczeniach oraz kontekście kulturowym, w którym dorastają. Marzenia o stabilności, spokojnym życiu rodzinnym czy możliwości pracy zawodowej są często powiązane z potrzebą przezwyciężenia przeszkód społecznych i kulturowych, a także z pragnieniem ucieczki od stereotypów, które towarzyszą ich społeczności od wieków. Różne czynniki, takie jak wartości rodzinne, tradycje kulturowe, wsparcie ze strony bliskich, a także trudności wynikające z dyskryminacji etnicznej, kształtują te marzenia i determinują wybory życiowe Romów.

Przedstawione wypowiedzi respondentów, takich jak Fabian, Weronika, Daniel i inni, pozwalają zrozumieć, w jaki sposób ich aspiracje oraz postawy wobec przyszłości zawodowej i osobistej kształtują się w kontekście ich doświadczeń i otoczenia. Wspólne dla nich są dążenia do stabilności, bezpieczeństwa i godności, zarówno w życiu osobistym, jak i zawodowym. Jednocześnie widać różnorodność podejść – od skoncentrowania się na rodzinie i pracy, po aktywizm i walkę z dyskryminacją, co w przypadku Daniela przejawia się w szczególnie sposób.

[R_1] „*Nie wiem, w swoim domu, pracującym, z rodziną może. Chciałbym żyć spokojnie, bez nerwów.*” Fabian marzy o stabilnym życiu z rodziną i pracą, która zapewni mu spokój i brak stresu. Jego oczekiwania zawodowe są zatem skupione na stabilności i bezpieczeństwie, co może być związane z jego doświadczeniami z

dzieciństwa i tradycjami kulturowymi, które podkreślają znaczenie stabilnego życia rodzinnego (Riessman, 1993).

[R_2] *„Ja zawsze miałam marzenie takie, żeby dziecko było zdrowe, a kim chce zostać, to jest jego wybór.”* Weronika podkreśla, że najważniejsze dla niej jest zdrowie dziecka, a wybór kariery pozostawia Fabianowi. To podejście odzwierciedla wartości rodzicielskie, które kładą nacisk na autonomię i indywidualne decyzje dzieci, co może wspierać ich poczucie własnej wartości i motywację (Riessman, 1993).

„Oni kończą tę szkołę, żeby mieć od razu zawód i iść od razu do pracy. U nich jest tak, że nie, żeby dalej się rozwijać i iść gdzieś dalej, tylko jakby szybko jakąś pracę zdobyć, żeby utrzymać rodzinę.” Nauczycielka wskazuje, że romscy uczniowie często kończą szkołę z zamiarem natychmiastowego podjęcia pracy, aby wspierać swoje rodziny. Takie podejście odzwierciedla priorytety rodzinne i kontekst społeczno-ekonomiczny, który wpływa na ich aspiracje zawodowe (Riessman, 1993).

„No, mechanik, jakiś sportowiec niby, bo karate czy coś tam, bo to widzieli w telewizji, no to już chcieliby to. Dziewczyny to modelki. To były ich marzenia.” Marzenia zawodowe uczniów romskich często są inspirowane przez media i otoczenie. Mimo że mają różnorodne aspiracje, tradycyjne wartości i presja rodzinna mogą wpływać na ich ostateczne wybory zawodowe (Riessman, 1993).

[R_8] *„Zawsze marzyłem o tym, żeby pracować w organizacji, która pomaga Romom. Chcę pokazać ludziom, że jesteśmy czymś więcej niż stereotypem. Jeśli tylko dostaniemy szansę, możemy osiągnąć wielkie rzeczy, a ja chcę być przykładem tego, że Romowie mogą być liderami, a nie tylko ofiarami systemu. Zbyt często nasza społeczność jest postrzegana przez pryzmat biedy, braku wykształcenia i przestępczości. Ale znam wielu Romów, którzy mają ogromny potencjał, są wykształceni, ambitni i ciężko pracują. Myślę, że to jest klucz do zmiany – pokazanie, że Romowie mogą zajmować ważne stanowiska, pracować w instytucjach publicznych, działać na rzecz innych i nie być już tylko postrzegani jako ofiary, ale jako osoby zdolne do przywództwa i odpowiedzialności.”* Daniel marzy o pracy w organizacji, która wspiera Romów i pomaga im w walce z dyskryminacją. Jego marzenia są ściśle związane z aktywizmem i pragnieniem zmiany społecznej. Chce być przykładem dla innych Romów, pokazując, że mogą odnieść sukces, jeśli tylko otrzymają odpowiednie wsparcie. Daniel chce walczyć z krzywdzącymi

stereotypami i zmienić postrzeganie Romów jako ludzi zależnych od systemu, ukazując ich jako potencjalnych liderów i osoby zdolne do wielkich rzeczy. Daniel wyraźnie pragnie zmienić sposób, w jaki Romowie są postrzegani w społeczeństwie, co stanowi kluczowy aspekt jego aspiracji zawodowych i aktywistycznych. W jego słowach widać głęboką potrzebę przeciwdziałania stereotypom, które od wieków towarzyszą Romom, przedstawiając ich jedynie w kontekście marginalizacji, ubóstwa czy przestępczości. Daniel marzy o pracy w organizacji, która nie tylko wspiera Romów w walce z dyskryminacją, ale również promuje ich osiągnięcia i potencjał.

Jego wizja wykracza poza jednostkowe działania – chce stworzyć przestrzeń, w której Romowie mogą rozwijać się jako liderzy i zdobywać wpływowe pozycje, aby nie byli już postrzegani jedynie jako osoby zależne od systemu, ale jako pełnoprawni członkowie społeczeństwa, którzy wnoszą wartościową, twórczą i konstruktywną rolę w jego strukturze. Dla Daniela walka o równość to nie tylko obrona przed uprzedzeniami, ale przede wszystkim budowanie nowego obrazu Romów – jako osób zdolnych do przywództwa, profesjonalizmu i odpowiedzialności. Daniel wyraża aspiracje związane z aktywizmem i pomocą innym, co można analizować w kontekście kierunków aspiracji. Jak wskazuje Janowski, aspiracje mogą dotyczyć różnych obszarów życia, takich jak edukacja, zawód czy wartości moralno-społeczne (Janowski, 1977, s. 61). Daniel swoje marzenia o pracy w organizacji łączy z dążeniem do zmiany społecznej, co wskazuje na aspiracje moralno-społeczne. Takie dążenia mogą być również postrzegane jako wynik wysokiego poziomu samooceny i potrzeby osiągnięć, opisaną przez Skornego (1980, s. 68).

Zwraca uwagę na fakt, że stereotypy bardzo silnie ograniczają możliwości Romów. Wierzy, że wielu członków jego społeczności ma olbrzymi potencjał, ale brak wsparcia ze strony instytucji i społeczności zewnętrznej blokuje ich rozwój. Jego aktywizm ma na celu zapewnienie Romom szans, których tak często byli pozbawiani – szans na wykształcenie, pracę, ale także na odegranie aktywnej roli w tworzeniu polityki i działań społecznych. Daniel nie chce, aby Romowie byli tylko biernymi odbiorcami pomocy – pragnie, by stali się twórcami zmian w swoich społecznościach i w szeroko rozumianym społeczeństwie.

Jego marzenia o pracy w organizacji wspierającej Romów są głęboko związane z jego osobistym poczuciem misji. Daniel widzi siebie jako przykład, że Romowie

mogą osiągać sukcesy, ale jednocześnie chce być mentorem i liderem, który pokaże innym drogę do realizacji własnych ambicji. W jego wizji Romowie nie tylko walczą z dyskryminacją, ale również stają się siłą napędową zmiany – zarówno w swojej społeczności, jak i w szerszym społeczeństwie. Taka transformacja wymaga nie tylko wysiłku ze strony Romów, ale także zmiany sposobu, w jaki są postrzegani przez resztę społeczeństwa.

Podkreślając, że „*Romowie mogą być liderami*”, Daniel wskazuje na ogromną potrzebę zmiany narracji dotyczącej tej grupy etnicznej. Zamiast przedstawiać Romów wyłącznie jako osoby biedne i wykluczone, chce, aby byli postrzegani jako osoby zdolne do przywództwa, inicjowania działań i współtworzenia zmian. Jego aktywizm to nie tylko próba naprawienia niesprawiedliwości, ale także budowanie nowej rzeczywistości, w której Romowie odgrywają aktywną rolę jako współtwórcy przyszłości. Decyzja Daniela o zaangażowaniu się w aktywizm wynika z jego osobistych doświadczeń dorastania w środowisku, które od najmłodszych lat przypominało mu o jego „inności” i niższości. Daniel, jako Rom, zetknął się z systemową dyskryminacją, która obejmowała nie tylko jego, ale również jego rodziców i dziadków. Już od dzieciństwa był świadkiem ich zmagania z biedą, wykluczeniem społecznym oraz brakiem dostępu do podstawowych usług i możliwości życiowych, które dla większości ludzi były normalnością. W jego świecie Romowie byli spychani na margines społeczeństwa, co wzmacniało poczucie bezsilności i przekonanie, że taka sytuacja jest nieunikniona – że Romowie są „skazani” na życie w biedzie i braku perspektyw. Jednak kluczowym momentem w życiu Daniela było opuszczenie swojego środowiska i wyjazd na studia, gdzie zetknął się z ludźmi o podobnych doświadczeniach i przekonaniach. Wtedy po raz pierwszy zrozumiał, że to, co wcześniej wydawało mu się niezmiennym losem, wcale takim nie musi być. Poznał innych aktywistów i ludzi, którzy walczyli o swoje prawa, a także o godność swoich społeczności. Ta nowa perspektywa otworzyła mu oczy na możliwości zmiany i sprawiła, że poczuł się odpowiedzialny za to, by wprowadzić te zmiany w swoim własnym środowisku. Daniel zrozumiał, że jedynym sposobem na poprawę sytuacji Romów jest aktywne działanie – nie czekanie na zmianę, ale jej tworzenie. Jego aktywizm wyrósł z głębokiego poczucia odpowiedzialności za swoją społeczność, którą przez lata widział jako bierną ofiarę systemu. W swoich działaniach Daniel chce przeciwstawić się tym stereotypom i pokazać, że Romowie są w stanie osiągnąć o wiele więcej, jeśli tylko zostaną im dane narzędzia do rozwoju.

Jego doświadczenia z dzieciństwa i młodości ukształtowały go jako człowieka, który nie chce, by przyszłe pokolenia Romów musiały przechodzić przez te same trudności, z jakimi on się zmagał.

„Dorastałem, widząc, jak moi rodzice i dziadkowie zmagają się z dyskryminacją, biedą i brakiem szans. Przez długi czas myślałem, że to nasz los, że tak musi być. Ale kiedy wyjechałem na studia, wszystko się zmieniło. Zobaczyłem, że Romowie nie muszą żyć na marginesie, że możemy walczyć o swoje prawa i godność. To był moment, w którym zdecydowałem, że chcę działać, chcę walczyć o to, żebyśmy mieli głos. Aktywizm stał się dla mnie nie tylko pracą, bo zarabiałem na różnych projektach, i łatwiej było mi kasę zarobić, ale sposobem na życie, bo wiem, że walczę o przyszłość mojej społeczności. Nie chcę, żeby przyszłe pokolenia Romów musiały znosić to, co my musieliśmy.” Aktywizm stał się dla Daniela sposobem na wyrażenie tego, co czuł przez całe życie – gniewu, frustracji, ale także nadziei na lepsze jutro. Nie postrzega swojej działalności tylko jako pracy, ale jako osobistą misję, ponieważ wie, że walczy o godność swojego ludu. Romowie przez wieki byli pozbawieni głosu, a Daniel uważa, że jego zadaniem jest ten głos im przywrócić – pokazać, że mogą więcej, że mogą być liderami, osobami podejmującymi ważne decyzje, a nie tylko ofiarami systemu. To poczucie misji stanowi centralny element jego aktywizmu i napędza go do działania.

Daniel doskonale zdaje sobie sprawę, że walka o równość nie jest łatwa. Musi przeciwstawiać się wielowiekowym uprzedzeniom, które wciąż głęboko zakorzenione są w wielu społeczeństwach, nie tylko w Europie, ale także na całym świecie. Mimo to nie zamierza się poddać, ponieważ wierzy, że Romowie zasługują na godność i szacunek, jak każda inna grupa etniczna. W jego wizji aktywizm jest narzędziem nie tylko do walki o prawa Romów, ale także do budowania ich poczucia własnej wartości i dumy z własnej tożsamości. Decyzja Daniela o pozostaniu aktywistą była zatem wynikiem głębokiej refleksji nad własnymi doświadczeniami oraz nad losem jego społeczności. Zrozumiał, że bez aktywnego działania Romowie nigdy nie wyjdą z cienia uprzedzeń i marginalizacji. Chce być głosem, który zmienia postrzeganie Romów w społeczeństwie i jednocześnie buduje ich wewnętrzną siłę. Dla Daniela aktywizm jest nie tylko obowiązkiem moralnym, ale także narzędziem do przełamywania barier i tworzenia nowej rzeczywistości, w której Romowie mają pełne prawa i możliwości rozwoju na równi z innymi. Analiza wypowiedzi respondentów pokazuje, jak różnorodne są aspiracje młodych Romów. Marzenia

Fabiana o stabilności i spokoju w życiu rodzinnym odzwierciedlają tradycyjne wartości, które w romskiej kulturze są silnie zakorzenione. Weronika, jako matka, podkreśla autonomię swojego dziecka w podejmowaniu decyzji zawodowych, co świadczy o wspierającym i otwartym podejściu do wychowania. Jednocześnie nauczycielka zauważa, że dla wielu uczniów romskich priorytetem jest szybkie zdobycie zawodu, aby móc wspierać swoje rodziny.

Z drugiej strony, Daniel prezentuje bardziej aktywistyczne podejście, które wykracza poza tradycyjne aspiracje zawodowe. Jego marzenia o pracy w organizacji wspierającej Romów są ściśle związane z walką o równość i przeciwdziałaniem stereotypom. Daniel chce być przykładem dla innych Romów, pokazując, że mogą osiągnąć sukces i odgrywać ważną rolę w społeczeństwie, jeśli tylko otrzymają odpowiednie wsparcie.

Wypowiedzi te pokazują, że aspiracje młodych Romów są kształtowane przez różnorodne czynniki – od tradycji rodzinnych, przez wsparcie edukacyjne, po wpływy medialne i dążenie do przeciwdziałania dyskryminacji. Zarówno potrzeba stabilności, jak i dążenie do aktywnego wpływu na społeczeństwo odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu ich przyszłych wyborów życiowych i zawodowych.

Tabela 4. Analiza czynników motywacyjnych i wsparcia edukacyjnego

Kategoria	Wypowiedź	Analiza
Czynniki motywacyjne	<i>"Nie wiem, myślałem nad kucharstwem, nie? Jako kucharz albo kelner. [...] No gotowanie, nie?"</i> (Fabian)	Fabian wykazuje zainteresowanie gastronomią, co wynika z jego pasji do gotowania. Jego motywacja ma charakter wewnętrzny i wynika z osobistych zainteresowań.
	<i>"500 Plus, dodatki do rodzinnych i oczywiście rodzice się boją w sprawie kar, jeżeli nie edukują dzieci."</i> (Weronika)	Weronika zwraca uwagę na znaczenie wsparcia finansowego i konsekwencji prawnych związanych z edukacją dzieci. Motywacja ta jest zarówno zewnętrzna (finansowa), jak i wewnętrzna (chęć uniknięcia problemów prawnych).
	<i>„Bo są normalnie traktowane, po prostu normalnie, nie, a nie, wiesz, z jakąś tam...”</i> (Nauczycielka)	Pozytywne środowisko edukacyjne wpływa na motywację uczniów do nauki. Traktowanie z szacunkiem sprzyja ich zaangażowaniu w edukację.
	<i>„Jak zauważyłem, jak się dziecko chwali, to inaczej to dziecko już</i>	Pozytywne wzmocnienie i pochwały są istotnym czynnikiem motywacyjnym

	widzi. Jego działania, jakieś te... ” (Robert)	dla uczniów romskich, wpływając na ich motywację i zaangażowanie.
Wsparcie edukacyjne w szkole	„No w obydwu szkołach nauczycieli... nauczyciele byli mili i zawsze pomagali.” (Fabian)	Wsparcie ze strony nauczycieli może być kluczowe w podtrzymywaniu zaangażowania uczniów w naukę.
	„Teraz są takie możliwości dla Romów, że można dodatkowe lekcje, czyli nauczania z nauczycielem i to jest bardzo dobre rozwiązanie.” (Weronika)	Dostęp do dodatkowych lekcji ułatwia naukę i zwiększa szanse na sukces edukacyjny uczniów z trudnościami w nauce.
	„Miesiąc tam byłam i od razu się przeniosłam. Byłam w zakładzie i ten facet od pierwszego dnia tak mnie tyrał. [...] Później dowiedziałam się, że Romów nie lubi.” (Roksana)	Dyskryminacja w miejscu praktyk zawodowych negatywnie wpływa na edukację i motywację do dalszego rozwoju.
Oczekiwania i marzenia zawodowe	„Nie wiem, w swoim domu, pracującym, z rodziną może. Chciałbym żyć spokojnie, bez nerwów.” (Fabian)	Fabian marzy o stabilnym życiu zawodowym i rodzinnym, co wpisuje się w tradycyjne wartości społeczności romskiej.
	„Zawsze marzyłem o tym, żeby pracować w organizacji, która pomaga Romom. Chcę pokazać ludziom, że jesteśmy czymś więcej niż stereotypem.” (Daniel)	Daniel łączy swoje aspiracje zawodowe z aktywizmem społecznym. Jego celem jest zmiana postrzegania Romów w społeczeństwie i przełamywanie stereotypów.
	„Dorastałem, widząc, jak moi rodzice i dziadkowie zmagają się z dyskryminacją, biedą i brakiem szans. Przez długi czas myślałem, że to nasz los, że tak musi być.” (Daniel)	Doświadczenia związane z marginalizacją i wykluczeniem społecznym stały się dla Daniela motywacją do działalności aktywistycznej na rzecz społeczności romskiej.

Źródło: Badania własne Autorki.

Motywacje edukacyjne i zawodowe młodych Romów wynikają zarówno z osobistych zainteresowań, jak i czynników zewnętrznych, takich jak wsparcie finansowe, środowisko edukacyjne czy presja społeczna. Wsparcie ze strony nauczycieli, dostęp do dodatkowych lekcji oraz pozytywne środowisko edukacyjne odgrywają kluczową rolę w podtrzymywaniu motywacji uczniów. Jednocześnie negatywne doświadczenia, takie jak dyskryminacja w szkołach czy na praktykach zawodowych, mogą ograniczać ich aspiracje i skłaniać do rezygnacji z edukacji. W kontekście zawodowym niektórzy młodzi Romowie dążą do stabilizacji i bezpieczeństwa rodzinnego, podczas gdy inni, jak Daniel, angażują się w aktywizm na rzecz społeczności romskiej. Ich historie pokazują, że edukacja może być zarówno narzędziem do poprawy jakości życia, jak i elementem walki o równość społeczną.

6.5. Konflikty i decyzje edukacyjne oraz zawodowe

Doświadczenia dyskryminacyjne

Dyskryminacja, z którą spotykają się Romowie, zarówno w systemie edukacyjnym, jak i w codziennym życiu ma znaczący wpływ na ich rozwój osobisty, zawodowy oraz aspiracje życiowe. Doświadczenia związane z rasizmem i uprzedzeniami nie tylko kształtują ich postrzeganie społeczeństwa, ale również wpływają na ich decyzje dotyczące edukacji i kariery. W wielu przypadkach młodzi Romowie spotykają się z subtelnymi formami dyskryminacji, które ograniczają ich możliwości edukacyjne i zawodowe, jednocześnie prowadząc do wycofywania się z głównego nurtu społeczeństwa. Jednak w innych przypadkach, jak pokazują przykłady niektórych respondentów, doświadczenia dyskryminacyjne mogą być impulsem do aktywizmu i dążenia do zmiany społecznej.

[R_1] „*Jeszcze jak chodziłem do Limanowej, to mnie wszyscy znali i nie było czegoś takiego, że o, Cygan, nie?*” Fabian nie doświadczył bezpośredniej dyskryminacji w szkole w Limanowej, co sugeruje, że społeczność szkolna była dla niego akceptująca. Jednakże, jego uwaga na temat potrzeby znajomości do uzyskania praktyk wskazuje na subtelne formy dyskryminacji, które mogą wpływać na możliwości edukacyjne i zawodowe młodych Romów. Fabian podkreśla brak bezpośredniej dyskryminacji w społeczności szkolnej, co wskazuje na lokalną akceptację, ale jednocześnie zauważa trudności związane z systemowym wykluczeniem, np. w kontekście praktyk zawodowych. Kazimierska (2013)

wskazuje, że takie subtelne formy dyskryminacji, które nie są jawne, mogą nadal ograniczać możliwości rozwoju zawodowego młodych Romów. Wspólnota lokalna w Limanowej¹³ odegrała pozytywną rolę w jego integracji, co jednak nie przełożyło się na pełny dostęp do zasobów edukacyjnych i zawodowych.

[R_2] „Reagowali po prostu tak, że po prostu uwagami i karali przeważnie i mnie, i osobę, która mi dokuczała. [...] Obustronne to było, czyli nie było ino, żeby tak jednostronne, ino obustronne.” Weronika wspomina swoje doświadczenia dyskryminacyjne w szkole, gdzie zarówno ona, jak i osoby dokuczające były karane. Ta obustronna reakcja nauczycieli może być interpretowana jako próba zachowania równowagi, ale także może sugerować brak skutecznych strategii przeciwdziałania dyskryminacji (Bauman, 1995). Weronika opisuje sytuację, w której nauczyciele reagowali na konflikty w sposób formalny i neutralny. Zgodnie z teorią Grzybowskiego (2017) taka postawa nauczycieli może być interpretowana jako brak

¹³ Limanowa jest specyficznym miejscem na mapie Polski – to niewielkie miasto w województwie małopolskim, które od lat przyciąga uwagę mediów, często w kontekście napięć i konfliktów społecznych. To tutaj, jak i w pobliskich miejscowościach, takich jak Koszary, Ochotnica Dolna i Górna, istnieją osady romskie, gdzie Romowie żyją w większych grupach, utrzymując własne społecznościowe struktury. Jednak obecność Romów w tych rejonach nie jest wolna od kontrowersji – regularnie pojawiają się doniesienia o konfliktach z sąsiadami, które często wynikają z głęboko zakorzenionych napięć międzykulturowych i społecznych. Jednym z bardziej nagłośnionych wątków są oskarżenia o palenie kabli – praktykę, która budzi skrajne emocje zarówno wśród mieszkańców, jak i organów ścigania. Sąsiedzi oskarżają Romów o proceder nielegalnego palenia izolacji przewodów w celu pozyskania miedzi, co prowadzi do emisji toksycznych substancji i stanowi zagrożenie dla środowiska. Jednak Romowie wielokrotnie odpierają te zarzuty, wskazując, że są często obiektem niesprawiedliwych oskarżeń i prowokacji ze strony lokalnych mieszkańców. Twierdzą, że to nie oni, lecz inne osoby podejmują się palenia, a winą obarcza się społeczność romską, która już i tak boryka się ze stereotypami i uprzedzeniami. Spór przybrał na sile do tego stopnia, że interweniowały nie tylko służby porządkowe, ale także sąd. Według relacji jednej z kobiet biorących udział w programie Liderki Romskie, organizowanym w 2024 roku przez Fundację „W Stronę Dialogu” – Prowadziłam dla nich program warsztatowy; sprawa trafiła na wokandę, ponieważ jego przebieg budzi wątpliwości i nie jest jednoznaczny. Wspominała, że zarówno oskarżenia o nielegalne palenie kabli, jak i rzekome prowokacje ze strony sąsiadów, wymagają dokładnego rozstrzygnięcia, ponieważ sytuacja eskalowała do poziomu, na którym interweniowała straż pożarna, a w wyniku działań służb miało dojść do poparzenia kilku osób. „Kobieta relacjonowała, że w pewnych momentach kamery są wyłączane, a zaraz potem pojawia się dym – jednak nie pochodzi on ze strony romskiej. Warto także podkreślić, że jest całodobowy monitoring osad w Koszarach. Cała sprawa pokazuje, jak skomplikowane mogą być relacje między Romami a Gadziami w miejscowościach, takich jak Limanowa i jej okolice. Napięcia te nie wynikają wyłącznie z incydentów dotyczących prawa, ale także z długotrwałej historii wzajemnych oskarżeń, uprzedzeń i niezrozumienia między społecznościami. Dla wielu Romów mieszkanie w zwartej grupie jest formą samoobrony – żyją blisko siebie, wewnątrz własnych społeczności, co daje im poczucie bezpieczeństwa. Jednak dla części lokalnych mieszkańców ta odrębność stanowi źródło konfliktów, zwłaszcza gdy dochodzi do incydentów, które zaostwiają już istniejące podziały. Przypadek Limanowej jest więc przykładem szerszego zjawiska, w którym napięcia między grupami etnicznymi, kwestie społeczne i prawne spletały się w skomplikowaną sieć wzajemnych oskarżeń i braku zaufania. Bez względu na to, jakie będzie rozstrzygnięcie sądowe w tej konkretnej sprawie, jedno jest pewne – to miejsce pozostaje areną trudnych i nierozwiązanych konfliktów, które wymagają nie tylko interwencji prawnych, ale również długofalowych działań na rzecz dialogu i integracji.

