



Proiect finanțat prin granturile SEE 2009-2014, în cadrul Fondului ONG în România

Cum se decide în școli egalitatea de șanse?

Studiu asupra implicării părinților în procesul educațional al copiilor din categorii sociale defavorizate

Irina Ilisei



Pentru informații oficiale despre granturile SEE și norvegiene

accesați www.eegrants.org, www.fondong.fdsc.ro

Proiect finanțat prin granturile SEE 2009 – 2014, în cadrul Fondului ONG în România – www.eeagrants.org.

Acest material a fost elaborat și publicat în cadrul proiectului *Părinți implicați în procesul educațional al copiilor vulnerabili*.

Autoare: Irina Ilisei

Manager Proiect: Florin Nasture

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

ILISEI, IRINA

Cum se decide în școli egalitatea de șanse? Studiu asupra implicării părinților în procesul educațional al copiilor din categorii sociale defavorizate/ Irina Ilisei.

– Suceava, Mușatinii, 2016

ISBN 978-606-656-123-5

© 2016 Centrul Cultural al Romilor O Del Amenca



Grup Mușatinii

tipografie • producție publicitară

Conținutul acestui material nu reprezintă în mod necesar poziția oficială a granturilor SEE 2009-2014, fiind în întregime responsabilitatea autoarei.

Cuprins

LISTĂ ABREVIERI	9
------------------------	----------

INTRODUCERE	11
--------------------	-----------

PRIVIRE DE ANSAMBLU - CONTEXT SOCIO-ECONOMIC, CADRUL LEGISLATIV ȘI CONSIDERENTE TEORETICE	16
--	-----------

Cadru general	16
----------------------	-----------

Inegalități sociale în participarea la educație în relație cu apartenența la etnia romă	16
--	-----------

Cadrul legislativ privind egalitatea de șanse în educație și reprezentarea intereselor elevilor din categorii sociale defavorizate	20
---	-----------

Determinanți ai inegalităților educaționale	22
--	-----------

Impactul familiei asupra participării la educație	26
--	-----------

Implicarea părinților în procesul educațional școlar	29
---	-----------

Implicarea părinților în procesele decizionale din educație și reprezentarea intereselor copiilor	31
--	-----------

Reglementări europene cu privire la implicarea părinților în educația școlară	35
--	-----------

Cadrul legislativ privind reprezentarea intereselor elevilor din categorii sociale defavorizate _____ 36

Excluziunea socială și implicarea civică a romilor _____ 43

CADRUL METODOLOGIC _____ 51

Scopul cercetării empirice _____ 51

Metodologia cercetării _____ 53

Limitele cercetării _____ 56

IMPLICAREA PĂRINȚILOR ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL ȘI ÎN DECIZIILE ȘCOLII _____ 59

Forme și modalități de interacțiune și implicare ale părinților în relația cu școala _____ 59

Determinanți ai implicării părinților și a participării la deciziile școlii _____ 66

Strategii de implicare a părinților _____ 73

Între individualism și solidaritate în soluționarea problemelor școlii _____ 78

**PROCESELE DECIZIONALE DE LA NIVELUL ȘCOLII ȘI
DIN CONSILIUL DE ADMINISTRAȚIE _____ 82**

Sfera de activitate și modalitate de funcționare a Consiliului de Administrație 82

Capacitatea decizională a Consiliului de Administrație _____ 85

Considerații privind descentralizarea în procesele decizionale din educație __ 94

Accesul părinților la informații privind activitatea Consiliului de Administrație 98

Selecția reprezentanților părinților în Consiliul de Administrație _____ 100

Activitate părinți în Consiliul de Administrație al Școlii _____ 108

**NEVOI, PROBLEME ȘI PRIORITĂȚI ALE COPIILOR
AFLAȚI ÎN CATEGORII SOCIALE DEFAVORIZATE _____ 112**

Percepții și aspirații ale părinților din categorii defavorizate cu privire la
educație _____ 112

Precariat și costurile participării la educație _____ 122

Cercul Vicios al sărăciei și excluziunii sociale _____ 126

Burse sociale și ajutoare pentru rechizite _____ 131

Practica pachetelului de mâncare, între necesitate și simbol al statutului social 136

Constelație familială _____ 142

Absenteism și abandon școlar _____ 145

Discriminare, etichetare și anti-țiganism	150
Interculturalitate, limba romani, educație în spiritul diversității	155
Violența în școală	157
Resurse materiale școală	161
Programe, proiecte și măsuri de suport a participării școlare. Școala după școală, mediere și mentorat	163
Mentorat, mediere și consultanță	168
CONCLUZII	170
BIBLIOGRAFIE	178
ANEXE	182
Anexa 1 – Ghid pentru interviuri cu reprezentanți ai părinților în CA	182
Anexa 2 –Ghid pentru interviuri cu reprezentanți ai cadrelor didactice în CA	189
Anexa 3 –Ghid pentru interviuri cu reprezentanți ai administrației locale în CA	196
Anexa 4 – Ghid pentru interviuri cu părinți ai copiilor din categorii sociale defavorizate	203

Listă Abrevieri

AL – Administrația Locală

CA – Consiliu de administrație a unității școlare

cf. – conform

CL – Consiliul Local

EC – European Comission/ Comisia Europeană

EEA – European Economic Area / Spațiul Economic European

et al. – și alții

FRA – Agenția pentru Drepturi Fundamentale

II – întreprindere individuală

OEC – Organismul Național de Acreditare

PFA – persoană fizică autorizată

ș.a.m.d. – și așa mai departe

UNDP – Programul Națiunilor Unite pentru Dezvoltare

UNICEF – Fondul Internațional pentru Urgențe al Copiilor Națiunilor Unite

WB – World Bank / Banca Mondială

Introducere

Numeroase studii semnalează existența inegalităților în accesarea și participarea la o educație de calitate. Aceste inegalități se află într-un puternic raport de corelație cu *backgroundul* etnic, economic, social și mediul de rezidență al elevilor. Aparținerea la etnia romă, resursele economice scăzute, rezidența în mediul rural sau urban sărac sunt variabilele care în România se asociază în mod negativ cu accesul și participarea la educație, precum și cu calitatea educației. Resursele materiale limitate ale școlilor, slaba motivare în a participa la procesele educaționale, aspirațiile educaționale scăzute, abandonul școlar, violența în școli, discriminarea sunt aspecte problematice ale întregului sistem educațional din România dar care afectează în mod particular elevii aflați în categorii sociale defavorizate.

Mediul social de proveniență, respectiv părinții, joacă un rol foarte important în ceea ce privește participarea la educație a copiilor, nu doar prin acoperirea nevoilor de bază și sprijinirea dezvoltării fizice, psihice și intelectuale dar și prin reprezentarea intereselor copiilor în comunitate și în relație cu instituția școlară. Exercițarea influenței parentale și a comunității asupra școlilor reprezintă principalul mod de exprimare a nevoilor copiilor, în special a celor din categorii sociale defavorizate, cu privire la participarea la educație (OECD 2006: 83). Participarea părinților la procesele decizionale din

școli și reprezentarea intereselor elevilor din categorii sociale vulnerabile au un impact pozitiv asupra soluționării aspectelor care limitează participarea la o educație de calitate. Mai ales în contextul descentralizării sistemului educațional, comunitatea și instituțiile de la nivel local au o responsabilitate crescută de a crea condițiile unei participări nediscriminatorii la educație și a reprezenta interesele tuturor elevilor. Implicit crește și importanța participării părinților la procesele decizionale de la nivelul școlilor și al comunităților.

Implicarea părinților din categorii sociale defavorizate, prin reprezentarea intereselor specifice ale elevilor neprivilegiați, poate stimula procesele decizionale în favoarea unor măsuri care să sprijine egalitatea de șanse în educație. Însă apartenența la o categorie socială defavorizată se corelează adesea cu o participare civică scăzută, o slabă încredere în autorități și o capacitate limitată de a influența deciziile instituționale.

Pornind de la aceste premise, studiul de față are în prim plan două obiective majore de cercetare. În primul rând, acela de a identifica nevoile specifice ale elevilor din categorii sociale defavorizate și a modului în care instituțiile școlare răspund acestor nevoi. În al doilea rând, de a analiza modul în care sunt luate deciziile în școli, în ce măsură interesele elevilor, în special ale celor din categorii sociale defavorizate, sunt reprezentate. Cercetarea este centrată în special pe analiza modului în care părinții participă la deciziile școlii și a gradului de reprezentare a elevilor din categorii

sociale defavorizate. Având în vedere că principalele decalaje educaționale din România sunt înregistrate în rândul populației de etnie romă raportat la cea neromă, proiectul abordează explicit, dar nu exclusiv populația defavorizată de etnie romă.

Studiul de față a fost realizat în cadrul proiectului *Părinți implicați în procesul educațional al copiilor vulnerabili*, proiect care are ca obiectiv central creșterea implicării active și responsabile a cetățenilor - în mod special a părinților romi - în procesul educațional al copiilor lor. *Asociația O Del Amenca* a coordonat realizarea cercetării sociologice empirice care s-a derulat în cele zece școli incluse în proiect din județele Ialomița și Călărași. În aceste instituții de învățământ, ponderea elevilor romi este de minim 20%.

Prima parte a acestei lucrări examinează contextul socio-economic cu privire la inegalitățile educaționale care afectează în special copiii și tinerii de etnie romă, focusul fiind în special pe evidențierea factorilor care determină decalajele educaționale dintre romi și neromi. Componenta normativă reprezintă un alt aspect relevant pentru înțelegerea modului în care sunt luate deciziile în școli și participarea părinților. Lucrarea va face o scurtă analiză a normelor și legilor relevante existente cu privire la egalitatea de șanse în educație și dreptul părinților de a participa la deciziile școlii. De asemenea, se va face o trecere în revistă a situației la nivel european. Următorul pas va fi acela de a prezenta cadrul teoretic și conceptual al cercetării referitor la implicarea părinților în procesele educaționale

ale copiilor, punând accent asupra rezultatelor studiilor anterioare cu privire la importanța parteneriatului dintre familie, școală și comunitate. Mai mult, pentru a avea o mai bună înțelegere asupra factorilor care pot împiedica participarea părinților din categorii sociale defavorizate în contextul dinamicii relațiilor de putere minoritate-majoritate, voi contextualiza discuția asupra participării părinților romi la deciziile școlii prin prisma unei analize a implicării civice, politice și sociale a romilor.

Partea centrală a lucrării o constituie prezentarea rezultatelor cercetării sociologice. Metodologia a avut o abordare calitativă și a inclus interviuri semistructurate, în profunzime, cu părinți care se aflau în categorii sociale defavorizate și membri ai consiliilor de administrație ale școlilor - reprezentanți ai părinților, reprezentanți ai școlii și reprezentanți ai autorităților locale. Cercetarea investighează trei teme majore puternic inter-relaționate: (1) modul în care părinții se implică în procesul educațional al copiilor cu accent asupra participării acestora la deciziile școlii, (2) modul de funcționare a Consiliilor de Administrație din școli și implicarea părinților în structurile decizionale (3) nevoile educaționale și prioritățile părinților și copiilor de vârstă școlară aflați în situații sociale defavorizate, respectiv percepțiile și gradul de reprezentare al acestor interese la nivelul structurilor decizionale din școală.

În încheiere lucrarea sumarizează rezultatele cercetării și discută asupra aspectelor care au nevoie de o atenție specială pentru a

întări relațiile dintre părinți, școală, comunitate, autorități locale, dar și cu scopul de a crește participarea părinților la procesele decizionale și pentru a ridica gradul de reprezentare a intereselor elevilor din categorii sociale defavorizate. Nu în ultimul rând exemplific modelele de bune practici întâlnite în școlile incluse în studiu și fac propuneri de măsuri ce pot susține o educație incluzivă.

Privire de ansamblu - Context socio-economic, cadrul legislativ și considerente teoretice

Cadru general

În cele ce urmează, realizez o trecere în revistă a rezultatelor cercetărilor anterioare care sunt relevante pentru studiul de față. Pentru a vedea în ce măsură determinanții școlari pot fi modificați pentru a încuraja incluziunea elevilor aflați în situații sociale defavorizate, în special a celor de etnie romă, este necesar să avem o înțelegere cât mai bună a contextului social care le modelează oportunitățile educaționale. Astfel, în cele ce urmează, voi face o trecere în revistă a factorilor sociali identificați ca având potențialul de a limita participarea elevilor la învățământ. Discuția va continua cu analiza cadrului teoretic referitor la impactul familiei asupra participării la educație și cunoașterea cadrului legislativ cu privire la reprezentarea de către părinți a intereselor copiilor la nivelul școlilor.

Inegalități sociale în participarea la educație în relație cu apartenența la etnia romă

Inegalitățile educaționale sunt rezultatul mai multor tipuri de factori ce pot fi clasificați în determinanți școlari, sociali-familiali și individuali (Bălică *et al.* 2006: 11). Determinanții școlari sunt spre exemplu: poziționarea geografică a școlii/ distanța față de școală/

infrastructura de acces, baza materială a școlii/ arhitectură/ construcție/ mobilier inadecvat, resurse materiale limitate, materiale didactice insuficiente, deficit de personal didactic calificat, lipsă motivație personal. Când vorbim de determinanți sociali ne referim la resursele materiale limitate/ sărăcie, nivel redus al educației părinților și al grupului social de referință, discriminare, neatractivitatea sau limitarea ofertelor de pe piața muncii. Exemple de determinanți individuali sunt capacitatea de învățare, capacitatea de adaptare școlară, starea de sănătate. Există o relație dinamică de interacțiune între acești factori puternic interconectați și care adesea se potențează reciproc.

Apartenența la etnia romă, alături de sărăcie și rezidența în mediul rural, se corelează adesea cu o performanță educațională scăzută, o slabă participare la educație, abandon școlar. Potrivit unui raport UNDP cu privire la educație, populația de etnie romă este cea mai dezavantajată categorie socială din Europa (Bruggermann 2012: 12). Această situație este specifică și pentru spațiul românesc, romii fiind una dintre cele mai defavorizate categorii sociale din cadrul sistemului educațional (Jigău 2002, EUMAP 2007; Raport al Comisiei Prezidențiale pentru Analiza Riscurilor Sociale și Demografice 2009), confruntându-se adesea cu un climat al excluderii și al segregării în interiorul școlilor (Toma 2011: 127).

Decalajele educaționale dintre romi și neromi, decalaje care apar și în cazul altor grupuri etnice minoritare (Bruggermann 2012:

10), sunt vizibile la toate nivelurile educaționale. Încadrarea în sistemul educațional are loc în medie mai târziu în rândul populației rome comparativ cu cea neromă. Aceste decalaje educaționale sunt vizibile începând cu educația preșcolară și continuă cu vârsta obligatorie de înscriere la școală: 7% din populația de etnie romă cu vârste între 10 și 18 ani nu a frecventat niciodată școala în timp ce doar 1% dintre vecinii lor neromi se confruntă cu aceeași situație (Bruggemann 2012: 38)¹. O consecință a acestei situații este aceea că 80% dintre cei care nu au participat deloc în sistemul educațional formal sunt de etnie romă (Băluță 2007: 56). Cu toate acestea, s-a constatat o îmbunătățire a participării la educație a generațiilor tinere (World Bank 2014: 24).

În ceea ce privește participarea în rândul elevilor înscriși, aceasta este mult mai scăzută în rândul elevilor romi: 30% dintre aceștia fiind absenți în mod regulat (Bruggemann 2012: 46). Acesta este un prim semnal de alarmă deoarece absenteismul fiind unul dintre precursorii abandonului școlar, în rândul populației rome din întreaga Europă abandonul școlar fiind în mod particular ridicat (OECD 2012: 25). Romii tind să abandoneze sistemul educațional mult mai devreme

¹Studiul citat a fost realizat în comunități defavorizate cu populație majoritar romă. Datele se referă la romii și neromii aflați în acele comunități

comparativ cu neromii: „*Per ansamblu comunitatea romă întâmpină probleme majore cu privire la accesul la educație, fiind unul dintre grupurile sociale cele mai expuse abandonului școlar*” (Băluță, 2007: 56).

Decalajul în participarea la educație a populației rome față de populația majoritară ia diferite forme: „*În termeni generali, comunitatea romă din Europa prezintă un nivel mai scăzut de școlarizare, un nivel de analfabetism mai mare, o rată mai înaltă de abandon școlar, o prezență mai redusă de studenți romi în educația superioară și, în general, mai puțin succes școlar*” (Arbex et. al 2013: 19).

Principalele aspecte problematice în ceea ce privește participarea la educație a romilor comparativ cu neromii sunt:

- acces limitat la educația preșcolară;
- performanță școlară scăzută;
- absenteism ridicat;
- rate înalte de elevi care repetă anul școlar;
- progres educațional limitat, absolvirea în medie a unui număr mai mic de clase față de populația majoritară;
- încetarea educației după încheierea ciclului primar sau gimnazial;
- progres extrem de limitat către nivele mai înalte de educație

- rate foarte scăzute ale elevilor romi care accesează educația liceală sau cea universitară.

Cadrul legislativ privind egalitatea de șanse în educație și reprezentarea intereselor elevilor din categorii sociale defavorizate

Existența decalajelor educaționale dintre elevii romi și cei neromi necesită o analiză a cadrului legislativ în care acest fenomen se manifestă. Inegalitățile educaționale descrise anterior arată nevoia unor măsuri corective și preventive de sprijin a procesului educațional pentru copiii și tinerii din categorii sociale defavorizate. În cele ce urmează voi face o analiză succintă a cadrului legislativ referitor la participarea la educație a copiilor din categorii sociale dezavantajate punând accent asupra modului în care interesele acestora să fie reprezentate în sistemul educațional românesc.

Legea educației naționale nr. 1/ 2011 are numeroase prevederi în spiritul egalității de șanse, a incluziunii sociale, a respectării și a valorizării diversității etnice, culturale și sociale. Conform legii educației, participarea la învățământ, incluzând participarea la procesele decizionale se face în mod echitabil, implicând în mod nediscriminatoriu toate părțile interesate.

Printre principiile care guvernează învățământul preuniversitar, cel superior precum și învățarea pe tot parcursul vieții din România se numără:

- principiul echității - în baza căruia accesul la învățare se realizează fără discriminare;
- principiul recunoașterii și garantării drepturilor persoanelor aparținând minorităților naționale, dreptul la păstrarea, la dezvoltarea și la exprimarea identității lor etnice, culturale, lingvistice și religioase;
- principiul asigurării egalității de șanse;
- principiul transparenței - concretizat în asigurarea vizibilității totale a deciziei și a rezultatelor, prin comunicarea periodică și adecvată a acestora;
- principiul libertății de gândire și al independenței față de ideologii, dogme religioase și doctrine politice;
- principiul incluziunii sociale;
- principiul centrării educației pe beneficiarii acesteia;
- principiul participării și responsabilității părinților;
- principiul fundamentării deciziilor pe dialog și consultare.

Există deci un cadru legislativ general care să impună ca deciziile din cadrul sistemului educațional preuniversitar să fie luate în mod transparent, în baza consultării tuturor părților implicate, cu participarea părinților și în spiritul echității, incluziunii sociale și

egalității de șanse. De asemenea, conform acestor principii prezente în Legea Educației Naționale nr. 1/ 2011, educația școlară ar trebui să țină cont de diversitatea etnică și culturală și să sprijine combaterea discriminării. Legea Educației nu include însă și normele de punere în aplicare a principiilor mai devreme amintite, ceea ce face ca acest cadru legislativ să fie mai degrabă o declarație de intenție decât un sistem care să asigure egalitatea de șanse și educația incluzivă. În contextul descentralizării educației cea mai mare parte a responsabilității respectării acestor principii revine instituțiilor școlare care nu au însă nici capacitatea administrativă, financiară și nici personal cu expertiză în educația sensibilă la diversitate sau în lucrul cu persoanele defavorizate.

Determinanți ai inegalităților educaționale

O serie de studii au identificat factorii care cauzează o participare scăzută la educație în rândul populației de etnie romă. În cele ce urmează voi face o scurtă trecere în revistă a rezultatelor din studiile anterioare cu privire la determinanții inegalităților educaționale. Aceasta are rolul de a contextualiza discuțiile cu privire la nevoile elevilor din categorii sociale defavorizate și reprezentarea acestor nevoi la nivelul proceselor decizionale din școli.

Locuirea în mediul rural unde populația de etnie romă este supra-reprezentată este un prim factor ce favorizează inegalitățile educaționale. Scoruri educaționale scăzute la cunoștințele de scriere, citire, matematică și științe se bazează pe discrepanțele dintre școlile din mediul rural și cel urban (World Bank 2014: 18). Cei mai mulți dintre romii aflați în situații de vulnerabilitate, analfabeți funcționali, sunt adulții din comunități compacte care se află în zone rurale (Tarnovschi et al. 2012:184).

Sărăcia este o altă cauză importantă a participării scăzute la educație a copiilor și tinerilor romi. Chiar dacă educația este la nivel teoretic gratuită acest lucru nu presupune că participarea la educație nu implică costuri, inclusiv de natură financiară. Familiile care trăiesc sub limita sărăciei au ca principală prioritate asigurarea subzistenței membrilor familiei, trecând pe un loc inferior priorității precum trimiterea copiilor la școală. Potrivit unui studiu UNDP & FRA (2012: 3), standardele de viață ale populației de etnie romă sunt scăzute, venitul se bazează în mare parte pe surse de venit fluctuante, 20% nu sunt asigurați în sistemul de sănătate și 90% trăiesc în sărăcie, într-o proporție ridicată chiar sub limita de subzistență. Aceste fapte determină ca șansele de îmbunătățire ale participării la educație să fie și mai mici.

Educația poate face ca statutul social al unei persoane să crească, dar pe termen scurt educația necesită resurse financiare datorită costurilor colaterale. Banii pentru rechizite, manuale, haine

potrivite mersului la școală, pachet cu mâncare, cheltuieli de transport, fondul clasei și/ sau al școlii sunt doar câteva dintre cheltuielile pe care părinții trebuie să le acopere pentru a-și trimite copiii la școală. Mulți dintre părinți susțin că se simt rușinați dacă nu au mijloacele financiare, dacă nu pot să își îmbrace copiii adecvat, nu își permit gustările necesare la școală pentru copii, sau familia nu își permite să plătească contribuțiile solicitate informal de către școală (Vincze& Harbula 2011: 118). De asemenea, participarea la educație necesită un anumit grad de stabilitate economică prin care nevoile de bază să fie acoperite. Cei mai mulți dintre romi își acoperă cheltuielile necesare traiului din activități pe termen scurt, lucrul cu ziua, munca informală: romii au venituri din agricultură și venituri din urma migrației peste hotare (Voicu 2007: 7). Sursele de venit ale populației de etnie romă sunt diferite de cele ale populației nerome, iar cele mai multe dintre aceste forme de ocupare nu conferă stabilitatea economică necesară unei participări constante la educația școlară.

Discriminarea este un alt factor care limitează accesul la educație. Participarea unei minorități etnice la sistemul educațional este puternic influențată de tipul de relații existente între populația minoritară și cea majoritară, dacă relațiile interetnice sunt tensionate, atunci aceste tensiuni vor fi prezente și reproduse și în interiorul sistemului educațional. Unii părinți romi consideră că elevii nu reușesc din punct de vedere educațional din cauza situațiilor de discriminare cu care se confruntă în școli (Vincze & Harbula 2011:

101). Dacă în general se confruntă cu situații de inechitate în interacțiunile lor de zi cu zi cu populația majoritară, implicit vor evita contextele sociale în care sunt predominant neromi, ca de exemplu în sistemul educațional. Din acest motiv romii care au întâmpinat experiențe negative cu neromii vor încerca să își protejeze copiii de astfel de evenimente negative, optând pentru abandonul școlar sau neîncurajându-și copiii să își continue parcursul educațional. Romii care percep cel mai ridicat nivel al discriminării sunt cei care trăiesc în sărăcie extremă sau provin din familii tradiționale, copiii romi fiind adesea marginalizați și din cauza etniei nu primesc suficient suport educațional din partea cadrelor didactice (Vincze 2011: 120). O formă particulară a discriminării este segregarea școlară care contribuie și ea la crearea decalajelor educaționale: în rândul copiilor de etnie romă, rata analfabetismului funcțional e mai ridicată în clasele sau școlile segregate, fiind de 15% față de 4% în rândul celorlalți elevi (Fleck & Rughiniș 2008:168).

Arbex et al. (2013: 20) sistematizează factorii care limitează participarea la educație în rândul populației rome în trei categorii majore: factori de excluziune socio-economică care afectează familia (sărăcia, șomajul sau sub-angajarea, migrația și lipsa documentelor), relațiile inter-etnice vis-a-vis de sistemul educațional (prejudecățile, neîncrederea reciprocă dintre școală și comunitate, relația slabă dintre școală și părinți, lipsa motivației, absența modelelor) și deficiențele sistemului de educație (segregarea și discriminarea, neadecvarea

sistemului la diversitatea socio-culturală a elevilor, lipsa resurselor pentru a sprijini minoritățile, discriminarea).