świadomości międzykulturowej i narzędzi do skutecznego przeciwdziałania dyskryminacji. Brak indywidualnego podejścia oraz empatii w tej sytuacji wskazuje na konieczność wdrożenia praktyk edukacji międzykulturowej, które pozwalają lepiej zrozumieć kontekst ucznia.

„Większość tych dzieciaków po prostu jest w naszej szkole, ze względu na to, że w normalnej szkole są prześladowane. [...] Wolą chodzić do naszej szkoły, ze względu na to, żeby po prostu normalnie chodzić do szkół, a nie być szykanowane, krytykowane, poniżane i tak dalej.” Doświadczenia dyskryminacyjne w zwykłych szkołach skłaniają romskich uczniów do przenoszenia się do szkół specjalnych, gdzie czują się bezpieczniej i są lepiej traktowani. Takie decyzje mają znaczący wpływ na ich edukację i aspiracje zawodowe, często ograniczając ich możliwości dalszego rozwoju (Kazimierska, 2013). Decyzje rodzin o przenoszeniu dzieci romskich do szkół specjalnych są wynikiem negatywnych doświadczeń z edukacji powszechnej. Jak zauważa Lewowicki (2000), system edukacyjny w Polsce często marginalizuje mniejszości poprzez brak integracji i wsparcia. Taka segregacja jest sprzeczna z założeniami edukacji międzykulturowej, która promuje współistnienie i dialog międzykulturowy.

„Tam inne podejście do ucznia kolorowego jest. Nauczyciele wiedzą, jak rozmawiać z kimś, kto ma inną kulturę, tutaj tak jakby wszystko pod szkołę, nie pod ucznia.” Robert zwraca uwagę na różnice w traktowaniu uczniów romskich w Polsce i za granicą. W Polsce brak odpowiedniego podejścia do uczniów z różnych kultur może prowadzić do dyskryminacji i ograniczania ich możliwości edukacyjnych (Kazimierska, 2013).

[R_4] *„Spotkałam się z rasizmem na praktykach. I wtedy się przeniosłam jako fryzjerka.”* Roksana doświadczyła rasizmu, co wpłynęło na jej decyzje edukacyjne i zawodowe. Dyskryminacja w szkole i na praktykach może prowadzić do zmiany ścieżki kariery lub rezygnacji z nauki. Roksana ilustruje wpływ dyskryminacji na decyzje zawodowe. W świetle teorii edukacji międzykulturowej Grzybowski (2003) podkreśla znaczenie budowania programów szkolnych wspierających uczniów mniejszościowych. Brak takich działań w szkole Roksany skutkował ograniczeniem jej aspiracji i zmianą ścieżki edukacyjnej.

„Mówię, nie dawałam sobie nigdy, żeby ktoś mnie wyzywał od Cyganek. Ale mam przyjaciółkę, którą pobiły i wyzywały, a ona nie umiała się obronić.” Roksana opisuje, jak różne mogą być reakcje na dyskryminację wśród Romów. Podczas gdy

ona sama potrafiła się bronić, jej przyjaciółka była bardziej podatna na agresję. Tego typu sytuacje mogą oddziaływać na psychiczne i emocjonalne zdrowie młodych Romów, co w konsekwencji ma negatywny wpływ na ich postawy edukacyjne i zawodowe.

[R_5] „*Ja jestem ogólnie lubiany, ale nie mówię, że nie spotykam się z jakimiś uwagami. Jestem czarny, to wiadomo. Czasem ktoś się do mnie rzucił na ulicy, wyzywał.*” Bartek zwraca uwagę na codzienne formy rasizmu, które są nieuniknione nawet w akceptującym środowisku. W tym przypadku, jak wskazuje Nazaruk i Klim-Klimaszewska (2017), brak odpowiednich strategii przeciwdziałania rasizmowi w szkołach prowadzi do wykluczenia i obniżenia samooceny uczniów mniejszościowych. Edukacja międzykulturowa mogłaby pomóc w budowaniu większej świadomości i akceptacji różnorodności.

Bartek opowiada o codziennych doświadczeniach związanych z rasizmem i uprzedzeniami, które wynikają z jego koloru skóry. Mimo że jest lubiany w pracy, nie jest w stanie uniknąć dyskryminacji ze względu na swoją romską tożsamość. To wpływa nie tylko na jego poczucie bezpieczeństwa, ale także na jego aspiracje zawodowe i osobiste. Dyskryminacja na tle rasowym stanowi istotną barierę, która może ograniczać rozwój zawodowy młodych Romów.

[R_6] „*Nie raz spotkałem się z rasizmem. Było tak, że na ulicy mnie zaczepiali, w szkole też. Ale ja się nie przejmowałem. Zawsze mówiłem, że Rom to też człowiek i mam prawo być tutaj tak samo jak inni. Teraz prowadzę kampanie, które uświadamiają ludziom, że Romowie są częścią tego społeczeństwa, a dyskryminacja jest niedopuszczalna. Chcę, żeby młodzi Romowie wiedzieli, że mają prawo do godnego życia i szacunku.*” Władek opisuje swoje doświadczenia z rasizmem, które zmotywowały go do aktywizmu. W kontekście edukacji międzykulturowej Nikitorowicz (2009) wskazuje na potrzebę rozwijania kompetencji międzykulturowych w szkołach, aby umożliwić uczniom, takim jak Władek lepsze radzenie sobie z wyzwaniem społecznym i budowanie pozytywnej tożsamości.

Władek swoje doświadczenia z dyskryminacją przekształcił w działania aktywistyczne, których celem jest zwalczanie rasizmu wobec Romów. Jego kampanie społeczne mają na celu uświadamianie społeczeństwu, że Romowie są pełnoprawnymi obywatelami i mają prawo do godnego traktowania. Władek działa również na rzecz edukacji młodych Romów, uświadamiając im, że mają prawo do szacunku i możliwości rozwoju, niezależnie od pochodzenia etnicznego. Jego

aktywizm jest ukierunkowany na budowanie mostów między społecznością romską a większościowym społeczeństwem, a także na wzmacnianie pozycji Romów w przestrzeni publicznej.

Doświadczenia dyskryminacyjne młodych Romów mają ogromny wpływ na ich rozwój edukacyjny i zawodowy. Jak pokazują wypowiedzi respondentów, dyskryminacja przybiera różne formy – od subtelnych uprzedzeń w szkole, poprzez rasizm na praktykach zawodowych, po przemoc na ulicy. Reakcje na te doświadczenia są różne – niektórzy, jak Fabian, starają się radzić sobie w ramach akceptującego środowiska, podczas gdy inni, jak Roksana, muszą zmieniać ścieżki kariery z powodu jawnej dyskryminacji.

Dla niektórych Romów, jak Władek, dyskryminacja stała się impulsem do działań aktywistycznych, które mają na celu walkę z uprzedzeniami i budowanie świadomości społecznej na temat godności i równości. Władek, poprzez swoje kampanie, stara się nie tylko przeciwdziałać rasizmowi, ale także budować mosty między społecznością romską a społeczeństwem większościowym.

Podsumowując, doświadczenia młodych Romów z dyskryminacją mają głęboki wpływ na ich życie, kształtując ich postawy wobec edukacji, pracy i społeczeństwa. Mimo licznych przeszkód, wielu z nich dąży do poprawy swojego życia oraz do zmiany postrzegania Romów w społeczeństwie, dążąc do równości i pełnej integracji.

Wpływ konfliktów rodzinnych na edukację

Relacje rodzinne oraz konflikty związane z tradycyjnymi wartościami odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu ścieżek edukacyjnych i zawodowych młodych Romów. Rodziny romskie często zmagają się z presją, by utrzymać tradycje, co może prowadzić do konfliktów z młodym pokoleniem, które pragnie rozwijać się i zdobywać wykształcenie w nowoczesnym społeczeństwie. W kulturze romskiej duży nacisk kładzie się na wartości praktyczne, takie jak zdolność do zarobkowania i samodzielnego radzenia sobie w życiu, co może być postrzegane jako sprzeczne z aspiracjami edukacyjnymi.

Konflikty w rodzinie, takie jak separacje, różnice pokoleniowe czy niezgoda odnośnie do wyboru ścieżki zawodowej, mają bezpośredni wpływ na rozwój i decyzje młodych Romów. Wypowiedzi respondentów w tym rozdziale pokazują, jak złożone i trudne mogą być relacje rodzinne, gdy tradycyjne wartości zderzają się z

potrzebą rozwoju osobistego i zawodowego. W tym kontekście istotne jest zrozumienie, jak młodzi Romowie radzą sobie z tymi konfliktami oraz w jaki sposób wpływają one na ich przyszłość.

[R_1] *„Po separacji rodziców, zdecydowałem się przeprowadzić z matką do Chorzowa.”* Konflikty rodzinne, takie jak separacja rodziców, miały bezpośredni wpływ na decyzje edukacyjne Fabiana, zmuszając go do zmiany miejsca zamieszkania i szkoły. Jak wskazuje literatura, takie zmiany mogą mieć zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje dla edukacji uczniów (Bauman, 1995).

[R_2] *„Sama sobie musiałam dawać radę.”* Weronika musiała radzić sobie sama z trudnościami w szkole, co mogło wpłynąć na jej postawy edukacyjne i aspiracje zawodowe. Konflikty i brak wsparcia mogą negatywnie wpływać na motywację i osiągnięcia edukacyjne uczniów (Kazimierska, 2013).

„Ale Marta zapisała go do fryzjera i to jest jego najgorszy... Tak jak ktoś decyduje za kogoś. I tu jest to samo właśnie.” Konflikty w rodzinie i decyzje podejmowane przez rodziców mogą negatywnie wpływać na edukację i aspiracje zawodowe dzieci romskich. Decyzje narzucone przez rodziców, takie jak wybór szkoły, mogą ograniczać rozwój indywidualnych talentów i zainteresowań uczniów (Yow, 2005).

[R_4] *„Mama decydowała, była u dyrektora, że się przenosimy.”* Silne wsparcie matki pozwoliło Roksanie poradzić sobie z trudną sytuacją w szkole. Rodzina odegrała kluczową rolę w jej edukacji, interweniując w momencie, gdy doświadczyła dyskryminacji. To pokazuje, jak ważne jest zaangażowanie rodziny w edukację romskich dzieci, które często napotykają przeszkody związane z uprzedzeniami społecznymi.

[R_5] *„Matka nie chce, żebym się za bardzo z tym utożsamiał, bo Cyganie by ją zjedli. [...] Bo jak ja bym wziął Polską Cygankę, to oni by się mnie pytali, kto jest twoją matką, kto jest twoim ojcem.”* Bartek wskazuje na trudności związane z tożsamością i oczekiwaniami rodziny. Jego matka boi się ostracyzmu ze strony społeczności romskiej, co wpływa na decyzje Bartka dotyczące jego życia osobistego. Te konflikty rodzinne mogą mieć wpływ na decyzje dotyczące wyboru partnera, edukacji i kariery, ponieważ młodzi Romowie często muszą balansować między tradycją a nowoczesnym stylem życia.

[R_8] *„Moja rodzina nie rozumiała, dlaczego chcę iść na studia. Mówili mi, że Romowie nie potrzebują takiego wykształcenia, że i tak nikt nie zatrudni Romów*

na wysokich stanowiskach. Wierzyli, że najważniejsze jest, aby umieć handlować i radzić sobie w życiu na własną rękę, bo tylko to daje szansę na przetrwanie. Ale ja wierzyłem, że jeśli pokażę, że mogę więcej, to inni Romowie też zrozumieją, że możemy sięgnąć wyżej. Z czasem moja rodzina zaczęła widzieć sens w moich decyzjach, ale na początku był to duży konflikt. Chcieli, żebym handlował razem z nimi, bo widzieli to jako naszą jedyną drogę. Nie chcieli, żebym szedł swoją drogą. Mój ojciec nie mógł tego zrozumieć, przestał ze mną rozmawiać. Przez długi czas czułem się, jakbym zdradził rodzinę, wybrałem drogę, której oni nie akceptowali. Dopiero później, kiedy zaczęli widzieć, że mogę coś osiągnąć, nasza relacja się poprawiła.” Daniel opisuje konflikt między tradycyjnymi wartościami rodzinnymi a aspiracjami edukacyjnymi. Jak zauważa Grzybowski (2017), edukacja międzykulturowa powinna wspierać jednostki w procesie negocjowania tożsamości kulturowej i indywidualnych aspiracji. Brak wsparcia ze strony szkoły oraz rodziny wskazuje na lukę w systemie edukacyjnym, który nie integruje różnorodnych wartości i potrzeb.

Daniel w swojej wypowiedzi otwarcie mówi o konflikcie z rodziną, który powstał na tle jego decyzji o kontynuowaniu edukacji na studiach. Tradycyjne podejście jego rodziny, zakorzenione w romskiej kulturze, gdzie wykształcenie nie zawsze jest postrzegane jako priorytet, sprawiło, że decyzja Daniela była nie tylko niezrozumiana, ale wręcz kwestionowana. Romowie, w obliczu trudnej sytuacji ekonomicznej, często skupiają się na umiejętnościach praktycznych, takich jak handel, które pozwalają na przetrwanie i funkcjonowanie w marginalizującym ich społeczeństwie. Dla rodziny Daniela ważniejsze było, aby mógł zarabiać pieniądze i utrzymać rodzinę niż zdobywać wyższe wykształcenie, które według nich nie przyniesie wymiernych korzyści, ponieważ system i tak nie zatrudnia Romów na wysokich stanowiskach.

Daniel, mimo tych nacisków, postanowił podążać swoją drogą. Jego decyzja była podyktowana głęboką wiarą, że edukacja jest kluczem do zmiany nie tylko jego własnego życia, ale także przyszłości całej społeczności romskiej. Chciał pokazać, że Romowie mogą osiągnąć więcej, jeśli odważą się wyjść poza tradycyjne ramy, i że wykształcenie daje możliwość zmiany swojego statusu w społeczeństwie. Dla niego wykształcenie nie było tylko narzędziem osobistego rozwoju, ale sposobem na przełamanie stereotypów i pokazanie, że Romowie mogą pełnić wysokie i odpowiedzialne funkcje w społeczeństwie, jeśli tylko dostaną szansę.

Konflikt z rodziną, a zwłaszcza z ojcem, był dla Daniela trudny emocjonalnie. W romskiej kulturze rodzina odgrywa kluczową rolę, a podążanie drogą, która jest sprzeczna z jej oczekiwaniami, może prowadzić do poczucia winy i odrzucenia. Daniel poczuł, jakby „zdradził” rodzinę, wybierając ścieżkę, która była niezgodna z ich oczekiwaniami i wartościami. Ten konflikt miał głębokie znaczenie, ponieważ oznaczał nie tylko wybór edukacji zamiast handlu, ale także odrzucenie pewnych aspektów romskiej tradycji, które były mocno zakorzenione w jego rodzinie. To, że ojciec przestał z nim rozmawiać, pokazuje, jak poważne było to napięcie i jak trudne było dla rodziny zaakceptowanie jego wyboru.

Dopiero po czasie, gdy rodzina Daniela zaczęła dostrzegać, że jego wybory prowadzą do sukcesu, konflikt zaczął się łagodzić. Rodzice Daniela zrozumieli, że jego decyzja o kontynuowaniu edukacji miała sens i że może przynieść realne korzyści, zarówno jemu, jak i całej społeczności. To zmieniło dynamikę ich relacji, co pokazuje, że tradycyjne wartości mogą ewoluować, gdy Romowie widzą realne korzyści płynące z edukacji i rozwijania umiejętności, które wykraczają poza handel i tradycyjne role społeczne. Dla Daniela jednak ten proces był bolesny i trudny. Miał świadomość, że jego decyzje mogą być odczytane jako odrzucenie tradycyjnych wartości jego rodziny i społeczności. Był świadomy, że podążając swoją drogą, ryzykuje utratę więzi z najbliższymi. Jednak z czasem jego sukcesy w edukacji i pracy aktywistycznej zaczęły przekonywać rodzinę, że jego wybór był właściwy. To pokazuje, jak trudne i skomplikowane są procesy zmiany tradycyjnych wartości i podejścia do edukacji w społeczności romskiej, gdzie silnie zakorzenione są praktyczne podejście do życia i utrzymania się przez handel.

Daniel pokazuje, że wybór edukacji może być formą osobistej i społecznej rewolucji. Mimo że droga ta była pełna konfliktów, jego determinacja i wola pokazania swojej społeczności, że Romowie mogą osiągnąć więcej, przyniosły efekty. Ostatecznie jego rodzina zaczęła akceptować jego wybory, co pokazuje, że nawet w najtrudniejszych sytuacjach możliwe jest pogodzenie tradycji z nowoczesnym podejściem do rozwoju osobistego i zawodowego. Jego historia stanowi przykład walki o swoje marzenia w obliczu trudności i presji ze strony rodziny i tradycji. Daniel udowodnił, że Romowie mogą przełamać bariery, które narzuca im zarówno społeczeństwo, jak i własna społeczność, pokazując, że edukacja i wyższe aspiracje mogą stać się drogą do osobistego i społecznego sukcesu.

„Po jakimś czasie, gdy zobaczyli, że zarabiam pieniądze, że radzę sobie sam, ich podejście zaczęło się zmieniać. Mój ojciec powiedział mi kiedyś: ‘OK, zarabiasz pieniądze, to rób to, bądź samodzielny’. Na początku nie wierzyli, że studia coś mi dadzą, ale gdy zobaczyli, że potrafię się utrzymać i być niezależny, to zaczęli mnie akceptować. Było to dla nich ważne, bo w ich oczach samodzielność i umiejętność zarabiania na życie były kluczowe. Ale musiałem im to udowodnić.” Wypowiedź Daniela podkreśla, jak kluczową rolę w jego relacjach rodzinnych odgrywała kwestia zarabiania pieniędzy i samodzielności. W romskiej kulturze, gdzie praktyczne umiejętności i zdolność do zarobkowania są często uważane za najważniejsze, edukacja nie zawsze była postrzegana jako droga do sukcesu. Jego decyzja o podjęciu studiów była przez rodzinę uznawana za ryzykowną, a nawet bezcelową, ponieważ w ich przekonaniu Romowie, nawet z wyższym wykształceniem, będą nadal napotykać bariery w zatrudnieniu. W oczach rodziny, to umiejętność handlowania i zarabiania na życie stanowiła prawdziwą wartość, ponieważ dawała realne, namacalne rezultaty. Daniel musiał stawić czoła tej mentalności i udowodnić swojej rodzinie, że jego droga – choć inna – może przynieść równie dobre, jeśli nie lepsze rezultaty. Po pewnym czasie, gdy zaczął zarabiać pieniądze dzięki swojemu wykształceniu i pracy, jego rodzina, a zwłaszcza ojciec, zaczęli zmieniać swoje podejście. Dla rodziny Romów, która żyje w systemie marginalizacji, zarabianie na życie i bycie niezależnym było dowodem sukcesu i siły. Dlatego, gdy ojciec powiedział Danielowi: *„OK, zarabiasz pieniądze, to rób to, bądź samodzielny”*, to była forma akceptacji i uznania jego wyborów, choć wcześniej byli wobec nich sceptyczni.

Rodzina Daniela zaczęła dostrzegać, że edukacja, która wcześniej była postrzegana jako zbyt teoretyczna i odległa od codziennych wyzwań, może przynieść konkretne korzyści. To właśnie umiejętność Daniela do zarabiania pieniędzy, a tym samym jego finansowa niezależność, sprawiły, że rodzina zaczęła go akceptować i doceniać jego wybory. Dla jego rodziców, szczególnie ojca, niezależność i samodzielność były kluczowymi wartościami, ponieważ były one postrzegane jako niezbędne do przetrwania w trudnym społecznym kontekście, w jakim żyją Romowie. Jednak droga do tego uznania była długa i wyboista. Daniel musiał nie tylko zdobyć wykształcenie, ale także przekonać rodzinę, że to wykształcenie przynosi realne korzyści w postaci zdolności do samodzielnego zarabiania. Było to szczególnie ważne w kontekście romskiej tradycji, gdzie handel i praktyczne

umiejętności są postrzegane jako główne narzędzia przetrwania, a studia i formalna edukacja często wydają się zbyt odległe od codziennych potrzeb. Dla Daniela uzyskanie tej akceptacji było nie tylko dowodem jego osobistego sukcesu, ale również, że edukacja może zmienić życie Romów, kiedy jest połączona z praktycznymi rezultatami, które są zrozumiałe i akceptowane przez społeczność. Przez swoją historię Daniel pokazuje, że możliwe jest pogodzenie tradycyjnych wartości z nowoczesnym podejściem do edukacji i kariery. Ostatecznie jego rodzina, choć początkowo sceptyczna, zaakceptowała jego wybory, gdy zobaczyli, że potrafi utrzymać siebie i swoją niezależność – co było dla nich najważniejsze.

Problemy adaptacyjne w nowym środowisku

Proces adaptacji młodych Romów do nowych środowisk edukacyjnych i społecznych bywa złożony, z uwagi na liczne bariery kulturowe, społeczne oraz językowe. W nowych szkołach i miejscach zamieszkania uczniowie romscy muszą mierzyć się z wyzwaniami związanymi zarówno z integracją, jak i z ewentualnymi uprzedzeniami. Jednak wsparcie ze strony rodziny, społeczności oraz nauczycieli może znacznie ułatwić proces adaptacji i poprawić ich szanse na sukces edukacyjny oraz zawodowy.

W analizowanych wypowiedziach respondentów widzimy, jak różne czynniki wpływają na zdolność młodych Romów do przystosowania się do nowych warunków. Przyjazne środowisko szkolne oraz kontrola rodzicielska mogą odgrywać kluczową rolę w tworzeniu pozytywnych doświadczeń edukacyjnych. Z drugiej strony, brak zaangażowania rodziców, bariery językowe i presja tradycyjnych oczekiwań mogą znacząco utrudniać ten proces. W kontekście zmiany miejsca zamieszkania, anonimowość, jaką daje życie w dużym mieście, może być postrzegana jako szansa na rozwój zawodowy, co pokazuje przykład Norberta.

[R_1] „*No jest dobrze, szkoła jest przyjazna, fajna. [...] Na razie to nie ma nic takiego, nie?*” Fabian początkowo czuje się dobrze w nowej szkole w Chorzowie, choć jeszcze nie w pełni się z nią zintegrował. Jego adaptacja do nowego środowiska szkolnego wydaje się pozytywna, co jest wspierane przez przyjazne i pomocne podejście nauczycieli (Yow, 2005).

[R_2] „*Nie było dyskryminacji takiej, bo dzieci były kontrolowane przez rodziców.*” Kontrola rodzicielska i regularne kontakty z nauczycielami pomogły dzieciom Weroniki uniknąć dyskryminacji i lepiej przystosować się do środowiska

szkolnego. To pokazuje, jak ważne jest wsparcie ze strony rodziny i społeczności w procesie adaptacji do nowego środowiska (Yow, 2005).

„Rodzice bardzo rzadko się angażują w edukację swoich dzieci, szczególnie jeśli nie znają dobrze języka polskiego. Bardzo dużo rodziców jest takich, że np. córka rozmawia z nauczycielem i przekazuje mamie w języku romskim, co mówiła nauczycielka i tak dalej, co odpowiedzieć.” Konflikty rodzinne i brak zaangażowania rodziców w edukację dzieci mogą negatywnie wpływać na ich osiągnięcia edukacyjne. Bariera językowa dodatkowo utrudnia komunikację między szkołą a rodziną, co może prowadzić do niepełnego zrozumienia i wsparcia potrzeb edukacyjnych dzieci (Yow, 2005).

„Bo wiadomo, mieli w głowach, że za chwilę i tak to nie zrobią, bo pewnie ojciec lub matka ich ożeni.” Problemy adaptacyjne wynikające z tradycji i oczekiwań rodzinnych mogą wpływać na decyzje edukacyjne i zawodowe uczniów romskich. Wczesne zawieranie małżeństw i presja społeczna często ograniczają ich możliwości rozwoju i realizacji własnych aspiracji (Creswell & Plano Clark, 2017).

[R_10] *„No no uwielbiam Saint.*

– A w Polsce? Gdzie ci się teraz najlepiej mieszkało spośród tych wszystkich miast?

– Nowy Targ. Tam naprawdę czułem się dobrze, bo to były moje rodzinne strony, góry, przyroda. Ale teraz mieszkam w Sosnowcu i to też ma swoje plusy. W dużym mieście człowiek się szybciej gubi, nikt nie patrzy, że ktoś jest Cyganem, jest większa anonimowość, a co za tym idzie – większe szanse na pracę. W górach, jak nie masz znajomości, to naprawdę ciężko coś znaleźć.” Norbert podkreśla znaczenie anonimowości w dużych miastach, które pozwala mu unikać stygmatyzacji. Zgodnie z teorią edukacji międzykulturowej, jak wskazuje Banks (2010), budowanie inkluzywnego społeczeństwa wymaga tworzenia przestrzeni, w których różnorodność jest akceptowana, a nie jedynie ignorowana. Norbert korzysta z tej anonimowości, ale brak systemowego wsparcia może ograniczać jego możliwości rozwoju. Wyraża on silne przywiązanie do Nowego Targu, który kojarzy mu się z rodzinnymi stronami i pięknem przyrody. W Nowym Targu czuł się dobrze, jednak życie w Sosnowcu także dostrzega jako wartościowe.

Wypowiedź Norberta wskazuje, że dużym atutem Sosnowca, a w ogóle życia w dużym mieście, jest większa anonimowość. Norbert zauważa, że w takim środowisku łatwiej jest zniknąć w tłumie i nie wyróżniać się ze względu na swoje

pochodzenie, co w jego przypadku, jako osoby o romskich korzeniach, może być korzystne. Sosnowiec daje mu większe możliwości zawodowe, ponieważ w mieście liczy się kompetencja, a nie to, kim ktoś jest lub skąd pochodzi. W górach, jak zauważa, często trzeba mieć znajomości, by znaleźć pracę, co sprawia, że życie tam może być trudniejsze pod względem zawodowym. Mimo że Norbert nadal darzy góry sentymentem, dostrzega korzyści płynące z życia w dużym, anonimowym mieście, które oferuje mu więcej okazji do rozwoju zawodowego.

Tabela 5. Doświadczenia dyskryminacyjne a decyzje edukacyjne i zawodowe

Kategoria	Cytat	Analiza
Brak doświadczeń dyskryminacji	<i>„Jeszcze jak chodziłem do Limanowej, to mnie wszyscy znali i nie było czegoś takiego, że o, Cygan, nie?”</i>	Brak otwartej dyskryminacji w małej społeczności może sugerować akceptację, jednak trudności w dostępie do praktyk zawodowych wskazują na ukryte formy wykluczenia.
Nieskuteczne reagowanie szkoły	<i>„Reagowali po prostu tak, że po prostu uwagami i karali przeważnie i mnie, i osobę, która mi dokuczała.”</i>	Szkoła traktuje konflikty jako obustronne, co może oznaczać brak narzędzi do skutecznego przeciwdziałania dyskryminacji.
Ucieczka do szkół specjalnych	<i>„Większość tych dzieciaków po prostu jest w naszej szkole, ze względu na to, że w normalnej szkole są prześladowane.”</i>	Mniejszości etniczne, napotykając trudności w zwykłych szkołach, często wybierają szkoły specjalne, co może ograniczać ich możliwości edukacyjne.
Różnica podejścia międzykulturowego	<i>„Tam inne podejście do ucznia kolorowego jest. Nauczyciele wiedzą, jak rozmawiać.”</i>	Różnica w traktowaniu uczniów romskich w Polsce i za granicą może wskazywać na brak odpowiedniego systemu edukacji międzykulturowej w Polsce.
Dyskryminacja na praktykach	<i>„Spotkałam się z rasizmem na praktykach. I wtedy się przeniosłam jako fryzjerka.”</i>	Dyskryminacja wpływa na decyzje zawodowe, zmuszając do rezygnacji z wybranej kariery i zmiany ścieżki edukacyjnej.
Brak wsparcia szkoły	<i>„Mówię, nie dawałam sobie nigdy, żeby ktoś mnie wyzywał od Cyganek. Ale mam przyjaciółkę, którą pobiły i wyzywały.”</i>	Brak skutecznych mechanizmów ochronnych w szkołach może prowadzić do poczucia bezsilności i wycofania się z edukacji.
Codzienne doświadczenia rasizmu	<i>„Jestem czarny, to wiadomo. Czasem ktoś</i>	Romowie doświadczają rasizmu nie tylko w szkołach, ale i w przestrzeni publicznej,

	<i>się do mnie rzucił na ulicy, wyzywał.”</i>	co wpływa na ich poczucie bezpieczeństwa.
Aktywizacja w odpowiedzi na rasizm	<i>„Nie raz spotkałem się z rasizmem. Ale ja się nie przejmowałem. Teraz prowadzę kampanie, które uświadamiają ludziom.”</i>	Doświadczenia dyskryminacyjne mogą prowadzić do aktywizmu społecznego i walki o prawa mniejszości.

Źródło: badania własne Autorki

Doświadczenia dyskryminacyjne Romów w kontekście edukacji i kariery zawodowej są różnorodne i mają znaczenie długofalowe. Czasami brak bezpośredniej dyskryminacji, jak w przypadku Fabiana, może tworzyć pozory akceptacji, ale ukryte mechanizmy wykluczenia nadal ograniczają możliwości edukacyjne i zawodowe. Z kolei nieskuteczne reakcje szkół, jak w przypadku Weroniki, pokazują, że brak narzędzi do przeciwdziałania dyskryminacji może prowadzić do dalszego wykluczenia. Dla wielu romskich uczniów przeniesienie się do szkół specjalnych jest reakcją obronną, mającą na celu uniknięcie szykan. Jest to jednak strategia, która ogranicza ich ścieżki edukacyjne i zawodowe, co potwierdza wypowiedź Roksany o konieczności zmiany zawodu po doświadczeniu rasizmu na praktykach. Brak wsparcia ze strony szkół prowadzi do sytuacji, w której dzieci muszą same radzić sobie z dyskryminacją, co negatywnie wpływa na ich poczucie wartości i motywację. Z kolei doświadczenia codziennego rasizmu, jak opisane przez Bartka i Roksanę, pokazują, że stereotypy i uprzedzenia są nadal powszechne, co wpływa na samoocenę i bezpieczeństwo młodych Romów. Jednak w niektórych sytuacjach, na przykład Władka, doświadczenia te stają się motorem do aktywizmu społecznego i walki o równe prawa.

Podsumowując, doświadczenia dyskryminacyjne mają ogromny wpływ na decyzje edukacyjne i zawodowe Romów. Dla niektórych stanowią przeszkodę trudną do pokonania, zmuszając do zmiany planów i wyborów zawodowych. Dla innych stają się impulsem do działań na rzecz społeczności, co pokazuje, że indywidualne strategie radzenia sobie z dyskryminacją mogą prowadzić do różnych ścieżek życiowych.

6.6. Relacje między otoczeniem a aspiracjami edukacyjnymi i zawodowymi

Rola nauczycieli i szkoły

Rola nauczycieli oraz środowiska szkolnego w kształtowaniu aspiracji edukacyjnych i zawodowych uczniów, w szczególności uczniów z mniejszości etnicznych, takich jak Romowie, jest niezwykle istotna. Nauczyciele, którzy oferują wsparcie, wykazują się empatią i rozumieją kontekst kulturowy swoich uczniów, mogą znacząco wpłynąć na ich sukcesy edukacyjne, a także na ich motywację do rozwijania umiejętności zawodowych. Z drugiej strony, brak zaangażowania ze strony nauczycieli, brak zrozumienia dla specyfiki kulturowej, czy też trudności w komunikacji mogą prowadzić do marginalizacji tych uczniów w systemie edukacyjnym.

W analizie wypowiedzi respondentów widać, jak różne podejścia nauczycieli wpływały na ich doświadczenia szkolne oraz aspiracje zawodowe. Relacje z nauczycielami mogą działać motywująco, jak w przypadku Fabiana i Władka, którzy otrzymali wsparcie w trudnych momentach. Natomiast brak zaangażowania, jak w przypadku Daniela czy Norberta, może prowadzić do wyobcowania i poczucia bycia niezrozumianym. Również Roksana wskazuje na brak silnej więzi z nauczycielami, co zmusiło ją do polegania na wsparciu rodzinnym. Wprowadzenie odpowiednich programów wsparcia oraz zrozumienia kontekstu kulturowego w szkołach może być kluczowe dla poprawy sytuacji uczniów romskich.

[R_1] *„Nauczyciele byli mili i zawsze pomagali. [...] Zawsze z chęcią ci pomagali, tak?”* Relacje z nauczycielami odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu aspiracji edukacyjnych i zawodowych Fabiana. Ich wsparcie i pomoc są istotne dla jego motywacji do nauki i przyszłej kariery (Creswell, Plano Clark, 2017). Fabian podkreśla pozytywny wpływ nauczycieli na jego edukację. Ich życzliwość i gotowość do pomocy były kluczowe dla jego motywacji do nauki i kształtowania aspiracji zawodowych. Takie podejście nauczycieli wpisuje się w założenia edukacji międzykulturowej, która promuje indywidualne podejście do ucznia oraz uwzględnia jego kontekst kulturowy (Nikitorowicz, 2009). Jak zauważa Nikitorowicz (2009) edukacja międzykulturowa zakłada aktywne współdziałanie różnych grup kulturowych i sprzyja integracji poprzez wzajemne zrozumienie.

[R_2] *„Nie było dyskryminacji takiej, bo dzieci były kontrolowane przez rodziców, co drugi dzień chodzono do szkoły, rozmawiano z nauczycielami.”* Relacje

z nauczycielami i regularne wizyty rodziców w szkole są kluczowe dla zapewnienia, że dzieci nie są dyskryminowane i mają pozytywne doświadczenia edukacyjne. Wsparcie ze strony nauczycieli i rodziców może znacząco wpływać na motywację i sukcesy edukacyjne uczniów (Creswell, Plano Clark, 2017). Wypowiedź ta podkreśla znaczenie współpracy między rodzicami a nauczycielami w procesie edukacyjnym. Regularne kontakty rodziców ze szkołą oraz rozmowy z nauczycielami przyczyniają się do tworzenia pozytywnego środowiska edukacyjnego, wolnego od dyskryminacji. Lewowicki (2000) zwraca uwagę na istotność dialogu między szkołą a rodziną w kontekście edukacji wielokulturowej, co sprzyja lepszemu zrozumieniu potrzeb uczniów i wspiera ich rozwój.

„W szkole specjalnej dostajesz książki, dostajesz praktyki, nie wiem co tam jeszcze potem. [...] Ale powiem ci szczerze, z uczniami, z którymi na przykład był jakiś problem, bo lubili się tam bić, na przykład była raz taka sytuacja śmieszna, w klasie mieliśmy zajęcia i babka ze świetlicy przysłała właśnie z dwoma chłopczykami z grupy romskiej, bo byli bardzo niegrzeczni. A ta nauczycielka, wiesz, niegrzeczni, no nie słuchali, bo też trzeba mieć twardą rękę.” Nauczyciele i szkoła odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu aspiracji edukacyjnych i zawodowych uczniów romskich. Wspierające środowisko szkolne, które oferuje praktyki zawodowe i materiały edukacyjne, może pomóc uczniom osiągnąć lepsze wyniki edukacyjne i rozwijać swoje aspiracje. Wypowiedź ta ukazuje wyzwania, z jakimi mierzą się nauczyciele w pracy z uczniami z różnych grup kulturowych. Potrzeba indywidualnego podejścia i zrozumienia specyfiki kulturowej jest tu kluczowa. Jak podkreśla Markowska (1990), edukacja międzykulturowa wymaga od nauczycieli kompetencji do pracy w zróżnicowanym kulturowo środowisku oraz umiejętności radzenia sobie z konfliktami wynikającymi z różnic kulturowych.

„Tam inne podejście do ucznia kolorowego jest. Nauczyciele wiedzą, jak rozmawiać z kimś, kto ma inną kulturę, tutaj tak jakby wszystko pod szkołę, nie pod ucznia.” Rola nauczycieli i szkoły w kształtowaniu aspiracji edukacyjnych i zawodowych uczniów romskich jest kluczowa. Indywidualne podejście i zrozumienie kontekstu kulturowego uczniów może znacząco wpłynąć na ich sukcesy edukacyjne (Fowler, 2014). Ten fragment wskazuje na brak indywidualizacji w podejściu nauczycieli do uczniów z mniejszości etnicznych. Brak zrozumienia i uwzględnienia kontekstu kulturowego uczniów może prowadzić do ich wykluczenia. Edukacja międzykulturowa zakłada konieczność dostosowania metod nauczania do

potrzeb uczniów oraz promowania dialogu międzykulturowego (Nazaruk & Klim-Klimaszewska, 2017).

[R_4] „*Wtedy nie miałam takiego kontaktu z tymi nauczycielami. Bardziej z mamą rozmawiałam o takich rzeczach.*” Brak silnej relacji z nauczycielami sprawił, że Roksana polegała głównie na wsparciu matki w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych. To wskazuje na potrzebę większego zaangażowania nauczycieli w życie uczniów romskich. Roksana zwraca uwagę na brak silnych relacji z nauczycielami, co sprawiło, że w trudnych sytuacjach polegała głównie na matce. To podkreśla potrzebę większego zaangażowania nauczycieli w życie romskich uczniów, zwłaszcza w kontekście rozwiązywania problemów związanych z dyskryminacją. Roksana podkreśla brak silnej relacji z nauczycielami, co sprawiło, że polegała głównie na wsparciu rodziny. Wskazuje to na potrzebę większego zaangażowania nauczycieli w życie uczniów z mniejszości etnicznych. Według Nikitorowicza (2005) nauczyciele odgrywają kluczową rolę w procesie integracji i powinni aktywnie wspierać uczniów w pokonywaniu trudności edukacyjnych.

[R_5] „*Bo ja tak, jak mówię, chciałbym sobie normalnie żyć, normalnie pracować i rozwijać się. [...] Chcę, żeby ludzie podchodzili do mnie normalnie, jak do normalnego człowieka.*” Bartek wyraża pragnienie, aby być traktowanym normalnie przez otoczenie, co pokazuje jego aspiracje do prowadzenia życia podobnego do [swoich polskich rówieśników. Jego doświadczenia z dyskryminacją w miejscu pracy i codziennym życiu wpływają jednak na jego poczucie wartości i motywację do osiągnięcia swoich celów zawodowych. Dążenie do normalności jest kluczowe dla Bartka, który stara się balansować między oczekiwaniami społecznymi a swoimi aspiracjami. Bartek wyraża pragnienie bycia akceptowanym i traktowanym bez uprzedzeń. Jego doświadczenia wskazują na wpływ dyskryminacji na poczucie własnej wartości oraz aspiracje zawodowe. Edukacja międzykulturowa, poprzez promowanie tolerancji i przeciwdziałanie stereotypom, może przyczynić się do poprawy sytuacji takich osób.

[R_6] „*Miałem kilku nauczycieli, którzy mnie wspierali. Zawsze mówili: 'Władek, ty możesz więcej.' To mi dało siłę, żeby nie rezygnować, nawet kiedy było ciężko. Teraz sam chcę być takim wsparciem dla młodych Romów. Współpracuję z nauczycielami, aby stworzyć programy mentorskie dla romskich uczniów, które pomagają im rozwijać się i nie poddawać się mimo trudności.*” Władek docenia wsparcie, które otrzymał od nauczycieli, i stara się teraz odwdziżyć, działając na

rzecz młodych Romów. Jego aktywistyczne podejście opiera się na tworzeniu programów mentorskich, które mają na celu wspieranie romskich uczniów w ich edukacji i rozwoju osobistym. Poprzez współpracę z nauczycielami Władek dąży do budowania solidnego wsparcia dla młodych Romów, aby mieli oni większe szanse na sukces edukacyjny. Władek docenia wsparcie otrzymane od nauczycieli, co wpłynęło na jego motywację i aspiracje. Jego działania na rzecz młodych Romów podkreślają znaczenie pozytywnych wzorców i programów mentorskich. Jak zauważa Lewowicki (2000), edukacja międzykulturowa powinna promować aktywne uczestnictwo i zaangażowanie wszystkich członków społeczności szkolnej w proces integracji.

[R_7] *„W mojej szkole byłem jednym z nielicznych Romów, ale miałem szczęście – nauczyciel historii zawsze mówił, że nasza kultura jest częścią historii Europy. To mi pomogło zrozumieć, że moje pochodzenie nie jest czymś gorszym.”* Niki podkreśla, jak ważna była dla niego rola nauczyciela, który doceniał romską kulturę i włączał ją w narrację historyczną. Wsparcie ze strony nauczyciela pomogło Nikiemu w budowaniu poczucia własnej wartości i świadomości, że jego romska tożsamość jest częścią bogatszej historii. Ten przykład pokazuje, jak istotne jest, aby nauczyciele odgrywali aktywną rolę w promowaniu różnorodności kulturowej i budowaniu pozytywnej tożsamości uczniów mniejszościowych. Ta wypowiedź podkreśla znaczenie uwzględniania treści dotyczących różnych kultur w programie nauczania. Docenienie kultury romskiej przez nauczyciela wpłynęło pozytywnie na poczucie własnej wartości ucznia. Według Nazaruk i Klim-Klimaszewskiej (2017) integracja treści wielokulturowych w programach nauczania jest kluczowa dla promowania tolerancji i akceptacji.

[R_8] *„W mojej szkole było trudno – nie tylko z powodu braku akceptacji, ale też dlatego, że nie mieliśmy żadnego wsparcia. Nauczyciele nie rozumieli naszej kultury, a ja czułem, że ciągle muszę się tłumaczyć, dlaczego jestem inny. Brakowało jakichkolwiek programów wsparcia dla romskich uczniów. To dlatego postanowiłem zaangażować się w tworzenie takich programów, bo wiem, jak bardzo są potrzebne. Byłem tym idealnym „dzieckiem cygańskim”, wzorem dla innych Romów... Ale przez to czułem się, jakbym był na widelcu. Porównywano mnie do tych ‘złych cygańskich dzieci’. To było okropne uczucie, ciągle porównania sprawiały, że czułem się inny, izolowany nawet wśród swoich. Zamiast być wzorem, czułem presję bycia inny i lepszy, ale kosztem tego, że nie mogłem po prostu być sobą.”* W tej wypowiedzi

Daniel bardzo trafnie oddaje złożoność swojej sytuacji jako młodego Roma, który znalazł się w systemie edukacyjnym, który go nie rozumiał, ale również nie wspierał jego kultury. Daniel opisuje swoje trudności z brakiem akceptacji, co wiązało się z ignorancją nauczycieli wobec romskich tradycji i specyfiki kulturowej. Zamiast wsparcia, Daniel musiał mierzyć się z nieustanną koniecznością tłumaczenia swojej „inności”. Bycie Romem w szkole, która nie miała programów wsparcia dla uczniów z mniejszości, prowadziło do poczucia wyobcowania i samotności. Daniel podkreśla, że romscy uczniowie byli zostawieni sami sobie, a szkoła nie oferowała żadnych zasobów, które mogłyby im pomóc w nauce i integracji.

Jednym z najbardziej bolesnych aspektów jego doświadczeń było nie tylko porównywanie z innymi Romami, ale także bycie postrzeganym jako „wzór” dla romskich dzieci, które system postrzegał jako „złe”. To stawiało Daniela w trudnej sytuacji – z jednej strony został wciągnięty w rolę idealnego romskiego ucznia, co miało go odróżniać od stereotypu Romów jako „niezdolnych” lub „problematycznych”. Jednak to „wyróżnienie” przyszło kosztem jego tożsamości i poczucia komfortu. Zamiast czuć dumę z tego, że radził sobie dobrze, czuł się „na widelcu” – pod ciągłą obserwacją i presją, aby być „lepszym” Romem w oczach społeczeństwa i systemu szkolnego.

Porównania, o których wspomina Daniel, były narzędziami, które podkreślały negatywne stereotypy o Romach. System szkolny, zamiast budować poczucie przynależności i wsparcia, posługiwał się nim jako przykładem kontrastu – Daniel był „dobrym Romem”, podczas gdy inne romskie dzieci były postrzegane jako „problematyczne”. To podkreślało głęboką polaryzację w stosunku do Romów, dzieląc ich na „dobrych” i „złych”, zamiast traktować ich jako jednostki, które zasługują na wsparcie i zrozumienie.

To uczucie izolacji, mimo że miał być przykładem dla innych, było dla Daniela ciężarem. Zamiast poczucia dumy, czuł się odizolowany, nie tylko od systemu szkolnego, ale także od własnej społeczności, ponieważ miał wrażenie, że jest traktowany inaczej. Nauczyciele i instytucje stawiali go w roli, która nie odpowiadała jego rzeczywistej tożsamości – był zmuszony udawać kogoś, kto musiał spełniać oczekiwania, które narzuciło mu społeczeństwo.

Te porównania, jak również brak wsparcia ze strony szkoły, zmotywowały Daniela do zaangażowania się w aktywizm. Zrozumiał, że programy wsparcia dla romskich uczniów są absolutnie niezbędne, aby pomóc młodym Romom w

integracji, edukacji i poczuciu akceptacji. Brak tego rodzaju inicjatyw powoduje, że romscy uczniowie czują się wykluczeni, a presja, aby dostosować się do narzuconych standardów, wywiera na nich negatywny wpływ.

Zaangażowanie Daniela w tworzenie programów wsparcia jest reakcją na te trudności, które sam musiał przejść. Jego aktywizm wywodzi się z poczucia niesprawiedliwości i potrzeby zmiany systemu, który nie rozumiał ani jego, ani innych Romów. Daniel, który był postrzegany jako „wzór”, zamiast czuć dumę z tego tytułu, widział, jak destrukcyjny był brak wsparcia zarówno dla niego, jak i dla innych romskich dzieci. W jego opinii, jedyną drogą do poprawy tej sytuacji jest zmiana podejścia szkół oraz wdrożenie programów, które uwzględniają specyfikę romskiej kultury i wspierają ich integrację, a nie stygmatyzację.

Daniel pragnie, aby jego praca przyniosła realne zmiany, które pozwolą młodym Romom być sobą bez presji, aby spełniać cudze oczekiwania. W jego wizji programy wsparcia dla romskich uczniów są kluczem do budowania równości w systemie edukacyjnym i zapewnienia, że młode pokolenia Romów będą mogły rozwijać się na równi z innymi, bez poczucia, że muszą udowadniać swoją wartość poprzez ciągłe porównywania do negatywnych stereotypów.