Impactul familiei asupra participării la educație

Printre factorii multipli ce modelează inegalitățile educaționale, familia ocupă un loc important, fiind unul dintre factorii primari de socializare în procesele educaționale și în dezvoltarea indivizilor împreună cu alți actori sociali cum ar fi grupurile de egali (*peer groups*). Numeroase studii de la nivel internațional au pus în evidență existența fenomenului de reproducere socială a inegalităților educaționale, nivelul de educație al copiilor fiind puternic influențat de nivelul de educație al părinților. De-a lungul ultimelor decade au fost formulate o serie de teorii sociologice care să explice acest fenomen. Unul dintre primii sociologi preocupați de această tematică este Bourdieu (1974) care a introdus conceptele de *habitus* și de *capital cultural*, explicând că alegerile educaționale sunt un rezultat al socializării primare a indivizilor și al internalizării statutului social. Boudon (1981) a adoptat o altă perspectivă explicând că există pe de o parte factori primari precum capacitățile cognitive care determină inegalitățile educaționale și factori secundari precum preferințele contextuale, percepția costurilor, beneficiilor și a riscurilor alegerii educaționale. Spre exemplu dacă un copil obține rezultate mediocre la învățătură, aceste rezultate vor fi percepute în mod diferit în funcție de

nivelul de educație al familiei de proveniență. Dacă părinții au un nivel de educație ridicat atunci va exista așteptarea ca acel copil să își îmbunătățească rezultatele, în timp ce un elev dintr-o familie cu un nivel de educație scăzut nu va fi supus presiunii unor așteptări educaționale ridicate. De asemenea, riscul eșecului este perceput ca fiind mult mai ridicat în rândul familiilor cu un statut social scăzut.

Familia joacă un rol important în ceea ce privește participarea la educație a oricărui elev, indiferent de etnie. Cercetările au observat că fenomenul reproducerii sociale a nivelului de educație a părinților are loc și în rândul populației de etnie romă, acest fenomen manifestându-se mult mai puternic în rândul acesteia comparativ cu persoanele de alte etnii. În timp ce în cazul persoanelor nerome, 79% dintre subiecți reușesc să aibă un nivel mai ridicat de educație comparativ cu nivelul mamei, în rândul populației rome doar 71% reușesc acest lucru. De asemenea romii care reușesc să atingă un nivel de educație mai ridicat decât cel al mamei, depășesc acest nivel în măsură mai mică decât cei de alte etnii. Mai mult, educația mamei are un impact mai ridicat asupra nivelului de educație al fetelor de etnie romă față de nivelul de educație al băieților romi (Comșa et al. 2008: 158). Toate aceste aspecte arată un trend ascendent al decalajelor educaționale între romi și neromi.

Nivelul de educație al părinților afectează nivelul de educație al copiilor în diferite moduri. Pe de o parte un nivel mai scăzut al educației se corelează cu neîncrederea în sistemul educațional. Vincze

și Harbula, într-un studiu asupra participării la educație în câteva comunități rome, au surprins faptul că majoritatea părinților considerau educația ca fiind importantă pentru copii, dar puțini erau implicați activ în educația copiilor lor (2011: 94). Una dintre explicații este aceea că părinții cu un nivel scăzut de educație au dificultăți de a înțelege sistemul educațional. În plus, lipsa educației necesare pentru o profesie calificată nu le permite părinților să aibă o cunoaștere aprofundată a pieței muncii și nu pot să ofere copiilor consilierea necesară pentru alegerile educaționale.

Studiul lui Vincze și Harbula evidențiază că părinții romi din comunități tradiționale nu consideră școala ca având vreo utilitate pe termen lung. Dar, așa cum autorii observă, valorizarea educației nu este un dat fix și adesea înregistrează succes prin campanii școlare și o bună comunicare dintre școală și comunitate/ familie. Rezultatele studiului amintit descriu situația valorizării educației în comunități rome tradiționale, dar nu se referă la întreaga populație de etnie romă: *„Este important de reținut că familiile rome de astăzi nu sunt cele din trecut. Bărbații și femeile rome trec printr-un proces de schimbare”* (Arbex et al. 2013: 10). De asemenea, cercetări sociologice anterioare de tip cantitativ au arătat că atunci când controlăm nivelul de educație al respondentului, etnia nu are nici un impact asupra valorizării educației (Ilisei 2014).

Implicarea părinților în procesul educațional școlar

În mod tradițional în societatea romă, familia este fundamentul în funcție de care activitatea economică și educațională este organizată (Consiliul Europei 2011: 3). Familia are un rol important în educația copiilor nu doar prin socializarea primară sau suportul educațional oferit, ci și prin modul în care se implică în activitățile școlii: *„implicarea familiei în educația copiilor este fundamentală pentru succesul în educație”* (Arbex et al. 2013: 9). Unul din cei mai importanți indicatori ai reușitei educaționale este gradul în care părinții devin implicați în educația copiilor la școală și în comunitate (Henderson & Berla 1994 apud Olsen 2008:129). Așa cum calitatea predării și a leadershipului în școală sunt elemente cheie al succesului procesului educațional formal, nivelul și calitatea angajamentului părinților în educația copiilor este un element decisiv în procesul educațional al copiilor: implicarea părinților are un rol pozitiv asupra procesului educațional (Jeyes 2003; Fan & Chen 2001).

Cercetările arată că părinții care se implică în procesele decizionale ale școlii pot influența rezultatele școlare ale elevilor. Într-un studiu ce a implicat mai multe țări din spațiul EEA s-a observat existența unei corelații între rezultatele PISA și indicatorii referitori la participarea părinților în activitățile școlii: *„Se poate deduce din această corelație că participarea părinților are un impact asupra rezultatelor școlare din învățământul obligatoriu.* (Fernandez& Trujillo: 9).

Legătura dintre familie, școală și comunitate este esențială pentru participarea copiilor la o educație de calitate: „cea mai importantă influență în dezvoltarea copilului o are familia, iar al doilea factor este școala. Copiii ai căror părinți mențin în mod constant legătura cu școala sunt avantajați atât din punct de vedere academic, cât și comportamental (Muscă et al. 2006), fiind facilitate dezvoltarea competențelor privind interacțiunea socială, cu colegii, cadrele didactice și comunitatea în care trăiesc (McWayne et al. 2004). Nu în ultimul rând, toți copiii au de câștigat atunci când familia și membrii comunității sunt implicați în activitățile școlii. Participarea adulților transmite copiilor mesajul că școala este importantă și că activitățile copiilor sunt valoroase pentru a primi atenția adulților (Davis 2010: 5). S-a identificat un efect pozitiv al implicării părinților, atunci când școlile și părinții susțin în mod continuu procesul de învățare și dezvoltare a copiilor (Eccles & Harold 1993).

Epstein diferențiază între șase tipuri majore de implicare a părinților în activitățile școlii: (1) *parenting* (creșterea și educarea copiilor de către părinți), (2) comunicarea dintre școală și familie, (3) voluntariatul sau implicarea în activitățile școlii, (4) învățarea acasă, (5) luarea deciziilor, (6) colaborarea cu comunitatea. Fiecare tip de implicare include forme diferite de activități ce vin în suportul parteneriatului dintre școală, familie și comunitate.

Implicarea părinților în procesele decizionale din educație și reprezentarea intereselor copiilor

Dintre formele de implicare a părinților enumerate mai sus, un aspect mai puțin analizat în cercetările sociologice anterioare referitoare la populația de etnie romă din România, este acela al implicării părinților în luarea deciziilor din cadrul școlii. Reprezentarea intereselor copiilor în comunitate este definită ca fiind rolul jucat de părinte în interacțiunile dintre copil și diverse persoane, grupuri, instituții din comunitate, mai ales atunci când vârsta copilului nu îi permite să se reprezinte singur (Cojocaru & Cojocaru 2011: 18).

În România programele de educație parentală se focusează asupra relației părinte-copil și se pierde adesea din vedere importanța rolului părinților în relație cu alte entități precum școala și comunitatea pentru a reprezenta interesele copiilor (Cojocaru & Cojocaru 2011: 49). Cu toate acestea, numeroase cercetări semnalează importanța participării părinților copiilor romi și din categorii sociale defavorizate pentru combaterea decalajelor educaționale: *„fară implicarea participativă a romilor nu se pot formula politici coerente și eficiente”* (Duminică & Ivăsiuc 2010: 31).

Famiiliile cunosc cel mai bine nevoile și interesele copiilor lor, părinții având un rol crucial în ceea ce privește participarea copiilor la procesele educaționale. De asemenea, părinții sunt principalii actori care pot preveni și interveni într-o serie de probleme sociale cu care

copiii și tinerii se pot confrunța, probleme precum abandonul școlar, eșecul școlar, violența, consumul de droguri. Potrivit unui raport al Comisiei Europene (2014) reducerea abandonului școlar necesită eforturi adiționale, inclusiv activități extracurriculare și o cooperare strânsă cu familiile.

„Spre exemplu în educație dacă guvernul intenționează să scadă rata abandonului populației de etnie romă, atunci logic ar fi ca părinții romi să fie implicați în procesul educațional și în deliberări cu autoritățile locale, de a include părinții în procesele decizionale de la nivelul școlilor și de a le da responsabilitate în raport cu aceste măsuri. Doar prin implicarea părinților rata de abandon va scădea având în vedere că părinții sunt principalii responsabili în a trimite copiii la școală. Eșecul de a implica părinții romi se va transforma în eșecul de a reduce abandonul școlar” (Rostaș 2012:3).

Participarea părinților la procesele decizionale și reprezentarea drepturilor și a intereselor copilului minor de către părinte în relațiile cu instituțiile este o modalitate de combatere a excluziunii sociale. Reprezentarea intereselor copiilor în ceea ce privește participarea lor la educația școlară, poate fi făcută printr-o implicare activă a părinților în ceea ce privește deciziile școlii. În contextul social actual copiii nu beneficiază de șanse egale la o educație de calitate, includerea în procesele decizionale a părinților elevilor din categorii sociale

defavorizate reprezintă un instrument care poate contribui la formularea unor măsuri pentru o educație incluzivă și pentru combaterea decalajelor educaționale.

Reprezentarea intereselor copiilor în comunitate se referă la rolul jucat de părinte în interacțiunile dintre copil și diverse persoane, grupuri, instituții din comunitate, mai ales atunci când vârsta copilului nu îi permite să se reprezinte singur. Implicarea părinților în deciziile școlii poate aduce beneficii pentru elevi, familii, profesori și personal din administrația școlii (Epstein et al. 2003). În primul rând, implicațiile pozitive se reflectă asupra copiilor. Colaborarea dintre părinți, comunitate și școală asigură ca interesele copiilor să fie cunoscute de către toate părțile implicate, deciziile se iau ca răspuns al intereselor copiilor. În al doilea rând, implicarea părinților în procesele decizionale poate crește eficacitatea măsurilor luate de către școală și ușura eforturile cadrelor didactice. Participarea părinților este adesea considerată ca fiind una din cele mai importante componente sau caracteristici ale unor școli eficiente (Driessen et al. 2005: 47). Implicarea părinților în procesele decizionale are efecte pozitive și în mod direct asupra părinților prin creșterea stimei de sine a acestora, părinții devenind conștienți de capacitatea lor de a-și sprijini copiii în procesul educațional. Nu în ultimul rând, participarea părinților la administrarea școlii va avea un impact pozitiv și asupra progresului comunității prin favorizarea îmbunătățirilor în relațiile școală-comunitate (Shatkin & Gershberg 2007).

Participarea părinților la procesele educaționale de la nivelul școlilor și reprezentarea intereselor copiilor nu sunt doar activități utile care să vină în sprijinul copiilor și a școlilor ci trebuie privite ca drepturi pe care părinții le au. Agenția Eurodyce - rețeaua de informare asupra educației în Europa - diferențiază între două tipuri de drepturi pe care părinții le pot avea vis-a-vis de participarea copiilor lor la procesul educațional școlar (Fernandez & Trujillo: 3):

- drepturile individuale (precum alegerea școlii, exprimarea dezacordului în legătură cu anumite hotărâri luate de către autoritățile școlare, obținerea de informații cu privire modul de organizare al sistemului școlar);
- drepturi colective (participarea în cadrul structurilor formale care funcționează la nivelul sistemului educațional).

Mai mult, participarea părinților la procesele decizionale din școli pentru a reprezenta interesele este și o obligație pe care părinții o au. Potrivit lui Alvy (1987), responsabilitățile părinților privesc următoarele aspecte:

- acoperirea nevoilor de bază ale copiilor (asigurarea resurselor și îngrijirea mediului domestic);
- protecția copiilor;
- sprijinirea dezvoltării fizice și psihice a copiilor;
- reprezentarea intereselor copiilor în comunitate.

Acestea fiind spuse, participarea părinților din categorii sociale defavorizate la deciziile școlii nu reprezintă doar un instrument de incluziune socială și o măsură de a crește egalitatea de șanse în educație; reprezentarea elevilor din categorii sociale defavorizate reprezintă un drept și o obligație. Intră deci în responsabilitatea sistemului educațional de a crea contexte prin care părinții să poată reprezenta interesele elevilor și este responsabilitatea părinților de a se implica activ în procesele decizionale de la nivelul școlii.

Reglementări europene cu privire la implicarea părinților în educația școlară

Majoritatea statelor europene au introdus reglementări și recomandări care să dea posibilitatea părinților să se implice în conducerea școlii. Modalitatea de implicare a părinților la procesele decizionale din școală este cel mai adesea materializată prin participarea acestora în organisme de conducere a școlii. O altă modalitate de implicare a părinților în deciziile școlii este prin organizarea consiliilor părinților. Părinții implicați în conducerea școlii nu au întotdeauna un rol decizional, dar în funcție de tematica dezbătută, ei pot avea un rol consultativ, informativ. Mai mult, deciziile pe anumite teme nu se iau la nivelul școlii și, în consecință, părinții nu pot fi implicați în luarea acestor decizii (Eurodyce 2012: 52).

Țările în care părinții au cel mai ridicat nivel de influență sunt Franța și Slovenia, părinții fiind implicați aici nu doar în deciziile de la nivelul școlii ci și în aspecte asupra cărora decid autoritățile de la nivel mai înalt (Eurodyce 2012: 52). În țări precum Portugalia, Spania, Italia Anglia și Țara Galilor există structuri de participare a părinților deplin autonome la nivelul instituției școlare.

În un alt studiu (Fernandez & Trujillo: 8) asupra implicării părinților în viața școlii, ce a implicat mai multe țări din spațiul EEA, România se situează sub medie în ceea ce privește ratele indicatorilor referitori la dreptul de participare a părinților. În România structurile de participare sunt consultate însă autoritățile publice iau deciziile. Indicatorul global cu privire la participarea părinților situează România mult sub media europeană, cu 64 de puncte dintr-un maxim de 100. Aceasta arată că în România nu există o dezvoltare corespunzătoare la nivel legislativ cu privire la drepturile părinților.

Cadrul legislativ privind reprezentarea intereselor elevilor din categorii sociale defavorizate

Descentralizarea este unul dintre elemente cheie ale reformelor educaționale din ultimii 10 ani. Aceasta implică creșterea rolului comunităților și implicit a rolului părinților în deciziile școlii: *„Descentralizarea învățământului preuniversitar reprezintă transferul de autoritate, responsabilitate și resurse în privința luării deciziilor și*

*a managementului general și financiar către unitățile de învățământ și comunitatea locală”*². Acest aspect caracterizează și politicile de incluziune a grupurilor sociale defavorizate, măsurile de contrabalansare a inechităților sociale revenind în sarcina comunității locale și a școlilor.

La nivelul școlilor, principalul organ de conducere este Consiliul de Administrație al unității de învățământ preuniversitar (CA), având cea mai mare putere decizională. Conform Legii Educației Naționale 1.2011 art. 96 și al Metodologiei-cadru de organizare și funcționare a consiliului de administrație din unitățile de învățământ preuniversitar aprobate prin Ordinul nr. 4.619 din 22 septembrie 2014 publicat în Monitorul Oficial nr. 696 din 23.09.2014, CA este organul de conducere cu atribuții extinse, fiind forul decizional care hotărăște atât cu privire la aspecte ce țin de funcționarea procesului educațional din școală dar și cu privire la gestionarea și alocarea resurselor materiale și umane ale școlii. CA este format din reprezentanți ai părinților alături de reprezentanți ai cadrelor didactice, reprezentanți ai autorităților locale și eventual reprezentanți ai elevilor (în instituțiile de învățământ cu elevi care au împlinit vârsta de 18 ani). În funcție de numărul de elevi și clase din

²cf. Strategia Descentralizării Învățământului Preuniversitar, Ministerul Educației și Cercetării 2005

școală, CA poate avea 7, 9 sau 13 membri. Dintre aceștia 2 locuri sunt alocate pentru reprezentanții părinților dacă CA are 7 sau 9 membri, respectiv 3 locuri dacă CA are 13 membri. Reprezentanții părinților sunt desemnați de către consiliul reprezentativ al părinților, dintre membrii acestuia³.

Dintre atribuțiile CA putem enumera⁴:

- validează raportul general privind starea și calitatea învățământului din unitatea de învățământ preuniversitar și promovează măsuri ameliorative;
- avizează execuția bugetară la nivelul unității de învățământ și răspunde, împreună cu directorul, de încadrarea în bugetul aprobat, conform legii;
- aprobă modalitățile de realizare a resurselor extrabugetare ale unității de învățământ și stabilește utilizarea acestora în

³cf. Metodologiei-cadru de organizare și funcționare a consiliului de administrație din unitățile de învățământ preuniversitar aprobate prin Ordinul nr. 4.619 din 22 septembrie 2014 publicat în Monitorul Oficial nr. 696 din 23.09.2014 Art. 7 (d)

⁴cf. Metodologiei-cadru de organizare și funcționare a consiliului de administrație din unitățile de învățământ preuniversitar, (Art. 15) aprobate prin Ordinul nr. 4.619 din 22 septembrie 2014 publicat în Monitorul Oficial nr. 696 din 23.09.2014 Art. 14

concordanță cu planurile operaționale din proiectul de dezvoltare instituțională și planul managerial pentru anul în curs; resursele extrabugetare realizate de unitatea de învățământ din activități specifice (închirieri de spații, activități de microproducție etc.), din donații, sponsorizări sau din alte surse legal constituite rămân în totalitate la dispoziția acesteia;

- aprobă utilizarea excedentelor anuale rezultate din execuția bugetului de venituri și cheltuieli ale activităților finanțate integral din venituri proprii, reportate în anul calendaristic următor, cu aceeași destinație sau pentru finanțarea altor cheltuieli ale unității de învățământ;
- avizează planurile de investiții;
- administrează baza materială a unității de învățământ;
- aprobă orarul cursurilor din unitatea de învățământ;
- aprobă curriculumul la decizia școlii cu respectarea prevederilor legale;
- aprobă extinderea activității cu elevii, după orele de curs, prin programul "Școala după școală", în funcție de resursele existente și posibilitățile unității de învățământ;
- aprobă măsuri de optimizare a procesului didactic propuse de consiliul profesoral.

Toate acestea arată că prerogativele CA sunt foarte largi. Deciziile luate în cadrul CA au impact direct asupra calității și echității serviciilor educaționale oferite de școală și, indirect asupra

incluziunii sociale și a egalității de șanse cu privire la participarea la educație. De aici decurge întrebarea dacă interesele copiilor și tinerilor defavorizați sunt reprezentate la nivelul CA și dacă deciziile luate la nivelul CA au în vedere măsuri incluzive care să vină în sprijinul elevilor vulnerabili.

Reprezentanții părinților care fac parte din CA sunt numiți de consiliul reprezentativ al părinților; deciziile consiliului reprezentativ al părinților se iau prin vot deschis, cu majoritate simplă. Nu în ultimul rând, este relevant de urmărit în ce măsură părinții copiilor din categorii sociale defavorizate fac parte din CA sau din alte structuri implicate în procesele decizionale din școli. În cazul în care din CA nu fac parte și părinți care să reprezinte grupul celor vulnerabili, atunci măsurile de sprijinire a egalității de șanse au șanse mai mici de a fi promovate.

Pe lângă activitatea derulată de reprezentanții părinților în CA, părinții au la dispoziție și alte structuri prin care se pot implica în activitățile de la nivelul școlii, acestea fiind Consiliul Reprezentativ al Părinților, Comitetul de Părinți al Clasei și Adunarea generală a părinților. La nivel normativ, aceste structuri din care fac parte părinții au un rol extrem de important la nivelul școlilor, inclusiv în ceea ce privește măsurile de incluziune socială a elevilor defavorizați sau în situații de risc. Câteva exemple de atribuții ale consiliului

reprezentativ al părinților, organism alcătuit din președinții comitetelor de părinți de la nivelul claselor⁵:

- propune unităților de învățământ discipline și domenii care să se studieze prin curriculumul la decizia școlii;
- se ocupă de conservarea, promovarea și cunoașterea tradițiilor culturale specifice minorităților în plan local, de dezvoltarea multiculturalității și a dialogului cultural;
- susține unitățile de învățământ în derularea programelor de prevenire și de combatere a absenteismului și a violenței în mediul școlar;
- susține conducerea unității de învățământ în organizarea și în desfășurarea consultațiilor cu părinții, tutorii sau susținătorii legali, pe teme educaționale;
- susține unitatea de învățământ în activitatea de consiliere și orientare socioprofesională sau de integrarea socială a absolvenților;
- are inițiative și se implică în îmbunătățirea calității vieții;
- susține conducerea unității de învățământ în organizarea și desfășurarea programului *Școala după școală*.

⁵cf. Regulament de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar aprobat prin Ordinul nr.nr. 5.115* din 15 decembrie 2014 publicat în Monitorul Oficial nr. 23 și 23 bis din 13 ianuarie 2015 art. 254

Mai mult, Consiliul Reprezentativ al Părinților poate atrage resurse financiare extrabugetare care pot fi utilizate printre altele pentru acordarea de sprijin financiar sau material copiilor care provin din familii cu situație materială precară⁶.

Toate acestea arată că legislația în vigoare susține la nivel formal ideea unei educații incluzive, bazată pe principii democratice în care părinții pot și au responsabilitatea de a se implica pentru a reprezenta interesele elevilor. Ceea ce rămâne însă relevant de urmărit este în ce măsură toate aceste aspecte sunt reflectate și în practică mai ales în condițiile în care cadrul normativ nu propune nici o măsură de intervenție la nivel practic pentru combaterea inegalităților în educație. Pentru a asigura o educație de calitate într-un context descentralizat este important ca nevoile tuturor membrilor comunității să fie reprezentate. Lucrul acesta se poate întâmpla doar dacă cetățenii din toate grupurile sociale participă și se implică în sistemul decizional.

Pentru a face pasul de la nivel legislativ la practică și de a asigura o educație incluzivă printr-o implicare a părinților în activitățile și deciziile școlii, o serie de aspecte necesită să fie considerate: atunci când la nivelul comunității există o slabă

⁶cf. Regulament de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar aprobat prin Ordinul nr. 5.115* din 15 decembrie 2014 publicat în Monitorul Oficial nr. 23 și 23 bis din 13 ianuarie 2015 art. 254

propensiune către civism, există riscul ca organisme precum Consiliul Reprezentativ al Părinților, Comitetul de Părinți al Clasei și Adunarea generală a părinților, dar și implicarea părinților în organisme precum Consiliul de Administrație să aibă doar un rol formal. Funcționarea eficientă a CA pentru reprezentarea intereselor tuturor părților implicate și asigurarea accesului și participării la o educație echitabilă poate funcționa doar într-un context social în care există o cultură a participării și în care și interesele grupurilor minoritare să fie reprezentate.

Excluziunea socială și implicarea civică a romilor

Pentru a dobândi o mai bună înțelegere a contextului social în ceea ce privește participarea părinților de etnie romă la deciziile școlii este relevant să avem o privire de ansamblu asupra participării civice și politice a romilor. Reprezentarea nevoilor elevilor defavorizați, de etnie romă, în procesele decizionale de la nivelul școlii și participarea părinților la procesul educațional al copiilor lor se subscriu unei problematici mai largi, aceea a participării romilor la procesele decizionale din spațiul politic și social. Așa cum multe studii arată, românii sunt slab reprezentați în procesele decizionale din spațiul politic și social. Cercul vicios al excluderii romilor cuprinde lipsa accesului la drepturi civice, capacitate redusă de a fi cetățeni activi și a avea reprezentare politică, coroborată cu excluderea socială și discriminare,

existând multe obstacole care limitează sau exclud romii de la participarea la viața publică (Rostaș 2012: 4).

Minoritatea romă, cu o populație estimată de 10-12 milioane de persoane (UNDP & FRA 2012: 36) reprezintă cea mai mare minoritate etnică din Europa. În România, conform estimărilor Consiliului Europei, se află cea mai mare populație romă, respectiv 8,32% din totalul populației (Consiliul Europei 2011: 3). În ciuda potențialului romilor de a reprezenta o putere politică, având în vedere mărimea populației, romii „rămân absenți din dezbaterile politice importante care au loc în interiorul centrelor de putere a sistemelor politice din țările în care aceștia trăiesc, indiferent dacă aceste dezbateri sunt la nivel național, regional sau local” (Rostaș 2014: 22).