[R_10] „*No, bo tam uczyłem.*

– *A czego uczyłeś?*

– *Salsy i break’a.*

Sam się tego nauczyłem, breakdance, a potem sam zacząłem uczyć innych. W szkole nigdy nie było mowy o czymś takim, to była moja pasja. Poza tym ja jestem samoukiem – jak coś mnie zafiksuje, to potrafię. Nie było kasy na lekcje tańca ani na prywatną szkołę, więc ćwiczyłem z chłopakami, robiliśmy swoje i pokochałem to.”

Norbert wyraźnie podkreśla, że jego ścieżka edukacyjna i zawodowa nie wpisywała się w tradycyjny model szkolny. Jako samouk, rozwijał swoje umiejętności taneczne bez wsparcia formalnej edukacji. Wyróżnia się tu jego determinacja i samodyscyplina – to, że nie miał możliwości skorzystania z profesjonalnych lekcji tańca, nie stanowiło dla niego przeszkody. Wspomina, że brak środków finansowych uniemożliwił mu rozwój w prywatnych szkołach, ale znalazł alternatywne sposoby, ćwicząc z przyjaciółmi i stopniowo doskonaląc swoje umiejętności. Jego podejście do edukacji opierało się na samodzielnym poszukiwaniu i eksperymentowaniu, co pokazuje, że Norbert potrafił przekuć swoje zainteresowania w praktyczną umiejętność, która stała się dla niego nie tylko hobby, ale i formą pracy. Jego rola

jako nauczyciela tańca dowodzi, że potrafił przejść od ucznia samouka do osoby, która może przekazywać swoją wiedzę innym. Edukacja przybrała dla niego formę nieformalnej nauki przez doświadczenie, co podkreśla, że rozwój nie zawsze musi przebiegać zgodnie z ustalonymi standardami edukacyjnymi. Norbert pokazuje też, że ważnym elementem jego sukcesu była pasja – gdy coś naprawdę go zainteresowało, poświęcał temu czas i energię, aż osiągał biegłość. Jest to przykład samorealizacji, mimo ograniczeń finansowych i braku formalnych możliwości edukacyjnych, co sprawiło, że znalazł własną drogę do rozwoju i samorealizacji. Taniec, a zwłaszcza breakdance, był dla niego formą wyrażania siebie, a jednocześnie alternatywą dla tradycyjnych ścieżek kariery, co nadało jego życiu unikalny kierunek.

– „*A nauczyciele widzieli, że masz takie zdolności? Zwracali na to uwagę?*”

– „*Tak, widzieli, jak na przerwach tańczyłem, czy jak wychodziłem na solówki. Ale głównie to, żeby się bić z chłopakami. To był taki czas, że w szkole w Nowym Targu często się biłem, musiałem. Nauczyciele raczej zlewali to wszystko, jak coś się działo. Teraz to już inaczej, ale wtedy nie było na to żadnej reakcji.*” Norbert opisuje swoje szkolne doświadczenia jako zdominowane przez aktywność fizyczną, zarówno w postaci tańca, jak i walk z rówieśnikami. Jego talent do breakdance’u był zauważany przez nauczycieli, ale nie stanowił dla nich powodu do szczególnego zainteresowania czy wsparcia. Zamiast tego Norbert wspomina, że nauczyciele bardziej skupiali się na jego problemach z bójkami, które były codziennością w jego życiu szkolnym. W tamtym czasie Norbert musiał radzić sobie z presją rówieśniczą, co prowadziło do konfliktów i częstych bójek.

Fakt, że nauczyciele nie reagowali na te sytuacje, sugeruje, że jego środowisko szkolne nie dostarczało odpowiedniego wsparcia ani dla jego talentu, ani problemów społecznych. To, że Norbert wspomina brak reakcji nauczycieli, może wskazywać na niedopasowanie systemu edukacyjnego do jego potrzeb – zarówno w zakresie rozwijania talentów, jak i rozwiązywania konfliktów interpersonalnych. Obecnie Norbert postrzega te sytuacje inaczej, sugerując, że z czasem zmienił swoje podejście do życia i relacji z ludźmi. Odejście od konfliktów na rzecz rozwoju swoich umiejętności tanecznych i zawodowych pokazuje jego ewolucję jako osoby. Brak wsparcia w młodym wieku mógł być wyzwaniem, ale ostatecznie Norbert samodzielnie odkrył swoją pasję i znalazł sposób, by ją realizować.

Wsparcie ze strony rówieśników

Relacje z rówieśnikami odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu tożsamości, aspiracji edukacyjnych i zawodowych, a także poczucia przynależności społecznej, szczególnie w przypadku uczniów należących do mniejszości etnicznych, takich jak Romowie. Wsparcie ze strony rówieśników może pomóc przezwyciężyć bariery związane z dyskryminacją i marginalizacją, a także wzmocnić pewność siebie i poczucie własnej wartości. Z drugiej strony, brak akceptacji i dyskryminacja mogą prowadzić do wyobcowania i zniechęcenia, co negatywnie wpływa na wyniki edukacyjne i aspiracje zawodowe.

W analizowanych wypowiedziach respondentów widoczne jest, jak relacje z rówieśnikami mogą pozytywnie lub negatywnie wpływać na ich doświadczenia. Dla Fabiana i Bartka wsparcie ze strony romskich rówieśników jest kluczowe dla ich poczucia przynależności i bezpieczeństwa. Z kolei Weronika wskazuje na trudności, z jakimi Romowie mogą się spotkać na rynku pracy, nawet posiadając wyższe wykształcenie, co może zniechęcać do rozwijania aspiracji zawodowych. Integracja i pozytywne relacje społeczne, jak podkreśla Roksana, mogą być istotne nie tylko dla uczniów, ale także dla całych rodzin, co pokazuje jej doświadczenie związane z mężem Polakiem, który zintegrował się z romską społecznością.

[R_1] *„Jeszcze jak chodziłem do Limanowej, to mnie wszyscy znali i nie było czegoś takiego, że o, Cygan, nie?”* W Limanowej Fabian miał wsparcie ze strony rówieśników, co pomogło mu uniknąć dyskryminacji i poczuć się akceptowanym. Relacje z rówieśnikami mogą znacząco wpływać na doświadczenia edukacyjne i społeczne uczniów (Kazimierska, 2013).

[R_2] *„Bo Romowie nie kładą z tego powodu, że oni się czują dyskryminowani przez społeczeństwo polskie. [...] A niestety u nas nawet z wyższym wykształceniem albo jak ktoś ma doktorata, to i tak pójdzie, to niezbyt chętnie go przyjmą, chyba że ma jakieś znajomości.”* Dyskryminacja społeczna wpływa na relacje rówieśnicze i może ograniczać wsparcie ze strony rówieśników. Weronika zauważa, że nawet z wyższym wykształceniem Romowie mogą mieć trudności w znalezieniu pracy, co wpływa na ich motywację do nauki i relacje z innymi uczniami (Fowler, 2014).

„Oni wolą chodzić do naszej szkoły, bo są normalnie traktowane, po prostu normalnie, nie, a nie, wiesz, z jakąś tam... No nie wiem, co tam się dzieje, bo wiadomo, mi tam nic nie powiedzą, ale wiadomo o co chodzi, można się domyśleć.” Wsparcie rówieśnicze i pozytywne relacje z innymi uczniami w szkole specjalnej

przyczyniają się do lepszego samopoczucia i większej motywacji uczniów romskich. Takie środowisko wspiera rozwój ich aspiracji edukacyjnych i zawodowych (Kazimierska, 2013).

„Było różnie. Różnie było, bo tak z jednej strony były... jedni byli zadowoleni, bo była wreszcie ta integracja i dziecko się nigdy nie mówiło, że jest takie czy takie.” Wsparcie rówieśnicze i integracja w szkole mogą znacząco wpłynąć na poczucie własnej wartości i aspiracje uczniów romskich. Pozytywne relacje z rówieśnikami i brak dyskryminacji są kluczowe dla ich rozwoju edukacyjnego i zawodowego (Kazimierska, 2013).

[R_4] *„Mój mąż pomimo że Polak, strasznie się zżył z wszystkimi tutaj.”* Wsparcie ze strony rówieśników i integracja z lokalną społecznością są kluczowe dla samopoczucia i motywacji do nauki oraz pracy. Wspólnota, zarówno romska, jak i polska, odgrywa ważną rolę w procesie adaptacyjnym. Roksana podkreśla znaczenie integracji z rówieśnikami, nawet w przypadku małżeństw mieszanych. Jej mąż, choć Polak, zintegrował się z romską społecznością, co pokazuje, że więzi rówieśnicze i wspólnota mają duże znaczenie dla samopoczucia i poczucia przynależności. Takie relacje mogą wspierać rozwój zawodowy i osobisty Romów.

[R_5] *„Ja się czuję swojo przy Cyganach. Ja przy Polakach nie czuję się swojo. Nawet jak gadam, to gadam głośno, macham rękami. [...] Polacy tacy nie są.”* Bartek wyraźnie wskazuje, że czuje większe poczucie przynależności wśród Romów, mimo że został wychowany w polskim środowisku. Różnice kulturowe, takie jak sposób ekspresji i komunikacji, sprawiają, że łatwiej mu odnaleźć się wśród Romów niż Polaków. To wskazuje na znaczenie wsparcia ze strony rówieśników i otoczenia, które rozumieją i akceptują jego romską tożsamość.

Podsumowanie

Relacje rówieśnicze oraz wsparcie społeczności odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu tożsamości, aspiracji edukacyjnych i zawodowych młodych Romów. Pozytywne doświadczenia szkolne i wsparcie rówieśników, jak w przypadku Fabiana i Roksany, mogą pomóc w budowaniu poczucia akceptacji i przynależności, co z kolei sprzyja rozwojowi aspiracji edukacyjnych i zawodowych. Integracja z rówieśnikami i społecznością lokalną, zarówno romską, jak i polską, może pomóc w przezwyciężaniu barier związanych z dyskryminacją i marginalizacją.

Jednak jak zauważa Weronika, dyskryminacja społeczna, nawet w przypadku osób z wyższym wykształceniem, może ograniczać ich możliwości na rynku pracy, co wpływa na motywację młodych Romów do kontynuowania edukacji. Bartek, mimo że wychowany w polskim środowisku, czuje się bardziej związany z romską społecznością, co pokazuje, że poczucie przynależności kulturowej i wsparcie ze strony rówieśników są kluczowe dla jego tożsamości i rozwoju.

Ostatecznie, wsparcie rówieśnicze i akceptacja w środowisku szkolnym oraz społecznym mają ogromny wpływ na rozwój edukacyjny i zawodowy Romów. Pozytywne relacje i integracja mogą nie tylko zwiększyć motywację do nauki, ale także pomóc w przezwyciężaniu barier związanych z dyskryminacją i marginalizacją, co jest kluczowe dla ich przyszłych sukcesów zawodowych i społecznych.

Wpływ środowiska lokalnego na aspiracje

Wywiady z respondentami romskiego pochodzenia rzucają światło na złożone relacje między środowiskiem lokalnym a aspiracjami edukacyjnymi i zawodowymi Romów. Wypowiedzi te pokazują, jak bardzo kontekst lokalny, w którym dorastają i funkcjonują Romowie, wpływa na ich postrzeganie możliwości rozwoju oraz realizacji swoich ambicji. Dyskryminacja, marginalizacja oraz brak dostępu do zasobów edukacyjnych stanowią dla nich ogromne bariery, które często determinują ich ścieżki zawodowe i życiowe.

Wśród Romów panuje silne przekonanie, że ich pochodzenie etniczne determinuje, w jaki sposób są postrzegani i jakie szanse mają w społeczeństwie. Jak wskazuje [R_4], Romowie często nie widzą sensu w zdobywaniu wykształcenia, gdyż czują się dyskryminowani i są przekonani, że ich wysiłki nie zostaną docenione. Jest to odzwierciedlenie systemowego wykluczenia, które przenika każdy aspekt życia Romów, począwszy od edukacji, poprzez rynek pracy, a na codziennym funkcjonowaniu kończąc. Przykład [R_4] pokazuje, jak takie doświadczenia wpływają na przekonania Romów dotyczące ich własnych możliwości i ścieżek kariery.

Z drugiej strony, respondent [R_1] mówi o różnicach w dostępie do zasobów edukacyjnych i zawodowych w różnych miejscach. Fabian, który zmagał się z trudnościami w zdobywaniu praktyk zawodowych w Limanowej, po przeprowadzce do Chorzowa zauważył, że w nowym miejscu było mu znacznie łatwiej. Jego

doświadczenie jest dowodem na to, jak różne środowiska lokalne mogą wpływać na możliwości rozwoju młodych Romów. Lokalna społeczność, dostępność wsparcia i infrastruktury mogą znacznie przyczynić się do tego, czy Romowie zdołają w pełni wykorzystać swoje zdolności i ambicje, czy zostaną w dalszym ciągu wykluczeni i ograniczeni przez brak dostępu do kluczowych zasobów.

Roksana [R_4] opisuje swoje silne przywiązanie do lokalnej społeczności romskiej, wskazując, że dla niej obecność bliskich osób, które ją rozumieją i dzielą te same doświadczenia, jest kluczowym czynnikiem wpływającym na jej decyzje edukacyjne i zawodowe. Obawa przed wyjazdem za granicę, gdzie nie miałaby tego wsparcia, pokazuje, jak wielkie znaczenie ma dla Romów środowisko lokalne i więzi społeczne. Romska społeczność pełni nie tylko funkcję emocjonalnego oparcia, ale także kształtuje ich tożsamość i podejście do życia, co wpływa na ich aspiracje edukacyjne i zawodowe.

W kontekście różnic między życiem Romów w Europie a Kanadzie, Niki [R_7] podkreśla, że brak silnej wspólnoty w nowym kraju może osłabić ich siłę jako grupy. Choć widzi więcej możliwości w Kanadzie, tęskni za solidarnością, którą mieli w Europie. To pokazuje, jak duży wpływ na ich funkcjonowanie ma społeczność i wsparcie, które mogą otrzymać w swoim najbliższym otoczeniu.

Wszystkie te wypowiedzi respondentów wskazują na to, jak kluczową rolę odgrywa środowisko lokalne w życiu Romów – zarówno w ich codziennym funkcjonowaniu, jak i w aspiracjach zawodowych i edukacyjnych.

[R_1] „*W Limanowej, jak tu akurat miałem bardzo ciężko o praktyki, dopiero tata mi wszystko załatwił po znajomości. A tutaj w Chorzowie, od razu bez kombinowania.*” Środowisko lokalne w Limanowej i Chorzowie różniło się pod względem dostępności zasobów edukacyjnych i możliwości zawodowych. W Limanowej Fabian napotkał trudności związane z uzyskaniem praktyk zawodowych, podczas gdy w Chorzowie proces ten był znacznie łatwiejszy. To pokazuje, jak różne konteksty lokalne mogą wpływać na możliwości edukacyjne i zawodowe młodych Romów (Yow, 2005).

[R_4] „*Bo Romowie nie kładą nacisku na wykształcenie z tego powodu, że oni się czują dyskryminowani przez społeczeństwo polskie. Wszędzie nas widzą inaczej, patrzą na nas jak na gorszych. Po co się starać, skoro i tak nie dostaniesz pracy? A nawet jeśli, to tylko przez znajomości. Romowie widzą, że społeczeństwo nie daje*

nam równych szans, więc wielu nie widzi sensu w dążeniu do wykształcenia, bo po co ci wykształcenie, jeśli i tak nikt cię nie chce?”

[R_4] *„Brakowałoby mi tutaj tych Romów. Tam bym była tak naprawdę sama. Tutaj mam swoich, ludzi, którzy mnie rozumieją, z którymi mogę rozmawiać w swoim języku. Jakbym wyjechała za granicę, nie miałabym tej bliskości. Tutaj mam wsparcie, czuję się częścią czegoś większego. A za granicą? Tam nikt mnie nie zrozumie.”* Roksana podkreśla, jak ważna jest dla niej obecność romskiej społeczności w codziennym życiu. Obawy przed wyjazdem za granicę wynikają z silnego przywiązania do lokalnej wspólnoty, która daje jej poczucie bezpieczeństwa i tożsamości. Decyzje edukacyjne i zawodowe Roksany są ściśle powiązane z lokalnym środowiskiem – w społeczności romskiej obecność bliskich osób, które dzielają wspólne doświadczenia, tradycje i język, to kluczowy czynnik wpływający na jej wybory życiowe. Wyjazd za granicę, gdzie nie miałaby tego wsparcia, oznaczałby dla niej odcięcie od korzeni i utratę poczucia przynależności.

Z kulturowego punktu widzenia Romowie często tworzą silnie powiązane społeczności, w których wsparcie rodziny i bliskich jest podstawą ich codziennego funkcjonowania. Dla Roksany utrata tej wspólnoty oznaczałaby nie tylko brak emocjonalnego oparcia, ale także brak możliwości realizacji swoich aspiracji w sposób, który byłby zgodny z jej tożsamością kulturową. To wskazuje, jak wielką rolę w budowaniu aspiracji edukacyjnych i zawodowych Romów odgrywają więzi społeczne. W społeczeństwie, w którym Romowie czują się często wykluczeni, wsparcie własnej społeczności jest fundamentem ich siły i bezpieczeństwa. Dlatego decyzje o migracji lub edukacji poza lokalną wspólnotą mogą być dla Romów szczególnie trudne.

[R_4] *„Bo są normalnie traktowane, po prostu normalnie, nie, a nie, wiesz, z jakąś tam... No nie wiem, co tam się dzieje, bo wiadomo, mi tam nic nie powiedzą, ale wiadomo o co chodzi, można się domyśleć.”* W zacytowanym fragmencie przedstawiono, jak Romowie w szkołach specjalnych postrzegają traktowanie uczniów – jako „normalne”, co dla nich oznacza brak dyskryminacji i uprzedzeń. Romska społeczność w szkołach specjalnych często szuka miejsc, gdzie uczniowie są traktowani bez stygmatyzacji, a nauczyciele podchodzą do nich z szacunkiem. To pokazuje, jak wielkie znaczenie ma dla Romów poczucie normalności, które w kontekście ich doświadczeń życiowych, często oznacza brak stygmatyzacji.

Szkoły specjalne oferują im środowisko, które może wydawać się bardziej wspierające w porównaniu do szkół głównego nurtu, gdzie często spotykają się z dyskryminacją. Systemowe wsparcie, w tym praktyki zawodowe i odpowiednie materiały edukacyjne, może przyczynić się do ich sukcesów edukacyjnych, ale też budowania ich poczucia własnej wartości. Choć edukacja w szkołach specjalnych nie zawsze prowadzi do pełnej integracji na rynku pracy, zapewnia jednak pewien poziom ochrony przed dyskryminacją, co może być kluczowe w rozwoju aspiracji zawodowych.

[R_4] „*No i żeby... Lepiej siedzieć i nic nie robić. A żeby samo przychodziło. Takie ja mam spostrzeżenie, bo to... Co z tego, że pokończyli jakieś szkoły, jakieś praktyki mieli w kierunku sklepu nawet, handlu czy gastronomii, jak i tak nic tego nie realizują.*” Ten cytat ukazuje frustrację, z jaką Romowie spotykają się, gdy kończą szkoły lub kursy, a mimo to nie widzą efektów w postaci zatrudnienia lub możliwości rozwoju zawodowego. Wypowiedź wskazuje na brak odpowiedniego wsparcia i motywacji do realizowania zdobytych umiejętności. Romowie, którzy zdobywają praktyczne wykształcenie, często napotykają bariery systemowe lub społeczne, które uniemożliwiają im pełne wykorzystanie zdobytych kwalifikacji. Brak systemowego wsparcia po zakończeniu edukacji, takich jak doradztwo zawodowe czy pomoc w znalezieniu pracy, sprawia, że wielu Romów czuje, że ich wysiłki były daremne. To dodatkowo umacnia w społeczności przekonanie, że edukacja nie przynosi realnych korzyści, co jeszcze bardziej ogranicza aspiracje edukacyjne i zawodowe młodszych pokoleń Romów. Chcąc przełamać ten cykl, kluczowe jest wprowadzenie programów wsparcia, które pomogą Romom nie tylko zdobyć wykształcenie, ale także wykorzystać je w praktyce, poprzez zapewnienie im miejsc pracy i dalszej ścieżki rozwoju zawodowego.

[R_7] „*W Kanadzie mamy więcej możliwości, ale i tak czuję, że brakuje czegoś. Brakuje tej wspólnoty, którą miałem w Europie. Tutaj każdy idzie swoją drogą, a w moim kraju Romowie byli zawsze razem. Tęsknię za tym, bo wiem, że w grupie mieliśmy większą siłę.*” Niki opowiada o różnicach między życiem Romów w Europie a Kanadzie, zwracając uwagę na brak wspólnoty w nowym kraju. Choć w Kanadzie widzi większe możliwości, to tęskni za solidarnością i wsparciem, które miały miejsce w Europie, gdzie Romowie byli bardziej zjednoczeni. Środowisko lokalne w Kanadzie wydaje się bardziej rozproszone, co osłabia ich siłę jako grupy i wpływa na aspiracje oraz możliwości rozwoju. Niki podkreśla, że brak

wspólnotowego podejścia może wpływać na to, jak Romowie funkcjonują w nowym otoczeniu i jak realizują swoje cele edukacyjne oraz zawodowe.

[R_8] „*Kiedy wyjechałem z Słowacji, poczułem, że mogę więcej, ale to dopiero, gdy trafiłem na ludzi, którzy mnie wsparli. Wcześniej nikt nie chciał mi pomóc, bo byłem Romem. Tutaj [w Polsce – przyp. SS] to inne podejście – ludzie chcą cię poznać i pomóc, jeśli widzą, że się starasz.*” Daniel podkreśla, jak duży wpływ na jego aspiracje zawodowe i edukacyjne miało środowisko lokalne, w którym żył. W Słowacji czuł się wykluczony i marginalizowany z powodu swojego romskiego pochodzenia, co ograniczało jego możliwości. Dopiero po wyjeździe do Polski poczuł wsparcie od osób, które dostrzegły jego starania i chciały mu pomóc. Ten kontrast pokazuje, jak ważne jest otoczenie, które oferuje wsparcie i możliwości rozwoju, a także, jak kluczowe jest to w kontekście aspiracji zawodowych i edukacyjnych młodych Romów.

Wpływ środowiska lokalnego na aspiracje edukacyjne i zawodowe Romów jest niezwykle istotny. Środowisko, w którym dorastają Romowie, nie tylko kształtuje ich tożsamość, ale także determinuje ich podejście do wykształcenia i kariery. Wypowiedzi respondentów jasno wskazują, że bariery systemowe, takie jak dyskryminacja, marginalizacja i brak dostępu do zasobów edukacyjnych, są jednymi z głównych czynników ograniczających aspiracje Romów. [R_4] zauważa, że Romowie nie inwestują w wykształcenie, ponieważ czują, że nie mają równych szans na rynku pracy. Dyskryminacja, z którą się spotykają, sprawia, że wielu z nich rezygnuje z edukacji, uznając, że i tak nie przyniesie ona wymiernych korzyści.

Roksana [R_4] podkreśla, że więzi społeczne i bliskość romskiej wspólnoty są kluczowe dla jej poczucia bezpieczeństwa i tożsamości. Obawy przed wyjazdem za granicę wynikają z lęku przed utratą tego wsparcia, co pokazuje, jak wielką rolę odgrywa lokalne środowisko w budowaniu aspiracji i poczucia przynależności. Romowie często czują się wykluczeni ze społeczeństwa, dlatego silne więzi wewnątrz społeczności dają im siłę i motywację do działania. Decyzje edukacyjne i zawodowe Roksany są ściśle związane z obecnością bliskich osób, co świadczy o roli wsparcia społecznego w kształtowaniu aspiracji młodych Romów.

Doświadczenia respondentów wskazują również na to, że odmienne lokalne konteksty mogą oferować Romom różne możliwości rozwoju. Jak pokazuje przykład Fabiana [R_1] zmiana lokalizacji – z Limanowej do Chorzowa – otworzyła przed nim nowe możliwości edukacyjne i zawodowe. W Chorzowie dostęp do praktyk

zawodowych był znacznie łatwiejszy, co pokazuje, jak bardzo środowisko lokalne może wpływać na rozwój aspiracji młodych Romów.