Romii sunt dramatic sub-reprezențați în toate structurile de putere din instituții politice ale statului dar și din administrațiile publice (OSCE 2012: 16). Mai mult, există o rată scăzută de participare a romilor la sectorul ONG și, în general, sunt mai puțin prezenți în poziții de decizie în cadrul instituțiilor private. Potrivit datelor barometrelor etnice, majoritatea romilor din România sunt mai degrabă inactivi sau conformiști (Bleahu & Frunzaru: 26). Referindu-se la structurile de putere dintr-o societate, Arnstein (1969) distinge între opt forme de participare a cetățenilor în procesul de luare a deciziilor: manipulare, terapie, informare, consultare, *tokenism* (gesturi simbolice dar de formă), parteneriat, delegarea puterii, deținerea controlului de către cetățeni. Rostaș (2012: 4) observă că:

„prin aplicarea acestui model în cazul contextului participării romilor, s-ar putea obține un bun indicator pentru cât de lipsiți de putere sunt romii ca grup. În cele mai multe cazuri, romii sunt implicați prin metode non-participative”.

*„Participarea romilor nu este doar un imperativ moral kantian pentru a trata oamenii ca subiecți și nu ca obiecte, ci, de asemenea, reprezintă un instrument foarte practic pentru a asigura durabilitatea politicilor care vizează romii” (Rostaș 2012: 3). În lucrarea *Prețul integrării romilor*, Nicolae Gheorghe a subliniat faptul că îmbunătățirea statutului romilor nu este posibilă doar concentrându-ne asupra sărăciei și a discriminării: „După cum reiese în mod evident din cercetările sociologice, combaterea discriminării și concentrarea pe forțele structurale care generează sărăcia și excluziunea socială nu sunt suficiente pentru a oferi soluții viabile” (Gheorghe 2012: 50). El a semnalat importanța formării unei elite rome și a unei clase de mijloc capabile să definească o agendă politică coerentă în interesul romilor, să ia poziții în cadrul autorităților locale, organizațiilor civice și partidelor locale: „Cu alte cuvinte, romii înșiși ar trebui să își asume responsabilitatea pentru inițiative care au ca scop a îmbunătăți situația poporului lor” (Gheorghe 2012: 33).*

Mai mult, reprezentarea politică a romilor nu este doar o problemă a romilor sau o chestiune de echitate morală. Lipsa reprezentării romilor subminează legitimitatea, stabilitatea și calitatea unui regim politic și poate avea consecințe asupra societății în

ansamblul ei (Kinder 1998: 831-832). Responsabilitatea asigurării reprezentării tuturor grupurilor minoritare intră în atribuțiile întregii societăți și în special a celor care dețin puterea. O cultură a participării politice este creată numai prin existența unor „*cetățeni conștienți de necesitatea participării la viața politică și de faptul că prin asta ei pot juca un rol important în influențarea procesului decizional în ceea ce privește funcționarea sistemului politic*” (Bleahu & Frunzaru 2004: 26). Sistemele democratice cer „*cetățeni informați și responsabili; cetățeni care sunt dispuși și capabili să își asume responsabilitatea pentru ei înșiși și pentru comunitățile lor și să contribuie la procesul politic*” (Hodder Education 2006). Trebuie ca oamenii să dețină un nivel ridicat de informații, valori comune (compatibile cu cele ale sistemelor democratice și ale comunităților din care fac parte), aptitudini pentru a avea un rol politic activ (precum a reflecta, a interacționa cu alți actori politici și a lua măsuri).

Politicele și strategiile privind incluziunea romilor s-au concentrat - timp de mai bine de două decenii și jumătate, de la căderea regimurilor socialiste în Europa de Est - în special pe patru piloni: ocuparea forței de muncă, sănătate, locuințe și educație (formală). Cele mai multe politici care vizează populația romă au fost gândite de sus în jos, create în cea mai mare parte numai de neromi, în contextul relațiilor interetnice slabe dintre romi și neromi și capacitatea redusă a romilor de a decide pentru ei înșiși. Elementele de bază ale unei participări democratice a romilor la deciziile politice și

sociale, cum ar fi gradul de conștientizare a drepturilor omului și cele civile, cetățenie activă, abilitarea socială și politică, combaterea discriminării și discursurilor care incită la ură, dialogul între romi și neromi au reprezentat doar subiecte minore în efortul de incluziune a romilor (OSCE 2014: 16).

Prin urmare, politicile de incluziune a romilor ar trebui să includă nu numai remedii pe termen scurt pentru problemele cruciale - precum ocuparea forței de muncă, locuințe, educație și sănătate. Politicile de incluziune trebuie să includă consolidarea capacității romilor de a decide pentru ei înșiși și programe de educație cetățenească pentru abilitarea romilor de a participa și lua parte la procesele decizionale de la toate nivelele. (OSCE 2012: 16). Discuția se poate extinde și la nivel local, al comunităților, școala reprezentând una din principalele instituții a cărei activitate este relevantă pentru un segment important al populației, inclusiv a populației de etnie romă. Participarea romilor la structurile decizionale vizează în mod direct și participarea reprezentanților romilor la deciziilor de la nivelul școlilor.

Una din principalele cauze ale slabei reprezentări a romilor la nivelul structurilor decizionale, inclusiv a celor din școli, este un nivel scăzut al educației în rândul populației de etnie romă. A nu avea cel puțin nivelul de educație de bază se traduce prin a nu avea acces la informații cu privire la drepturile omului, ale cetățenilor și nici la drepturile minorităților. Creșterea nivelului de educație are capacitatea de a crește capacitatea romilor de a lua parte la decizii: „alfabetizarea

în rândul romilor ar facilita o poziție de egalitate cu majoritatea" (Biro 2012: 10). Se poate observa existența unui cerc vicios, în care nivelul scăzut ale educației din rândul populației de etnie romă se reproduce de la generație la alta și are un efect negativ asupra participării la structurile decizionale. Este nevoie de eforturi suplimentare pentru a întrerupe acest cerc vicios.

Bleahu și Frunzaru (2005) observă că nu numai nivelul de educație scăzut al romilor poate juca un rol în reprezentarea lor redusă în poziții de decizie, dar, de asemenea, și lipsa de încredere a subiecților sociali pot influența procesul de luare a deciziilor și sistemul politic în general. Slaba prezență a romilor în structurile decizionale se datorează și experienței istorice în care populația romă a suferit grave abuzuri - 500 de ani de sclavie, experiența Holocaustului, tratament discriminatoriu în toate perioadele istoriei. Relațiile inter-etnice din trecut nu au permis dezvoltarea în rândul romilor a unei tradiții de a participa la deciziile politice pe picior de egalitate cu majoritarii.

A fi cetățean al unei țări se traduce în responsabilitatea care vine împreună cu cetățenia, prin urmare, prin importanța pe care o are educația pentru consolidarea capacității de a-și asuma un astfel de rol: anumite capacități în ceea ce privește cunoștințele, valorile și aptitudinile. „Cetățenia devine un subiect crucial în sistemul nostru de educație, și pe bună dreptate. Este o poartă de acces către o societate mai favorabilă incluziunii" (Huddleston & Kerr 2006). Cetățenia

poate fi învățată parțial pur și simplu prin a fi o parte a societății, dar acest lucru nu ia în considerare suficient societatea noastră complexă și cu multiple fațete. Aceste aptitudini pot crește atât prin educație, cât și prin experiență directă: „*Cultura politică participativă este rezultatul unei acumulări cantitative remarcabile, dar mai ales a unei calitative, a unui grad înalt de cultură, organizare, instruire și educație*” (Bleahu & Frunzaru 2004: 26).

De asemenea, pentru a contracara dezavantajele din trecut și prezent care subminează capacitatea membrilor unor grupuri sociale minoritare de a-și exercita cetățenia, drepturile cetățenești au nevoie de o particularizare pentru a lua în considerare situația fiecărui grup (Lister 1997: 29). Din aceste motive este important de identificat care sunt determinanții care limitează implicarea civică în rândul romilor și de a crea contexte sociale, politice și instituționale care să încurajeze cetățenia activă în rândul romilor și a oricăror alte grupuri sociale defavorizate.

Participarea romilor la deciziile de la nivelul școlilor reprezintă un important și necesar exercițiu de cetățenie activă și implicare civică. Această participare nu asigură doar reprezentarea intereselor unei categorii sociale dezavantajate cu privire la participarea la educație dar ar contribui la dezvoltarea unei societăți incluzive, democratice și pluraliste. Pentru a ridica nivelul de implicare activă a romilor la deciziile școlii este nevoie de încurajarea dezvoltării unei culturi a participării, asigurarea unui sistem care să permită

participarea și facilitarea parteneriatului dintre părinți, școală și comunitate. Pentru a construi politici și măsuri eficiente care să crească reprezentarea intereselor copiilor vulnerabili în sistemul educațional este necesar de investigat în ce măsură părinții de etnie romă și cei care fac parte din categorii sociale defavorizate iau parte la decizii, care sunt factorii care limitează sau facilitează participarea părinților la deciziile școlii și cum sunt abordate nevoile acestor copii și părinți în procesele decizionale de la nivelul școlilor.

Cadrul Metodologic

Scopul cercetării empirice

Scopul cercetării empirice este acela de a identifica modul în care interesele elevilor aflați în categorii sociale defavorizate sunt reprezentate în procesele decizionale de la nivelul școlilor. Lucrarea urmărește să contribuie la următoarele:

- Un prim obiectiv este acela de a obține o mai bună cunoaștere asupra modului în care părinții se implică în procesul educațional al copiilor. În mod particular urmăresc să investighez modul în care părinții elevilor defavorizați participă la deciziile școlii. Sunt analizate o serie de aspecte precum relația părinților cu cadrele didactice și conducerea școlii, capacitatea de inițiativă și coalizare, responsabilizarea față de interesele propriilor copii și față de copii aflați în situații vulnerabile.
- Un al doilea obiectiv este acela de a analiza în ce măsură părinții din categorii sociale defavorizate pot contribui la procesul decizional din Consiliul de Administrație (CA) al școlilor. Voi examina diferite aspecte ce privesc modul de funcționare, sfera de activitate a CA și modalitatea de selecție a părinților ce fac parte din acesta.

- Cel de-al treilea obiectiv este acela de a realiza o radiografiere a nevoilor cu privire la procesul educațional al copiilor aflați în situații sociale defavorizate. Acesta este un prim pas necesar pentru a înțelege în ce măsură nevoile copiilor defavorizați sunt reprezentate în procesele decizionale de la nivelul școlilor. De asemenea am urmărit să analizez atitudinea părinților, a cadrelor didactice și a reprezentanților autorităților locale vis-a-vis de aceste nevoi și în ce măsură acești actori sociali prioritizează în mod similar nevoile elevilor. În analiză m-am axat îndeosebi asupra înțelegerii contextului social în care trăiesc copiii și tinerii din categorii sociale dezavantajate și care este modul în care aceste inegalitățile socio-economice le afectează parcursul educațional.

Studiul urmărește să răspundă la următoarele întrebări de cercetare:

- În ce mod părinții din categorii sociale defavorizate se implică în procesul educațional al copiilor lor?
- Care sunt factorii care limitează participarea părinților la procesele decizionale din școli?
- Care sunt interesele, așteptările și nevoile părinților elevilor din categorii sociale defavorizate în ceea ce privește participarea la sistemul educațional?

- Cine participă la luarea deciziilor din sistemul educațional și care sunt principalele teme de dezbatere?
- În ce măsură școala aparține comunității și cum au loc procesele decizionale în școli?
- Care sunt nevoile specifice elevilor aflați în categorii sociale defavorizate în ceea ce privește participarea lor la o educație școlară de calitate? Care sunt barierele structurale care limitează accesul elevilor la educație?
- În ce măsură sistemul educațional răspunde acestor nevoi ale elevilor defavorizați și, interesele copiilor sunt reprezentate în deciziile școlii?

Metodologia cercetării

Datorită faptului că am dorit o înțelegere în profunzime cu privire la participarea părinților dezavantajați social la procesele decizionale din școli, am decis realizarea unei cercetări de tip calitativ. Având în vedere că nu mai există studii similare care să investigheze aceste aspecte, studiul a avut o importantă componentă exploratorie. Datele care stau la baza studiului de față au fost culese folosind metodologia cercetării calitative având ca instrument de cercetare interviul semi-structurat în profunzime.

Culegerea datelor prin interviuri s-a derulat în perioada septembrie 2015 - ianuarie 2016, ceea ce a oferit oportunitatea de a

discuta cu reprezentanții CA despre tematici diferite pe care aceștia le abordează în cadrul ședințelor în funcție de momentele din anul școlar. Datele au fost colectate prin interviuri care au avut loc în școlile din cele zece localități incluse în proiect. Localitățile avute în vedere sunt din județele Ialomița (Borănești, Căzănești, Fetești, Sinești, Slobozia- Bora) și Călărași (Budești, Curcani, Frumușani, Gălbinași, Nana). Toate școlile incluse în studiu au ponderea elevilor romi de minim 20%. S-a urmărit ca această cercetare să includă comunități rome cu profiluri cât mai variate în ceea ce privește neamurile de romi, cunoașterea sau nu a limbii Romani, raportul de populație romă și neromă, mediul de rezidență în urban sau rural, nivel socio-economic, relațiile cu majoritarii (comunități asimilate, semi-tradiționale sau tradiționale), etc. Includerea în cercetare a unui număr mai mare de școli din mediul rural (7 din totalul de 10) a fost aleasă deoarece studii anterioare au identificat că în această arie este necesară o intervenție prioritara în domeniul asigurării calității învățământului (Jigău 2000:7; Duminică & Ivasiuc 2010: 43).

Alegerea comunităților și școlilor a fost și una strategică în raport cu principalul obiectiv al proiectului *Părinți implicați în procesul educațional al copiilor vulnerabili* și anume acela de a crește implicarea activă și responsabilă a cetățenilor (în mod special a părinților romi) în procesul educațional al copiilor lor. În aceste localități s-a identificat o disponibilitate ridicată a părinților de a se implica în procesul educațional al copiilor, în urma unui studiu

realizat în cadrul proiectului *Școala după Școală* - derulat de organizația *O Del Amenca* în perioada în 2010-2013 - 89% dintre părinții din aceste comunități manifestau atitudini pozitive față de educație.

În fiecare din cele zece școli în care avut loc cercetarea am avut obiectivul de a intervieva următoarele categorii de respondenți:

- părinți ai elevilor din categorii sociale defavorizate, romi și neromi;
- reprezentanți ai părinților în Consiliul de Administrație;
- cadre didactice membre ale Consiliului de Administrație;
- reprezentanți ai autorităților școlare în Consiliul de Administrație.

Interviurile s-au bazat pe întrebările menționate în grilele de interviu incluse în anexă (Anexele I, II, III și IV). Au fost realizate în total 82 de interviuri aprofundate din care 46 cu părinți ai elevilor din categorii sociale defavorizate, 11 cu reprezentanți ai părinților în CA, 16 cu reprezentanți ai profesorilor sau conducerii școlii în CA, 9 cu reprezentanți ai autorităților locale în CA. În ceea ce privește părinții intervievați, atât cei din categorii sociale defavorizate cât și cei membri ai CA, marea majoritate a respondenților au fost de gen feminin (50 femei și 7 bărbați). Această situație se datorează modului în care sunt structurate în comunitățile în care a avut loc cercetarea rolurile de gen cu privire la responsabilitatea educației copiilor,

mamele fiind preponderent cele care preiau responsabilitatea educației copiilor și a menținerii relației cu școala și cadrele didactice.

Interviurile s-au desfășurat față în față, în întâlniri individuale. Respondenții au fost de acord cu înregistrarea audio a interviurilor, excepție făcând trei persoane a căror răspunsuri nu au fost înregistrate audio. Toate interviurile au fost realizate/ conduse de autoarea acestui studiu. Adesea am avut și discuții informale după încheierea interviului înregistrat, discuții care au contribuit la o înțelegere mai aprofundată în raport cu obiectivele de cercetare. Citarea inclusă în acest studiu este în cea mai mare parte verbatim, transcriere cuvânt cu cuvânt. Pentru a păstra confidențialitatea respondenților, numele sunt schimbate și înlocuite cu unele fictive. Interviurile s-au desfășurat în cea mai mare parte în școli, exceptând o parte din interviurile cu reprezentanți ai administrației locale în CA, pentru care interviurile s-au derulat la sediul Primăriei/ Consiliului Local. Din motive logistice, șapte din interviurile cu părinții și unul cu un reprezentant al autorității locale în CA au avut loc la domiciliul acestora.

Limitele cercetării

Resursele proiectului au permis ca cercetarea să se deruleze în zece localități din două județe. Deși profilurile localităților selecționate sunt foarte variate, nu putem vorbi de o eșantionare a unităților de analiză, motiv pentru care reprezentativitatea cercetării

este una limitată. Cel mult putem vorbi de o reprezentativitate în rândul comunităților cu peste 20% populație de etnie romă cu nivel socio-economic scăzut.

O precizare la nivel conceptual: atunci când ne referim la școli este vorba de unități de învățământ propriu-zise cu personalitate juridică și la structurile fără personalitate juridică aflate în subordinea acestora. Una din limitele studiului este aceea că unele unități de învățământ din cele studiate au structuri, sedii în comunități, cartiere sau chiar localități diferite. Interviuurile au făcut referire la situația din sediul școlii care se afla în comunitatea cu peste 20% populație de etnie romă. De asemenea interviuurile au făcut referire exclusiv la situația elevilor aflați în clasele I-VIII, chiar dacă unele școli aveau și structuri de învățământ preșcolar sau liceal.

O altă limită a cercetării se poate datora modului în care s-au colectat datele și modalității de selecție a respondenților. La nivelul fiecărei localități s-a realizat un număr relativ mic de interviuri cu părinți, nefiind contextul de a se folosi o metodă de eșantionare statistică. Există riscul ca părinții care și-au arătat disponibilitatea de a participa la interviuri să aibă o atitudine mai bună față de relația cu școala și să fie mai implicați în educația copiilor decât media părinților din localitate. Deși am asigurat respondenții de confidențialitatea interviurilor, datorită faptului că majoritatea interviurilor s-a derulat în școală, există riscul ca exprimarea unor atitudini negative să fie mai moderată în rândul părinților intervievați.

Pentru respondenții membri ai CA reprezentanți ai autorităților locale, a profesorilor sau a conducerii școlii, putem avea în vedere faptul că în anumite situații responsabilitatea funcției poate intra în conflict cu disponibilitatea de a oferi informații detaliate cu privire la dinamicile relațiilor inter- și intra-instituționale. De asemenea timpul scurt de pregătire a cercetării nu a permis construirea unei relații de încredere între respondenți și interviuatoare, însă a oferit avantajul faptului că respondenții au putut discuta cu o persoană neutră, externă comunității. În acest fel s-a putut garanta că informațiile din răspunsurile respondenților să nu ajungă la părți terțe înainte de codarea interviurilor și eliminarea elementelor ce ar putea conduce la identificarea identității respondenților.

Implicarea părinților în procesul educațional și în deciziile școlii

Implicarea părinților în creșterea și educația copiilor, așa cum am detaliat anterior, are patru componente majore: (1) asigurarea nevoilor de bază, (2) protecția copiilor, (3) suport emoțional și educațional în cadrul familiei pentru dezvoltarea fizică și psihică, (4) reprezentarea intereselor copiilor în comunitate. Analiza de față, deși nu exclude celelalte aspecte, vizează în special cea de-a patra componentă, respectiv participarea părinților la susținerea procesului educațional al copiilor și reprezentarea intereselor copiilor în raport cu instituția de învățământ și comunitatea.

Forme și modalități de interacțiune și implicare ale părinților în relația cu școala

Discuțiile cu părinții au relevat faptul că implicarea lor în procesul educațional al copiilor este centrată pe asigurarea resurselor materiale necesare frecventării școlii (pregătire rechizite, haine, pachetel, dus și adus de la școală, supraveghere și ajutor la teme). În ceea ce privește relația cu școala, implicarea în activități și în procese decizionale, părinții fac cel mai adesea referiri la interacțiunile pe care le au cu cadrele didactice. Responsabilitatea implicării în activitățile școlii este percepută de cei mai mulți dintre părinți ca fiind limitată la

discuții cu cadrele didactice, având ca subiect performanța educațională și comportamentul propriului copil.

Majoritatea părinților intervievați erau mulțumiți de relația pe care o aveau cu cadrele didactice și de modul în care acestea decid să conducă procesul educațional al propriilor copii: „*Sunt mulțumită de doamna dirigintă*” (Aurora, mamă de etnie romă, mediul urban); „*Am avut o legătură foarte strânsă cu doamna învățătoare*” (Geanina, mamă de etnie romă, mediul rural). „*Eu sunt mulțumită, de relația cu doamna. Mai sunt și uscături, ca în orice pădure. Dar per total e bine*” (Mădălina, mamă a cinci copii, reprezentantă a părinților în CA, mediul rural). În câteva situații opiniile erau ceva mai nuanțate, părinții intervievați fiind mulțumiți de relația cu reprezentanții școlii, dar cunoșteau situații în care relația dintre cadrele didactice și părinți nu funcționa la nivel ideal: „*Părinții care nu participă și au și copii cu probleme pot să zică că nu e destulă comunicare. Dar dacă nu participi... Eu zic că se comunică deschis*” (Magdalena, mediul rural).

De regulă părinții care mențin o relație constantă cu școala se consideră mulțumiți de relația cu cadrele didactice. Însă este o nevoie de o cercetare mai în profunzime și observație pe termen lung pentru a înțelege dacă există o relație de corelație dintre cele două variabile și pentru a identifica dacă și în ce sens se formează o relație de cauzalitate între cele două situații. Există și riscul situației ca unii părinți să fie de părere că nu se comunică deschis, să perceapă că opiniile lor nu sunt luate în considerare și din aceste motive să nu mai

considerare utilă implicarea lor în problemele școlii și menținerea unei relații cu reprezentanții acesteia.

La o singură școală dintre cele incluse în studiu a fost semnalată de către mai mulți respondenți existența unor relații tensionate între părinți și cadrele didactice, dar și între părinți și conducerea școlii, caz în care erau invocate de către părinți situații de discriminare. Aceasta arată importanța culturii organizaționale la nivel de școală. De regulă, dacă la nivelul unei școli se identifică manifestarea cazurilor de tratament diferențiat, relații tensionate între cadre didactice și părinți, cel mai probabil acele cazuri nu se manifestă doar izolat ci afectează un număr ridicat de persoane. Aceasta reprezintă un argument în plus față de politici educaționale în spiritul respectului față de diversitate și toleranță zero față de situații de discriminare în școli.

Forma cea mai întâlnită de implicare a părinților în procesul educațional școlar al copiilor este aceea de a participa la ședințele școlare și de a se întâlni cu cadrele didactice care predau propriilor copii. Ședințele cu părinții acoperă teme precum rezultatele școlare, comportamentul, organizarea procesului educațional (alegere materii opționale, activități extra-curriculare, etc.), resursele necesare sau recomandate pentru participarea la educație (rechizite, contribuții la fondul școlii, cadouri profesori, etc.): „*[la ședințe] se vorbește dacă învață copiii la școală, dacă învață și e bine. Educația...*” (Costică, tată de etnie romă, mediul rural) „*[la ședințe se discută] despre*

nevoile copiilor școlari, de ce au nevoie. Despre rezultatele copiilor, cam atât se poate discuta în școli, de ce ar avea nevoie pe viitor, meditații, examene“ (Loredana, mamă de etnie romă, mediul urban).

O altă tendință observată este aceea că relația dintre părinți și cadre didactice este foarte strânsă în perioada ciclului primar. Dacă la clasele primare ședințele cu părinții se organizează chiar și săptămânal, la gimnaziu aceste ședințe se organizează de două – trei pe semestru. Odată cu începerea gimnaziului, relația dintre părinți și cadrele didactice nu mai este atât de strânsă: *„Părinții claselor unu - patru se întâlnesc la școală zilnic. Problema e la clasele cinci - opt“* (directoare școală, mediul rural). Această situație își are explicația mai ales în faptul că în ciclul primar copiii sunt mult mai mult supravegheați de către părinți, însoțiți la școală de către aceștia, ceea ce face foarte obișnuită interacțiunea aproape zilnică cu cadrele didactice. Prezența părinților este și ea mai scăzută, cadrele didactice intervievate estimau în cele mai multe cazuri că doar jumătate dintre părinți sunt activi în relația cu școala. Un alt factor care determină această relație mai precară între părinți și profesorii din ciclul cinci-opt este faptul că, mai ales în mediul rural, cadrele didactice de la ciclul gimnazial cel mai adesea nu locuiesc în aceeași localitate, nu sunt stabilite relații de încredere așa cum, de regulă, se întâmplă cu învățătorii și schimbarea cadrelor didactice de la un an la altul este mult mai frecventă: *„Profesorii vin sporadic. Un an vine, al doilea nu*

mai e, pleacă. Învățătorii sunt stabili, profesorii se mai rulează, nu sunt totdeauna stabili pe post” (cadru didactic membru CA).

Majoritatea părinților intervievați participau la ședințe de cele mai multe ori atunci când acestea se organizau. Acest lucru nu este însă posibil pentru părinții care sunt activi pe piața muncii sau au alte obligații care le restricționează timpul (ex. munci agricole, navetă, creșterea celorlalți copii sau au în îngrijire alte persoane - vârstnice sau cu dizabilități). Orarul școlii se suprapune cel mai adesea cu perioada de timp în care părinții se află la serviciu sau desfășoară activități lucrative. Acest aspect limitează în mare parte capacitatea de a participa la ședințe cu părinții, Întâlnirile private cu cadrele didactice sau chiar și discuțiile telefonice pot reprezenta o alternativă: *„Mulți nu pot veni și au o discuție în particular. Poți veni și să te interesezi de copil. Doamnele mereu au fost deschise, au comunicat cu părintele care s-a interesat de situația copilului” (Silvia, mediul rural); „Dar eu țin legătura prin telefon. Unii părinți lucrează și nu pot să rămână fără serviciu.” (directoare școală).*

Alegerea organizării întâlnirilor individuale cu cadrele didactice este adesea singura formă prin care părinții din aceste categorii pot interacționa cu școala. Această alternativă nu este una perfectă: pe de o parte chiar și aceste întâlniri se desfășoară în timpul programului obișnuit de muncă al părinților. Pe de altă parte, așa cum menționam mai devreme, întâlnirile individuale nu oferă posibilitatea părinților de a interacționa, de a se organiza pentru soluționarea

comună a unor probleme. O soluție în acest sens pusă în practică la una dintre școli este aceea de a organiza ședințele cu părinții într-un interval de timp când părinții nu se află la muncă, spre exemplu la sfârșitul săptămânii. Conducerea școlii care a pus în practică această soluție era mulțumită că au reușit să crească participarea părinților: *„Trebuia să facem o ședință vineri, erau doi părinți. Și am hotărât să o facem duminică, să fim toți acasă. Și au fost 17, tot nu au fost toți, dar au fost.”* Această alternativă de a organiza ședințele în zile nelucrătoare necesită însă un efort în plus din partea cadrelor didactice și poate fi pusă doar cu dificultate în practică de profesorii care nu locuiesc în aceeași localitate în care se află școala, situație deosebit de frecventă în mediul rural.

Din interviuri reiese faptul că părinții aleg să comunice problemele cu care se confruntă în întâlniri individuale cu cadrele didactice și nu în cadrul ședințelor, nu doar din motive de constrângeri de timp. În acest context părinții din categorii sociale defavorizate își pot exprima nevoile și face cunoscute dificultățile cu care se confruntă: *„Eu chiar stau de vorbă cu domnișoara lui [învățătoarea]. Vorbesc cum vorbesc și cu dumneavoastră, nu mi-e rușine, zic tot ce am pe suflet. Dacă zice că nu are X și Y, <<Doamnă, nu am posibilitatea>>”*(Cristina, mamă de etnie romă din mediul rural). Din faptul că părinții din categorii sociale defavorizate se simt mult mai confortabil să discute într-un context privat despre dificultățile pe care copiii lor le întâmpină reiese faptul că părinții percep că aceste

dificultăți sunt stigmatizate. Faptul că părinții discută în privat problemele cu care se confruntă prezintă dezavantajul că părinții nu pot conștientiza că dezavantajele socio-economice și situațiile cu care ei se confruntă nu sunt singulare. Implicat nu au inițiativa unor măsuri comune cu alți părinți.

Mai mult, majoritatea părinților nu au formată obișnuința de a discuta între ei pentru soluționarea problemelor școlii. Acest aspect este influențat și de cultura organizațională din școală. Doar în una dintre școli unde cadrele didactice încurajau părinții să ia inițiative, părinții aveau discuții consecvente între ei despre cum ar putea să sprijine activitățile școlii și copiii în procesul educațional: *„Am făcut cu alte mame așa ca un consiliu”* (Zina, mamă de etnie romă, mediul rural).

Dacă implicarea părinților este mai scăzută în ceea ce privește luarea de inițiative și participarea activă la deciziile școlii, părinții sunt adesea implicați în a sprijini activitățile extracurriculare, serbări, excursii: *„Atunci când plecăm în excursie, deci chiar [părinții] se oferă și mă ajută la un lucru dintr-ăsta, că pentru transport, pentru.. e mult mai greu, și atunci a avut inițiativă, m-a ajutat și automat a fost mai bine și pentru mine, da. Că presupune muncă multă pentru o excursie, hârtiile necesare și tot ce trebuie”* (cadru didactic membru CA, mediul urban); *„Ne ajută la serbări, avem fotografii în care părinții fac produse manuale, ajută să facă decoruri. Avem multe activități în care părinții se implică”* (directoare școală, mediul rural).

Aceasta arată că există un potențial ridicat de implicare al părinților însă de regulă aceștia așteaptă ca inițiativele să fie luate de cadre didactice și doar să se alăture, să susțină activitățile dar nu să le conducă de la bun început.

Determinanți ai implicării părinților și a participării la deciziile școlii

Pentru a crește gradul de participare a părinților, mai ales în ceea ce privește părinții din categorii sociale defavorizate, la deciziile școlii, este nevoie să înțelegem care sunt cauzele unei implicări scăzute. Așa cum se întâmplă și în cazul implicării părinților în procesul educațional al copiilor în sens mai larg, determinanții participării părinților la deciziile școlii sunt multipli. Cunoașterea acestor factori poate reprezenta un prim pas important pentru a lua măsuri incluzive în organizarea proceselor decizionale în școli. Mai mult, pentru a putea crește nivelul de participare al părinților în procesul educațional școlar și pentru a sprijini reprezentarea intereselor copiilor din categorii sociale defavorizate, este important să identificăm factorii care limitează această implicare a părinților precum și situațiile care facilitează responsabilizarea părinților și creșterea solidarității sociale.

În toate localitățile incluse, respondenții intervievați considerau că există o varietate în ceea ce privește gradul de a

implicare a părinților. *„Sunt două tipuri de părinți. Părinți pe care nu îi interesează deloc [educația copiilor și școala]... nu că nu reprezintă o prioritate, dar nu au nici o treabă cu școala. Și părinți care se interesează foarte mult de școală. Dar sunt foarte ocupați, muncesc foarte mult. Sunt oameni care pleacă dimineața și vin seara. Sunt oameni necăjiți, defavorizați”* (directoare școală, mediul rural). Implicare părinților în procesul educațional variază în funcție de o multitudine de factori, printre cei mai des amintiți de către respondenți sunt: calitatea relației cu cadrele didactice, motivația/ valorizarea educației școlare, disponibilitatea de timp, posibilitățile materiale ale familiei și nivelul de educație al părinților, capacitatea de a înțelege procesul educațional și de a se implica.

Atât cadrele didactice cât și părinții intervievați au semnalat faptul că nu toți părinții țin o legătură cu școala. O parte dintre aceștia caută să ia legătura cu școala atunci când apar probleme în educația copilului, spre exemplu când scade performanța educațională a copilului: *„Majoritatea vin la școală când au ceva concret. Mai puțini din păcate vin ritmic la ședințele cu părinții. Ceva mai mult de jumătate vin să se intereseze. Dar sunt unii care vin numai când au un caz concret, de obicei când ceva nu e bine”* (cadru didactic mediul rural); *„Am observat că părinții spun că sunt de vină profesorii, iar învățătorii spun pe bună dreptate că implicarea părinților este foarte scăzută”* (reprezentant al administrației locale în CA). În cele mai multe comunități există o apatie a unui număr ridicat de părinți în ceea

ce privește implicarea în deciziile școlii: *De obicei, relația este unilaterală. Inițiativa vine mai mult din partea profesorului și nu a părintelui. Interesul este mai degrabă al profesorului*” (director școală, mediul urban).

O principală categorie a părinților care au o mai slabă implicare în procesele educaționale ale copiilor este aceea a părinților care sunt în situații de vulnerabilitate, sărăcie, stoc educațional scăzut. Aceste aspecte le limitează posibilitatea de a se implica în activitățile școlii datorită unui cumul de factori precum stimă de sine scăzută, incapacitatea de a acoperi o serie de cheltuielile indirecte ocazionate de participarea la activitățile școlii (cheltuieli de deplasare, îmbrăcăminte adecvată sau participare la donații/ strângere de fonduri pentru școală). *„În general părinții care sunt mai vulnerabili nu prea participă. [...] Cei care sunt în situație dezavantajată participă mai rar. Mi se pare mie că participă mai rar, dar poate și din cauza situației materiale. Unii părinți zic ce să mai particip la ședință că și așa nu am cu ce să îl trimit.”* (Magdalena, mamă de etnie romă a 2 copii, mediul urban).

Disponibilitatea de timp a părinților este un alt determinant al implicării în activitățile școlii. Părinții, cel mai adesea mamele care nu aveau un loc de muncă și erau dedicate creșterii copiilor, puteau fi mai activi în relație cu deciziile luate la nivelul școlii: *„Stând acasă datoria mea de femeie este să avem grijă de copii”* (Aurora, mamă membră a CA, mediul urban). În schimb, un număr ridicat de părinți

nu pot participa la activitățile școlii pentru că desfășoară activități lucrative și acordă doar un timp minim supravegherii și îngrijirii copiilor, implicit nu participă la activitățile școlii: „*Vara nu prea stau cu ei [cu copiii], vara sunt la muncă*” (Domnica, mediul rural). O situație specială dar frecventă este aceea a copiilor a căror părinți au migrat și copiii sunt lăsați în grija bunicilor sau a unor rude îndepărtate sau chiar singuri. În aceste situații copiii sunt lipsiți de situația de a avea pe cineva care să le reprezinte interesele, motiv pentru care solidaritatea socială și implicarea comunității este cu atât mai importantă.

Nivelul de educație al părinților influențează în mare măsură capacitatea acestora de a se implica în procesul educațional al copiilor, dar și de a participa la deciziile școlii și reprezenta interesele copiilor lor. Părinții cu un nivel mai scăzut al educației percep că au o capacitate limitată de a se implica în procesul educațional al copiilor, de a-i ajuta la teme sau de a-i susține în procesul educațional: „*Eu dacă nu știu carte, nici eu nici soțul. Rămân la aprecierea copilului: <<Ai scris?>>, <<Da mamă>><<Păi hai să mă uit>> îmi arată. Eu îi spun că e bine. Uneori nu înțeleg ce îmi spune. Eu îi spun mereu bine*” (Ileana, mamă de etnie romă, mediul urban).

Așteptările părinților în ceea ce privește procesele educaționale școlare sunt puternic influențate de nivelul de educație al acestora. Implicit nivelul și forma de implicare a părinților în procesele decizionale din școli. În timp ce părinții cu un nivel scăzut al educației

(mai puțin de 8 clase absolvite) erau preponderent mulțumiți de modul în care procesele educaționale sunt organizate în cadrul școlii: *„Pentru copil să fie bine, nu am cuvinte”* (Lenuța, 27 ani, mamă de etnie romă, mediul rural, 2 clase absolvite). Părinții care au un nivel mai ridicat al educației au și un nivel mai ridicat de așteptări de la școală: *„Suntem în 2015, în alte țări copiii învață pe manuale electronice. Suntem un pic mai în urmă. Și educația în școli... e bine, dar nu suntem la nivelul la care ar trebui să fim. Sunt școlile de afară, sunt avansate. Au libertatea, că ei simt școala ca o joacă dar totuși învață”* (Loredana, mamă de etnie romă, 10 clase absolvite).

Părinții cu un nivel mai scăzut al educației consideră că nu au capacitatea de a se implica în deciziile școlii. Implicat părinții au atitudine pasivă și lasă alegerile cu privire la educația copiilor exclusiv la latitudinea cadrelor didactice. Astfel, unul din principalele motive ale slabei implicări a părinților (în special a celor din categorii sociale defavorizate), în reprezentarea intereselor copiilor este percepția acestora că nu au un nivel de educație suficient de înalt pentru a-și face cunoscut punctul de vedere sau de a influența procesele decizionale: *„Nu vorbesc eu să iau cuvântul. Sunt oameni mai ceva ca mine. Cuvântul îl iau pentru copilul meu, dar nu pentru toată clasa. Când e ceva mai greu pentru el, atunci răspund”* (Maria, bunică de etnie romă din mediul urban).

Faptul că părinții care se află în situații sociale defavorizate au un nivel al educației mai scăzut decât media, coroborat cu faptul că

părinții cu un nivel al educației mai scăzut au un nivel de încredere mai scăzut în a-și face cunoscute interesele, face ca vocea acestei categorii sociale să fie într-o măsură mult mai mică prezentă în procesele decizionale de la nivelul școlilor. Părinții, în special cei din categorii sociale defavorizate, sunt mai rezervați în a-și exprima opiniile în ședințele cu părinții dar și atunci când fac parte din structuri decizionale mai înalte, precum consiliul de administrație al școlii și practic rolul lor este explicit acela de a reprezenta interesele copiilor. Există o slabă conștientizare în rândul părinților că pot lua parte la deciziile școlii și modela procesele educaționale, prin a face cunoscute nevoile copiilor lor, prin a propune măsuri care să soluționeze problemele cu care se confruntă.

Această poziționare este adesea încurajată și de cadrele didactice și de modul în care funcționează sistemul decizional la nivelul școlii. În cele mai multe dintre cazuri atunci când descriau discuțiile din cadrul ședințelor putea fi observată o abordare mai degrabă paternalistă din partea cadrelor didactice, părinții fiind preponderent participanți pasivi: „*[Învățătoarea în cadrul ședințelor] ne spune cum ar trebui să se comporte și părintele și copilul, bunele maniere. Copilul să asculte, să nu jignească, să dea bună ziua, igiena, să se spele pe mâini după ce vine de la toaletă*” (Veronica, mamă de etnie romă din mediul rural).

Dacă cei mai mulți dintre reprezentanții conducerii școlii și dintre cadrele didactice intervievate consideră că părinții sunt constant

consultați cu privire la deciziile școlii și organizarea procesului educațional, părinții consideră că doar cadrele didactice și directorii școlii sunt cei care iau deciziile importante în școală: „*Foarte mult [ne consultăm cu părinții], deci, la ședințele, cu părinții, deci chiar stăm cu ore întregi, în care chiar discutăm problemele clasei, problemele școlii și tot. [...] Da, consultați sunt de fiecare dată.*” (directoare școală).

Doar doi părinți din totalul celor intervievați (dintre cei din categorii sociale defavorizate) au dat exemple de inițiative sau propuneri pe care le-au avut pentru a îmbunătăți situația din școli: „*Când am propus ceva, mă refer la clasa noastră, au fost deschiși. De exemplu am zis să ne strângem noi părinții să facem din banii noștri huse pentru bănci*” (Lucica, mamă mediul rural). Ambele propuneri se refereau la îmbunătățirea bazei materiale a școlii, nici un părinte din categorii sociale defavorizate nu a dat exemple de inițiative cu privire la activitățile școlii, sau la procesele educaționale. În schimb, nu toți părinții erau mulțumiți de modul în care se desfășoară procesul educațional. Cu toate acestea, nu considerau că dacă ar discuta cu cadrele didactice sau cu conducerea școlii, situația ar putea fi îmbunătățită: „*Materiile sunt multe. Copiii sunt obosiți. Fiecare profesor are pretenția să înveți la materia lui, să mergi la olimpiadă... Nu am vorbit pentru că aș vorbi cu morile de vânt. Nu se poate schimba. Sistemul e așa, fața e oglindă, iar dedesubt e putred*” (Loredana, mamă de etnie romă, mediul urban).

Strategii de implicare a părinților

Analizând situația celor 10 școli și comunități incluse în studiu, se observă variații în ceea ce privește nivelul de participare al părinților. În școlile la care se înregistra un grad mai mare de implicare, conducerea instituției și cadrele didactice derulau activități cu rol de implicare a părinților. O strategie de a crește implicarea părinților în procesul educațional al copiilor e aceea de crea activități în care să fie stimulată implicarea părinților.

O măsură importantă care poate fi pusă în practică pentru a restabili relația cu părinții atunci când gradul acestora de implicare scade și elevul se află în situații de risc este aceea de a face pași înspre a lua contactul cu familia. La unele școli directorii și/ sau cadrele didactice consideră important să ia legătura cu familia atunci când părinții au un nivel foarte scăzut de implicare în educația copiilor și când un copil întâmpină probleme precum absenteism ridicat, performanțe școlare scăzute, comportament neadecvat, risc de abandon. În aceste situații, implicarea cadrelor didactice sau a mediatorului școlar (acolo unde acesta există) pentru a restabili relația dintre școală și familie are de cele mai multe ori un impact pozitiv: *„Chiar ieri am fost la o fetiță acasă de clasa a opta că nu mai venea la școală. Părinții nici nu știau că ea nu venea. Că ea își punea hainele în ghiozdan și se schimba și mergea în altă parte”* (director

școală, mediul urban). În alte școli legătura dintre familie și școală se făcea prin cadre didactice sau mediator. Localitățile mici, atunci când vorbim de comunități compacte în care copiii frecventează școala în aceeași localitate în care locuiesc, oferă mai multe posibilități de interacțiune: *„Noi suntem într-o comunitate mică, trimitem vorbă printr-un vecin, un părinte. Se ia legătura cu familia”* (directoare școală mediul rural). Aici relațiile sunt mai personale și există o mai mare capacitate de intervenție, inclusiv din partea autorității locale: *„Ne cheamă domnu primar și vorbim să fim [la școală]”* (Lavinia, mamă de etnie romă).

Însă toate eforturile școlii nu pot aduce soluții dacă nu există o bună colaborare între școală și familie: *„Se încearcă, am angajați mediatori școlari. Suntem una din puținele școli la nivel județean care mai are mediatori școlari. Păstrăm legătura cu acești copii, încercăm să îi aducem la școală, să le creăm condițiile necesare din punct de vedere educativ. Dar câteodată ne lovim și de mentalitatea părinților. Dacă chemi părinții la școală, că nu a venit [copilul] de trei zile la școală, mulți vin și spun <<Domnu' director eu nu mai am ce să îi fac, vă rog să îi faceți ce credeți>>. Și eu ce să fac? Eu nu pot să îmi asum răspunderea”* (director școală, mediul rural).

Un alt pattern observat este acela că părinții au un nivel mai mare de implicare atunci când percep că participarea copiilor la educația școlară are un impact pozitiv pe termen lung asupra calității vieții copiilor. Există o relație de corelație între implicarea părinților

în educația copiilor și rezultatele școlare ale copiilor, respectiv participarea copilului la educație. Părinții intervievați care participau la ședințele școlare, aveau regulat întrevederi cu cadrele didactice, declarau că sunt mulțumiți de rezultatele școlare ale copiilor, nu aveau copii cu risc de abandon. În schimb exista percepția că părinții care nu se implică au copii cu risc de abandon mai ridicat sau cu rezultate școlare slabe. Însă prin faptul că există o relație de corelație între o implicare scăzută a părinților și riscul de abandon școlar, nu putem concluziona că între cele două aspecte există și o relație de cauzalitate. „În timp s-au schimbat atitudinile și s-au apropiat mult mai mult de școală, zic eu. A existat și un progres la învățătură. Ne raportăm la rezultatele de la evaluarea națională de la clasa a 8-a. Din an în an, a existat progres.” (directoare școală, mediul urban).

În mare parte, măsurile de intervenție a școlilor în cazul elevilor aflați în situații de risc depind de spiritul de inițiativă și responsabilitate al cadrelor didactice și al conducerii școlii. Aceștia depun în cele mai multe cazuri activități de voluntariat pentru a se întâlni în privat cu părinții, a-i vizita acasă și a încerca să motiveze familia cu privire la importanța participării la educație. Pentru a realiza sustenabilitatea unor astfel de intervenții este nevoie de un cadru instituțional care să încurajeze, ghideze și susțină pe termen lung astfel de intervenții.

La majoritatea școlilor incluse în studiu am observat eforturi (de anvergură mai mare sau mai mică) de a menține relația cu familia

elevilor aflați în situații de risc. În ceea ce privește implicarea tuturor părinților în deciziile școlii pentru a preîntâmpina astfel de situații și a decide împreună asupra activităților din școală, eforturile cadrelor didactice și a conducerii școlii erau mai restrânse. Însă implicarea părinților în deciziile școlii are rolul de a preîntâmpina situațiile de risc și formarea unei rețele de persoane resursă formată din părinți care se pot implica din timp pentru a preveni abandonul școlar, violența în școli, etc. Cu cât părinții se implică în mai multe activități, cu atât vor avea ocazia să se cunoască și să se sprijine unii pe alții și pe colegii copiilor lor în cazul în care unul dintre elevi sau dintre familii se confruntă cu probleme ce afectează participarea la educație. Această strategie am regăsit-o pusă în practică cu rezultate foarte bune la una dintre școlile la care a avut loc cercetarea:

„Ce i-au atras cel mai mult au fost activitățile extrașcolare. Participând la activități extrașcolare și ei, implicându-i și pe ei, au văzut ce efort depunem noi pentru copiii lor. Și și-au schimbat abordarea. Am văzut că i-au impresionat așa, culmea, activitățile de voluntariat. De vreo câțiva ani participăm la Săptămâna Națională a Voluntariatului, la Săptămâna Națională de Dezvoltare Comunitară, Săptămâna Legumelor și Fructelor, în cadrul programului Școala Altfel avem un program de voluntariat. [activități direcționate extra comunitate] Si cei mai amărâți veneau. În timp s-au schimbat atitudinile și s-au apropiat mult mai mult de școală zic eu. A existat și un progres la învățatură. Ne raportăm la rezultatele de la evaluarea

națională de la clasa a 8-a. Din an în an a existat progres” (directoare școală, mediul rural).

Prin aceste activități părinții sunt încurajați să participe activ și li se cere opinia și se crează oportunități prin care aceștia se pot implica. De asemenea, astfel de activități au capacitatea de a crește stima de sine a părinților și pe termen lung poate fi crescut nivelul acestora de implicare în educația copiilor și în deciziile de la nivelul școlii: *„Părinții [defavorizați] se simt importanți când îi chemăm și pe ei. Când avem activități de voluntariat chiar și cel mai amărât se implică. Un copil a venit cu doi morcovi și o ceapă. Evident că a fost apreciat că din amărăciunea lui a vrut și el să aducă. Dar să nu vă imaginați că noi impunem asta. E voluntariat, cine vrea”* (directoare școală, mediul urban).

De asemenea, implicarea elevilor și părinților în luarea deciziilor cu privire la organizarea activităților din școală, fie ele prioritizarea investițiilor sau alegerea activităților extracurriculare, au capacitatea de a crește responsabilitatea familiilor în ceea ce privește relația cu școala. De asemenea, se creează relații de încredere și părinții din categorii sociale defavorizate își vor putea exprima cu mai mare ușurință nevoile: *„Totdeauna am fost deschiși la propuneri și ei știu că orice propuneri ar veni, dacă e pertinentă și este în beneficiul copiilor, noi suntem de acord și nu avem nimic împotriva”* (directoare școală mediul urban).

Între individualism și solidaritate în soluționarea problemelor școlii

Unul dintre aspectele observate pe parcursul interviurilor este faptul că abordarea părinților în soluționarea nevoilor copiilor este preponderent dintr-o perspectivă individualistă și nu una care să pună colectivitatea, comunitatea în prim plan. Discuțiile părinților cu cadrele didactice sunt cel mai adesea centrate pe propriul copil, pe rezultatele școlare și parcursul școlar: *„Merg la școală și [învățătoarea] îmi spune cum evoluează, ce note a luat”* (Mirabela, mamă de etnie romă, mediul urban). Atunci când părinții se implică în procesul educațional al copiilor, atunci sunt cel mai adesea motivați de a asigura serviciul educațional de calitate pentru propriul copil. Nu este percepută utilitatea și relevanța în acest proces al implicării și pentru situația școlară a copiilor din grupuri defavorizate, colegii de școală ai propriului copil.

Părinții implicați au de regulă o empatie scăzută față de părinții mai puțin implicați, de aici și un sentiment slab de responsabilitate pentru soluționarea problemelor copiilor a căror părinți sunt mai puțin prezenți la școală: *„Ca părinte nu sunt de părere că nu mergi la ședință că te împiedică situația materială. Din contră, trebuie să mergi la ședință ca să se poată face ceva. Și cu dirigintele și cu directorul, trebuie să facem ceva, eu nu am cu ce să îl trimit, trebuie să existe o cale. Chiar dacă nu ai o situație copilul trebuie împins”*

(Magdalena, mamă de etnie romă, mediul urban). O implicare mai ridicată din partea părinților din categorii sociale defavorizate ar putea soluționa o parte din problemele cu care aceștia se confruntă în ceea ce privește participarea la educație atât a propriilor copii dar și a celorlalți copii din comunitate.

Atunci când menționau de probleme precum abandonul școlar, violența în școală sau performanțe școlare scăzute, părinții sau cadrele didactice intervievate nu tratau aceste probleme din perspectiva comunității. În schimb, aceste probleme erau percepute cel mai adesea ca fiind ale elevilor și familiilor care se confruntă cu aceste situații. Cel mai adesea părinții, ca de altfel și cadrele didactice, considerau că rezolvarea acestor probleme se află la nivel individual, nu considerau că soluțiile la problemele elevilor aflați în situații de vulnerabilitate pot fi găsite la nivelul comunității sau că rezolvarea acestor probleme este responsabilitatea comunității: *„La noi în clasă au rămas trei inși repetenți pentru că nu au venit la școală. Noi nu putem să obligăm fiecare copil... Noi trimitem copiii noștri. Nu ne interesează decât de copiii noștri. Nu mă interesează pe mine de ăla, de ăla”* (Florica, mamă de etnie romă, mediul rural).