Niki [R_7], który porównuje życie Romów w Europie i Kanadzie, zwraca uwagę na brak wspólnoty w nowym kraju, co osłabia ich siłę jako grupy. Mimo większych możliwości w Kanadzie, brak silnego wsparcia ze strony społeczności romskiej utrudnia realizację aspiracji edukacyjnych i zawodowych.

Wszystkie te wypowiedzi wskazują na kluczową rolę środowiska lokalnego w budowaniu aspiracji Romów. Zarówno wsparcie ze strony społeczności, jak i dostęp do zasobów edukacyjnych mają ogromny wpływ na to, jak młodzi Romowie postrzegają swoje możliwości i jak kształtują cele zawodowe i edukacyjne. Chcąc przełamać cykl wykluczenia i marginalizacji, kluczowe jest wprowadzenie systemowego wsparcia, które pomoże Romom nie tylko zdobyć wykształcenie, ale także zrealizować swoje ambicje zawodowe.

Tabela 6. Rola nauczycieli i szkoły w kształtowaniu aspiracji edukacyjnych i zawodowych

Kategoria	Cytat	Analiza
Wsparcie nauczycieli	„Nauczyciele byli mili i zawsze pomagali.”	Pozytywne relacje z nauczycielami wpływają na aspiracje edukacyjne uczniów. Ich wsparcie może znacznie poprawić motywację do nauki i pracy zawodowej.
Współpraca szkoły z rodzicami	„Nie było dyskryminacji, bo rodzice kontrolowali sytuację.”	Współpraca szkoły z rodzicami może wpływać na lepsze doświadczenia edukacyjne uczniów romskich.
Wyzwania w pracy z uczniami	„W szkole specjalnej dostajesz książki, dostajesz praktyki.”	Dostosowanie metod nauczania do potrzeb uczniów jest kluczowe dla ich integracji i sukcesu edukacyjnego.
Różnica w podejściu edukacyjnym	„Tam inne podejście do ucznia kolorowego jest.”	Indywidualizacja nauczania może poprawić jakość edukacji i zmniejszyć poczucie wykluczenia.
Brak relacji z nauczycielami	„Wtedy nie miałam takiego kontaktu z nauczycielami.”	Brak zaangażowania nauczycieli może skłaniać uczniów do poszukiwania wsparcia w rodzinie, co może ograniczać ich rozwój edukacyjny.
Pozytywne wsparcie	„Miałem kilku nauczycieli, którzy mnie wspierali.”	Pozytywne przykłady nauczycieli mogą inspirować uczniów do działalności edukacyjnej i aktywistycznej.
Docenienie kultury	„Nauczyciel historii mówił, że nasza kultura jest częścią historii Europy.”	Włączenie w program nauczania wątków dotyczących różnorodności kulturowej wzmacnia poczucie wartości uczniów.

Źródło: Badania własne Autorki.

Rola nauczycieli i środowiska szkolnego w kształtowaniu aspiracji edukacyjnych i zawodowych uczniów romskich jest kluczowa. Pozytywne relacje z nauczycielami, wsparcie rodziców oraz edukacja międzykulturowa mogą pomóc uczniom w rozwijaniu ich aspiracji. Z kolei brak indywidualnego podejścia i wsparcia może prowadzić do marginalizacji oraz ograniczać szanse edukacyjne uczniów romskich.

Tabela 7. Wpływ relacji rówieśniczych na aspiracje edukacyjne i zawodowe

Kategoria	Cytat	Analiza
Wsparcie rówieśników	<i>„Jeszcze jak chodziłem do Limanowej, to mnie wszyscy znali i nie było czegoś takiego, że o, Cygan, nie?”</i>	Relacje z rówieśnikami mogą znacząco wpływać na poczucie akceptacji i motywację do nauki.
Trudności na rynku pracy	<i>„Romowie nie widzą sensu w wykształceniu, bo nawet z doktoratem nikt ich nie zatrudni.”</i>	Dyskryminacja na rynku pracy może zniechęcać do zdobywania wykształcenia i aspiracji zawodowych.
Integracja w szkole	<i>„Wolą chodzić do naszej szkoły, bo są normalnie traktowani.”</i>	Środowisko szkolne odgrywa kluczową rolę w budowaniu poczucia bezpieczeństwa i motywacji do nauki.

Źródło: Badania własne Autorki.

Relacje rówieśnicze odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu aspiracji edukacyjnych i zawodowych Romów. Pozytywne relacje mogą motywować do nauki i integracji, natomiast dyskryminacja może ograniczać ich perspektywy na rynku pracy.

Tabela 8. Wpływ środowiska lokalnego na aspiracje edukacyjne i zawodowe

Kategoria	Cytat	Analiza
Różnice w dostępie do edukacji	<i>„W Limanowej miałem trudności z praktykami, ale w Chorzowie już nie.”</i>	Lokalizacja może wpływać na dostęp do edukacji i rynku pracy.
Brak perspektyw zawodowych	<i>„Po co się starać, skoro i tak nie dostaniesz pracy?”</i>	Systemowe wykluczenie może zniechęcać do edukacji i rozwoju zawodowego.
Wsparcie społeczności	<i>„Brakowałoby mi tutaj Romów. Tam bym była sama.”</i>	Bliskość społeczności romskiej daje poczucie przynależności i wpływa na decyzje zawodowe.

Możliwości zagraniczne	<i>„W Kanadzie mamy więcej możliwości, ale brakuje wspólnoty.”</i>	Większe możliwości ekonomiczne nie zawsze rekompensują brak społecznego wsparcia.
------------------------	--	---

Źródło: Badania własne Autorki.

Wpływ środowiska lokalnego na aspiracje edukacyjne i zawodowe Romów jest kluczowy. Dostęp do edukacji i rynku pracy, wsparcie społeczności oraz poczucie przynależności odgrywają istotną rolę w procesie podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych. Marginalizacja oraz brak perspektyw zawodowych mogą prowadzić do rezygnacji z wykształcenia i aspiracji zawodowych, podczas gdy dostęp do edukacji i wsparcie społeczności może motywować do rozwoju.

Rozdział 7

PODSUMOWANIE WYNIKÓW I WNIOSKI

7.1. Podsumowanie wyników

Celem Autorki niniejszej pracy było zbadanie, w jaki sposób zmiana perspektywy edukacyjnej – od tradycyjnych, jednokulturowych modeli do dynamicznie rozwijającej się edukacji międzykulturowej – wpływa na aspiracje, decyzje i ścieżki życiowe młodych Romów w Polsce i na świecie. Szczególny nacisk położono na analizę aspiracji edukacyjnych i życiowych młodych dorosłych Romów, uwzględniając czynniki wpływające na ich wybory, możliwości rozwoju oraz uwarunkowania społeczno-kulturowe kształtujące ich ścieżki edukacyjne i zawodowe. Poniżej znajdują się odpowiedzi na pytania badawcze i wnioski.

Związki między cechami społeczno-kulturowymi a aspiracjami edukacyjnymi młodych dorosłych Romów

Z analizy wywiadów wynika, że cechy społeczno-kulturowe odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu aspiracji edukacyjnych młodych Romów. Tradycje, normy rodzinne oraz presja społeczności romskiej często determinują ich ścieżki edukacyjne i zawodowe. Rodziny romskie kładą nacisk na praktyczne umiejętności i szybkie wejście na rynek pracy, co często stoi w sprzeczności z dłuższą ścieżką edukacyjną. Jak wskazują badania Pantea (2015), szczególnie dla kobiet romskich edukacja może być ograniczona przez tradycyjne role przypisane do płci, które nakazują młodym Romkom szybkie zamążpójście i skupienie się na obowiązkach rodzinnych.

Jednak w analizie wyników wywiadów pokazano, że aspiracje edukacyjne nie są jednorodne wśród młodych Romów. Niektórzy, jak Władek i Daniel, wyłamują się z tego schematu i dążą do zdobycia wykształcenia, aby pokazać, że Romowie mogą odnosić sukcesy akademickie. To potwierdza teorię aspiracji edukacyjnych Eccles et al. (1983), która zakłada, że aspiracje kształtują się pod wpływem wartości i oczekiwań środowiskowych. Co istotne, przypadki te pokazują, że presja społeczna

może działać zarówno ograniczająco, jak i motywująco – niektórzy Romowie decydują się na edukację właśnie po to, aby przełamać stereotypy i zmienić swój status społeczny.

Po przeanalizowaniu wyników badań można stwierdzić istnienie silnych związków między normami społeczno-kulturowymi a aspiracjami edukacyjnymi Romów. Uzyskane wyniki potwierdzają także wnioski Kyuchukova (2011), który zauważył, że stopniowa akceptacja edukacji dziewcząt w społecznościach romskich może prowadzić do przełamywania wieloletnich wzorców. Jednak na podstawie uzyskanych wyników badań nie można twierdzić, że normy te są niezmiennie – młode pokolenie Romów coraz częściej stara się wypracować własną tożsamość edukacyjną, negocjując pomiędzy tradycją a nowoczesnością.

Związki między motywami rozwoju edukacyjnego a kontekstem społeczno-kulturowym

Na podstawie analizy wypowiedzi respondentów wskazano, że motywy edukacyjne Romów wynikają zarówno z indywidualnych dążeń, jak i warunków społeczno-kulturowych. Dla wielu edukacja jest narzędziem walki ze stereotypami oraz sposobem na poprawę warunków życia. Daniel i Włodek traktują edukację jako środek do zmiany postrzegania Romów w społeczeństwie i chcą udowodnić, że mogą oni osiągnąć sukcesy poza tradycyjnymi obszarami zatrudnienia, takimi jak handel.

Z drugiej strony, istnieje również silna tendencja do traktowania edukacji jako zbędnej, szczególnie w środowiskach, gdzie dominuje przekonanie, że Romowie i tak nie znajdą pracy w formalnym sektorze. Weronika zauważa, że nawet osoby z wyższym wykształceniem często nie znajdują zatrudnienia, co wzmacnia poczucie bezsensowności długotrwałej edukacji. Jest to zgodne z teorią kapitału kulturowego Bourdieu (1986), według której dostęp do edukacji nie gwarantuje automatycznie poprawy sytuacji społecznej, jeśli nie towarzyszy mu akceptacja ze strony społeczeństwa większościowego.

Na podstawie uzyskanych wyników badań potwierdzono, że młodzi Romowie postrzegają edukację jako sposób na przełamanie marginalizacji, ale jednocześnie dostrzegają oni bariery strukturalne, które mogą ograniczać ich szanse na rynku pracy (Eccles et al., 1983). Badania Kisfalusi (2023) również wskazują, że samoocena uczniów romskich jest niższa niż ich nieromskich rówieśników, co może

obniżać ich motywację do dalszej nauki. Nie potwierdzają jednak, że wszyscy Romowie traktują edukację w ten sam sposób – niektórzy wciąż bardziej cenią praktyczne umiejętności i tradycyjne formy zarobkowania.

Związki między konfliktami a decyzjami edukacyjnymi i zawodowymi Romów

Konflikty wewnętrzne w rodzinach oraz społeczne oczekiwania mają istotny wpływ na wybory edukacyjne młodych Romów. Wielu młodych ludzi zмага się z presją ze strony rodziny, która oczekuje od nich szybkiego podjęcia pracy lub założenia rodziny, co często stoi w sprzeczności z aspiracjami edukacyjnymi. Przykład Fabiana, który musiał zmienić szkołę z powodu separacji rodziców, pokazuje, jak sytuacje rodzinne mogą wpłynąć na ciągłość edukacji.

Konflikty tożsamościowe, jakie przeżywała Kamila, również wpływają na decyzje edukacyjne. Niektórzy Romowie ukrywają swoje pochodzenie, aby uniknąć dyskryminacji w szkole lub pracy, co prowadzi do ich wycofywania się z życia społecznego i edukacyjnego. Jak wskazują Dimitrova, Ferrer-Wreder i Ahlen (2018), negatywny klimat szkolny i antycyganizm mogą prowadzić do rezygnacji z edukacji.

Na podstawie uzyskanych wyników badań potwierdzono, że konflikty wewnętrzne i presja społeczna mogą stanowić istotne bariery dla edukacji Romów. Teoria „okna aspiracji” Raya (2019) wyjaśnia, jak te konflikty wpływają na rozwój i realizację celów. Nie potwierdzają jednak, że wszystkie rodziny romskie są przeciwnikami edukacji – niektóre aktywnie wspierają swoich członków w zdobywaniu wykształcenia.

Relacje między otoczeniem (rodzina, społeczność, szkoła) a aspiracjami edukacyjnymi i zawodowymi

Analiza wywiadów pokazuje, że otoczenie ma kluczowe znaczenie dla aspiracji edukacyjnych i zawodowych Romów. Rola rodziny jest ambiwalentna – z jednej strony rodziny mogą wspierać swoich członków w edukacji, ale z drugiej mogą również naciskać na tradycyjne role społeczne, które ograniczają aspiracje młodych ludzi. Roksana podkreśla, że dla niej kluczowe było wsparcie matki, która pomogła jej w podjęciu decyzji edukacyjnych.

Szkoła i nauczyciele również odgrywają istotną rolę w kształtowaniu aspiracji. Władek i Niki podkreślają, że nauczyciele, którzy doceniają kulturę romską, mogą wzmacniać poczucie wartości uczniów. Jednak Daniel i Norbert wskazują na brak wsparcia i marginalizację w szkole, co osłabiało ich motywację. Jest to zgodne z teorią kapitału społecznego Bourdieu (1986), który wskazuje, że dostęp do edukacji jest ściśle związany z relacjami społecznymi i wsparciem ze strony otoczenia.

Na podstawie uzyskanych wyników badań potwierdzono, że pozytywne relacje z nauczycielami i rodzicami mogą wzmacniać aspiracje edukacyjne Romów, ale jednocześnie negatywne doświadczenia w szkole prowadzą do ich osłabienia. Wyniki badań Zelinsky'ego, (2021) pokazują, że interakcje z nauczycielami mogą mieć kluczowy wpływ na aspiracje edukacyjne uczniów romskich. Nie potwierdzają natomiast, że wszyscy nauczyciele są nieświadomi wartości kultury romskiej – istnieją przypadki, gdzie nauczyciele aktywnie wspierają uczniów romskich i promują ich rozwój.

Analiza wypowiedzi respondentów oraz ich sytuacji społeczno-zawodowej (zob. Tabela 2) pozwala dostrzec wyraźne zróżnicowanie wewnątrz społeczności romskiej, zarówno pod względem relacji rodzinnych i społecznych, jak i podejścia do pracy, edukacji czy tożsamości kulturowej. W badanej grupie znajdują się zarówno osoby silnie związane z tradycją i religią (np. Weronika, Roksana), jak i takie, które łączą elementy romskiego dziedzictwa z nowoczesnym stylem życia oraz aspiracjami zawodowymi (np. Fabian, Kamila, Bartek). Co istotne, część respondentów aktywnie uczestniczy w działaniach edukacyjnych i społecznych, poszukując sposobów na poprawę sytuacji własnej oraz swojej społeczności (np. Władek, Daniel, Robert).

Ten obraz kontrastuje z utrwalonymi stereotypami o rzekomym braku orientacji zawodowej czy „instrumentalnym” podejściu do pracy wśród Romów. Jak zauważa Karol Parno-Gierliński, sam wychowany w społecznościach wędrownych, dawne romskie profesje miały silne umocowanie funkcjonalne i kulturowe – kowale, handlarze, muzycy czy wróżki wypełniali określone nisze społeczne, zgodnie z logiką wzajemnych zależności między Romami a nie-Romami (Gierliński, 2008). Współcześnie jednak – jak trafnie zauważa autor – zmieniające się warunki ekonomiczne, obowiązek szkolny i osiedlenie większości Romów skutkują koniecznością redefinicji profesji i zawodowej tożsamości. Gierliński pisze:

Młodzi Romowie coraz liczniej zasiadają w salach wykładowych wyższych uczelni. Zdobywają różne zawody, nawet takie trudne do wymówienia. Będą animatorami kultury, nauczycielami, hotelarzami, specjalistami od turystyki i prawnikami, ale to właśnie oni coraz dociekliwiej pytają: jak było dawniej? (Gierliński, 2015, s. 17)

Respondenci niniejszego badania pochodzą z różnych grup i środowisk – migracyjnych, osiadłych, religijnych i zsekularyzowanych – co pokazuje wewnętrzne zróżnicowanie społeczności romskiej i pewne trendy zmian. Wybory zawodowe takich osób jak Kamila (handel), Roksana (usługi fryzjerskie), Fabian (ochrona) czy Nikki (logistyka międzynarodowa) wskazują, że współczesne zawody Romów nie są jedynie reliktem „tradycyjnych profesji romskich”, lecz wyrazem elastycznego reagowania na warunki rynkowe i społeczno-kulturowe.

Jak trafnie zauważył Prokop (2016), strategie przetrwania i adaptacji Romów są racjonalne w kontekście dostępnych zasobów, a orientacja na edukację i pracę rośnie, gdy jednostki widzą sensowny zwrot z inwestycji. Właśnie dlatego narracje sugerujące „brak wartości pracy” w kulturze romskiej wymagają powściągliwości – zbyt często bowiem abstrahują od społecznych realiów, które te decyzje kształtują (Prokop, 2016, s. 137).

W kontekście niniejszych badań warto przywołać również czeskie analizy, które uzupełniają perspektywę na temat czynników wpływających na rozwój zawodowy Romów. Szczególnie interesujące są wnioski z pracy Nikoli Veselskiej (2021), opartej na wywiadach z romskimi profesjonalistami w Czechach. Autorka wskazuje na typowe bariery, takie jak brak kapitału kulturowego, stereotypy i uprzedzenia, dyskryminację w miejscu pracy oraz dodatkowe trudności doświadczane przez kobiety. Jednocześnie podkreśla znaczenie wsparcia instytucjonalnego, relacji z mentorami i pozytywnych wzorców.

Istotnym wątkiem jej analizy jest również relacja między mobilnością społeczną a tożsamością etniczną – badani często funkcjonują w stanie selektywnej asymilacji lub wręcz ukrywają swoje pochodzenie.

Analiza dochodzi do wniosku, że romscy profesjonalści napotykają przeszkody takie jak brak kapitału kulturowego w rodzinach, bariery związane z płcią, tzw. „bańka romska” oraz uprzedzenia rasowe i nieuprzejmość w miejscu pracy. Jednakże projekty wspierające Romów oraz różnorodne relacje wspierające odgrywają wyjątkowo istotną rolę w przezwyciężaniu tych trudności. (2021, s.2)

Veselska pokazuje, że awans zawodowy Romów odbywa się w warunkach nieustannego negocjowania tożsamości i przeciwdziałania zakorzenionym formom wykluczenia – co koreluje z nienijszymi badaniami.

7.2. Wnioski płynące z przeprowadzonych badań

Edukacja międzykulturowa jako kluczowy czynnik kształtowania aspiracji Romów

Analiza przeprowadzona przez Autorkę w ramach tej pracy jednoznacznie wskazuje, że edukacja międzykulturowa odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu aspiracji edukacyjnych i zawodowych młodych Romów. Istotnym czynnikiem jest postawa nauczycieli oraz podejście szkoły, które mogą znacząco wpłynąć na rozwój aspiracji i motywację uczniów romskich do kontynuowania nauki. Wsparcie nauczycieli, zrozumienie kontekstu kulturowego oraz otwartość na różnorodność sprzyjają lepszemu funkcjonowaniu Romów w systemie edukacji. Władek podkreślał, że nauczyciele odegrali istotną rolę w budowaniu jego motywacji – motywujące słowa i przekonanie, że „może więcej”, dały mu siłę do dalszej edukacji i działalności na rzecz społeczności romskiej. W przeciwieństwie, Daniel zwrócił uwagę, że brak wsparcia i stereotypowe postrzeganie Romów w szkole ograniczało jego możliwości rozwoju. Doświadczenia te pokazują, że nauczyciele pełnią rolę nie tylko edukatorów, ale także mediatorów, którzy mogą łagodzić skutki wykluczenia i marginalizacji.

Edukacja międzykulturowa, która uwzględnia perspektywę i doświadczenia uczniów różnych kultur, może stanowić skuteczne narzędzie integracji i wsparcia młodych Romów. Potencjał edukacji międzykulturowej wynika także z faktu, że z jej pomocą nauczyciele mogą przeciwdziałać uprzedzeniom i stereotypom. Zgodnie z teorią Sewella (1971), edukacja może służyć jako narzędzie transformacji społecznej, ale tylko wtedy, gdy nie marginalizuje doświadczeń kulturowych uczniów, lecz je uwzględnia i wzmacnia. Na podstawie przeprowadzonych badań Autorka potwierdziła, że tam, gdzie nauczyciele byli otwarci na dialog międzykulturowy i aktywnie angażowali się w życie swoich uczniów romskich, ich aspiracje były wyższe. Brak takiego wsparcia prowadził natomiast do izolacji i

rezygnacji z edukacji, co wskazuje na konieczność wdrażania systemowych programów szkoleniowych dla nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej.

Wpływ rodziny i tradycji na aspiracje edukacyjne

Rodzina jest kluczowym czynnikiem wpływającym na decyzje edukacyjne młodych Romów. Tradycyjne wartości, takie jak nakłanianie do szybkiego założenia rodziny i podjęcia pracy zarobkowej, mogą ograniczać rozwój aspiracji edukacyjnych. Przykłady Daniela i Władka pokazują jednak, że możliwe jest przełamywanie tych barier – determinacja i wsparcie mentorów lub nauczycieli mogą otworzyć przed młodymi Romami nowe perspektywy edukacyjne. Zgodnie z teorią aspiracji Debraji Raya (2006), aspiracje rozwijają się na podstawie „okna aspiracji” – czyli realistycznych celów jednostki kształtowanych przez jej otoczenie i doświadczenia. W przypadku Romów, „okno aspiracji” często bywa ograniczone przez brak wzorców edukacyjnych i zawodowych w społecznościach romskich, co prowadzi do tzw. „luki aspiracyjnej”. Władek i Daniel, jako osoby przełamujące tradycyjne schematy, pokazują jednak, że aktywizm i edukacja mogą poszerzać to „okno aspiracji”, otwierając nowe możliwości dla przyszłych pokoleń Romów. Istnieje także duży potencjał zwiększania roli mentorów i liderów romskich w kształtowaniu aspiracji edukacyjnych. Jak podkreśla Wincenty Okoń (1987), rodzina kształtuje aspiracje młodzieży poprzez wartości i normy, które przekazuje. Jeśli w społeczności romskiej pojawia się więcej wykształconych liderów, aspiracje młodych ludzi mogą ulec zmianie, ponieważ będą mieli oni dostęp do nowych wzorców sukcesu.

Rola dyskryminacji w kształtowaniu aspiracji

Dyskryminacja odgrywa istotną rolę w procesie kształtowania aspiracji edukacyjnych i zawodowych Romów. Wielu respondentów wskazywało na negatywne doświadczenia w szkole i na rynku pracy, które ograniczały ich motywację do kontynuowania nauki. Weronika zwróciła uwagę, że nawet Romowie z wyższym wykształceniem napotykają trudności w znalezieniu pracy bez odpowiednich kontaktów. To prowadzi do systemowego wykluczenia i marginalizacji, co potwierdzają także badania Skornego (1980) – aspiracje kształtują się na podstawie interakcji między sukcesami i porażkami oraz samooceną jednostki.

W środowisku, w którym Romowie są narażeni na ciągłą dyskryminację, rozwój aspiracji może być utrudniony. Jednocześnie, na podstawie wyników badań można stwierdzić, że kluczową rolę w przeciwdziałaniu negatywnym skutkom marginalizacji odgrywa wsparcie społeczne. Fabian, który w Limanowej czuł się akceptowany przez rówieśników, miał większą motywację do nauki, co potwierdza teorię wspierającego środowiska edukacyjnego. Władek, doświadczający pozytywnego podejścia nauczycieli, uzyskał wsparcie w budowaniu własnej ścieżki edukacyjnej. Wyniki te potwierdzają, że edukacja międzykulturowa może działać jako narzędzie przeciwdziałania dyskryminacji poprzez wzmacnianie więzi międzykulturowych i podkreślanie wartości różnorodności.