Doar în cazul a două școli dintre cele zece incluse în studiu, părinții au dat exemple de situații în care abordarea în ședințe este una care pune în prim plan solidaritatea la nivelul clasei: *„[La ședințele cu părinții se discută] despre organizarea clasei, copii, absențe, ce ar trebui să facem să ne implicăm și pentru ceilalți copii, nu doar pentru*

copilul meu. Să ne implicăm să vorbim și cu ceilalți părinți ca să poată să vină, să îmbunătățim prezența” (Magdalena, membră CA, mamă de etnie romă, mediul urban). Cu toate acestea, în nici unul dintre interviurile avute, părinții nu au dat exemple de situații în care să fie discutate problemele per ansamblu de la nivelul școlii, altele decât cele ce țin de infrastructura și baza materială a școlii: *„La ședințe cu părinții se vorbește per clasă, nu neapărat per școală”* (Magdalena).

Importanța implicării părinților în deciziile școlii nu a fost decât arareori menționată pe parcursul interviurilor, atât în ceea ce privește interviurile cu părinții din categorii sociale defavorizate, dar și cu părinții membri ai CA. Activități precum inițierea unor propuneri de îmbunătățire a infrastructurii sau activităților școlii, activități de voluntariat, implicare în luarea unei decizii la nivelul școlii sau discuții cu alți părinți cu privire la o problemă la nivelul școlii au fost menționate în mai puțin de o cincime dintre interviurile cu părinții din categorii sociale defavorizate. Potențialul părinților de a influența procesul educațional școlar, capacitatea acestora de a aduce sugestii, de a contribui la dezvoltarea activităților școlii, de a participa la decizii și mai ales de a reprezenta interesele copiilor este cel mai adesea ignorat atât de părinți, dar și de cadrele didactice, conducerea școlii sau reprezentanții autorităților locale. Aceasta arată că la nivelul celor mai multe dintre școlile analizate nu există bine dezvoltată o cultură a participării, iar apatia în ceea ce privește implicarea civică se

reflectă în mare măsură în dinamica relațiilor dintre părinți, școală, autorități locale și comunitate.

Procesele decizionale de la nivelul școlii și din Consiliul de Administrație

Consiliul de Administrație este principala structură formală cu rol decizional din unitățile școlare și implicit principala entitate care poate lua decizii în sprijinul copiilor din situații sociale defavorizate. În acest capitol analizez sfera de activitate a CA, capacitatea decizională a acestuia precum și dinamica relațiilor dintre CA și toate părțile implicate din interiorul și exteriorul școlii. Analiza va fi centrată în mod special asupra participării părinților, cu precădere a părinților din categorii sociale vulnerabile, la deciziile CA. Scopul acestui demers este acela de a identifica în ce măsură CA are capacitatea de a contribui la îmbunătățirea participării la educație a elevilor din categorii sociale defavorizate și mai ales în ce măsură interesele grupurilor sociale vulnerabile sunt reprezentate în procesele decizionale de la nivelul școlii.

Sfera de activitate și modalitate de funcționare a Consiliului de Administrație

Așa cum am detaliat într-un sub-capitol anterior cu privire la cadrul legislativ, CA este format din: conducerea școlii (director), reprezentanți ai cadrelor didactice, ai autorităților locale și ai părinților. Conform legii, CA se întrunește o dată pe lună în ședințe ordinare la care se adaugă întrunirile din ședințe extraordinare. La

toate unitățile școlare incluse în studiu, ședințele CA aveau loc în practică de câteva ori pe lună, foarte adesea cu o frecvență aproape săptămânală. „CA, conform regulamentului, se întrunește o dată pe lună dar am avut ședințe extraordinare și de 3 ori pe lună. Cred că anul trecut ne-am întâlnit în 39 ședințe pe parcursul întregului an școlar” (director școală, mediul urban).

Temele de lucru ale CA pot fi clasificate în patru categorii puternic intercorelate: (1) coordonarea elevilor (înscrieri, transfer, abandon, disciplină, etc.), (2) managementul procesului educațional (ex.: stabilire orare, opționale, activități extracurriculare, relația cu alte instituții din domeniul educației, etc.), (3) managementul resurselor umane (cadre didactice și nedidactice), (4) gospodărirea bazei materiale și probleme administrative (buget, utilități, investiții).

Pentru a pune în lumină varietatea de teme de lucru ce intră în responsabilitatea CA am inclus mai jos fragmente din câteva interviuri cu directorii școlilor unde aceștia sumarizează activitatea consiliului:

„Temele de discuție sunt cele care privesc activitatea școlii. Se stabilește bugetul, tipurile de activități. Tot ce se întâmplă într-o școală. Modul în care se stabilesc procedurile, modul în care se constituie comisiile de lucru, activitățile dintr-o școală. Tot ce ține de școală se vorbește în CA, absolut tot” (directoare școală mediul rural).

„În CA se discută probleme strict de școală, de investițiile care se pot realiza la nivel de școală, mișcarea personalului didactic, probleme

organizatorice, de transfer, calificative cadre didactice” (director școală, mediul urban).

„Tot ce ține de organizarea școlii. Începând de la întocmire de documente, plan managerial, regulament de ordine interioară. Aceste documente se prezintă în consiliul profesoral și se aprobă în CA. Nu numai asta, bugetul, se discută probleme legate de disciplină” (director adjunct, mediul rural).

„În primul rând, sunt niște discuții ritmice privind situația școlară, situația administrativă a școlii, apoi mișcările de personal, mișcarea elevilor, a cadrelor didactice, trebuie să dăm periodic niște situații Inspectoratului Școlar în privința mișcărilor, așa i se spune, mișcarea de personal. Mișcare, adică plecări, veniri ș.a.m.d. În afară de aceste lucruri, se mai discută despre situații administrative. Clădiri, lucrări efectuate, materiale care ar fi de cumpărat, necesarul, ce anume, ce s-a procurat, ce ar mai fi de procurat. Partea administrativă. Despre situația disciplinară a resurselor umane. De la elevi, profesori, personal auxiliar, dacă există cazuri, dacă există situații conflictuale, cum anume. Și orice s-ar ivi, diferite proiecte, programe care apar, care sunt oportunități de dezvoltare instituțională sunt discutate și în Consiliul Profesoral și bineînțeles și în Consiliu de Administrație, care are o reprezentare mai largă din partea comunității locale, nu numai cadre didactice. Cam asta, și bineînțeles, tot ce ține de administrarea școlii, de managementul unităților școlare, pentru că sunt și structuri la noi (director școală, mediul urban).

Așa cum reiese din interviuri și conform cadrului legislativ, sfera de activitate a CA este foarte largă. Reprezentanții CA iau decizii de la prioritizarea bugetului până la stabilirea calificativelor pentru profesori, note la purtare, elevi, opționale, realizarea unor activități de gospodărire. Este ușor de intuit că membrii CA pot fi copleșiți de volumul și varietatea deciziilor luate, mai ales în contextul în care unii membri au competențe limitate: „*Cum pot decide cei de la primărie ce calificativ să ia un profesor*” (director școală). Această situație poate conduce la formalizarea unor procese decizionale, împiedicând existența unor dezbateri reale cu privire la aspectele precum orientarea procesului educațional către elev, măsuri pentru o școală incluzivă, reprezentarea intereselor elevilor sau atragere de fonduri din surse externe.

Capacitatea decizională a Consiliului de Administrație

Conform Legii Educației, CA este forul decizional al școlii. Cu toate acestea, puterea decizională a acestuia este limitată. Atât directorii de școală dar și celelalte categorii de membri ai CA, respectiv cadre didactice, reprezentanți ai autorității locale sau părinți, nu consideră că în CA se pot iniția sau realiza schimbări realmente importante cu privire la activitățile școlii: „*Consiliul de Administrație al școlii are rolul de a aplica, de a adapta niște măsuri la condițiile școlii. Nu are rol de a face nu știu ce schimbări majore pentru că nu*

ne permite bugetul, că orice schimbare se face și cu bani. [...]După metodologie un CA are puteri mari, în toate domeniile. Numai că școala nu poate decât să aplice niște măsuri care nu pot fi aprobate în CA. Încercăm mai mult să gestionăm ce avem, că nu putem să hotărâm decât prevederi legale” (director școală mediul rural).

Deciziile care țin de organizarea proceselor educaționale sunt reglementate de către legislația în vigoare din domeniul educației și recomandările Inspectoratului Școlar, în timp ce deciziile ce țin de partea administrativ-gospodărească depind de consiliul local și indirect de Consiliul Județean. Între reglementările legislative din domeniul educației, deciziile administrației locale, rămân foarte puține aspecte care pot fi stabilite la nivelul școlii. Din acest motiv CA are mai degrabă un rol formal cu o capacitate decizională limitată. Adesea activitatea din CA reprezintă mai degrabă un pas dintr-un proces birocratic și mai puțin o analiză a nevoilor raportate la resurse și o decizie asupra priorităților. CA are o capacitate limitată de influență asupra unor aspecte care în mod normal ar trebui să fie la latitudinea școlii precum: opționalele, activitățile extra-curriculare, bugetul școlii, investițiile sau modalități de susținere a elevilor din categorii defavorizate.

Un exemplu de decizie a CA este formarea claselor de elevi, decizie ce implică mai degrabă respectarea unor formalități, școala nu poate decide asupra raportului dintre numărul de elevi și cadre didactice: „*De exemplu Legea Educației prevede forma de*

învățământ, structurile. Și dacă la unu-patru spune că trebuie să avem un număr de elevi, nu mai mulți - nu mai puțini, noi ne încadrăm și atunci CA adoptă o hotărâre în care clasele au următoarea structură, și ne încadrăm în lege. Dacă nu adoptăm această hotărâre, nu ne încadrăm în lege. Dacă nu adoptăm această hotărâre suntem în afara legii” (director școală, mediul rural). În consecință nu pot fi luate măsuri în cazul în care elevii cu dificultăți de învățare, din medii defavorizate sau cu dizabilități ar avea nevoie de un nivel mai ridicat de îndrumare din partea cadrelor didactice.

În ceea ce privește opționalele, acestea sunt alese în funcție de cadrele didactice disponibile: *„Trebuie să ținem cont de personalul pe care îl avem. Dacă există oameni pregătiți să predea lucrul acesta, de condițiile de spațiu”* (directoare școală mediul rural). Angajarea de noi cadre didactice este însă o decizie luată la nivelul Inspectoratului Școlar, nu la nivelul școlii, motiv pentru care posibilitatea reală de a alege opționale este limitată: *„Practic nu ne lasă nouă la decizia școlii să facem acel opțional.”* (director școală, mediul rural). În plus o serie de norme nu sunt armonizate și au caracter contradictoriu. Spre exemplu, în ceea ce privește procesele educaționale, școala are o capacitate extrem de limitată de a decide asupra curriculumului, deși prin lege o cincime dintre ore ar trebui să fie la decizia școlii:

„Legat de curriculum la decizia școlii s-au schimbat planurile doar la clasele mici și la clasa întâi și a doua ar trebui să fie 25%. Planul, [adoptat prin Ordin de Ministru], nu respectă legea, să aibă 25%, ar

trebui să fie 5 [ore] la dispoziția școlii, a părinților, a copiilor, a profesorilor, învățătorilor. Ordinul de Ministru este lege, din momentul când a fost publicat devine lege. Atunci trebuie să ne încadrăm. Aici trebuia să intervină, 25% înseamna un sfert. Legea prevedea ca într-un termen să schimbe programele școlare și planul cadru. Clasa a 7-a are 30 ore pe săptămână și în astea 30 ore au un singur opțional” (director școală, mediul rural).

Dezbaterea activităților extrașcolare în CA este și ea abordată în mod diferit de la o școală la alta: „În Consiliul de Administrație nu se discută problemele astea. Se discută ce probleme au, ce poate să rezolve Consiliul de Administrație. În Consiliu nu avem ce să aprobăm ca să vorbim despre activitățile extrașcolare” (reprezentantă a administrației locale în CA, mediul rural).

Bugetarea măsurilor de susținere a participării la educație a elevilor aflați în situații defavorizate este un alt aspect sensibil având în vedere subfinanțarea sistemului educațional. Capacitatea școlii de a prioritiza bugetarea măsurilor de susținere a elevilor din categorii sociale defavorizate este cu atât mai dificilă cu cât resursele necesare activităților de bază sunt subdimensionate. Spre exemplu unele școli se confruntă cu dificultăți în a primi sprijin de la autoritatea locală pentru plata utilităților și decontarea transportului profesorilor: „Și bugetul local poate – poate, așa scrie în lege - să aloce sume pentru funcționarea școlii. Anul acesta ne-au dat 3.000 lei. Noi ne încadrăm că asta e situația, eu îi gestionez acolo [...] Ca să faceți o comparație,

când ne-au dat 3000 lei, până la 31 decembrie 2014 energia era plătită de primărie. Și s-a schimbat și acum se plătește separat. Ori ca să acopere consumul unei școli cu 3000 lei e de răs. Nu ne-a mai dat dar bine, ne-am descurcat. [...] Încă un lucru, Primăria nu decontează naveta profesorilor navetiști. Este lege dată și am intervenit să prevadă în buget. Și este lege, că înainte era din bunăvoința cuiva.” (director școală).

Cu toate că bugetarea activităților reprezintă condiția esențială pentru a putea lua măsuri eficiente, CA are o capacitate minimă de a participa în mod real la stabilirea bugetului școlii: *„La începutul anului se discută bugetul. Asta depinde de Primărie și de alocările de sus. Bugetul școlii se discută la Primărie. Ei sunt ordonatori de credite”* (reprezentantă a autorității locale în CA). Practic, Consiliul Local și Primarul decid asupra bugetului, acesta fiind propus de către directorul școlii împreună cu departamentul de contabilitate al școlii. CA are rolul de a viza acest buget, înainte de a fi transmis la Consiliul Local, însă rolul CA este insignifiant deoarece dacă bugetul întocmit de CA nu este conform viziunilor autorităților locale, acest buget nu este aprobat de către autoritatea locală. Practic, deși la nivel formal bugetul se decide de către CA, aprobarea acestuia, inclusiv a liniilor bugetare, depinde de Administrația Locală. Complexitatea acestui proces de stabilire a priorităților financiare face ca asumarea responsabilității să fie plasată de la o instituție la alta: *„Decizia [cu privire la stabilirea bugetului școlii] nu pot să spun că o ia cineva*

anume. Normal ar trebui să fie CA dar vine de la Primărie și se spune că se face asta, și asta se face. Școala depinde de Primărie și Primăria dă banii [școlii]” (reprezentant al autorităților locale în CA, mediul rural).

Chiar și bugetul care vine prin Ministerul Educației nu poate fi stabilit de școală în mod independent: *„Sumele acestea sunt date doar pentru desfășurarea proceselor de învățământ, asigurarea condițiilor, parte gospodărească. Nu avem voie să luăm un mijloc de inventar. Dacă am vrea să luăm calculatoare sau să dăm burse sociale nu putem. Asta vine în sarcina Primăriei.”* (directoare școală, mediul urban). Orice decizie de finanțare sau cofinanțare a măsurilor de susținere a elevilor defavorizați se decide la nivelul autorităților locale și nu la nivelul școlii:

„Noi trebuie să facem mereu referate pentru Consiliul Local și către Primar. De obicei facem câte două, deoarece sunt două instituții aparte. Consiliul Local e legislativul, iar primarul este executivul, la nivel local. Facem către cele 2 instituții ale unității administrativ-teritoriale și de acolo ni se dă OK-ul sau nu ni se dă. Nu se fac lucrurile acestea decât prin deblocare de conturi de către contabilitatea primăriei, care nu fac la întâmplare, ci prin hotărâre de Consiliu Local. Noi trebuie să facem un referat de fiecare dată.[...] Noi nu putem să decidem. Doar putem să emitem acele hotărâri și să facem

propuneri. Facem propuneri pentru o proximă ședință a Consiliului Local în care să fie prezentate cu argumente aceste propuneri. Și dacă există finanțare. Și pe after-school și pe școala după școală trebuie o mică finanțare, o sustenabilitate din partea Consiliului Local. De obicei este foarte bine, suntem toți foarte bine intenționați, până la bani. Am avut așa ceva, nu am avut programul <<A Doua Șansă>>, dar am avut Școala Altfel, educație intensivă, o pregătire suplimentară și after-school și before school” (director școală).

„Despre burse sociale se vorbește. Anul acesta am strâns dosarele, vom face un raport cu numele copiilor. De la primărie ne comunică dacă este în regulă sau nu. De la primărie vin banii pentru burse sociale și burse medicale” (directoare școală, mediul urban).

La cele mai multe școli bugetul școlii se află pe agenda CA mai degrabă cu scop informativ decât cu scopul de a fi dezbătut, negociat și agreat de către reprezentanții părinților, cadrelor didactice și ai autorităților locale:

„În CA se mai aduce la cunoștință bugetul de care dispune școala” (directoare școală, mediul rural).

„Noi avem un buget. Unul e pe cheltuieli materiale. Celălalt sunt banii de salarii de care nu se atinge nimeni.

Ăsta pe cheltuieli materiale obținut din costul standard pe elev este într-un fel propus în ianuarie, februarie. Fiecare articol este discutat, desfăcut. Se discută câți bani se alocă pentru fiecare etapă de acolo [în Consiliul de Administrație]. El este înaintat la serviciul de contabilitate, serviciul de contabilitate ne spune dacă se poate sau nu. Și dacă nu se poate este refuzat și este refăcut și pe urmă este aprobat în ședință de Consiliul Local. Banii vin prin Consiliul Local” (cadru didactic și consilier local, mediul rural). La una dintre școli chiar și rolul formal al CA în dezbaterea bugetului era omis: „Bugetul școlii este decis de compartimentul financiar contabil și director, noi hotărâm. Asta e propunerea noastră și se validează de Consiliul Local. Aici nu intervine CA” (director școală mediul rural).

Slaba capacitate de implicare a CA în decizia asupra bugetului se traduce și printr-o slabă capacitate de a lua măsuri în mod direct în sprijinul elevilor din categorii sociale defavorizate: *„Școala este ordonator terțiar de credite și trebuie să facem o repartizare a bugetului. Pentru partea de cheltuieli sociale nu avem, nu prevede [bugetul]. [...] Numai din bugetul local se pot da burse. Noi nu avem un sistem de burse la nivel de școală. Nici de sănătate, nici sociale, nici de merit. Se pot da din bugetul local. Trebuie să facem un proiect de buget”* (director rural); *„Se discută [despre burse sociale dar nu au*

nici o posibilitate să îi ajute [membrii CA] sau în ce măsura i-ar putea ajuta. Bursele nu le dau ei, ajutoare nu au cum să le ofere” (reprezentantă a administrației locale în CA, mediul rural).

În ceea ce privește atragerea de fonduri și derularea de proiecte care să susțină activitățile școlii și sprijinirea participării la educație a elevilor din categorii sociale defavorizate, membrii CA au mai degrabă o atitudine pasivă. În cele mai multe cazuri membrii CA consideră binevenite astfel de proiecte și sunt dispuși să colaboreze cu organizații nonguvernamentale, însă nu sunt vizibile demersurile active de atragere de fonduri sau inițiere de parteneriate: *„Conducerea de la noi la școală, primăria nu se implică... doar de la romi [organizații non guvernamentale romeni] îi ajutau”* (mamă de etnie romă, mediul rural). Pe parcursul interviurilor cu reprezentanții conducerii școlii a reieșit însă un interes din partea acestora de a implica școala în programe și activități cu finanțare externă, acestea fiind percepute ca fiind principala soluție de a veni în sprijinul copiilor în situații de risc: *„[...] noi încercăm, facem parteneriate, cu ONG-uri, facem proiecte, vom avea <<A doua șansă>>, am avut <<Școala după școală>>. Venim în întâmpinarea lor, încercăm să le promovăm, încercăm să le facem [proiectele existente]. Încercăm să facem tot ce putem pentru acești copii și în limita posibilităților noastre”* (director școală mediul rural).

Considerații privind descentralizarea în procesele decizionale din educație

Descentralizarea sistemului de învățământ este o idee intens vehiculată. De-a lungul ultimei decade în România au fost inițiate o întreagă serie de măsuri promovate ca fiind în spiritul descentralizării și pentru creșterea rolului comunității la deciziile ce țin de sistemul educațional. Cu toate acestea, așa cum reiese din interviuri, la nivel local comunitatea are o foarte mică putere decizională. Cadrele didactice cu rol de conducere a unităților școlare au indicat că școala, prin structurile sale formale, nu deține instrumentele necesare pentru a lua decizii în mod autonom:

„E ceva delicat, dar noi, oficial, avem autonomie, într-adevăr avem puterea aceasta de decizie, dar totul se raportează și trebuie să dăm tot felul de explicații organului ierarhic superior nouă, Inspectoratul Școlar Județean. [...] La nivelul școlii noastre și la nivelul oricăror școli, e o finanțare per elev la nivel național. Noi avem un buget alocat de către Ministerul Educației prin bugetul local, ceea ce nu e normal. Avem contabilitate proprie, nu ar trebui să fim ordonatori terțiari de credite, ci ordonatori principali. Ar trebui să fim ca instituție cel puțin la același nivel cu Consiliul Local și primarul, din punctul meu de vedere. Nu trebuie neapărat să fie împărtășit de către toți. Noi trebuie, inclusiv salariile,

finanțare de bază, se duc la bugetul local și din bugetul local se deblochează, ceea ce nu este tocmai în regulă. Nu că am avea oarece piedici, dar durează un drum mai lung. Și la banii alocați pentru reparații din bugetul local, din bugetul local al comunei se alocă o anumită sumă, nu vin direct pe școală. Toate instituțiile de învățământ, de educație, sunt subordonate direct Consiliului Local, deci sunt proprietatea Consiliului Local, dar administrate de școală. Orice inspecție venită din altă parte, vin pe școală. Toate amenzile se dau pe școală. Ar trebui, dacă sunt ale Consiliului Local, să fie cineva direct răspunzător din Consiliul Local de instituțiile de învățământ, pe partea de administrație, dacă tot le administrează, și el, directorul școlii, să răspundă strict de procesul instructiv-educativ. Așa văd eu lucrurile. Ori e autonomie deplină, ori e până la un punct centralizarea la nivelul localității, să răspundă cineva, ori de la urbanism, ori vice-primarul, ori altă persoană care este însărcinată de primar, pentru așa ceva. Din punctul acesta de vedere, este parțial valabilă partea cu descentralizarea și cu autonomie. Avem autonomie, dar până la un punct. Sunt niște scăpări ale legislativului, prin care avem până la un punct autonomie, dar avem mai mult obligații” (director școală, mediul rural).

Această situație conduce la acumularea unui grad de frustrare în rândul reprezentanților școlii: *„Am o amărăciune că nu se coboară la nivelul școlii să vadă situația reală. Cei care vorbesc, vorbesc din auzite și nu e bine ”* (director școală mediul rural); *„Noi de aici de jos, să știți că nu putem mare lucru, și nici nu suntem ascultați* (director școală mediul rural). Absența consultărilor din sistemul educațional și cel administrativ nu contribuie la crearea unui context care să valorizeze procesele decizionale care să implice toți *stakeholderii*. De aici rezultă și o slabă consultare a părinților, mai ales a celor care nu au un statut social ridicat.

Faptul că deciziile care implică o dimensiune financiară nu pot fi luate la nivelul școlii, împiedică CA să poată lua măsuri în sprijinul elevilor din categorii sociale defavorizate. Pe de altă parte, deși autoritățile locale au responsabilitatea de a finanța instituțiile de învățământ, nu există norme care să prevadă aspectele minime ce necesită susținere din partea bugetului local: *„Cu ceva ani în urmă era prevăzut prin Ordin de Guvern să dăm burse sociale la 2% din numărul elevilor. După și treaba asta nu s-a mai dat. Dar primăriile care au vrut să țină cont de treaba asta, au mai dat”* (cadru didactic membru CA, mediul rural). Mai mult, decalajele economice de la o regiune la alta conduc la o adâncire a situațiilor de precariat a școlilor din comunități sărace:

„Asta e situația la nivel de țară. E o descentralizare centralizată. Aparținem de comunitatea locală prin

factorii ei de decizie. Nu se poate fără. Ni s-a explicat că în orice țară dezvoltată din lume, școala e a comunității locale. Parțial adevărat, nu am verificat eu sisteme din alte țări. O comunitate puternică poate să susțină și altfel școala. O comunitate săracă, precum e și a noastră, la nivelul dosarelor de ajutor social, nu poate să se susțină fără ajutor de la stat. Sunt foarte multe dosare de ajutor social, la nivelul comunei. Cu toate că s-au făcut tot felul de acțiuni de reconversie, dar cu mai puțin efect” (director școală mediul rural).

Câțiva dintre respondenți consideră chiar că finanțarea școlii este dependentă de calitatea relației dintre directorul școlii și primar: „*E bună relația cu școala. Domnul director se împacă bine cu primaru”* (cadru didactic membru CA). Modalitatea de finanțare a școlii prin autoritatea locală vulnerabilizează instituția școlii față de influențe de la nivel politic. Relația dintre școală și părinți poate fi slăbită din acest motiv deoarece părinții sunt încurajați să își exprime nevoile autorităților locale și nu reprezentanților școlii: „*Când am avut o ședință [directorul școlii] ne sfătuia, că dacă vreți ceva puteți să mergeți și la primărie să cereți”* (părinte membru CA).

Accesul părinților la informații privind activitatea Consiliului de Administrație

Consiliul de Administrație este principala structură formală în care părinții se pot implica activ în luarea deciziilor din școală. Cu toate acestea, modul de funcționare al acestei structuri nu este cunoscut decât de mai puțin de o cincime dintre părinți. De cele mai multe ori la întrebarea dacă au auzit de existența unui consiliu de administrație al școlii, răspunsurile erau de următorul tip: „*Consilii de Administrație? – Nu știu ce sunt*” (Valerica, femeie de etnie romă din mediul urban care are în îngrijire un nepot de 15 ani). Cei foarte puțini care știau că există un consiliu de administrație în școala în care copiii lor învățau nu cunoșteau care este rolul acestui consiliu: „*Știm că se ocupă de școală, învață copiii bine, n-am ce să vă spun*” (Florica, mamă mediul rural).

Părinții cărora le este familiară activitatea Consiliului au obținut informații despre funcționarea acestuia dintr-un context informal. În consecință informațiile deținute de către părinți sunt vagi: „*Nu pot să știu despre ce se vorbește la Consiliul de Administrație. Așa despre bugetul școlii, ce am auzit de la părinți care participă în Consiliu. Nu s-a făcut niciodată ședință și cu restul părinților, să ne informeze și pe noi*” (Sanda, mamă a 2 copii, de etnie romă din mediul urban, absolventă a 10 clase). Aceasta arată că transmiterea informațiilor pe verticală de la părinții membri ai Consiliului de Administrație către părinții din Consiliul Părinților și apoi către

părinții din fiecare clasă este și ea foarte limitată. Părinții, mai ales părinții elevilor din grupuri defavorizate au un acces foarte scăzut cu privire la activitatea CA.

Vizibilitatea activităților din CA este minimă. Atât conducerea școlii dar și ceilalți membri ai CA nu au preluat responsabilitatea transmiterii informațiilor discutate în CA către părinți. De asemenea, nici membri ai CA intervievați nu au menționat exemple de activități de vizibilizare a procesului decizional din CA sau de consultare a celorlalți părinți pentru a reprezenta adecvat interesele acestora. Nici unul dintre părinții intervievați nu a menționat să aibă experiența de a fi consultat cu privire la una din deciziile din CA.

Deși la nivel formal Consiliul de Administrație este constituit în baza principiilor democratice și a pluralismului social, modul de funcționare al Consiliilor de Administrație, prin lipsa de transparență, nu poate fi considerat unul democratic. Absența informațiilor cu privire la existența, modul de funcționare și activitatea Consiliului de Administrație fac această entitate să fie nefuncțională din punct de vedere al reprezentării intereselor părinților. Neavând informații cu privire la existența Consiliului de Administrație, a modului de funcționare și al activității acestuia, părinții din categorii sociale defavorizate nu au capacitatea de a se implica în procesele decizionale de la nivelul școlii, a-și face cunoscute preferințele cu privire la educația copiilor lor, de a le reprezenta interesele și de a prioritiza pe

agenda de lucru a CA soluționarea nevoilor elevilor defavorizați social.

Selecția reprezentanților părinților în Consiliul de Administrație

Faptul că activitatea CA este slab cunoscută de către părinți, cu atât mai puțin este cunoscut rolul pe care ar trebui să îl aibă reprezentanții părinților în CA, are efecte negative asupra procesului în care părinții își desemnează reprezentanții. Această situație afectează reprezentativitatea părinților membri ai CA. Cu atât mai mult, părinții aflați în situații sociale defavorizate nu cunosc faptul că alegerea părinților membri ai CA poate reprezenta un instrument prin care interesele lor să fie reprezentate.

Procesul de nominalizare al părinților membri ai Consiliului de Administrație poate reprezenta un alt impediment în ceea ce privește reprezentarea părinților din categorii sociale defavorizate. Acest proces variază de la o școală la alta deși ar trebui să urmeze o metodologie clară. Conform normelor în vigoare cu privire la componența CA, reprezentanții părinților sunt desemnați de către consiliul reprezentativ al părinților, dintre membrii acestuia care, la

data desemnării, au copii în unitatea de învățământ⁷. În cele mai multe cazuri alegerea părinților membri ai CA se face în consiliile de părinți sau structuri similare de organizare a părinților însă în peste jumătate din școlile în care am realizat studiul s-a putut identifica o puternică influență a cadrelor didactice sau conducerii școlii în alegerea părinților membri ai CA. Am identificat trei tendințe preponderente pe baza cărora reprezentării părinților în CA au fost aleși:

- Alegerea doar de către părinți, fără nici o implicare directă a cadrelor didactice sau conducerii școlii: *„În CA se aleg în funcție de consiliul de clasă. Și se aleg între ei. Uite, tu ești mai bun, mai descurcăreț, știi mai bine să vorbești”* (cadru didactic mediul rural, reprezentant CA al AL); *„Acum 2 ani când am fost aleasă, asta s-a întâmplat în cadrul unei ședințe generale, cu părinți din comitetul pe clase, se numesc lectorate. Au fost 5 propuneri care au venit din partea publicului. Cele mai multe voturi le-am avut eu. Au votat cei participanți la ședință, nu angajații școlii”* (Anca, mamă membră a CA, școală din mediul urban);

⁷cf. Metodologiei-cadru de organizare și funcționare a consiliului de administrație din unitățile de învățământ preuniversitar aprobate prin Ordinul nr. 4.619 din 22 septembrie 2014 publicat în Monitorul Oficial nr. 696 din 23.09.2014 Art. 7 (d)

- Alegerea de către părinți, la propunerea și sugestia unui cadru didactic „Am fost aleasă prin votul cadrelor didactice și al părinților. Primul vot l-am primit din partea doamnei învățătoare că eu am ajutat-o cu copiii. Am adunat părinți când a fost nevoie. [...]Câte persoane au participat la vot? 30 persoane, au votat și profesorii și părinții 2 profesori” (Aurora, mamă de etnie romă, membră CA);

- Alegerea de către cadre didactice, fără nici o implicare a părinților: „Eu am colaborat foarte mult cu școala. Și pentru că m-am tot implicat, s-a făcut o ședință cu toți profesorii și s-a hotărât [de către profesori și conducerea școlii]” (Toader, tată de etnie romă, membru CA);

Astfel, influența conducerii școlii și a cadrelor didactice în alegerea reprezentanților părinților transpare în cele mai multe din cazuri, fie prin alegerea directă, participarea la vot în consiliul părinților sau propunerea unor anume părinți. Atunci când conducerea școlii sau cadrele didactice se implică în procesul decizional al desemnării reprezentanților părinților în CA, normele metodologice formale de desemnare a părinților membri ai CA sunt încălcate. Implicit, această situație poate avea consecințe importante cu privire la reprezentativitatea părinților membri ai CA.

Părinții promovați de către cadrele didactice sau conducerea școlii pentru a face parte din CA sunt în special părinți care s-au remarcat printr-o implicare în activitățile școlii. Sunt promovați în special părinții care au contribuit la îmbunătățirea bazei materiale a școlii: *„Chiar înainte să înceapă școala am văruit trei clase. Asta din partea mea, fără nici o pretenție”* (Toader, tată de etnie romă, membru CA). Slaba capacitate a părinților din categorii sociale defavorizate de a contribui la baza materială a școlii limitează dramatic șansele ca acești părinți să fie promovați în poziția de reprezentanți ai părinților.

O altă situație întâlnită a fost aceea ca la unele școli să fie promovați părinții care au contribuit la facilitarea relației dintre părinți și școală: *„Acuma am devenit reprezentanta părinților din Consiliul Administrativ. Am fost votată că s-a zis că m-am ridicat foarte mult și am ajutat cadrele didactice. De când a intrat fetița, am fost alături de ea [de învățătoare] și de profesori, i-am susținut în tot ce au avut de făcut. Trebuie să îți dai și tu interesul ca părinte”* (Aurora, mamă de etnie romă, membră CA). Dincolo de ilegitimitatea influenței cadrelor didactice în alegerea reprezentanților părinților, promovarea celor care au un rol activ în soluționarea problemelor școlii și menținerii relației dintre comunitate și școală poate aduce o serie de avantaje în ceea ce privește întărirea colaborării dintre părinți și cadre didactice.

Însă există și riscul de a fi favorizați în acest rol părinți care să nu reprezinte în mod real interesele comunității ci mai degrabă

persoane care se remarcă prin sprijinul pe care îl acordă intereselor cadrelor didactice și conducerii școlii, interese ce pot fi diferite de interesele părinților, mai ales a acelor părinți din categorii sociale vulnerabile. Pe de altă parte, implicarea conducerii școlii în desemnarea reprezentanților părinților poate avea rolul de a promova părinții aflați în situații vulnerabile: *„Este foarte benefică prezența unor părinți de etnie romă și am ținut în mod special ca un părinte din cei doi să fie de etnie romă”* (director școală mediul urban).

Implicarea cadrelor didactice și a conducerii școlii în desemnarea reprezentanților părinților, deși incompatibilă cu normele formale ale acestui proces decizional, este un fenomen adesea întâlnit. Acesta crează pe de o parte posibilitatea ca persoane din diferite categorii sociale să fie promovate dar vulnerabilizează și mai mult părinții prin faptul că exercitarea rolului lor de reprezentanți a părinților depinde mai degrabă de relația pe care o au cu cadrele didactice decât de relația pe care o au cu părinții.

Lipsa anonimității votului, practică la cele mai multe dintre școli, este o altă modalitate prin care alegerea părinților este influențată. La doar una dintre școlile incluse în studiu acest aspect este luat în considerare *„La nivelul claselor sunt aleși părinți care fac parte din consiliul claselor. Reprezentanții părinților din CA sunt aleși din rândul acestor părinți care fac parte din consiliul fiecărei clase. Noi an de an facem o ședință cu părinții tuturor claselor, spunem să avem nevoie în CA de doi părinți, conform metodologiei. Și*

părinții se propun [...], lăsăm la latitudinea părinților să desemneze singuri reprezentanți în CA. Se votează, anul trecut am votat cu vot secret” (director școală, mediul rural).

De asemenea, un număr foarte mic de respondenți din rândul cadrelor didactice sau conducerii școlii au menționat importanța reprezentării părinților din categorii sociale defavorizate sau de etnie romă la nivelul CA și nu prioritizează acest aspect: *„Asta nu a fost un criteriu să fie cineva din CA în situație defavorizată”* (directoare școală mediul rural). Această situație este cel mai adesea întâlnită în comunitățile cu sub 30% populație de etnie romă. La școlile la care populația școlară este de peste 70% de etnie romă am observat existența aproape fără excepție a unui părinte de etnie romă în CA, însă și în aceste cazuri sunt sub-reprezențați raportat la procentul de elevi romi din școală. În două dintre școli conducerea școlii conștientiza importanța prezenței părinților de etnie romă în CA:

„Prezența unui părinte de etnie romă în cadrul CA este benefică. Cunoaște foarte bine problemele elevilor și problemele cartierului. Poate să ne ajute foarte mult cu idei și lucrurile pe care le cunoaște despre comunitate. Nu că noi nu le-am cunoaște, că zilnic suntem aici. Dar una este să trăiești în comunitate, să te confrunți cu problemele comunității și alta e să te ocupi de problemele școlii și să te ocupi de administrație. Este foarte benefică prezența unor părinți de etnie romă și am

ținut în mod special ca un părinte din cei doi să fie de etnie romă” (director școală, mediul urban).

Includerea în CA a părinților de etnie romă reprezintă un instrument prin care instituțiile școlare pot consulta comunitatea romă, de a cunoaște nevoile educaționale a părinților și elevilor de etnie și se pot asigura de sprijinul comunității în demersurile luate. Și părinții implicați au o percepție pozitivă asupra acestei posibilități de a lua parte la procesele decizionale: *„Eu cred că e un lucru bun că se ține cont și de părerea noastră, că avem copii aicea. Sincer, cred că e bine să fie și vocea părinților auzită și să fie și ideile noastre luate în considerație. E un lucru bun. Avem o relație bună și cu profesorii, și cu doamna”* (Mădălina, mamă a cinci copii, etnie romă, reprezentantă a părinților în CA).

Însă disponibilitatea părinților de a se implica într-o activitate consumatoare de timp, fără beneficii sau prestigiu social directe, poate fi limitată: *“Să faci parte din consiliul de administrație nu e ca și cum am eu o funcție, mă plimb cu funcția pe undeva. Presupune multă responsabilitate și timp”* (directoare școală, mediul rural). Este ușor de intuit că multe categorii de părinți sunt excluse de la posibilitatea de a face parte din CA. Cei care se află în câmpul muncii sau au în îngrijire copii sau persoane ce au nevoie de supraveghere permanentă nu pot avea disponibilitatea de timp pentru a participa la ședințele adesea aproape săptămânale ale CA. Chiar și conducerea școlii își manifestă preferința de a include în CA mame casnice: *„Ne-am gândit*

că de la părinți să fie cineva care stă acasă, pentru că a fost greu, au fost niște mămici care nu erau acasă și nu le găseam tot timpul, și era rău, că trebuie oricum și un ajutor din partea lor să fie [prezenți]” (director școală mediul urban). Frecvența ridicată a întâlnirilor din CA pune în dificultate persoanele aflate în situații de sărăcie extremă care nu își pot permite privilegiul de a acorda în mod constant timp pentru participarea la ședințe a căror rezultate pot fi vizibile doar pe termen lung. Un alt pattern observat este acela că părinții selectați în CA au în cea mai mare proporție un statut economic bun în raport cu restul comunității, fiind cu venituri medii sau mai mari: *„A fost și un țigan și un român. Sunt de mijloc, că ăia înstăriți nu au timp. Ăla român are un magazin și celălalt are un II sau un PFA, vinde în piață. Nu sunt nici amărâți, ăia de jos, nici..”* (reprezentantă autoritatea locală în CA).

Adesea unitățile școlare sunt compuse din școli în comunități foarte diferite între ele (sate sau cartiere) în ceea ce privește componența etnică și mediul de proveniență socio-economic al populației școlare. Aceasta poate reprezenta o altă barieră a reprezentării părinților de etnie romă în CA. Este deosebit de important ca părinți din toate comunitățile să fie prezenți în CA: *„La aceste ședințe trebuie să ținem cont și de specificul școlii, trebuie să ținem cont de anumite lucruri care caracterizează școala asta, de faptul că unitatea noastră școlară se întinde în trei cartiere diferite. Sunt unele cartiere cu mentalități diferite. Sunt unele cartiere cu*

oameni diferiți. Și trebuie ca aceste zone să fie reprezentate” (director școală, mediul urban).

Activitate părinți în Consiliul de Administrație al Școlii

Prezența părinților în CA are potențialul de a reprezenta interesele familiilor și ale elevilor în procesele decizionale de la nivelul școlii. Părinții membri ai CA au drepturi egale, inclusiv de vot, ca a celorlalți membri CA, fie ei cadre didactice sau reprezentanți ai autorităților locale. Cu toate acestea prezența părinților în CA nu este valorificată la maximul de potențial. Comparativ cu ceilalți membri ai CA, în special cu reprezentanții cadrelor didactice și a conducerii școlii în CA, părinții au mai puține inițiative, participarea lor fiind mai degrabă formală. Această situație variază în mare măsură în funcție de cultura organizațională de la nivelul școlii. În școlile în care părinții sunt consultați în mod frecvent și este încurajată exprimarea punctului lor de vedere, și părinții membri ai CA iau inițiative și fac propuneri: *„Propuneri am făcut o grămadă: cu anvelopatul, grupuri sanitare, terminarea corpurilor de sus”* (tată de etnie romă, membru CA, mediul rural). Însă în cele mai multe dintre școlile incluse în studiu părinții au mai degrabă o prezență apatică în CA: *„Ei sunt mai timizi, părinții sunt mai timizi, nu fac propuneri. Sunt foști elevi de ai noștri, și, sunt mai timizi”* (director școală mediul rural).

Absența unei participări active a părinților în CA se află în strânsă legătură cu percepțiile celorlalți membri ai CA cu privire la slaba capacitate a părinților de a urmări interesele școlii: „*Ce știe un părinte în legătură cu școala? Nu poate conduce un părinte o ședință, e nevoie de un grad de expertiză*” (reprezentant al Autorității Locale în CA, mediul rural), „*Vine domnu' director și ne spune dacă e bine cutare. El știe cel mai bine și doamna directoare. Ne spune ce trebuie să cumpere sau să facă*” (cadru didactic membru CA, mediul rural). Această opinie este internalizată și de părinți, Ei considerând adesea că doar cadrele didactice și conducerea școlii au capacitatea de a lua decizii potrivite cu privire la educația copiilor: „*Noi ca părinți avem mai puține cunoștințe. Profesorii se ocupă cu cercurile de învățatură, olimpiade. Noi ca părinți suntem mai limitați. Noi părinții suntem în consiliul de administrație. Eu una nu am propus nimic așa, pentru copii*” (Mădălina, mamă de etnie romă, membră CA, mediul rural). În cele mai multe din cazuri, atât părinții dar și ceilalți membri ai CA nu conștientizează rolul pe care părinții îl au în CA, importanța participării active și a reprezentării intereselor tuturor părinților.

Dacă în cele mai multe dintre școli există o bună comunicare între Consiliul Profesorilor și Consiliul de Administrație, nu același lucru se poate spune și despre legătura dintre Consiliul Părinților și Consiliul de Administrație. Mai mult, deși din punct de vedere normativ părinții au drept de vot egal cu al conducerii școlii, în practică la unele școli directorul poate modifica deciziile luate de CA:

„Bine, cred că ar fi nevoie de o mai bună comunicare între părinți și școală, în decizii nu sunt implicați părinții. Profesorii hotărăsc ce să se facă cu banii. Profesorii din cadrul CA. Și profesorii discută în Consiliul Profesoral ce să se facă cu banii și apoi vin în CA și spun. Și de regulă suntem de acord pentru că ei știu mai bine de ce au nevoie. Banii s-au cheltuit pentru copii, le-am luat table. Au vrut să cumpere niște costume populare și unul dintre părinți a propus să cumpere și pentru romi, că avem și romi. S-au hotărât că da, dar încă nu s-a finalizat, o să vedem că s-a schimbat și directoarea și dacă o să fie de acord cu ce s-a hotărât dacă nu o să hotărască să schimbe, să ia alte hotărâri” (reprezentant primar în CA, mediul rural).

În schimb, deși în majoritatea cazurilor membrii CA au putut exemplifica cu dificultate propuneri făcute de către părinți în CA, aceste inițiative, de cele mai multe ori nu obțineau susținere: *„Părinții fac și propuneri. S-a propus ca la nivelul școlii să se acorde burse de merit. Din păcate nu ține de mine ca școală. Eu pot propune acest lucru, am spus la primărie și ei au spus că pentru următorul an școlar vor fi aprobate aceste burse. Apoi sunt toaletele. Le avem afară și nu este foarte bine pentru copii. Dar din punct de vedere financiar noi nu putem să le satisfacem toate aceste propuneri” (directoare școală, mediul rural).* Astfel, pasivitatea părinților din CA poate fi explicată și

prin faptul că în mod informal propunerile lor nu primesc credit precum propunerile celorlalți membri ai CA.

Părinții membri ai CA au însă un potențial ridicat de a demara activități în sprijinul elevilor și familiilor din categorii sociale defavorizate. Aceste situații se regăsesc mai ales la instituțiile școlare la care părinții sunt încurajați să se implice: „*În general cei care am fost în Consiliul Clasei am participat și ne-am implicat. Ne-a zis și învățătoarea. Am fost la părinții respectivi și am zis să vedem ce se poate face*” (Magdalena, mamă membră CA, mediul urban). Relația dintre părinții membri ai CA și restul părinților nu este atât de strânsă precum rolul părinților membri ai CA o presupune. Reprezentarea intereselor părinților la nivelul CA prin părinții membri ai acestui for nu se regăsește în practică. Doar la trei din cele zece școli incluse în studiu am regăsit o bună colaborare între părinți și reprezentanții părinților în CA, membrii CA având capacitatea de a impulsiona și motiva ceilalți părinți să participe la deciziile școlii: „*Când este cazul și ne întâlnim și mă întreabă îi explic dacă și ei și-ar da silința când sunt probleme și ar veni și ar întreba, ar conta. Nu trebuie neapărat să fii membru al Consiliului sau cadru didactic să vii cu o propunere. Copiii noștri ai tuturor învață aici. Contează foarte mult o vorbă bună, un sfat*” (Aurora, mamă de etnie romă, membră CA, mediul urban).

Nevoi, probleme și priorități ale copiilor aflați în categorii sociale defavorizate

Scopul acestui capitol este de a oferi o mai bună înțelegere a nevoilor copiilor din situații defavorizate cu privire la participarea acestora la educație. Prin aceasta doresc să evaluez în ce măsură interesele elevilor din categorii sociale defavorizate sunt reprezentate în sistemul educațional școlar și în ce măsură părinții au capacitatea de a reprezenta interesele copiilor lor. Studiul urmărește să identifice tipurile de decizii la care părinții participă, respectiv care sunt factorii care facilitează sau îngreunează participarea acestora. Implicit voi analiza cum au loc procesele decizionale în școli, cine participă la luarea deciziilor și în ce mod sunt implicați părinții în aceste procese decizionale.

Percepții și aspirații ale părinților din categorii defavorizate cu privire la educație

Un prim pas pentru înțelegerea nevoilor părinților copiilor din categorii sociale defavorizate este acela de a cunoaște aspirațiile educaționale pe care le au cu privire la copiii lor. Aspirațiile educaționale modelează angajamentul și deciziile cu privire la participarea la educație. De regulă aspirațiile educaționale sunt influențate de mediul de proveniență socio-economic și nivelul de educație al persoanelor din familie/ cercul social restrâns.

Toți părinții intervievați își doresc pentru copiii lor un nivel de educație mai ridicat decât au avut ei. Nivelul de educație al părinților reprezintă un punct de referință care influențează puternic nivelul aspirațiilor educaționale avute pentru copiii lor. Spre exemplu, părinții care nu au absolvit nici o clasă își doresc cel puțin alfabetizarea copiilor lor. Chiar și părinții care nu au deloc experiența participării la educație își doresc pentru copiii lor să fie incluși în procesul educațional: „*Sunt și părinți cu educație zero, nu speră prea mult dar speră: <<„Eu nu știu să scriu, vreau ca, copilul meu să știe să scrie” >>*” (directoare școală, mediul rural). Părinții care au absolvit câteva clase dar nu mai mult de patru, își doresc finalizarea clasei a 8-a de către copiii lor: „*Să aibă și ei... să aibă măcar 8 clase*” (Dana, mamă de etnie romă, mediul rural).

Contrar unor prejudecăți care din păcate încă mai domină discursul public, valorizarea educației în rândul populației de etnie romă este la un nivel similar cu valorizarea educației în rândul populației nerome atunci când controlăm pentru variabilele corespondente resurselor materiale și a nivelului de educație a respondentului (Ilisei 2014). Apartenența etnică nu influențează valorizarea educației sau aspirațiile educaționale. Acestea sunt influențate mai degrabă de resursele materiale, media nivelului de educației în grupul social de apartenență și nu de apartenența etnică. Din interviurile cu părinții aflați în situații defavorizate reiese că aspirațiile educaționale cu privire la copiii lor sunt în mare măsură

modelate de nivelul de educație atins (de către părinți), nivelul de educație atins în medie de ceilalți copii din comunitate, resursele materiale ale familiei raportate la costurile continuării educației și abia în ultimă instanță de performanțele educaționale de până acum ale copiilor. Cu excepția cazurilor de apartenență la comunități puternic tradiționale (situație identificată doar în una din cele 10 școli incluse în studiu), apartenența etnică nu are un impact asupra aspirațiilor educaționale.

Principalul aspect care îi motivează pe părinți să își dorească un nivel de educație mai ridicat pentru copiii lor este speranța unei vieți mai bune. Educația este valorizată prin prisma speranței că pot obține un loc de muncă mai bun, sau că un nivel de educație mai ridicat îi va expune mai puțin situațiilor discriminatorii: *„Aș vrea să fie un exemplu <<Uite un copil rom, n-a avut situația foarte bună, dar a ajuns ceva. Să fie cineva în viața lui. Să nu depindă de alții. Să nu fie judecat. Să fie un om normal. Să nu ajungă să fure și să dea în cap pentru zece lei (Veronica, mamă de etnie romă).* Pentru unii părinți reușita copilului este o formă de a-și depăși condiția, majoritatea părinților intervievați considerând participarea la educație o condiție esențială pentru reușita în viață:

„Educația în sine. Am fost un copil defavorizat economic, pot spune. Am învățat destul de bine. Nu că vreau eu să mă laud, am fost premiantă din clasa întâi până în clasa a opta. Și la liceu nu am putut să continui din cauza banilor.