Rola aktywizmu w przełamywaniu barier edukacyjnych i społecznych

Aktywiści romscy, tacy jak Władek i Daniel, pokazują, że aktywizm może być skutecznym narzędziem walki o równość i lepszą przyszłość dla społeczności romskiej. Władek angażuje się w tworzenie programów mentorskich, które pomagają młodym Romom rozwijać aspiracje edukacyjne i zawodowe. Jego działania wskazują, że aktywizm może poszerzać „okno aspiracji”, wprowadzając do społeczności nowe wzorce sukcesu (Ray, 2006). Zgodnie z teorią działań kolektywnych Freire’a (1970) edukacja i aktywizm mogą być narzędziem zmian społecznych, jeśli jednostki aktywnie uczestniczą w transformacji swojego środowiska. Aktywiści, tacy jak Daniel i Władek, zmieniają nie tylko swoje życie, ale także inspirują innych członków społeczności romskiej do działania. Ich działalność dowodzi, że liderzy wewnątrz społeczności mogą odgrywać kluczową rolę w podnoszeniu aspiracji i przełamywaniu barier systemowych.

7.3. Rekomendacje na rzecz wspierania aspiracji młodych dorosłych Romów – wskazówki dla edukacji, polityki społecznej i organizacji

Zmieniające się realia społeczne i kulturowe sprawiają, że młode pokolenia Romów – przedstawiciele generacji młodszych – stoją na styku dwóch światów: tradycji romskiej i globalnej nowoczesności. Jak wskazują wyniki przeprowadzonych przez Autorkę badań, *aspiracje edukacyjne i zawodowe młodych Romów są kształtowane*

przez różnorodne czynniki, w tym wpływ rodziny, środowiska szkolnego, dostęp do wzorców sukcesu oraz relacje społeczne. Obecne pokolenie młodych Romów wykazuje większą otwartość na edukację i rozwój zawodowy, jednak nadal napotyka bariery związane z dyskryminacją, nierównością dostępu do zasobów edukacyjnych oraz brakiem systemowego wsparcia.

Poniższe rekomendacje oparto na wynikach badań i odnoszą się do indywidualnych potrzeb młodych Romów oraz systemowych zmian, które mogą wpłynąć na ich przyszłość. Kluczowe jest stworzenie bardziej inkluzywnego systemu edukacji, wzmocnienie aspiracji młodych ludzi oraz zapewnienie im realnych możliwości zawodowych, przy jednoczesnym poszanowaniu tożsamości kulturowej.

1. Elastyczne ścieżki edukacyjne dostosowane do potrzeb młodych Romów

Jednym z głównych wyzwań, na które wskazali respondenci, jest niedostosowanie systemu edukacji do realiów życia młodych Romów. Tradycyjna ścieżka szkolna często nie uwzględnia ich sytuacji społeczno-ekonomicznej ani potencjalnych barier kulturowych. Fabian i Daniel wskazali, że szkoła rzadko bierze pod uwagę indywidualne uwarunkowania uczniów romskich, co może prowadzić do ich rezygnacji z dalszej nauki.

Rekomendacja:

- wprowadzenie elastycznych form kształcenia, takich jak nauka modułowa czy programy dostosowane do indywidualnych predyspozycji i możliwości uczniów;
- opracowanie programów wsparcia dla uczniów z rodzin wielodzietnych i o niskim statusie materialnym, które umożliwią im kontynuowanie edukacji;
- rozwijanie i wspieranie inicjatyw edukacyjnych prowadzonych przez romskich mentorów, którzy mogą pełnić rolę wzorców i inspirować młodsze pokolenia do rozwoju.

2. Wzmocnienie roli mentorów i liderów romskich w edukacji i społeczności

Młodzi Romowie, którzy odnoszą sukcesy w edukacji i pracy, mogą odegrać kluczową rolę w inspirowaniu kolejnych pokoleń. Władek i Daniel podkreślili, że obecność romskich liderów w życiu młodzieży jest kluczowa dla kształtowania pozytywnych wzorców.

Rekomendacja:

- opracowanie programów mentorskich, których liderami będą Romowie osiągnący sukcesy edukacyjne i zawodowe;
- wspieranie inicjatyw społecznych promujących edukację wśród młodzieży romskiej, w tym programów stypendialnych i kursów przygotowawczych;
- budowanie sieci wsparcia dla młodych Romów, które pomogą im w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych;
- wzmocnienie roli asystentów edukacji romskiej.

3. Wsparcie młodych Romów w kształtowaniu ich własnej tożsamości

Nowe pokolenie Romów stoi przed ogromnym wyzwaniem, musi połączyć swoją kulturową tożsamość z nowoczesnymi aspiracjami edukacyjnymi i zawodowymi. Badania pokazują, że istnieje duże zróżnicowanie w podejściu do własnej tożsamości – niektórzy młodzi Romowie otwarcie identyfikują się ze swoją kulturą, inni czują presję ukrywania swojego pochodzenia w obawie przed dyskryminacją. Jak pokazuje przykład Kamili, ukrywanie tożsamości może prowadzić do wewnętrznych konfliktów i osłabienia aspiracji.

Rekomendacja:

- włączenie elementów kultury romskiej do programów edukacyjnych, co pozwoli młodym Romom na budowanie pozytywnej tożsamości;

- wspieranie działań artystycznych, sportowych i kulturalnych, które mogą stanowić przestrzeń do wyrażania romskiej tożsamości w sposób nowoczesny;
- promowanie dwukulturowości jako atutu – pokazywanie, że łączenie tożsamości romskiej i globalnych trendów może prowadzić do sukcesu.

4. Zwiększenie dostępności wzorców sukcesu w społeczności romskiej

Jak wskazuje teoria aspiracji Debraja Raya, jednostki rozwijają swoje cele i dążenia na podstawie „okna aspiracji” – czyli zakresu możliwości, które wydają się dla nich możliwe do osiągnięcia na podstawie obserwacji swojego otoczenia. Analizując wyniki badań stwierdzono, że młodzi Romowie często nie mają dostępu do wzorców sukcesu w swoim środowisku, co ogranicza ich motywację do edukacji. Przykłady Daniela i Władka wskazują, że mentorzy i liderzy społeczni mogą odegrać kluczową rolę w rozwijaniu aspiracji edukacyjnych i zawodowych. Jak wskazują przykłady Władka i Daniela, aktywizacja społeczna stanowi dla młodych Romów narzędzie do zmiany rzeczywistości i walki o równość. Młodzi aktywiści nie tylko podnoszą świadomość o problemach swojej społeczności, ale także zmieniają wizerunek Romów w społeczeństwie.

Rekomendacja:

- promowanie pozytywnych wzorców edukacyjnych i zawodowych w społecznościach romskich, np. poprzez organizowanie spotkań z wykształconymi Romami, którzy mogą dzielić się swoimi doświadczeniami;
- rozwój programów mentoringowych, w których młodzi Romowie mogą otrzymywać wsparcie od starszych, bardziej doświadczonych osób;
- tworzenie kampanii społecznych promujących edukację jako narzędzie do osiągnięcia sukcesu życiowego i zawodowego;
- tworzenie organizacji młodzieżowych, które umożliwią młodym Romom podejmowanie działań społecznych i aktywistycznych;

- organizowanie konferencji i warsztatów, które pomogą młodym Romom rozwijać umiejętności leaderskie.

5. Równość w dostępie do rynku pracy

Badania wskazują, że mimo posiadanych kwalifikacji, młodzi Romowie nadal napotykać trudności na rynku pracy. Weronika podkreślała, że nawet Romowie z wyższym wykształceniem muszą mieć „odpowiednie znajomości”, aby dostać dobrą pracę. Z kolei Bartek wskazywał, że dyskryminacja w miejscu pracy stanowi barierę w rozwoju zawodowym.

Rekomendacja:

- wprowadzenie systemu wsparcia dla romskich absolwentów (doradztwo zawodowe, programy stażowe, specjalne programy rekrutacyjne);
- edukowanie pracodawców na temat równości w zatrudnieniu i przeciwdziałania stereotypom;
- tworzenie przestrzeni do rozwoju przedsiębiorczości wśród młodych Romów – wsparcie dla startupów i inicjatyw biznesowych prowadzonych przez Romów.

Zakończenie

W niniejszej pracy Autorka zaprezentowała pierwsze tak obszerne badanie, w którym skoncentrowała się na aspiracjach edukacyjnych i zawodowych młodych dorosłych Romów, nie tylko w kontekście ich barier i trudności, ale także indywidualnych strategii radzenia sobie, dążeń oraz mechanizmów społecznych kształtujących ich ścieżki życiowe. W dotychczasowych badaniach dotyczące edukacji Romów najczęściej skupiano się na wykluczeniu oraz niskich wynikach edukacyjnych tej grupy, natomiast niniejsza dysertacja wychodzi poza ten schemat, ukazując perspektywy samych młodych Romów oraz ich rodzin w kontekście aspiracji i zmieniających się priorytetów społeczno-kulturowych (Nikitorowicz, 2009; Lewowicki, 2000).

Analizując wywiady Autorka niniejszej dysertacji pokazała, że choć rodzina i społeczność odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu aspiracji młodych Romów, to ich wpływ nie jest jednoznacznie ograniczający. Tradycyjne wartości, takie jak szybkie usamodzielnianie się, założenie rodziny i zdobycie stabilnej pracy, często stoją w opozycji do długoterminowego kształcenia. Niemniej jednak, w wielu przypadkach – jak w historiach Władka czy Daniela – widoczna jest stopniowa ewolucja podejścia rodzin do edukacji. Choć rodzice często nie postrzegają wykształcenia akademickiego jako kluczowego czynnika sukcesu, to w miarę zdobywania przez młodych dorosłych nowych doświadczeń, edukacja kojarzona jest z życiową zaradnością, a nie jedynie z teoretycznym przygotowaniem do zawodu. Wynika z tego, że silne przekazy rodzinne dotyczące aspiracji życiowych mogą stopniowo korelować z aspiracjami edukacyjnymi – zwłaszcza jeśli młodzi Romowie są w stanie przekonać swoje otoczenie, że nauka przynosi realne korzyści w codziennym życiu.

Analizując wyniki badań Autorka dysertacji dostrzegła także aspekty demotywacyjne wynikające z długotrwałych barier, takich jak dyskryminacja, brak wsparcia systemowego oraz ograniczone możliwości zawodowe. Bariery te, utrzymujące się przez dłuższy czas, mogą prowadzić do obniżenia motywacji, wypalenia i ostatecznie do wyuczonej bezradności, która sprawia, że jednostki przestają podejmować wysiłki w kierunku zmiany swojej sytuacji. Prezentując wyniki wywiadów Autorka wskazała, że część młodych Romów nie czuje się w pełni

odpowiedzialna za swoje ścieżki edukacyjne i zawodowe, ponieważ to najbliższe otoczenie – rodzina, społeczność czy sytuacja ekonomiczna – często podejmowało decyzje za nich. Widać jednoznacznie, jak silny wpływ kontekst społeczny ma na ich możliwości rozwoju i autonomię.

Nie oznacza to jednak, że młodzi Romowie rezygnują całkowicie z ambicji – wręcz przeciwnie, dla wielu z nich świadomość ograniczeń staje się predyktorem walki i aktywizmu. Jak pokazują przykłady Władka i Daniela, negatywne doświadczenia, takie jak brak akceptacji w szkole czy trudności na rynku pracy, mogą prowadzić do większego zaangażowania w działania społeczne i aktywistyczne. Tego rodzaju postawa nie tylko umożliwia im redefinicję własnej tożsamości, ale także otwiera nowe możliwości zawodowe, często niezwiązane z tradycyjnymi formami zatrudnienia Romów.

Jednocześnie analizując aspiracje młodych Romów na tle teorii wielokulturowości i edukacji międzykulturowej (Nikitorowicz, 2009; Lewowicki, 2000) Autorka niniejszej pracy wskazała, że kluczowym czynnikiem determinującym sukces edukacyjny jest jakość środowiska szkolnego i społecznego. Tam, gdzie młodzi Romowie otrzymali wsparcie nauczycieli i rówieśników, ich ścieżki edukacyjne były bardziej stabilne i prowadziły do dalszego rozwoju zawodowego. Z kolei w przypadkach braku wsparcia oraz systemowej dyskryminacji pojawiało się wycofanie i rezygnacja z dalszej edukacji.

Nie wszystkie wcześniejsze założenia teoretyczne Autorki pracy znalazły potwierdzenie w wynikach badań. W dostępnej literaturze wskazywano na przykład, że niski poziom aspiracji edukacyjnych Romów wynika głównie z braku ich zainteresowania nauką. Jednak z przeprowadzonych przez Autorkę badań nasuwa się inny wniosek, wielu młodych Romów wykazuje wysoki poziom motywacji do kształcenia, ale to czynniki zewnętrzne, takie jak stereotypy, bariery ekonomiczne oraz presja społeczna, ograniczają ich możliwości. Ponadto koncepcja kapitału kulturowego Bourdieu (1986), choć adekwatna do analizy ograniczonego dostępu Romów do edukacji, nie uwzględnia dynamicznych zmian zachodzących w młodym pokoleniu. Z przeprowadzonych i zanalizowanych przez Autorkę wywiadów można wysnuć tezę, że młodzi Romowie często adaptują nowe strategie zdobywania wiedzy i rozwijania umiejętności, np. poprzez technologie cyfrowe, aktywizm czy nieformalne ścieżki edukacyjne.

Autorka niniejszej dysertacji w przeprowadzonych badaniach wskazuje również na znaczące różnice między pokoleniami. W przypadku młodszych Romów, zwłaszcza tych mieszkających w miastach, zauważalny jest większy dystans do tradycyjnych wzorców oraz większa otwartość na globalne trendy edukacyjne i zawodowe. Wpływ nowych technologii, kontaktów międzynarodowych oraz wielokulturowego środowiska sprawia, że ich aspiracje są bardziej zróżnicowane i nie ograniczają się do tradycyjnych ścieżek zawodowych Romów.

Podsumowując, wkład Autorki niniejszej dysertacji w rozwój badań nad aspiracjami edukacyjnymi i zawodowymi Romów jest znaczący. Autorka w pracy wykazała, że dążenia młodych Romów nie są jednorodne, a ich możliwości i wybory są kształtowane przez złożony system relacji społecznych, norm kulturowych oraz strukturalnych ograniczeń. Nie można mówić o jednej „romskiej aspiracji”, lecz o wielu indywidualnych ścieżkach, które zależą od kontekstu społecznego, poziomu wsparcia oraz możliwości, jakie oferuje im otoczenie.

Autorka wskazuje w swojej pracy na konieczność przededefiniowania podejścia do edukacji Romów, tak aby twórcy systemu edukacyjnego nie tylko starali się ich integrować, ale także respektowali ich kulturową tożsamość i dostosowywali programy edukacyjne do ich rzeczywistych potrzeb. Wnioski zaprezentowane przez Autorkę są ważne nie tylko z perspektywy teoretycznej, ale także praktycznej, ponieważ wskazano w nich, że efektywna polityka edukacyjna i społeczna powinna opierać się na indywidualizacji podejścia do Romów, a nie na założeniach wynikających ze stereotypów. Kolejni badacze powinni koncentrować się na mechanizmach wsparcia, które mogłyby w sposób systemowy zwiększyć szanse młodych Romów na osiągnięcie ich edukacyjnych i zawodowych celów, jednocześnie umożliwiając im zachowanie własnej tożsamości.

Bibliografia

- Acton, T., & Ryder, A. (2013). *Empowerment and Inclusion: The Political Participation of Roma in Hungary and Romania*. Nationalities Papers, 41(1), 1-25.
- Adamczyk, A. (2014). *Romowie – naród bez ojczyzny*. Przegląd Narodowościowy (3), Uniwersytet Zielonogórski.
- Adams, T.E., Ellis, C., & Jones, S. H. (2017). Autoethnography. W: J. Matthes, C.S. Davis, R.F. Potter (red.), *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*. John Wiley & Sons, Inc.
- Ambrosewicz-Jacobs, J. (2005). *Dlaczego należy uczyć o Holokauście*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński / OSCE ODIHR.
- Amilburu, M.G. (2006). *Education and the multicultural society*. The Proceedings of the Twenty-First World Congress of Philosophy, 4, 1–6.
- Andrasz, E. (2009). Edukacja w życiu Romów i jej wpływ na poczucie własnej tożsamości. W: B. Weigl (red.), *Romowie 2009. Między wędrowną a edukacją*. Warszawa.
- Andreotti, V. d. O., Stein, S., Ahenakew, C. & Hunt, D. (2015). *Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education*. Decolonization: Indigeneity, Education & Society, 4(1).
- Aondo-Akaa, G., & Pająk, K. (2021). *Aspiracje zawodowe i postrzeganie samego siebie w przyszłej roli pracownika przez młodzież z lekką niepełnosprawnością intelektualną*. Instytut Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie.
- Arnett, J.J. (2000). *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties*. American Psychologist, 55(5), 469–480.
- Baar van, H. (2011). *The European Roma: Minority Representation, Memory, and the Limits of Transnational Governmentality*. Amsterdam University Press.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

Banks, J.A. (2006a). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.

Banks, J.A. (2006b). *Diversity, group identity, and citizenship education in a global age*. *Educational Researcher*, 35(3), 3-14.

Bańka, A. (2016). *Motywacja osiągnięć: Podstawy teoretyczne i konstrukcja skali do pomiaru motywacji osiągnięć w wymiarze międzynarodowym*. Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.

Barany, Z. (2002). *The East European Gypsies: Regime Change, Marginality, and Ethnopolitics*. Cambridge University Press.

Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries: The social organization of cultural difference*. Little, Brown & Co.

Bartosz, A. (2003). *Poznajemy historię Romów*. Szczecinek: Związek Romów Polskich.

Bartosz A. (2004). *Nie bój się Cygana*. Wydanie drugie zmienione i poprawione. Sejny: Fundacja Pogranicze.

Battiste, M. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Saskatoon: Purich Publishing.

Bauman, T. (1995). *Metoda biograficzna w socjologii*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bauman, Z. (1995). *Life in Fragments: Essays in Postmodern Morality*. Blackwell.

Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.

Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). *The strength model of self-control*. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 351–355

Baumrind, D. (1991). *The influence of parenting style on adolescent competence and substance use*. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.

Bekemans, L., & Ortiz de Urbina, M. (1997). Edukacja międzykulturowa w Europie. W: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa* (s. 33-34). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie.

Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.

Białek, E. (2015). Wartości kulturowe a przetrwanie dóbr kultury. *Kultura i Społeczeństwo*, 59(1), 34.

Bishop, R., Berryman, M., Cavanagh, T., & Teddy, L. (2007). *Te Kotahitanga: Improving the educational achievement of Māori students in mainstream education*. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 735-748.

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Błęszyńska, K. (2009). *Spółeczeństwo wielokulturowe jako supermarket wartości i idei*. W: J. Gajda (red.), *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki*. Kraków: Impuls.

Bocsi, V., Varga, A., & Fehérvári, A. (2023). *Chances of early school leaving. With special regard to the impact of Roma identity*. *Education Sciences*, 13(483), 1-14.

Bogaj, A. (1995). *Szkoły alternatywne w świecie jako wyraz uspołecznienia oświaty*. *Edukacja*, 3.

Bogdal, K.M. (2012). *Europa jako mała ojczyzna. Romowie w Europie Środkowej i Wschodniej*. Wydawnictwo Literackie.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. W: J. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241-258). New York: Greenwood.

Brooks, E. (2012). *The possibilities of Romani feminism*. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38(1), 1–11.

Brown, K., & Taylor, J. (2021). *Personal growth aspirations and educational engagement*. *Journal of Youth Studies*, 15(2), 70-85.

Brüggemann, C. (2012). *Roma education in comparative perspective*. *Comparative Education*, 48(4), 413–429.

Bryczkowska-Kiraga, K. (2006). *Sytuacja grup romskich w Polsce w kontekście kulturowo-edukacyjnym*. Warszawa: Rocznik Andragogiczny.

Brzezińska, A. (2005). Jak myślimy o rozwoju człowieka? W: A. Brzezińska (red.) (2005), *Psychologiczne portrety człowieka* (s. 5-19). Gdańsk.

Brzezińska, A.I. (2015). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Caban, A.M. (2014). *Organizacje romskie w Polsce – rzeczywistość w praktyce*. *Wschodnioznawstwo*, 8, 57–69.

CBOS. (2013). *Aspiracje życiowe młodzieży* (Komunikat z badań nr 20/2013, s. 3). Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.

Celińska-Miszczyk, A., & Wiśniewska, L. (2015). Trudności i cele życiowo znaczące osób na progu dorosłości. W: Z.B. Gaś (red.), *Kłopoty z dorosłością* (s. 145-161). Lublin: Wydawnictwo Naukowe Innovatio Press.

Chałas, K. (2017). *Szanse urzeczywistniania wartości moralnych przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym w świetle podstawy programowej*. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 5(2/1), 19–35.

Chao, R.K. (2001). *Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans*. *Child Development*, 72(6), 1832–1843.

Chase, S. (1991). *The Power of Personal Narrative in Educational Research*. *Journal of Research and Development in Education*, 25(2), 61-69.

Chojecka, M. (2008). Dostępne na: <http://kocur.uni.wroc.pl/masgorzata-chojecka-romowie/> (dostęp: 08.06.2023).

Christ, M., & Gałka, J. (2018). *Wyniki badań własnych dotyczących realizacji edukacji międzykulturowej w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym*. *Podstawy Edukacji: Podejście interdyscyplinarne*, 11, 133-146.

Ciechowska, M. (2018). *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.

Council of Europe. (2020). *ROMACT Joint Programme*. Dostępne na: <https://www.coe.int/en/web/roma-and-travellers/romact>

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles, CA: Sage Publications.

Cudowska, A. (2018). *Twórcze orientacje życiowe studentów: Studium porównawcze*. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 7(2), 133–158.

Cudworth, D. (2008). *There is a little bit more than just delivering the stuff: Policy, pedagogy and the education of Gypsy/Traveller children*. *Critical Social Policy*, 28(2), 361-377.

Cummins, J. (2001). *Empowering Minority Students: A Framework for Intervention*. *Harvard Educational Review*.

Curčić, S., Lapat, G., Susec, B., & Ignac, B. (2018). *From past aspirations to present achievements: A case study of three K–8 schools successfully educating Roma students*. *International Journal of Multicultural Education*, 20(2), 24–41.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press.

Dei, G.J.S. (1996). *Anti-Racism Education: Theory and Practice*. Halifax, Nova Scotia: Fernwood Publishing.

Denzin, N.K. (2001). *Interpretive Interactionism*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.

DeVoe, S.E., & Pfeffer, J. (2007). *When time is money: The effect of hourly payment on the evaluation of time*. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 104(1), 1-13.

Diaz, C. (red.). (2001). *Multicultural education for the 21st century*. New York: Longman.

Dimitrova, R., Ferrer-Wreder, L.A., & Ahlen, J. (2018). *School climate, academic achievement and educational aspirations in Roma minority and Bulgarian majority adolescents*. *Child & Youth Care Forum*, 47(233), <https://doi.org/10.1007/s10566-018-9451-4>.

Długosz, P. (2012). *Stare i nowe nierówności edukacyjne wśród młodzieży wiejskiej*. *Wiś i Rolnictwo*, 1, 154.

Dołęga, Z. (2003). *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa: Prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Dróżka, W. (2001). *Między potrzebą a pragnieniem: aspiracje jako czynnik rozwoju człowieka*. *Acta Scientifica Academiae Ostroviensis*, 8, 45-58.

Dweck, C.S. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia: Psychology Press.

Dweck, C.S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.

Eccles, J.S. (2009). *Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action*. *Educational Psychologist*, 44(2), 78–89.

Eccles, J.S., & Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M., Meece, J.L. & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. W: J.T. Spence (ed.). *Achievement and Achievement Motives: Psychological and Sociological Approaches* (s. 75-146). San Francisco: W. H. Freeman.

Eccles, J.S., & Roeser, R.W. (2011). *Schools as developmental contexts during adolescence*. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241.

Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). *Motivational beliefs, values, and goals*. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.

Eccles, J.S., & Roeser, R.W. (2011). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. W: R.M. Ryan (ed.), *Handbook of Motivation at School* (s. 71-98). Routledge.

Ellis, C. (2004). *The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography*. AltaMira Press.

Ellis, C. (2024). *Handbook of Autoethnography* (s. 123-134).

Ellis, C., & Bochner, A. (2000). Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. W: N. Denzin & Y. Lincoln (Red.), *The Handbook of Qualitative Research* (2 wyd., s. 733-768). Sage.

Ellis, C., Adams, T.E., & Bochner, A.P. (2011). *Autoethnography: An Overview*. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 10.

Ellis, C., Adams, T., & Bochner, A. (2011). *Autoethnography: An Overview*. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 36(4), 273-290.

Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton & Company.

Feather, N.T. (1995). *Values, valences, and choice: The influence of values on the perceived attractiveness and choice of alternatives*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(6), 1135–1151.

Feinstein, L., Duckworth, K., & Sabates, R. (2008). *Education and the Family: Passing Success Across the Generations* (s. 7). London: Routledge.

Fényes, C., McDonald, C. & Mészáros, A. (1999). *The Roma Education Resource Book: Educational Issues, Methods and Practice, Language and Culture*. Open Society Institute – Institute for Educational Policy, Budapest.

Fonseca, I. (1995). *Bury Me Standing: The Gypsies and Their Journey*. New York: Vintage Books.

- Fraser, A. (1992). *The Gypsies*. Blackwell.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Fronczak, M. (2018). *Trudności w konstruowaniu własnego życia identyfikowane przez młodych dorosłych*. Dyskursy Młodych Andragogów, 19, 166-174.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Georgieva-Stankova, N. (2015). *The International Romani Movement: New Visions and Strategic Positions*. Trakia Journal of Sciences, 13(Suppl. 1), 441–448.
- Gerlich, M.G. (2016). Porrajmos/Samudaripen. Refleksje o romskiej Zagładzie. W: T. Nawrocki, W. Świątkiewicz (red.), *Ład społeczny i jego przedstawienia: Księga jubileuszowa Profesora Jacka Wodza* (s. 209-217). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press.
- Giroux, H.A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H.A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, NY: Doubleday.
- Goffman E. (2005). *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Gdańsk: GWP.
- Górak-Sosnowska, K., Markowska-Manista U. (2022) (eds.). *Non-Inclusive Education in Central and Eastern Europe: Comparative Studies of Teaching Ethnicity, Religion and Gender*, London, Bloomsbury.
- Grzybowski, P.P. (2003). *Edukacja międzykulturowa – przewodnik*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza.
- Grzybowski, P.P. (2017). Edukacja w warunkach zróżnicowania kulturowego. W: S. Nazaruk, A. Klim-Klimaszewska (red.), *Edukacja wielokulturowa* (s. 57-67). Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Gürhan, E., & Çiftçi, S. (2023). *Examination of Roma Primary School Students' Sense of School Belonging*. International Journal of Contemporary

Educational Research, 10(4). 950–961. <https://doi.org/10.52380/ijcer.2023.10.4.515> (dostęp: 25.06.2025).

Guy, W. (Red.). (2001). *Between Past and Future: The Roma of Central and Eastern Europe*. University of Hertfordshire Press.

Gyetvai, G., & Désfalvi, J. (2016). *Changing Roma Identity: A New Kind of Double Identity and How to Model It*. European Journal of Mental Health, 11(1-2), 36-59.

Hancock, I. (2002). *We Are the Romani People*. University of Hertfordshire Press.

Hejnicka-Bezwińska, T. (1991). *Orientacje życiowe młodzieży*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.

Herman, J.L. (1992). *Trauma and Recovery: The Aftermath of Violence – From Domestic Abuse to Political Terror*. Basic Books.

Hertanu, M. (2020). *Values and Education in the Roma Communities*. Moldavian Journal for Education and Social Psychology, 4(1), 20-58.

Hill, N E., Castellino, D.R., Lansford, J.E., Nowlin, P., Dodge, K.A., Bates, J.E. & Pettit, G.S. (2004). *Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence*. Child Development, 75(5), 1491-1509.

Hitlin, S. & Piliavin, J.A. (2004). *Values: Reviving a dormant concept*. Annual Review of Sociology, 30, 359–393.

Holland, J.L. (1997). *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments* (3rd ed., s. 5). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York, NY: Routledge.

Horváth, G., Fehérvári, A. & Varga, A. (2023). My tutor was the one who... - Tutoring in a Roma student society. W: *Mentoring-Projekte für Roma-Kinder in Europa* (s. 357–374). Universität Pécs, Philosophische Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Romologie und Bildungssoziologie, Pädagogische Hochschule Freiburg.

Horyń, J. (2010). *Teraźniejszość i przyszłość edukacji społeczności romskiej*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.

Hušlová Orságová, M., Vančíková, K. & Trnka, M. (2024). *The Nature of Learning Tasks from the Perspective of Children from Marginalised Roma Communities*. Education and New Developments Conference. Porto, Portugal. <https://doi.org/10.36315/2024v1end103> (dostęp: 25.06.2025).

Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Instytut Badań Edukacyjnych (IBE). (2023). *Raport o wartościach młodzieży w Polsce*. Warszawa.

Ivanov, A. & O'Higgins, N. (2006). *Education and employment opportunities for the Roma*. *Comparative Economic Studies*, 48(1), 6–19

Jakimik, E.A. & Parno-Gierliński, K. (2011). *Sinti w Polsce*. Szczecinek: Związek Romów Polskich.

Janowski, A. (1971). *Kształtowanie aspiracji życiowych młodzieży szkolnej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Janowski, A. (1977). *Aspiracje młodzieży szkół średnich*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Jansen, J.D. (1999). *The school curriculum since apartheid: Intersections of politics and policy in the South African transition*. *Journal of Curriculum Studies*, 31(1), 146-147.

Jarmużek, J. (2019). *Uwarunkowania aspiracji edukacyjno-zawodowych człowieka*. *Acta Universitatis Nicolai Copernici Pedagogika*, 36(2), 200-218.

Jarosz, M. (1986). *Bariery życiowe młodzieży*. Warszawa: Książka i Wiedza.

Kacperczyk, A. (2014). *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii*. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10(3), 33-42.

Kamiński, A. (1970). *Metoda, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*. *Studia Pedagogiczne*, T XIX. Ossolineum.

Kamiński, A. (1974). *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*. W: R. Wroczyński & T. Pilch (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.

Kaplan, P. (1999). *Roma and Employment or Employability of Roma in Czech Republic. Roma in Czech Republic (in Czech)*. Prague: Sociopress.

Karkowska, M. (2018). *Autoetnografia w perspektywie badań biograficznych. Refleksje o metodzie*. W: M. Gawinkowska, M. Karkowska & M. Pabianek (red.), *Biografie nieoczywiste. Kryzys, przełom, transgresja w perspektywie interdyscyplinarnej* (s. 35–45). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Kavasakalis, A., Stamelos, G., Vassilopoulos, A., & Frounta, M. (2023). *Schooling for Roma children: Challenges and practices*. World Conference on Future of Education, 1(1), 55–63. <https://doi.org/10.33422/wcfeducation.v1i1.158> (dostęp: 25.06.2025).

Kawula, S. (2008). *Wielorakość kultur w dyskursie pedagogiki społecznej*. Episteme.

Kazimierska, K. (2013). *Metoda biograficzna w badaniach społecznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Kazimierska, K. (2013). *Między pamięcią a tożsamością: Studia z socjologii biograficznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Każmierska, K. (red.). (2012). *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*. Kraków: NOMOS.

Każmierska, K. (2013). *Badania biograficzne w naukach społecznych*. Przegląd Socjologii Jakościowej, 9(4), 6–10.

Khattab, N. (2015). *Students' aspirations, expectations and school achievement: What really matters?* British Educational Research Journal, 41(5), 731–748.

Kim, Y.Y. (2008). *Communication and cross-cultural adaptation: An integrative theory*. Routledge.

Kisfalusi, D. (2018). *Ethnic differences in academic self-concept and educational aspirations: The case of Roma minority in Hungary*. Social Psychology of Education, 21(5), 1043–1061.

Kisfalusi, D. (2023). *Academic self-concept and educational aspirations among Roma and non-Roma students in Hungarian primary schools*. Hungarian Educational Studies, 9(3), 56–78.

Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification. W: T. Parsons & E. Shils (red.), *Toward a general theory of action* (s. 388–464). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). *Engagement and emotional exhaustion in teachers*. Journal of Educational Psychology, 100(1), 135–147.

Kłoskowska, A. (1970). *Wartości, potrzeby i aspiracje kulturalne małej społeczności miejskiej*. Studia Socjologiczne, 3.

Kołaczek, M. (2014). *Transgresja pojęcia lidera romskiego*. Studia Humanistyczne AGH, 13(3), 111–121.

Koper, T. (2020). *Romanipen. O dwóch strategiach bycia Romem*. Studia Romologica, 18-23.

Kosel, P. (1974). *Teoria wychowania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Kovats, M. (2001). *The emergence of European Roma policy*. UK Race & Europe Network, 33-48.

Kozakiewicz, M. (1973). *Bariery awansu poprzez wykształcenie*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.

Kozakiewicz, M. (1980). *Spoleczne i edukacyjne aspiracje młodzieży*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Kozielecki, J. (1976). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 232.

Kozieł, B. (2012). Kształtujemy poczucie zakorzenienia w kulturze i postawy społeczne wobec Innego. W: T. Lewowicki & J. Suchodolska (red.), *Dzieci i młodzież w procesie kształtowania postaw kulturowych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Kóczé, A. (2012). Civil society, civil involvement and social inclusion of the Roma. W: S. Body-Gendrot, M. Martiniello & M. Puig (red.), *Minorities in European Cities: The Dynamics of Social Integration and Social Exclusion at the Neighbourhood Level* (s. 54-72). Palgrave Macmillan.

Kóczé, A. (2018). Missing intersectionality: Race/ethnicity, gender, and class in current research and policies on Romani women in Europe. W: Kóczé, A., Zentai, V., Jovanović, J. & Vincze, E. (2018), *The Romani Women's Movement: Struggles and Debates in Central and Eastern Europe* (s. 51-71). Routledge.

Kóczé, A. (2018). Romanieship and Gender. W: H. Kyuchukov & O. Samko (red.), *Roma Identity* (s. 45-60). Peter Lang.

Kóczé, A., & Rövid, M. (2017). *Roma and the politics of double discourse in contemporary Europe*. *Identities*, 24(6), 684-700.

Kóczé, A., Zentai, V., Jovanović, J. & Vincze, E. (2018). *The Romani women's movement: Struggles and debates in Central and Eastern Europe*. Routledge.

Konecki, K. (2009). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kozioł, M. (2016). *Kobieta romska wobec presji „bycia piękną”*, 97. <http://wydawnictwo.wssp.edu.pl/wpcontent/uploads/2016/02/rozdzia%C5%82VI.pdf> (dostęp: 27.06.2025).

Krasucki, J. (2024). *Kim jestem, dokąd zmierzam? Związek między wrażliwością duchową a koncepcją siebie w fazie stającej się dorosłości*. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 14(14), 17–34.

Krzemiński, I. (1986). *Symboliczny interakcjonizm i socjologia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Krzyżowski, Ł. (2006). *Kultura tradycyjna wobec wyzwań nowoczesności: Mobilizacja etniczna w oczach wykształconych liderów romskich*. *Studia Humanistyczne*, 4, 71–88.

Kuleta-Hulboj, M. (2005). *Edukacja międzykulturowa: teoria i praktyka*. W: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa* (s. 77-99). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie.

Kunikowski, J., Kamińska, A. & Gawryluk, M. (2016). *Aspiracje zawodowe młodzieży*. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 29(4), 55-78.

Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3 wyd.). Sage Publications.

Kwadrans, Ł. (2008). *Edukacja Romów: Studium porównawcze na przykładzie Czech, Polski i Słowacji*. Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa; Fundacja Integracji Społecznej PROM.

Kwadrans, Ł. (2016). *O potrzebie integracji społecznej Romów na przykładzie części edukacyjnej projektowanego programu lokalnego*. *Ruch Pedagogiczny*, 1, 119–131.

Kwadrans, Ł. (2017). *Roma identity, integration and education: Comparative research*. Kultura i Edukacja, 4(118), 60-73.

Kwadrans, Ł. (2021). *The significance of research into the Roma ethnic identity: Proposal for theories, methods, and research organization based on the own scientific experiences*. Edukacja Międzykulturowa, 14, 85-94.

Kwieciński, Z. (1995). *Dynamika funkcjonowania szkoły: studium empiryczne z socjologii edukacji* (2. wyd.). Toruń: Wydawnictwo UMK.

Kwieciński Z., Wiktowski L. (red.) (1993). *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* IBE, Warsaw.

Kyuchukov, H. (2011). *Roma girls' education in Bulgaria: The role of traditional values*. Journal of Ethnic and Cultural Studies, 8(3), 123-145.

Kyuchukov, H. (2014). *Acquisition of Romani in a bilingual context*. Psychology of Language and Communication, 18(3), 211–225.

Kyuchukov, H. (2019). *Language use and identity among migrant Roma*. East European Journal of Psycholinguistics, 6(1), 47-58.

Ladson-Billings, G. (1995). *Toward a theory of culturally relevant pedagogy*. American Educational Research Journal.

Ladson-Billings, G. & Tate, W.F. (1995). *Toward a critical race theory of education*. Teachers College Record, 97(1), 47-68.

Leśniak, M. (2014). *Kierunki integracji małopolskich Romów*. Kraków: Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego.

Lewowicki, T. (1987). *Aspiracje dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN.

Lewowicki, T. (2000a). W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Lewowicki, T. (2000b). *Wprowadzenie do edukacji międzykulturowej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie.

Lewowicki, T. (2001). *O ideach oraz praktykach edukacji wielokulturowej i międzykulturowej*. Ruch Pedagogiczny, 1-2, 103.

Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. & Gajdzica, A. (2008). *Wartości w życiu młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Liegeois, J.-P. (1998). *School provision for ethnic minorities. The gypsy paradigm*. Paris: University of Hertfordshire Press.

Łobacz, M., Drop, K. & Janiszewska, M. (2018). *Multicultural and intercultural education – The challenge of the 21st century*. Zeszyty Naukowe KUL, 61(4), 317-329.

Łoś, M. (1972). *Aspiracje jako zespół dążeń wynikających z hierarchii celów*. W: Gołębiowski, B. (1973/1977), *Dynamika aspiracji*. [Dysertacja habilitacyjna, wydawnictwo akademickie].

Łój M. (2009). *Praca nauczyciela wspomagającego edukację dzieci romskich – doświadczenia ze szkół wrocławskich*, Studia Romologica, nr 2.

Łój M., Mirga S. (2012). *Edukacja dzieci romskich – praktyczny informator dla rodziców*, Radom.

Maodzwa-Taruvunga, M., & Cross, M. (2015). *Jonathan Jansen and the curriculum debate in South Africa: An essay review of Jansen's writings between 1999 and 2009*. Curriculum Inquiry, 45(1), 126–152.

Marczuk, K. P. (2017). *Romowie w Polsce. Edukacja a integracja*. Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska.

Markowska, D. (1990). *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*. Kwartalnik Pedagogiczny, 4, 109–117.

Markowska-Manista, U. (2020). *O potrzebie dekolonizacji współczesnych badań nad dzieciństwem i prawami dziecka w krajach Globalnego Południa i Globalnej Północy. Rozważania wstępne*. Przegląd Krytyczny, 2(1), 9–20.

Markowska-Manista, U. (2021). *Research “about” and “with” children from diverse cultural backgrounds in Poland – dilemmas and ethical challenges*. Edukacja Międzykulturowa, 1(14), s. 233–244, DOI: 10.15804/em.2021.01.14.

Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). *Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation*. Psychological Review, 98(2), 224–253.

Markus, H. & Nurius, P. (1986). *Possible selves*. American Psychologist, 41(9), 954–969.

Marushiakova, E. & Popov, V. (2001). *Gypsies in the Ottoman Empire: Studies on Roma and Related Groups in Turkey, Greece, and Bulgaria*. University of Hertfordshire Press.

Marushiakova, E. & Popov, V. (2017). *The Evolution of Roma Emancipation: From Local Initiatives to International Representation*. Journal of Ethnic and Migration Studies, 43(6), 45-62.

Marushiakova, E. & Popov, V. (2020). *Roma Cultural Heritage: Documentation, Preservation and Dissemination. Intercultural Dialogue and Cultural Diversity*. Palgrave Macmillan.

Maslow, A.H. (1943). *A theory of human motivation*. Psychological Review, 50(4), 370-396.

Maslow, A.H. (1970). *Motivation and Personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.

Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. Sage Publications Ltd.

Matache, M. (2014). *The deficit of EU democracies: A new cycle of violence against Roma population*. Human Rights Quarterly, 36(2), 325-348.

Matei, P. (2009). The Romani movement in Romania: Institutionalization and (de)mobilization. W: N. Sigona & N. Trehan (red.), *Romani Politics in Contemporary Europe: Poverty, neo-liberalism, and ethnic mobilisation* (rozdz. 8). Palgrave Macmillan.

Matei, P. (2020). *Between nationalism and pragmatism: The Roma movement in interwar Romania*. Social Inclusion, 8(2), 305–316.

Matras, Y. (2002). *Romani: A Linguistic Introduction*. Cambridge University Press.

Matras, Y. (2015). *Romani in Britain: The Afterlife of a Language*. Edinburgh University Press.

Matuszewska, M. (1997). *Zmiany rozwojowe wczesnej dorosłości*. Forum Psychologiczne, 2(2), 31-44.

Mbembe, A.J (2016). *Decolonizing the university: New directions*. Arts and Humanities in Higher Education, 15(1), 29-45.

McClelland, D.C. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. Routledge.

Mertens, D. M. (2007). *Transformative paradigm: Mixed methods and social justice*. Journal of Mixed Methods Research, 1(3), 212-225.

Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. Free Press.

Meyer, J. & Garcia-Gonzalez, A. (2016). *Globalization and Europeanization: The transformation of education policies in Poland*. Journal of Educational Policy Studies, 4(2), 55-70.

- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mirga, A. & Mróz, L. (1994). *Cyganie. Odmienność i nietolerancja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mišković, M. (2009). *Roma education in Europe: In support of the discourse of race*. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(2), 201-220.
- Mišković, M. (2013). *Roma Education in Europe: Practices, Policies, and Politics*. London: Routledge.
- Moncrieffe, M.L. (ed.). (2021). *Decolonising the curriculum: Teaching and learning about race equality* (Issue 4). University of Brighton.
- Mróz, L. (2001). *Dzieje Cyganów – Romów w Rzeczypospolitej XV–XVIII w.* Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- Mucha, J. (1973). *Aspiracje młodzieży*. Wrocław.
- Nazaruk, S. (2017). Edukacja wielokulturowa. W: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa* (s. 162). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie.
- Nazaruk, S. & Klim-Klimaszewska, A. (2017). *Edukacja wielokulturowa szansą na integrowanie uchodźców ze społecznością lokalną*. *Studia Edukacyjne*, 43, 153-164.
- Nicolae, V. (2007). Towards a definition of anti-Gypsyism. W: *Roma Diplomacy* (s. 21-30). IDEA.
- Niemiec, M. (2007). *Aspiracje życiowe i zawodowe uczniów szkół ponadgimnazjalnych na przykładzie powiatu wodzisławskiego*. Praca doktorska, Uniwersytet Śląski w Katowicach.
- Nieto, S. (2002). *Language, Culture, and Teaching*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Niewiński, J. (2022). *Edukacja wielokulturowa wczoraj, międzykulturowa dziś, transkulturowa jutro*. *Rocznik Lubuski*, 48(2), 68-75.
- Nikiel, Ł. (2020). Kompetencje społeczne i aspiracje edukacyjne uczniów z pogranicza funkcjonowania intelektualnego w wieku szkolnym. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problematyczność inkluzji społecznej i edukacyjnej osób z niepełnosprawnościami i o szczególnych potrzebach* (s. 291-306). Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Nikitorowicz, J. (1995). *Tolerancja: idea i cel edukacji międzykulturowej*. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 6, 5.

Nikitorowicz, J. (2003). *Edukacja międzykulturowa: Model i praktyka*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Nikitorowicz, J. (2005a). Próba określania przedmiotu edukacji międzykulturowej. W: J. Nikitorowicz, D. Misiejuk & M. Sobiecki (red.), *Region. Tożsamość. Edukacja* (s. 15-33). Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Nikitorowicz, J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: GWP.

Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Nikitorowicz, J. (2017). *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Nikitorowicz, J. (2020). *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Nowicka, E. (2007). *Romowie i świat współczesny*. W: P. Borek (red.), *Romowie w Polsce i Europie*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Nowicka-Kozioł, M. (1993). *Odpowiedzialność w świetle współczesnego humanizmu*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej.

Nurmi, J.-E. (1991). *How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning*. *Developmental Review*, 11(1), 1–59.

Nyul, B., Kende, A., Pantya, J., Váradi, L., Braverman, J., Hushegyi, A., Csaba, S., Lantos, N. A., & Hopkins, N. (2024). *Kiedy „Czy mogę ci pomóc?” boli: Romskie doświadczenia codziennych mikroagresji w punktach sprzedaży detalicznej*. *British Journal of Social Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/bjso.12789> (dostęp: 25.06.2025).

Obrovská, J., Aguiar, C., Silva, C. S. & Petrogiannis, K. (2023). *Factors influencing educational aspirations among Roma mothers in Czechia, Greece, and Portugal*. *European Journal of Educational Research*, 12(1), 45-68, <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09780-4>.

OECD. (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence* (s. 112). Paris: OECD Publishing.

Ogbu, J.U. (1987). *Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation*. *Anthropology & Education Quarterly*, 18(4), 312–334.

Ogrodzka-Mazur, E. (2014). *Wprowadzenie. Edukacja Międzykulturowa*, 3(2014), 11-16.

O'Higgins, (2012). *Roma and Non-Roma in the Labour Market in Central and South Eastern Europe*. Roma Inclusion Working Papers. UNDP.

Okely, J. (1983). *The Traveller-Gypsies*. Cambridge University Press.

Okoń, W. (1987). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.

Okoń, W. (2001). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Okoń, W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Oyserman, D., Bybee, D. & Terry, K. (2006). *Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(1), 188-204.

Pachociński, R. (1996). *Oświata w społeczeństwie informatycznym*. *Społeczeństwo Otwarte*, 2.

Pantea, M.-C. (2015a). *Negotiating choice and agency in the lives of Roma youth in higher education*. *Journal of Youth Studies*, 18(7), 841-857.

Pantea, M.-C. (2015b). *Young Roma women's access to higher education in Romania: Between labour market exclusion and gendered social norms*. *Gender and Education*, 27(6), 666–684.

Pantea, M.-C. (2015c). *Persuading others: Young Roma women negotiating access to university*. *Education as Change*, 19(3), 91–112. <https://doi.org/10.1080/16823206.2015.1024151>.

Papachristou, M. (2023). *The school dropout of Roma students: A research effort on the causes of the phenomenon*. *European Journal of Education Studies*, 10(10), 281–293. <https://doi.org/10.46827/ejes.v10i10.5022> (dostęp: 25.06.2025).

Parcheta-Kowalik, M. (2014). *Kształtowanie aspiracji edukacyjnych i życiowych nieletnich skierowanych do schroniska*. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 33(1), 185–187.

Parno-Gerliński, K. (2008). *Romowie wczoraj i dziś: Zawody i profesje romskie*. Związek Romów Polskich.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Pecak, M., Torotcoi, S. (2020). Path to higher education: Combating antigypsyism by building Roma students' aspirations and resilience. W: *Dimensions of Antigypsyism in Europe* (Section V: Strategies for Emancipation). European Roma Institute for Arts and Culture (ERIAN).

Petrova, D. (2003). *The Roma: Between a myth and the future*. Social Research, 70(1), 111-161.

Phiren Amenca International Network, ternYpe International Roma Youth Network, & RGDTS. (2021). Impact Assessment Report of the Roma Youth Voices Project.