Asta m-a motivat mult de atunci, mi-am zis de atunci când o să am copii, trebuie să încerc din toată puterea, cu ce oi avea, copilul meu trebuie să învețe, să ajungă cineva. Că noi dacă nu am putut participa la școli, ce am realizat noi? Nu avem serviciu, nu avem școală. Cu opt clase nu te poți angaja în ziua de azi mai nicăieri” (Magdalena, 8 clase, mediul urban).

Nivelul aspirațiilor este modelat în mare măsură de nivelul resurselor economice ale familiei. În aceste context, atunci când atât resursele necesare pentru participarea la educație dar și aspirațiile educaționale sunt limitate: *„Cei din mediul defavorizat nu ca nu-și doresc nimic, dar sărăcia i-a oprit ceva undeva și nu mai au ce să își dorească. Se gândesc că își doresc ceva și nu mai reușesc să le realizeze. Sunt și părinți care au pretenții, merg și la facultate”* (directoare școală, mediul urban).

Aspirațiile educaționale sunt puternic interconectate cu resursele financiare ale familiei. Când resursele economice sunt limitate, crește teama părinților față de un eventual eșec al copiilor. De aici și tendința de a nu investi în continuarea frecventării școlii de către copii sau preferința pentru continuarea educației pe filiere educaționale cu un nivel de educație mai scăzut în care șansele de reușită sunt mai mari. Un exemplu în acest sens este povestea unei femei de etnie romă care în timpul interviului a descris că este îngrijorată de faptul că nepotul pe care îl are în îngrijire a intrat la o

clasă la care nu crede că va face față, exigențele educaționale de la acel profil fiind mai ridicate (clasă de matematică informatică la liceul considerat cel mai bun din oraș). Temerile ei erau în mare parte legate de faptul că investiția de un an în educația băiatului, făcută cu mari dificultăți, va fi irosită dacă acesta va rămâne repetent și nu știa dacă va putea susține financiar un an de școlarizare suplimentar. Mai mult, considera că dacă băiatul nu ar putea trece de clasa a noua și ar rămâne doar cu opt clase, toată investiția în educația lui ar fi în zadar. Din acest motiv ar fi preferat ca băiatul să urmeze un profil considerat mai ușor: *„Eu nu am pretenții să stea în clasă. Să fie în o clasă să poată sta până la terminarea școlii. Nu contează unde la ce profil, să aibă o diplomă la mână. Să am și eu un curaj cu el și o speranță în viață. Dar dacă rămâne cu 8 clase? Să aibă și el o diplomă la mână, la cât am cheltuit cu el.”* (Maria, bunica unui băiat de 15 ani mediul urban).

Apartenența la o anumită clasă socială are un impact fundamental asupra aspirațiilor educaționale. Acest lucru nu se datorează unei slabe valorizări a educației ci, conștientizării constrângerilor financiare și a costurilor indirecte ale participării la educația formală. Familiile sărace au mai degrabă o preferință către alegeri în care riscul de eșec este cât mai mic. Temerile familiei de a investi în educație limitează în mare măsură alegerile educaționale, fiind preferate *alegerile sigure*, școlile în care rata de eșec este mai

scăzută, chiar dacă nivelul educațional atins va fi unul mai mic, sub potențialul copilului.

În cazul celor din localități rurale unde nu există un liceu, sau chiar și în zonele urbane unde drumul până la cel mai apropiat liceu implică cheltuieli de transport, părinții conștientizează riscul de a nu avea resursele necesare pentru a sprijini continuarea educației copiilor după finalizarea clasei a opta. În consecință, nu aspiră la un nivel de educație mai ridicat pentru copiii lor sau aspirații vagi, dependente mai degrabă de stabilitatea sursei de venit: „*Ca orice părinte tind spre culmile succesului. Dacă Dumnezeu ne ajută să mai putem să muncim să îl ținem...*” (Magdalena, mamă de etnie romă 35 ani, 2 copii, mediul urban).

Există și situația părinților cu surse de venit instabile, copleșiți de dificultățile financiare ajung adesea la concluzia că nu vor avea posibilitatea să își trimită copilul la școală după finalizarea clasei a opta și diploma finalizării școlii generale oricum nu poate face diferența pentru o viață mai bună, motiv pentru care sunt demotivați să investească în educația copiilor chiar și până la finalizarea acestui ciclu educațional: „*Unele mame zic<<dacă învață ce ia? Dacă e deștept unde se duce cu cartea?>>*” (Aurora).

Dinamica dintre aspirațiile educaționale ale părinților și posibilitățile lor materiale de a-și susține copilul la școală este foarte clar descrisă de unul dintre cadrele didactice intervievate:

„Traiul pe termen lung sub limita sărăciei diminuează aspirațiile educaționale. Și ceilalți care zicem noi că nu îi interesează școala sunt atât de săraci încât nu văd nici o șansă, și se gândesc că nici de la școală nu va fi. Sunt copii care sunt extraordinar de buni. Intelectual îi duce mintea. Să zicem că până la clasa a 8-a reușesc să vină. Tragem de ei, ne ducem la ei acasă, le spunem lăsați-l să vină la școală că e copil bun. Îl lasă, vine la școală, a luat examenul de clasa a 8-a, s-a dus la liceu. S-a dus o lună de zile și nu a mai vrut să se ducă. Că nu a avut condiții. S-au descurajat foarte mult. Zic [părinții]: <<el învață, îl trimit la școală, cheltui banii cu el și pe urmă mă trezesc că nu pot să îl trimit mai departe. Că una e să îl trimit la [numele localității de apartenență] unde îi trebuie minimul necesar și alta e la oraș unde îi trebuie navetă, bani, îmbrăcăminte, altfel de îmbrăcăminte că e în altă parte, cu alți copii>>. Și de aia spun că [părinții] au trecut în extrema cealaltă. De asta au trecut în extrema cealaltă. Nu că așa sunt ei, cred că viața i-a făcut să fie așa. S-au lăsat păgubași” (directoare școală, mediul urban).

Nu doar nivelul de educație atins de părinți influențează aspirațiile educaționale, ci și nivelul de educație atins de ceilalți elevi din comunitate. Cu cât media ultimei școli absolvite de către ceilalți

tineri din comunitate este mai ridicată, cu atât așteptările părinților sunt mai ridicate. Acest fenomen este definit în literatura de specialitate sub conceptul de *presiune a grupului de apartenență*. Cu cât nivelul de educație într-o comunitate crește, cu atât aspirațiile părinților sunt mai ridicate. Implicat cresc performanțele școlare ale elevilor: *„Am observat că la învățătură copiii romi au luat ampoare, s-au ridicat mult mai mult decât ceilalți. Majoritatea premianților sunt romi. Sunt buni și dacă au un impuls ajung la un nivel la care nu ne așteptam în trecut. Și totuși deja de câțiva ani încoace copiii romi sunt olimpici, au urcat pe o scară mult mai mare. Sunt copii buni.”* (Loredana, mamă de etnie romă, mediul urban).

Așa cum în unele localități nivelul aspirațiilor crește, în alte localități aceste aspirații pot să scadă. Acest fenomen are loc în special în comunitățile în care modelele de reușită sunt construite pe strategii de viață care nu implică participarea la educație: *„Sunt părinți la care merg la ei la poartă și ei mă întreabă <<ce mai pot face eu cu școala?>>. Îmi spun, <<tu nu vezi că sunt copii cu 7 clase și vin cu mulți bani?>>. Ce le mai pot eu spune. Nu este generală concepția dar... mai ales la noi în comunitate avem exemple de persoane care au fost plecate în străinătate și s-au îmbogățit peste noapte, se întorc după o anumită perioadă și copiii văd că își permit orice.”* (directoare, școală mediul rural). Pentru aceste situații este cu atât mai important ca părinții să fie consiliați cu privire la importanța pe termen lung a educației și riscurile abandonului școlar.

Atât aspirațiile educaționale cât și reușitele școlare depind în mare măsură de practicile educaționale de zi cu zi de la nivelul grupului, nu putem vorbi exclusiv de decizii individuale:

„Contează foarte mult și mediul în care locuim. Eu cunosc copii care au plecat din comunitate, s-au rupt de mediile astea mai puțin educative și au crescut la învățătură. Asta înseamnă să spun că în comunitatea noastră există practici needucative. Spre exemplu eu să spun să îmi vină copilul acasă la 10 nu am cum. Pentru că toți copiii sunt afară. Și stau până la unsprezece, doisprezece. Și în perioada vacanțelor îi apucă și ora unu, două. E o frustrare pentru el, e un cerc <<de ce tu să mă bagi în casă când toți copiii sunt afară?>>” (Anca, mamă de etnie romă, membră CA).

Participarea la educație și performanțele școlare sunt puternic modelate de contextul social. Participarea la educație de la nivel individual este puternic interconectată cu participarea la educație de la nivelul comunității. Efectele unei slabe participări la educație la nivelul comunității se reflectă la nivel individual, un aspect în plus care ar trebui să crească responsabilitatea socială și să solidarizeze părinții în susținerea participării la educație a elevilor din categorii defavorizate și implementarea unor măsuri incluzive la nivelul școlii.

În concluzie, aspirațiile educaționale ale părinților sunt mai degrabă limitate de lipsa resurselor economice. Faptul că aspirațiile educaționale depind în cea mai mare măsură de nivelul de educație al părinților și nu de performanțele școlare ale elevilor indică încă o dată faptul că inegalitățile în educație se reproduc de la o generație la alta. Pentru a întrerupe acest fenomen, una din măsurile necesare este aceea de a consilia elevii și părinții cu privire la importanța participării la educație și opțiunile educaționale disponibile. De asemenea, orientarea nivelului aspirațiilor educaționale în funcție de resursele financiare ale familiei, de nivelul educațional atins de către părinți și de către grupul social de referință semnaleză importanța găsirii la nivelul comunității de soluții cu privire la depășirea barierelor participării la educație. Aceste soluții sunt necesare atât pentru a da șanse egale copiilor de a participa la educație pe perioada urmării unui ciclu educațional dar și în ceea ce privește continuarea parcursului educațional de la un ciclu educațional la altul. Implicarea părinților în procesele decizionale din școli poate crea oportunități ca aceste bariere economice să poată fi conștientizate și depășite prin luarea unor măsuri incluzive la nivelul școlii.

Cu doar câteva excepții, toți părinții intervievați, inclusiv cei din categorii sociale defavorizate, au o atitudine pozitivă față de educație și consideră educația ca fiind importantă pentru copiii lor. În interpretarea acestui rezultat trebuie să luăm în considerare una dintre limitele studiului, respectiv faptul că persoanele dispuse să acorde un

interviu cu privire la educație sunt preponderent persoane care au atitudini pozitive față de educație. Însă chiar și luând în considerare limitele cercetării, rezultatele studiului indică faptul că la nivelul comunităților similare celor incluse în studiu există o proporție considerabilă de părinți care valorizează educația. Această situație reprezintă un bun fundament pentru implicarea părinților în procesele decizionale din școli.

Precariat și costurile participării la educație

Costurile participării la educație reprezintă unul din principalele aspecte ce necesită intervenție pentru susținerea unei educații incluzive. Sărăcia, condițiile precare de trai, resursele financiare insuficiente sunt aspectele care au fost amintite cel mai adesea, ca factori care îngreunează sau chiar împiedică participarea la educație. Aceste aspecte au fost aduse în discuție fără excepție în toate discuțiile cu respondenții la interviu, fie ei membri ai CA (părinți, cadre didactice, reprezentanți ai autorităților locale) sau părinți care se află în situații de vulnerabilitate. Atunci când vorbesc de principalele greutăți privind participarea copiilor la educație, părinții menționează în primul rând dificultățile economice întâmpinate și absența resurselor economice necesare: *„Sărăcia este cea mai mare problemă. Nu putem oferi copiilor o viață”* (Veronica, mamă de etnie romă, mediul rural).

Deși se presupune a fi gratuită, participarea la educație implică o serie de cheltuieli indirecte: „*Sunt cheltuielile astea zilnice, și cu îmbrăcatul și cu pachetul la școală*” (reprezentantă a autorităților locale în CA, mediul rural). Cheltuielile pentru rechizite, pachetul de mâncare, hainele pentru școală sunt cheltuieli care apasă greu asupra bugetului limitat al familiilor: „*Unui copil îi trebuie foarte mult. Începând de la îmbrăcăminte, până la școală - rechizite și ce îi trebuie*” (Elena, mamă de etnie romă, absolventă a 10 clase, din mediul rural). Participarea la educație presupune eforturi foarte mari, care depășesc adesea capacitatea financiară a familiilor aflate în contexte sociale defavorizate. Spre exemplu, cheltuielile necesare pentru a trimite un copil la școală duc la adâncirea datoriilor familiei, la dificultăți economice pe termen lung: „*Pachetul ăsta mă omoară mereu. Asta ne omoară. Trebuie să mă duc la magazin să iau pe datorie. Îi iau un salam, ce îi iau acolo. Vă dați seama, datoria e ca râia, nu mai scapi de ea*” (Cristina, mamă a opt copii, de etnie romă, mediul rural).

Participarea la educație duce chiar la sacrificarea altor nevoi de subzistență precum achiziționarea hranei: „*O trimit din ce avem. O îmbrac din alocație. Poate și rabd de foame. Trebuie pachete, rechizite. Câteodată cedez în mintea mea.*” (Cristina). Și adesea nevoile copiilor nu sunt acoperite decât parțial: „*[Copii] ar avea [nevoi], că mulți părinți nu avem posibilitatea să le luăm un caiet, un calculator sau mă rog. Mulți părinți sunt amărâți. Unii se duc cu*

haine rupte, vai de mama lor. Că nu e ușor să trăiești dintr-un ajutor și să îmbraci și să încalți și să mănânci, nu e ușor. Îmi vine să plâng” (Mariana, mamă singură a doi copii, de etnie romă, mediul rural).

Pentru o mai bună înțelegere a ce înseamnă cheltuielile necesare participării la educație am rugat părinții să inventarizeze aspectele pe care cheltuie bani și care sunt costurile necesare ca un elev să frecventeze școala. Aceste sume variau în funcție de potențialul economic al familiei și nivelul de trai de la nivelul comunității însă de cele mai multe ori sumele pe care părinții spuneau că le sunt necesare doar pentru a-și trimite copiii la școală (exceptând restul cheltuielilor necesare creșterii și îngrijirii aceluși copil) variau între 20% și 70% față de veniturile gospodăriei: *„Trebuie și îmbrăcăminte și un pachetel și o culegere. Pe lună un 200-300 lei pentru culegeri, caiete, rechizite, îmbrăcăminte, pachetel. Celui mare îi trebuie și abonament pentru că liceul e în oraș.”* (Magdalena, mamă a doi copii); *„Până în prezent [înainte de începerea anului școlar] vreo 500 RON. Dar și după ce încep activitățile școlare încep cheltuieli mult mai mari. Caiete speciale, culegeri”* (Loredana, mamă, un copil, mediul urban).

La aceste cheltuieli se adaugă cheltuielile cu fondul clasei, fondul școlii, serbări școlare, cadouri. Fondul școlii și fondul clasei sunt practici care încă mai sunt prezente: *„Mai trebuie să iau cretă colorată și hârtie de xerox să le iau un top. E copil, ți se cere, trebuie să dai. Acum să văd de fondul școlii cât îmi cere”* (Floarea, bunică ce

are în îngrijire patru copii). Deși practica colectării fondului școlii și al clasei a fost interzisă de către inspectorate, părinții sunt cei care colectează banii și cel mai adesea există o presiune socială de a contribui la acest fond al școlii, presiune care poate demotiva participarea la educație a copiilor din familii cu situație economică precară.

Absența resurselor financiare pentru a asigura hrana, hainele și rechizitele necesare participării școlare este adesea cauza unei frecvențe școlare reduse: *„Unii nu au hăinuțe și încălțări. Nu au pachetul și evită să vină la școală sau unii vin doar când se dă [pachetul/ cornul și laptele].”* (profesoară de limba romani, școală din mediul rural). Traiul precar, în care nevoile de bază nu sunt împlinite nu permite luxul investițiilor în viitor: *„Școala nu este pentru toți o prioritate. Sărăcia este mult prea mare ca să se mai gândească și la școală. Îmi spun; <<Doamnă, eu mă gândesc ce să îi pun copilului pe masă>> Aici este sărăcie”* (directoare școală cu elevi preponderent de etnie romă, mediul rural).

Atunci când familia rămâne fără resurse financiare, copiii absentează. Implicit, printr-o frecvență redusă la învățământ este afectat parcursul educațional. Absenteismul este adesea un precursor al abandonului școlar: *„Chiar știi câțiva copii buni. Dar din cauza părinților, pentru că nu au posibilități... știți, merg până la un punct și pe urmă nu mai merg [la școală]”* (Viorica, mamă de etnie romă, membră a CA, mediul rural). Aspectul cel mai grav este acela că

limitările financiare nu doar fac dificilă participarea la educație ci chiar o împiedică. Atât cadrele didactice dar și părinții cu care am discutat cunoșteau cazuri în care copiii nu mergeau la școală atunci când familiile lor aveau dificultăți financiare: *„Sunt familii nevoiașe. Părintele poate vrea să îi dea mai mult copilului, dar dacă copilul nu are ce îi trebuie la școală, degeaba. Sunt părinți care <<nu am cu ce să te trimit la școală, stai acasă>>”* (Loredana, mamă de etnie romă, mediul urban).

Cercul Vicios al sărăciei și excluziunii sociale

O tendință observată este că în acele comunități în care respondenții percepeau mari decalaje economice, exista o înclinație mai ridicată de blamare a sărăciei: *„Dacă nu ai, nu știi, du-te și muncește. Când ai copii și vrei să învețe, eu zic că trebui să cheltui ceva cu ei. Ca să ai un copil în școală, cheltui bani cu ei”* (Dana, mamă a doi copii, de etnie romă). Lipsurile materiale și sărăcia sunt percepute ca fiind predominante în majoritatea dintre comunitățile în care a avut loc cercetarea: *„Mulți părinți sunt amărâți”* (Magdalena, mamă de etnie romă, mediul rural). Sărăcia este mai adâncă în special în localitățile rurale, cu o populație de peste 30-40% de etnie romă, situate la peste 20 km de un oraș care să ofere mai multe posibilități de muncă. Cel mai adesea în aceste localități oferta de muncă este foarte limitată, motiv pentru care în marea majoritate a familiilor cel puțin

unul sau ambii părinți nu au un loc de muncă. Singurele venituri sunt din ajutor social, alocații și activități informale, sezoniere: „*Unii părinți trăiesc la limita sărăciei, din ajutor, supliment și alocație. Văd părinți care nu au serviciu, care nu știu să scrie și să citească, condiții precare*” (profesoară de limba romani, școală din mediul rural).

În astfel de localități precaritatea este o situație ce transcende etnia, atât romii cât și neromii fiind afectați de sărăcie „*Pentru că țiganii sunt săraci și avem și români care sunt săraci. Că dacă ar fi români bogați ar fi și ei [romii] pe lângă, dar și românii sunt săraci. Nu e un sat cu oamenii înstăriți. Sunt unii... cum e și în România, unii sunt înstăriți și mijlocul lipsește și la noi. Ei au nevoi materiale, nu doar țiganii și românii au nevoie*” (reprezentantă primărie în CA, mediul rural). Însă există o rată a sărăciei mult mai ridicată în rândul romilor decât a neromilor. Se poate observa existența unei suprapuneri, deși imperfecte, între apartenența la etnia romă și sărăcie: „*Noi trăim din ajutor social. Majoritatea romilor din sat trăiesc așa*” (mamă de etnie romă, mediul rural).

Acest lucru se datorează în special discriminării de pe piața locurilor de muncă, atunci când persoanele de etnie romă își caută un loc de muncă: „*Acuma una din problemele care au generat sărăcia...și chiar dacă ei se duc să își găsească un loc de muncă, pentru că îi vede că sunt țigani nu îi angajează. Mulți ar dori, poate sunt și unii care se complac. Dar unii chiar ar vrea dar nu sunt angajați. Este o problemă*”

a societății contemporane” (cadru didactic, membru CA, mediul rural). De asemenea, nivelul educației, mai scăzut din punct de vedere statistic în rândul populației rome comparativ cu cea neromă, menține un cerc vicios al sărăciei și al excluziunii sociale, părinții nu își găsesc un loc de muncă din cauza lipsei unei calificări, asta le face dificilă obținerea unor venituri care să le permită trimiterea la școală. Neparticiparea la educație afectează pe termen lung capacitatea tinerilor de a accesa piața locurilor de muncă: *„Am ajuns vremurile în care nu poți să te duci nici ca femeie de serviciu fără școală”* (Veronica, 40 ani, mediul rural).

Chiar și în familiile în care unul sau toți membrii de vârstă activă au un loc de muncă, veniturile familiei sunt mici și participarea la educație a copiilor reprezintă o povară greu de dus pentru familie: *„Eu am un salariu de 12-13 milioane. Cu care nu mă ajung. Începe acum cu îmbrăcăminte, e asta, asta... nu mă încadrez. Mai am probleme de sănătate cu copiii. [...] Dimineața merg la muncă, mă întorc seara. Sunt zile când nu am bani să mergă la școală“* (Costică, tată a cinci copii, de etnie romă, mediul rural)

Situația economică este cu atât mai dificilă în familiile monoparentale, cu mulți copii sau care au în îngrijire și persoane adulte, vârstnici sau persoane cu dizabilități: *„Băiatul meu învață foarte bine, e cel mai bun la matematică. În schimb.. e greu. Pentru mine e greu financiar, am tată bolnav, e pe moarte. Ei [copiii] mă țin*

acuma. Că dacă nu mai sunt cu tata lor... nu am nici un ajutor” (mamă a doi copii din mediul rural).

Cu toate că lipsa resurselor economice este percepută ca un factor important care afectează participarea la educație, percepțiile asupra situațiilor de abandon din motive economice sunt divergente. Cei mai mulți dintre respondenți percepeau sărăcia ca fiind principala cauză a abandonului și exemplificau situații de acest gen pe care le-au observat la ei în comunitate: *„Pentru familiile care nu au nici un venit chiar e o problemă. Și cunosc o familie la care fetița nu mai merge din cauza banilor”* (directoare de etnie romă, școală mediul rural). Însă un număr important de respondenți considerau că absența resurselor economice nu ar trebui să fie o situație care să împiedice participarea la educație și mai degrabă blamau părinții că nu reușesc să mobilizeze resurse financiare pentru a asigura participarea la educație: *„Dacă părinții nu-și dau interesul. Acum am spus, cum dă Dumnezeu să meargă la școală. [...] pentru copilul tău faci toată posibilitatea să iei măcar un caiet sau un pix”* (Florica, mamă singură a doi copii, de etnie romă). Blamarea sărăciei și a incapacității financiare a părinților de a-și susține copiii să meargă la școală apare și în rândul factorilor de decizie:

„Păi abandonează școala. Nu sunt nici ei conștienți părinții: <<renunț la sticla mea de cola sau de bere sau la pachetul de țigări și dau copilului să își ia ghiozdan, rechizite sau pachetul de dimineață. Nu, primordial e

cafeaua mea și țigara și copilul meu stă acasă că nu am ce să îi pun la el>> Cred că și educația lor lasă de dorit. Eu cred că așa ar trebui, să gândească. E mai ușor să zici <<tu astăzi rămâi acasă că nu am ce să îți pun la tine dar eu ieri am cumpărat cafea și țigări și îmi dă școala, sau primăria” (reprezentată a autorităților locale în CA, mediul rural).

„Părinții care sunt la ședințe nu se pun în pielea celorlalți. Unii dintre ei au o situație mult mai bună. Am propus la trei copii care nu au avut bani să ia niște culegeri, să le luăm lor. Au zis nu [ceilalți părinți], că ce, acei părinți beau, fumează, mănâncă. Nu au fost de acord pentru un leu. Am încercat să le explic că dacă trei copii nu au cărți, și zece au, automat și ceilalți copii îi deranjează (Florentina, mamă de etnie romă, mediul rural).

Această situație este cu atât mai delicată cu cât se oprește la identificarea vinovaților, nu se prioritizează dialogul dintre școală și părinți, responsabilizarea părinților și a întregii comunități. Alți părinți vedeau astfel de situații ceva mai nuanțat și considerau că abandonul școlar se poate datora atât sărăciei dar și lipsei de interes „*Sunt părinții care nu au. Sunt și părinți care nu își dau interesul*” (Loredana, mamă de etnie romă, mediul urban).

Toate acestea semnaleză faptul că resursele financiare ale familiei au un impact foarte puternic asupra participării la educație fiind necesară susținerea familiilor și copiilor care nu își permit participarea la educație dar și consilierea părinților care nu consideră educația o prioritate. Aceste situații nu pot fi soluționate fără conștientizarea lor la nivelul întregii comunități și mobilizare atât prin susținere informală, dar și prin mecanismele autorităților locale. Blamarea sărăciei, absența solidarității sociale și deresponsabilizarea comunității față de situațiile copiilor care nu își permit participarea la educație împiedică accesul egal la școlarizare și adâncește excluziunea socială. Cu atât mai mult este necesară cunoașterea și reprezentarea la nivelul școlii a intereselor copiilor din categorii sociale defavorizate.