Pilch, T. (1999). *Zasady dydaktyki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Polivko, L. (2023). *Socio-pedagogical strategies and practices for working with Roma communities*. ScienceRise: Pedagogical Education, 4(55), 20–25. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2023.289914> (dostęp: 25.06.2025).

Porayski-Pomsta, J. (1993). *Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Prodan, G., Nițulescu, L. & Franț, A. (2021). *Identity changes of Roma ethnic population: The case of Romanian citizens belonging to Roma minority*. Astra Salvensis, IX(18), 111-123.

Prokop, J. (2016). *Romowie na rynku pracy*. *Labor et Educatio*, (4), 131–149.

Putnam, R.D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.

Racová, R., & Samko, M. (2017). *On the vitality and endangerment of the Romani language in Slovakia*. *Acta Ethnographica Hungarica*, 62(1), 191–210.

Rada Wydawnicza Fundacji Integracji Społecznej Prom. (2011). *Kwestia romska w polityce państw Europy Środkowej i Wschodniej*. Wrocław: Fundacja Integracji Społecznej Prom.

Radziewicz, J. (1989). *Szkoła uspołeczniona i uspołecniająca*. Zespół Oświaty Niezależnej – Zeszyty Edukacji Narodowej.

Ray, D. (2006). *Aspirations, poverty, and economic change*. W: A.V. Banerjee, R. Bénabou, & D. Mookherjee (eds), *Understanding poverty*. Oxford University Press.

Rétfári, M., Kovács, L., Kárpáti, A. (2022). *Roma cultural influencers: Social media for identity formation*. Proceedings of the 9th European Conference on Social Media, 173-178.

Revenge, A., Ringold, D., Tracy, W.M. (2002). *Poverty and Ethnicity - A Cross-Country Study of Roma Poverty in Central Europe*. New York: World Bank.

Riessman, C.K. (1993). *Narrative analysis*. Sage Publications.

Ringold, D., Orenstein, M.A., Wilkens, E. (2005). *Roma in an expanding Europe: Breaking the poverty cycle*. Washington, DC: The World Bank. <https://www.worldbank.org> (dostęp: 25.06.2025).

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.

Rostas, I. & Kostka, J. (2014). *Structural dimensions of Roma school desegregation policies in Central and Eastern Europe*. European Educational Research Journal, 13(3), 268–281.

Rorke, B. (2011). *Beyond rhetoric: Roma integration roadmap for 2020*. Open Society Foundations.

Rorke, B. (2017). *Roma and conflict: An introduction*. Roma Rights: Journal of the European Roma Rights Centre, 1, 3–5. <https://www.errc.org/roma-rights-journal/roma-rights-1-2017-roma-and-conflict-understanding-the-impact-of-war-and-political-violence> (dostęp: 25.06.2025).

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rosenthal, G. (1993). *Reconstruction of life stories: principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews*. The narrative study of lives, 1(1), 59-91.

Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Rossmann, G.B., Rallis, S.F. (2012). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Rostas, I., Kostka, J. (2014). *Structural dimensions of Roma school desegregation policies in Central and Eastern Europe*. European Education, 46(1), 1-26.

Różycka, M. (2009). *Wzory kultury a edukacja dzieci romskich*. W: B. Weigl (red.). *Romowie 2009: Między wędrówką a edukacją* (s. 123–138). Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.

Rutigliano, A. (2020). *Inclusion of Roma students in Europe: A literature review and examples of policy initiatives* (OECD Education Working Papers, No. 228). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19939019> (dostęp: 25.06.2025).

Rutkowiak, J. (1995a). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Impuls, s. 26.

Rutkowiak, J. (1995b). Aspiracje młodzieży i ich znaczenie w procesie edukacji. W: *Pedagogika i edukacja wobec wyzwań współczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 54–67.

Ryder, A., Taba, M. i Trehan, N. (red.). (2021). *Romani Communities and Transformative Change: A New Social Europe*. Bristol University Press.

Ryder, A., Taba, M., Trehan, N. (2022). *The Roma Movement: The legacy and values of George Soros and Nicolae Gheorghe*. European Roma Institute for Arts and Culture.

Sack, B. & Szczerban, G. (2002). *Aspiracje edukacyjne młodzieży średnich szkół niepublicznych*. Szczecin: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego.

Sagiv, L. & Schwartz, S. H. (2000). *Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects*. European Journal of Social Psychology, 30(2), 177–198.

Said, E.W. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon Books.

Saunders, B., Kitzinger, J. & Kitzinger, C. (2015). *Anonymising interview data: Challenges and compromise in practice*. Qualitative Research, 15(5), 616-632.

Schiller, N.G., Basch, L., & Blanc, C.S. (1995). *From immigrant to transmigrant: Theorizing transnational migration*. Anthropological Quarterly, 68(1), 48-63.

Schnitzler, K., Holzberger, D. & Seidel, T. (2021). *All better than being disengaged: Student engagement patterns and their relations to academic self-concept and achievement*. European Journal of Psychology of Education, 36, 627–652.

Schutz, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Northwestern University Press.

Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. W: M.P. Zanna (Red.),

Advances in Experimental Social Psychology (t. 25, s. 1–65). San Diego, CA: Academic Press.

Sikorski, W. (2005). *Aspiracje. Studium psychologiczne i socjopedagogiczne*. Nysa: Oficyna Wydawnicza Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nysie.

Sillamy, N. (1995). *Słownik psychologii*. Katowice: Wydawnictwo „Książnica”.

Simić, N.D. (2021). *Proposals for improving the situation in the education of Roma children based on the opinion of Roma and non-Roma parents*. Sinteze, 20.

Simic, N., Vranješević, J., & Stancic, M. (2019). *Roma in higher education: Psychological and social capital as factors of academic success*. Andragoške studije, 11, 127–148. <https://doi.org/10.5937/AndStud1902127S> (dostęp: 25.06.2025).

Singer, A. & Smith, H. (2019). *Roma youth: Challenges and opportunities in education*. European Journal of Educational Studies, 5(12), 33-48.

Sirin, S.R. (2005). *Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research*. Review of Educational Research, 75(3), 417–453.

Skorny, Z. (1980a). *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*. Wrocław: Ossolineum.

Skorny, Z. (1980b). *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Sleeter, C. (2001). *Preparing teachers for culturally diverse schools*. Teacher Education Quarterly.

Słania, B. (2018). Społeczność romska w Polsce jako beneficjenci działań pomocowych. *Praca Socjalna*, 6(33), 71–90.

Słownik języka polskiego PWN (2021). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Smiszczak, M. & Gałka, J. (2018). *Wyniki badań dotyczących realizacji edukacji międzykulturowej*. Podstawy Edukacji: Podejście interdyscyplinarne, 11, 133-146.

Smith, A.D. (1991). *National identity*. London: Penguin UK.

Smith, L.T. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books.

Socjopatologia pogranicza a edukacja (2008), T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, & A. Gajdzica (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń,

Sokołowska, A. (1967). *Stosunek młodzieży do jej perspektyw życiowych*. Warszawa.

Sokołowska, M. (1967). *Socjologia wychowania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson, & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana/Chicago: University of Illinois Press.

Stańkowski, B. (2007). *Wychowanie w duchu wielokulturowości: Raport z badań empirycznych wśród nauczycieli na Podhalu*. Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.

Stefaniak, A. (2018). *Szkoła Dialogu jako narzędzie budowania lokalnego kapitału społecznego. Wyniki badań ewaluacyjnych z lat 2012-2017*. Centrum Badań nad Uprzedzeniami.

Steinberg, L. (2005). *Adolescence* (7th ed., s. 72). New York: McGraw-Hill.

Stenroos, M. (2018). *The Civil Rights Movement of Roma in Finland: From Religious Assimilation to Political Advocacy*. *Nordic Journal of Ethnic Studies*, 25(2), 85-102.

Stewart, M. (1997). *The Time of the Gypsies*. Boulder: Westview Press.

Styrkacz S. (2021). *Analiza równego dostępu do edukacji na przykładzie uczniów romskich w Chorzowie i Bytomiu*, *Psychologia Wychowawcza*, nr 21, s. 83–96, DOI: 10.5604/01.3001.0015.6907, (dostęp: 26.06.2025).

Styrkacz, S. (2022a). *Pharo Siklariben, czyli o trudnym dostępie do edukacji dzieci romskich w Polsce i Europie w czasie pandemii*. *Psychologia Wychowawcza*, 23(1), 39–48.

Styrkacz, S. (2022b). *Boho Romni or Gadzi? Reflexions about Roma Women Image*. *International Journal of Roma Studies*, 4(3), 236-265

Styrkacz, S. (2023). *Romsko-gadziowskie związki. Analiza i negocjowanie granic etnicznych*. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 49(4), 111–138.

Styrkacz, S. (2024a). *Dekolonizacja edukacji a aspiracje w społeczności romskiej w Polsce*. *Przegląd Krytyczny*, 6(2), 51–76.

Styrkacz S. (2024b). *Romsko-gadziowskie związki. Analiza i negocjowanie granic etnicznych*. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 2023 (XLIX), Nr 4 (190), 111-138.

Styrkacz, S. (w druku). *Trauma przekazywana z ust do ust: Autoetnograficzna refleksja nad dziedziczeniem cierpienia w społeczności Romów*. Dialog Pheniben.

Styrkacz, S. & Markowska-Manista, U. (2025). *Aspirations of young people from the Roma community and the need for decolonization (in) education in the Polish context*.

Suszek, K. (1971). *Spoleczne podłoże aspiracji szkolnych młodzieży*. Poznań: PWN.

Syrek, E. (1986). *Aspiracje życiowe młodzieży niedostosowanej społecznie*. Katowice: Uniwersytet Śląski.

Szalai, J., & Schiff, C. (2014). *Migrant, Roma and post-colonial youth in education across Europe: Being 'visibly different'*. London: Palgrave Macmillan.

Szast, M. (2023). *Aspiracje życiowe młodzieży*. Współczesne problemy wychowania, t. 8, 169–186. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Szczurek-Boruta, A.A. (2011). *Dziecko romskie w szkole – między wykluczeniem a integracją*. W: T. Lewowicki, A.A. Szczurek-Boruta & J.I. Suchodolska (red.), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, s. 191–207. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Szczurek-Boruta, A. (2023). *Młodzież–tożsamość–środowisko–casus Śląska Cieszyńskiego*. Pedagogika Społeczna Nova, 3(5), 93–114.

Szegedi, T. A. (2021). *Ogre Freak – Or Face the Truth!* [puppet theatre performance]. Independent Theater Hungary; RS9 Színház, Budapest.

Szewczyk, M. (2016). *Unia Europejska i Romowie. System wobec kultury etnicznej*. Rzeszów-Tarnów: WSIZ.

Szyszko-Bohusz, A. (red.). (2009). *Edukacja, praca, prawo w życiu osób niepełnosprawnych*. Tarnów: Wydawnictwo Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej.

Szymańska, M. & Ciechowska, M. (2017). *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych. Część I*. Wydawnictwo Akademii Ignatianum w Krakowie, WAM.

Szymański, M.J. (1998). *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Szymański, M.J. (2012). *Przemiany wartości w zmieniającym się społeczeństwie*. Debata Edukacyjna, 5, 5–14.

Ślosarczyk, I., Wężowicz-Bochenek, B. (2007). *Edukacja młodzieży romskiej w polskiej szkole na przykładzie gimnazjum w Łososinie*. W: W. Osuch (red.). *Wybrane problemy edukacyjne i kulturowe niektórych mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce i Europie*. Kraków: Geoinfo, 101-112.

Świątek, A., Osuch, W., Rachwał, T. & Kurek, S. (2015). *Projekt „Common Goals – Common Ways” jako przykład aktywizacji grupy Romów zagrożonych wykluczeniem społecznym i ekonomicznym*. *Przedsiębiorczość – Edukacja*, 11, 167–179. <https://doi.org/10.24917/20833296.11.13> (dostęp: 25.06.2025).

Tajfel, H. & Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. W: W.G. Austin & S. Worchel (red.), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (s. 33–47). Brooks/Cole.

Talewicz-Kwiatkowska, J. (2013). *Wpływ aktywności finansowej Unii Europejskiej na położenie społeczne Romów w Polsce*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Taylor, K.-Y. (2016). *From #BlackLivesMatter to Black Liberation*. Haymarket Books.

Tedeschi, R.G., & Calhoun, L.G. (2004). *Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence*. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1-18.

Thompson, R.J., & Gustafson, K.E. (1996). *Adaptation to Chronic Childhood Illness* (s. 22). Washington, DC: American Psychological Association.

Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating Across Cultures*. New York: The Guilford Press.

Torotcoi, S. & Pecak, M. (2019). *Path to Higher Education: Combating Antigypsyism by Building Roma Students' Aspirations and Resilience*. W: D. Garazin (ed.), *Dimensions of antigypsyism in Europe*, s.301–321). European Network Against Racism. Pobrano 26 czerwca 2025, z <https://www.romaeducationfund.org/wp-content/uploads/2020/01/Torotcoi-Pecak.pdf> [crs.ceu.edu+6romaeducationfund.org+6researchgate.net](https://www.crs.ceu.edu+6romaeducationfund.org+6researchgate.net) (dostęp: 25.06.2025).

Trehan, N., Kóczé, A. (2009). Racism, (neo-)colonialism and social justice: The struggle for the soul of the Romani movement in post-socialist Europe. W: G. Huggan & I. Law (red.), *Racism Postcolonialism Europe* (s. 50–77). Liverpool University Press.

Tremlett, A. (2009). *Bringing hybridity to heterogeneity in Romani studies*. *Romani Studies*, 19(2), 147–168.

Trempała, W., Rajek, M., Pazderska, A. (2016). *Aspiracje życiowe młodych Polaków w kontekście zmieniającej się rzeczywistości*. *Świat Idei i Polityki*, 14, 288–310.

Tuck, E., Yang, K.W. (2012). *Decolonization is Not a Metaphor*. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1–28.

Turner, J. (1998). *Struktura teorii socjologicznej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Uehling, G. (2004). *Unwanted Migration: Combating and Inducing Displacement of Roma in Ukraine*. *Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe*, 3, 1–26.

Varga, A., Fehérvári, A. & Trendl, F., (2023). The Power of Community: Supporting the Learning Path of Roma University Students. *Journal of Social Studies*. 2023:14 (3), 117-144. <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/4962> (Q2) (dostęp: 25.06.2025).

Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*. Routledge.

Veselská, N. (2021). *Roma professionals in the Czech Republic: Career trajectories and experiences* (Master's thesis, Malmö University). Malmö University Electronic Publishing.

Vince. (2022). *Roma. So I haven't really written at length...* Medium.

Wacławik, Z. (2018). *The role of education in the integration of the Roma community in Poland*. *Journal of Social Integration*, 2(7), 34–45.

Wacławik, Z. (2019). *Edukacja jako narzędzie integracji Romów w Polsce*. *Edukacja i Dialog*, 24(5), 112–125.

Wagner, I. (1998). *Zadania szkoły w okresie przemian społecznych w Polsce*. *Edukacja*, 3.

Więckiewicz, B. (red.) (2024). *Aspiracje i dążenia młodzieży*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Witkowski, M. (2014). „10 praktycznych sposobów na integrację Romów”, *czyli analiza współczesnej sytuacji społeczności romskich z perspektywy antropologii darów*. *Studia Humanistyczne AGH*, 13(3), 145–160.

Włodarczyk, R. (2021). *Kolonizacje. Pedagogika krytyczna w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 9–41.

World Bank. (2010). *Roma Inclusion: An Economic Opportunity for Bulgaria, Czech Republic, Romania and Serbia*. Washington, DC: World Bank.

Yehuda, R. & Bierer, L. M. (2009). *Transgenerational transmission of cortisol and PTSD risk*. *Progress in Brain Research*, 167, 121-135.

Yow, V.R. (2005). *Recording Oral History: A Guide for the Humanities and Social Sciences*. Rowman Altamira.

Zahorska, M. (1991). *Jaka jesteś szkoła społeczna*. Społeczeństwo Otwarte, 2.

Zandecki, A. (1994). *Przemiany aspiracji edukacyjnych młodzieży jako podłoże zmian oświatowych*. *Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania*, 12(285), 159–167.

Želinský, T., Gorard, S. & Siddiqui, N. (2021). *Roma parental aspirations for their children's education: A comparative study across Europe*. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(2), 294–312.

Zhu Hua. (2016). *Exploring Intercultural Communication: Language in Action*. Routledge.

Ziółkowska, B. (2005). *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać*. W: A. Brzezińska (red.) (2005). *Portrety psychologiczne człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Ziółkowska, B. (2018). *Dorosłość i jej różne przejawy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Zhou, M. & Bankston, C.L. (1998). *Growing Up American: How Vietnamese Children Adapt to Life in the United States*. Russell Sage Foundation.

Źródła internetowe

Bank Światowy. (2010, 14 kwietnia). *Bank Światowy ostrzega rządy europejskie przed wysokimi kosztami ekonomicznymi wykluczenia Romów* [Komunikat prasowy]. <https://www.worldbank.org/pl/news/press-release/2010/04/14/world-bank-alerts-european-governments-to-steep-economic-costs-of-roma-exclusion> (dostęp: 26 czerwca 2025).

Center for Education Initiatives. (b.r.). *Roma projects realized by Center for Education Initiatives (CEI)*. <https://www.iic.lv/roma-projects> (dostęp: 25.06.2025)

Centrum Badania Opinii Społecznej. (2013, marzec). *Rodzina – jej współczesne znaczenie i rozumienie* (Komunikat BS/33/2013). Warszawa: CBOS.

Edukacja romska. Oficjalny serwis Miasta Wałbrzycha. (b.r.). <https://um.walbrzych.pl/pl/page/edukacja-romska> (dostęp: 25.06.2025)

European Commission. (2011). *An EU Framework for National Roma Integration Strategies up to 2020*. COM(2011) 173 final. (dostęp: 25.06.2025)

European Commission. (2019). *Roma inclusion in the European Union. Progress Report 2019*.
https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/roma_inclusion_report_2019_en.pdf
(dostęp: 25.06.2025)

European Commission. (2020). *Countering antigypsyism in Europe*. European Union Publications. https://ec.europa.eu/info/publications/countering-antigypsyism-europe_en (dostęp: 25.06.2025)

European Commission. (2022). *A chance for Roma people to follow their dreams*. European Social Fund Plus. <https://ec.europa.eu/european-social-fund-plus/en/projects/chance-roma-people-follow-their-dreams> (dostęp: 25.06.2025)

European Commission. (b.r.). *Objective 1: To outreach and enhance the Roma young people's own aspirations for change and resources made available*. (dostęp: 25.06.2025)

European Roma Rights Centre. (2020). *Roma youth and education in Europe*. (dostęp: 25.06.2025)

European Union Agency for Fundamental Rights. (2016). *Second European Union Minorities and Discrimination Survey. Roma – Selected findings*.
https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2016-eu-midis-ii-main-results_en.pdf (dostęp: 25.06.2025)

Forster, N. (2022). *Raising institutional aspirations for supporting Gypsy, Traveller, Roma, Showmen and Boater students in higher education*.
<https://www.hepi.ac.uk/2022/12/07/raising-institutional-aspirations-for-supporting-gypsy-traveller-roma-showmen-and-boater-students-in-higher-education/> (dostęp: 25.06.2025)

FRA - European Union Agency for Fundamental Rights. (2018). *A persisting concern: Anti-Gypsyism as a barrier to Roma inclusion*. Publications Office of the European Union. (dostęp: 25.06.2025)

Liverpool Business School. (2021). *Roma Education Aspiration Project (REAP)*. AACSB Innovations That Inspire. <https://www.aacsb.edu/innovations-that-inspire> (dostęp: 25.06.2025)

Medeleanu, L. (2021). *Roma identity: From stigmatization to reconstruction*. HowlRound Theatre Commons. <https://howlround.com/roma-identity-stigmatization-reconstruction> (dostęp: 25.06.2025)

Misja Asystent. (b.r.). *Oficjalna strona*. <https://misjaasystent.pl/o-projekcie/> (dostęp: 25.06.2025)

Open Society Foundations. (2012). *A place to learn: Lessons from research on Roma education in Europe*. <https://www.opensocietyfoundations.org> (dostęp: 25.06.2025)

[Program na rzecz społ. romskiej, 2003a]. (2003). *Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce na lata 2004–2013*. Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji. <http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/romowie/program-na-rzecz-spole/program-na-rzecz-spole> (dostęp: 25.06.2025)

[Program na rzecz społ. romskiej, 2003b]. (2003). *Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce na lata 2004–2013. Aneks nr 6*. Centrum Dialogu Międzykulturowego. http://www2.mswia.gov.pl/ftp/pdf/aneks_nr6.rtf (dostęp: 25.06.2025)

Sack, B. & Iwańska, E. (b.r.). *Poziom aspiracji edukacyjno-zawodowych uczniów średnich szkół niepublicznych*. Edukacyjne Dyskursy, Internetowe Pismo Pedagogiczne Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. <http://belfer.univ.szczecin.pl/~edipp/> (dostęp: 25.06.2025)

Sac, B., & Szczerban, G. (2002). *Aspiracje edukacyjne młodzieży średnich szkół niepublicznych*. Edukacyjne Dyskursy. Uniwersytet Szczeciński – Instytut Pedagogiki. <http://ip.univ.szczecin.pl/~edipp> (dostęp: 25.06.2025)

The Youth Association. (b.r.). *Roma aspirations*. <https://youth-association.org/> (dostęp: 25.06.2025)

Akty prawne

Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej w Ochotnicy Dolnej. (2024). *Program integracji społecznej i obywatelskiej Romów w Polsce na lata 2021–2030: Świetlica Integracyjna SKRODNE*. Pobrano 26 czerwca 2025, z <https://gops.ochotnica.pl/program-integracji-spolecznej-i-obywatelskiej-romow-w-polsce-na-lata-2021-2030/> (dostęp: 25.06.2025)

Minister Edukacji Narodowej i Sportu. (2003). *Rozporządzenie zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. Dziennik Ustaw.

Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji. (2022, 5 sierpnia). *Wykaz dotacji w ramach Programu integracji społecznej i obywatelskiej Romów w Polsce na lata 2021–2030*. Pobrano 26 czerwca 2025, z <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/program-integracji-spolecznej-i-obywatelskiej-romow-w-polsce-na-lata-2021-2030> (dostęp: 25.06.2025)

Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji. (2014). *Program integracji społeczności romskiej w Polsce na lata 2014-2020*. <https://www.gov.pl/web/mswia> (dostęp: 25.06.2025)

Rada Europy. (2005). *Ramowy program edukacji międzykulturowej*. Strasburg: Rada Europy. (dostęp: 25.06.2025)

Rada Ministrów. (2003). *Program dla społeczności romskiej w Polsce na lata 2004–2013 (Uchwała Rady Ministrów z dnia 19 sierpnia 2003 r.)*.

Rada Ministrów. (2014). *Program integracji społeczności romskiej w Polsce na lata 2014–2020 (Uchwała Rady Ministrów z dnia 7 października 2014)*.

Regulamin Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej. (2014). *Klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakres jej stosowania* (Dziennik Ustaw 2014, poz. 1145).

Sejm Rzeczypospolitej Polskiej. (2005). Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz.U. 2005 Nr 17 poz. 141).

UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey. (2011). *Roma Inclusion Working Papers*. UNDP.

Urząd Miasta Legnicy. (2022). *Wsparcie edukacji przedszkolnej dzieci romskich*. Pobrano 26 czerwca 2025, z <https://portal.legnica.eu/fundusze-krajowe-7-370/program-integracji-spoecznej-i-obywatelskiej-romow-w-polsce/wsparcie-edukacji-przedszkolnej-dzieci-romskich/> (dostęp: 25.06.2025)

Ustawa o systemie oświaty z dn. 7 września 1991. (Dz.U. 1991 Nr 95 poz. 425). <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19910950425/U/D19910425Lj.pdf> (dostęp: 25.06.2025)

UNICEF. (2011). *The Right of Roma Children to Education: Position Paper*. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEECIS); (dostęp: 25.06.2025).