Burse sociale și ajutoare pentru rechizite

Pentru soluționarea, cel puțin parțială, a dificultăților financiare întâmpinate de familii pentru a-și trimite copiii la școală, o parte din părinții intervievați considerau că elevii din familiile sărace ar trebui să primească burse sociale care să acopere cheltuielile cu mâncarea și alte cheltuieli incidente: *„pentru familiile care nu au nici un venit e chiar o problemă [...] I-ar ajuta și pe copiii ăștia mari, o bursă, o subvenție. Să fie asigurat măcar transportul și pachetulul”* (Sofica, mamă de etnie romă, reprezentantă a părinților în CA). Părinții, mai ales cei care întâmpină dificultăți economice au semnalat

în interviuri nevoia de sprijin pentru rechizite: „Școala ar trebui să dea rechizite. Noi dacă suntem mai amărâți poate sunt zile când nu are copilul un creion sau un caiet. Asta aș vrea, să se facă ceva să se dea să aibă și el strictul necesar” (Cristina, mamă de etnie romă).

Deși faptul că sărăcia este un important determinant al abandonului școlar, al performanțelor școlare slabe, intervenția - din partea comunității, școlilor, autorităților statului centrale sau locale - este minimă. Exemple de astfel de programe guvernamentale, precum laptele și cornul sau ajutoarele pentru rechizite, care să sprijine participarea școlară a copiilor din familiile sărace sunt considerate insuficiente: „Sunt cheltuielile astea zilnice, și cu îmbrăcatul și cu pachetul la școală. Că nu rezolvă cornu' cu laptele problema pachetului la școală” (reprezentantă a AL în CA., mediul rural); „ne dau rechizite. Dar ce ne dau e puțin. Cât ține un ghiozdan. Ține un trimestru și apoi s-a desfăcut din toate ațele. Că nici nu e calitativ” (Veronica, mamă de etnie romă, mediul rural).

Și la nivelul școlilor astfel de măsuri cel mai adesea lipsesc și nu au capacitatea de a susține participarea copiilor la educația școlară. La câteva dintre școlile în care s-a desfășurat cercetarea, au existat în trecut programe prin care au fost acordate burse sociale elevilor din familii cu dificultăți economice. Însă aceste burse erau mai degrabă simbolice fiind vorba de sume foarte mici care nu soluționau în mod real problemele financiare ale elevilor din familii sărace: „Au fost burse sociale și erau 20 lei, extrem de puțin. Dar este infim, mai puțin

decât alocația. Doar că se spune că e bursă socială, dar nu că îi ajută” (directoare de etnie romă, școală mediul rural).

Un aspect surprinzător este acela că deși părinții, mai ales acei părinți aflați în situații defavorizate, consideră că resursele materiale reprezintă una din principalele dificultăți în a-și trimite copiii la școală, acest subiect nu se află decât în mod excepțional pe agenda ședințelor din CA și e doar arareori discutat în ședințele cu părinții. Părinții transmit cadrelor didactice ocazional faptul că nu au resursele necesare pentru a-și trimite copiii la școală, cel mai adesea doar atunci când nu pot cumpăra toate materiale necesare studiului, solicitate de cadrele didactice, sau atunci când copiii nu vin la școală din cauza lipsurilor materiale. În schimb părinții din categorii sociale defavorizate ezită să adreseze problemele lor conducerii școlii: *„Nici nu putem cere mai mult, că sunt foarte mulți în situația asta”* (Veronica, mamă de etnie romă, mediul rural).

Nici unul dintre părinții intervievați, din categorii sociale defavorizate, nu a adresat conducerii școlii problema lipsei rechizitelor, costurilor ridicate de a susține participarea copiilor la educație. Doar unul dintre părinții intervievați a menționat că acest lucru ar fi posibil dacă părinții s-ar solidariza *„Da, dar să fie mai multe persoane, dacă se strâng mai multe persoane cred că s-ar putea”* (Florica), însă nu cunoaște inițiative de acest fel. Această situație arată că există o slabă capacitate a părinților, în special a celor din categorii sociale defavorizate, de a-și exprima nevoile în relație cu

conducerea școlii și autoritățile locale și o propensiune scăzută de mobilizare socială.

Totodată și părinții membri ai CA au o atitudine pasivă, de acceptare a lipsei de implicare a școlii și administrației locale, respectiv faptul că nu există fondurile necesare pentru a sprijini participarea copiilor săraci la educație: „*A fost vorba de niște burse de la CL. Chiar școala nu s-a implicat cu nimic. Că zice că nu avem fonduri*” (Magdalena, mamă, membră CA). În ceea ce privește conducerea școlii, toți reprezentanții cu funcție de conducere intervievați au declarat că școala nu are alocat buget pentru burse sau alte forme de susținere a participării copiilor cu dificultăți materiale la școală: „*De doi ani nu au mai fost [burse sociale]. Școala are un anumit buget dar nu poate să aloce pentru burse. Sunt anumite cheltuieli, doar Consiliul Local poate să facă asta*” (director școală, mediul rural); „*Dacă se pot acorda burse sociale, doar de la Consiliul Local. Acum când s-a făcut ședință de consiliu am cerut să se acorde burse*” (directoare de etnie romă, școală mediul rural). Doar autoritățile locale pot lua decizia susținerii prin burse sociale a elevilor care trăiesc în precariat și sărăcie și se află în situații de risc de abandon școlar.

Practic școala și implicit CA nu au pârghiile necesare pentru a susține direct din bugetul școlii elevii defavorizați din punct de vedere socio-economic. Aceasta împiedică o intervenție rapidă și transparentă, uneori chiar și reprezentanții autorităților locale membri

ai CA nu cunosc detaliile procesului birocratic de intervenție socială de susținere a participării școlare a elevilor din familii nevoiașe: „Se discută și s-au dat acolo unde s-a constatat că merită. Modo grosso toți sunt săraci dar sunt unele cazuri care sunt chiar la limită. Vin cei de la social și se aprobă. Bugetul școlii se discută de primărie. Ei sunt ordonatori de credite. Se dau burse sociale, nu le știu eu chiar pe toate” (reprezentantă a autorităților locale în CA).

Pe de altă parte posibilitatea de a găsi surse alternative de finanțare nu este suficient investigată și prioritățile financiare ale școlii sunt altele: „Nu știu dacă s-au implicat să găsească o organizație sau ceva, n-am auzit, că nu s-a discutat în consiliu. Poate s-au implicat altfel, nu știu. Așa sponsorizări a obținut școala, bine și cu ajutorul primăriei, a primarului. Le-a făcut o toaletă, să nu mai fie afară, să fie în clădire, le-a oferit o suma de bani pentru dotări laptopuri, imprimante. Mai avem probleme cu cadre didactice că sunt navetiști și termină la unu și vor să plece acasă” (reprezentantă a autorităților locale, membră CA).

Toate acestea arată că susținerea participării la educație a copiilor din familii defavorizate cel mai adesea nu este percepută ca o prioritate la nivelul localității și nu sunt dezvoltate mecanisme coerente de intervenție reală nici la nivelul autorităților locale, nici la nivelul școlilor și nici la nivel informal, în rândul părinților. Faptul că nici unul dintre părinții membri ai CA intervievați nu a propus pe agenda ședințelor CA oferirea de burse sociale sau implementarea de

măsuri afirmative pentru participarea la educație, indică faptul că interesele copiilor vulnerabili sunt slab reprezentate la nivelul școlii și al comunității: „*Nu am auzit să se discute ca fondurile școlii să fie distribuite pentru copii. Nu aș vrea să vorbesc despre ceva ce nu am cunoștință*” (Anca, mamă a doi copii, membră CA).

Practica pachetelului de mâncare, între necesitate și simbol al statutului social

Pachetelul este unul din aspectele cel mai adesea invocate atât de părinți cât și de cadrele didactice intervievate atunci când vorbesc despre ce îi îngreunează sau îi împiedică pe părinți să își trimită copiii la școală. Din discuțiile avute, *a avea pachetel*, apare ca o practică socială ajunsă la nivel de normă. Deoarece pachetelul este văzut ca un aspect problematic m-am folosit de acest element ca o fereastră de analiză pentru a înțelege dinamica relațiilor dintre părinți, cadre didactice și școală atunci când se confruntă cu situații de inegalități socio-economice.

Dincolo de funcționalitatea pachetelului, faptul că practica acestuia era atât de răspândită, chiar și pentru elevii care sunt doar 3-4 ore la școală și care primesc și laptele și cornul, pune sub semnul întrebării dacă nevoia de a avea pachetel se bazează doar de fundamente funcționale, de a asigura necesarul caloric al copiilor. În practica pachetelului pot exista și alte mecanisme sociale care

angrenează copiii și părinții. Pachetul poate fi sub diferite forme, ori din produse alimentare de acasă, pregătit de regulă de mamă, ori cumpărat în drum spre școală sau în pauze de la magazinul de lângă școală. Amploarea fenomenului pachetelului este cu atât mai vizibilă cu cât în toate cele 10 localități în care a avut loc cercetarea am observat existența aproape fără excepție a unui chioșc în imediata vecinătate a școlii, la mai puțin de 50-100 metri de clădirea școlii.

Aspectul problematic al acestui pachetel este acela că implică cheltuieli care depășesc posibilitățile economice ale familiilor. Așa cum orice normă socială are asociată și o pedeapsă în caz de abatere, părinții intervievați consideră că a nu avea pachetel expune copilul și chiar familia lui riscului excluziunii sociale și al stigmatizării: *“Că nu rezolvă cornu’ cu laptele problema pachetului la școală. Copiii sunt răi, că dacă vine unul fără pachet sau așa, se uită”* (reprezentantă a primarului în CA, mediul rural). A avea pachet, de preferință din produse alimentare ambalate, luate de la chioșcul de lângă școală este adesea mai degrabă o chestiune de statut social decât una ce ține de nutriție:

„Bine ar fi ca, copiii noștri să își ia de acasă. Dar acuma este o modă. Colegii de bancă vin cu bani mulți. Că eu mă gândesc, uneori e chiar un contrast. Părinții se vaită că nu sunt bani, în schimb copiii vin cu 5 lei, 10 lei la școală. Mă gândesc că nu știu ce încredere are, ce poate să își ia. Își ia mai mult prostii, dulciuri, chipsuri. Dar nu există fără pachetel. Chiar dacă sunt cei după-amiază, mănâncă. Dar trebuie,

colegul să aibă pachetul și ei să nu aibă. Practic e mai degrabă să nu se simtă prost. Am observat că au și plăcerea asta să își cumpere ei ceva când vin.” (Mădălina, mamă a cinci copii, de etnie romă, mediul rural)

Practica și semnificația pachetelului este întâlnită la nivelul fiecărei școli așa cum este descrisă de una din mamele intervievate:

„Pachetul înseamnă banii de buzunar ai copilului să își ia ce dorește. Deși profesorii și învățătorii la fiecare ședință încearcă să le explice, să le pună un sandviș că e mai sănătos. Nu, ei preferă să își ia ei ceva dulce. Deși au și la școală, corn, lapte, măr. Și am observat dacă cu ani în urmă laptele era aruncat, din ce în ce mai mult laptele e consumat. Pentru copilul care nu are e o frustrare [a nu avea pachetul]. Poate e și o practică, o obișnuință, să ai bani de buzunar când s-a sunat să te duci să îți iei. Sau chiar dacă nu te duci să iei să scoți ceva din buzunar. Eu am prins vremuri și mai rele. Noi nu știam ce e să cumperi ceva. Dacă mâncai înainte să pleci, bine, dacă nu, nu, eram lihniți de foame. Dar s-au schimbat vremurile. Foarte mulți părinți îmi spun <<nu am cu ce să îl trimit>>. Multora le este rușine să consume laptele și cornul. Dar de luat îl iau și îl consumă acasă sau îl dau fraților mai mici” (Anca, mamă membră CA).

Deși cel mai probabil nevoia de a avea pachetul nu e una strict materială, necesitatea acestui pachetel e percepută de către elevi și părinți ca fiind prioritară. Sărăcia se corelează adesea și cu o stimă de sine scăzută și cu teama de excluziune socială. Stigmatizare, motiv pentru care părinții mai săraci simt mai puternic presiunea de a investi în pachetel. *„De regulă își etalează și banii și pachetelul. Ține de imagine, cum copilul meu să nu aibă?”* (profesoară limba Romani, mediul rural). Din aceste motive pentru a evita riscul stigmatizării unele familii aleg să nu trimită copiii la școală atunci când nu sunt bani pentru pachetel.

Stigmatizarea sărăciei ia multe forme, incapacitatea financiară a familiei de a asigura pachetelul fiind unul din factorii declanșatori, dar nu singurul. Alte obiecte care simbolizează statutul social și care pot declanșa stigmatizarea elevilor sunt hainele, telefoane mobile, jucării sau articole sportive: *„Chiar m-am confruntat că se spunea de o fată <<dar cu aceeași bluză vine>> Și le-am spus că nu e important, că uite că e curată..”* (profesoară limba romani, membră CA, mediul rural). Stigmatizarea socială a sărăciei este percepută cu atât mai mult în rândul persoanelor din categorii sociale minoritare, care fac eforturi pentru a fi acceptate de către societate: *„Poate să fie pentru unii părinți un motiv de abandon, faptul că nu au nici hăinuțe nici încălțări... sunt unele care au complexe”* (profesoară limba romani).

Cadrele didactice conștientizează aspectele problematice ale practicii pachetelului și în unele școli se încearcă să se ia măsuri în

acest sens. Aceste măsuri sunt cel mai adesea luate la nivel individual, prin decizia cadrului didactic dar nu la nivelul școlii. Nici una din persoanele intervievate nu a menționat de măsuri la nivelul școlii și doar în o parte din cazuri a fost vorba de măsuri la nivelul întregii clase de elevi. Cele mai multe exemple de măsuri de intervenție sunt la nivel individual, de încercare de a echilibra situațiile în care diferențele economice pot deveni inconfortabile pentru elevi: „Într-o zi un copil a venit cu portocală la el. M-am dus la chioșc și am luat portocale, am împărțit copiilor din clasă. Nu se putea altfel, mirosea în toată clasa a portocale. Apoi am vorbit cu mama copilului și am rugat-o să îi pună mâncare normală și dacă vrea să îi dea portocala acasă” (învățătoare, școală mediul rural). Alte cadre didactice fac eforturi la nivel individual pentru a menține sentimentul de incluziune socială la nivelul clasei lor și aceste comportamente poate funcționa ca un exemplu pentru ceilalți: „La cei mici îmi amintesc că era un băiețel care nu avea pachetel. Și îi mai luam eu. O fetiță, o colegă, a spus acasă și îmi spunea <<doamnă pentru Petrișor am eu sandviș>>. M-a bucurat enorm că mama ei, sau fetița s-au gândit”(profesoară limba Romani, mediul rural).

Cadrele didactice încearcă măsuri și la nivelul clasei, prin implicarea părinților: „Am discutat la ședință <<să vină doar cu sandviș făcut de dumneavoastră [părinții], nu cumpărați de la magazin. Să aibă mâncare normală>>. Până la clasa a 4-a nu le dau voie să își cumpere de mâncare. Nu au voie cu chipsuri, diferite

dulciuri. Să nu se simtă ei oarecum” (învățătoare, membră CA, mediul rural). Însă aceste măsuri nu se mai arată a fi funcționale după ce elevii intră în ciclul gimnazial: „*Copiii mici vin cu sandwich că așa îi obligăm noi, să nu vină cu tâmpenii să mănânce. Cei mai mari nu mai vin cu sandwich. Își cumpără de la magazine. Dirigintele nu poate să îi controleze. Și nici nu poate, că ei nu mănâncă în clasă*” (profesoară limba Romani, membră CA, școală mediul rural).

Aceste exemple de intervenții de generozitate din partea colegilor de clasă sau de control din partea cadrelor didactice nu pot fi suficiente dacă nu sunt asumate la nivelul școlii de către toate persoanele cheie implicate. Pentru soluții pe termen lung, care să descurajeze practica pachetelului cumpărat de la colțul școlii și stigmatizarea elevilor care nu își permit pachetul, e nevoie de o abordare integrată care să implice atât cadrul normativ dar și educarea persoanelor implicate, conștientizarea la nivelul întregii comunități. Pe de o parte regulamentul școlii ar putea interzice plecarea elevilor din incinta școlii în pauze, atunci când de regulă pachetul este cumpărat. Autoritățile locale și centrale ar putea rediscuta distanța față de școală la care se poate afla un magazin, chioșc care vinde produse pe bază de zahăr și grăsimi considerate a fi nesănătoase. Cadrele didactice ar putea introduce în curriculum la alegerea școlii materii precum educația pentru o alimentație sănătoasă și cursuri de combatere a discriminării. De asemenea este necesară încurajarea responsabilității și solidarității între părinți pentru a conștientiza că o practică aparent

inofensivă precum aceea de a da bani de buzunar copilului pentru pachetul poate descuraja participarea la educație a copiilor care nu își permit acest pachetel.

Discuția de față asupra practicii pachetelului are scopul de a exemplifica fenomene sociale percepute ca fiind problematice la nivelul întregii comunități dar care îi afectează în mod special pe cei din categorii defavorizate. De asemenea, discuția semnalează faptul că soluțiile de la nivel individual nu sunt întotdeauna suficiente. În schimb dezbateră problemelor școlii cu toate persoanele implicate, solidaritatea și responsabilizarea părinților alături de intervențiile școlii și a administrației locale pot avea efecte durabile pentru crearea unor contexte școlare incluzive.

Constelație familială

Mediul familial are o importanță foarte ridicată asupra participării copiilor și tinerilor la educație. O directoare de școală din mediul rural rezumă cazurile cu cele mai mari situații de risc: „*Din punct de vedere economic, mulți copii vin din familii monoparentale, au un părinte care e în pușcărie, sau au un părinte care nu lucrează și lucrul ăsta se vede în felul cum se prezintă la școală. Unii sunt crescuți de bunici. Sunt și copii din familii care migrează*” (directoare școală, mediul rural). Absența unui părinte sau a ambilor părinți poate afecta performanța școlară a copiilor/ tinerilor nu doar prin absența

resurselor materiale necesare participării la educație ci și prin faptul că tinerii și copiii adesea nu beneficiază de suport emoțional, educațional și de îngrijire.

„Chiar ieri vorbeam cu o fetiță că a rămas singură, ea cu fratele ei și locuiește la unchiul, că tata a plecat în străinătate să muncească, să îi întrețină pe ei. Mama este despărțită, trăiește în altă parte, are altă familie, alți copii și așa, și îmi era milă de ea când îmi povestea că am întrebat cine o spală, cine îi dă să mănânce, și e fetiță de clasa a opta, are nevoie de un sprijin! Afectiv, și vă dați seama cât este de dureros? Deci problema noastră mare aici la țară, și aici unde trăim noi în localitate, asta e problema, abandonul și lipsa condițiilor sociale.[...]Ar trebui altfel gândite lucrurile astea. [...] Sunt, și foarte mulți copii singuri, sunt plecați părinții în străinătate, nu mai spun în familii cu părinți despărțiți, cu tatăl vitreg, cu mamă vitregă și așa. Ei, și asta nu atârnă greu în educarea unui copil? Vă dați seama că nu este tocmai ușor”(cadru didactic membru CA, mediul rural)

„Am observat că problema numărul unu este plecarea părinților în străinătate și rămân singuri acasă, copiii sunt lăsați în plata Domnului și acolo sunt problemele cele mai mari, cu absenteism, abandon” (mamă membră CA, mediul urban)

„Zona în care ne aflăm nu oferă foarte multe. Nevoile elevilor sunt și în funcție de situația lor familială. Și în funcție de specificul fiecăruia. Sunt foarte mulți copii rămași în grija bunicilor. Foarte mulți copii care la vârsta lor fragedă au grijă de alți frați mai mici. Sunt alții care nu mai vin la școală dar stau cu frățiorul de unu doi ani. Sunt foarte multe probleme, sunt foarte multe nevoi” (director școală mediul urban).

Aceste situații sunt discutate la nivelul școlii și cele mai multe din cadrele didactice intervievate au declarat că încearcă să susțină familia și participarea copiilor la educație. Însă capacitatea de intervenție a școlii este limitată și sprijinul nu este suficient în lipsa unei infrastructuri de protecție socială care să ofere sprijin și să intervină în astfel de situații: *„Acestea sunt discutate și în cadrul consiliilor profesionale și în cadrul altor de instituții. Dar bun, discutăm, facem și ceva? Nu e vorba doar de școală, că noi încercăm, facem parteneriate, cu ONG-uri, facem proiecte, vom avea [programele] A Doua Șansă, am avut Școala după Școală. Venim în întâmpinarea lor, încercăm să le promovăm. Încercăm să facem tot ce putem pentru acești copii și în limita posibilităților noastre”* (director școală, mediul urban).

Suportul copiilor aflați în situații dezavantajate depinde în mare măsură de inițiativele de la nivel local, capacitatea școlilor de atragere de parteneriate, însă nu e creată o infrastructură socială stabilă

care să susțină elevii aflați în situații de risc. Însă constelația familială a copiilor vulnerabili poate fi și un motiv de stigmatizare, iar persoanele aflate în poziții de putere să aleagă neintervenția și deresponsabilizarea: „*Ei fac copiii așa și pe ăla mare îl oprește să îl crească pe ăla mic. Și școala cum să îl ajute, să îi găsească babysitter la ăla mic, nu are cum să se implice*” (reprezentantă autorității locale în CA).

Deși situația copiilor vulnerabili este cunoscută la nivelul CA, aceste problematici sunt cel mai degrabă aduse în discuție de către cadre didactice sau conducerea școlii și nu de către părinții aflați în CA. Intervenția părinților apare cel mai adesea atunci când sunt încurajați de către cadrele didactice sau conducerea școlii. La școlile la care atitudinea cadrelor didactice și a conducerii școlii era una pasivă, nici părinții din CA sau alți părinți care nu se aflau în situații de risc nu încercau să medieze relația dintre școală și părinții copiilor vulnerabili.

Absenteism și abandon școlar

Elevii din categorii sociale defavorizate au o rată mult mai ridicată de risc de absenteism și abandon școlar. Factorii externi, de natură socio-economică precum situația economico-financiară a familiei, lipsa de îmbrăcăminte și încălțăminte, condițiile de locuit, dezagregarea familiei, lipsa ajutorului la învățătură, joacă un rol

important în ceea ce privește participarea la educație. Alături de aceștia sunt și factorii interni precum inadaptarea elevului la activitatea de învățare realizată în mediul școlar (Gyönös 2011: 40). Copiii din categorii sociale defavorizate sunt mult mai expuși riscurilor factorilor externi și nu beneficiază de un sistem de susținere în cazul în care s-ar putea confrunța cu factori de risc precum inadaptarea sau deficiențe de învățare.

„Absentivismul este o problemă la noi în școală. Și nu doar la noi în școală ci în majoritatea școlilor. Este un semnal de alarmă că se lipsește așa de mult. Am încercat să vedem în consiliile de administrație să vedem de ce copiii lipsesc. Am observat că problema numărul unu este plecarea părinților în străinătate și rămân singuri acasă necontrolați. Problema numărul doi este situația materială precară. Nu sunt puține cazurile astea. Am întâlnit copii care nu aveau cu ce se încălța, copii care nu aveau pachetul” (cadru didactic membru CA, mediul rural).

La toate școlile incluse în studiu, abandonul școlar reprezintă o problemă și erau înregistrate anual astfel de cazuri. Abandonul școlar apare cel mai adesea după încheierea ciclului primar însă există și cazuri de abandon chiar în primii ani de școală: *„Rata de abandon se situează la 4% din ce elevi avem. A început să crească abandonul la nivel primar. Avem și abandon la gimnaziu dar până acum nu era alarmant pentru mine abandonul claselor 1-4. Anul trecut am văzut o creștere”* (cadru didactic membru CA).

Spre deosebire de alte aspecte cu care elevii din categoriile sociale defavorizate se confruntă, abandonul școlar este o problemă discutată la nivelul școlii, a Consiliului de Administrație și Consiliului Profesorat: „*s-a vorbit mai mult în cadrul consiliilor profesionale, cum să îi facem pe copii să îi motivăm*” (cadru didactic membru CA). Soluțiile identificate de cadrele didactice și conducerea școlii pentru a combate cazurile de abandon școlar diferă de la o școală la alta. Nu s-a identificat un cadru legislativ care să impună anumite măsuri din partea școlii atunci când apar situații de abandon școlar, atitudinea instituției de învățământ putând să varieze de la pasivitate la intervenție prin măsuri de educare și dezbateri la nivelul claselor, mediere în relația cu familia sau implicare a copiilor aflați în dificultate în programe de susținere materială:

„Până acum a fost o familie sau două care a zis că nu mai trimit copiii la școală. Am vorbit cu ei și i-au trimis la școală” (director școală).

„Ce am încercat să facem? Am încercat să găsim soluții. Soluțiile au fost să îi implicăm în programe care au venit tot din partea ONG-urilor. Sau din partea profesorilor să îi ajute cu hăinuțe, profesorii care au avut această posibilitate. Școala noastră a fost deschisă la toate programele care s-au implementat la noi în școală. Unii copii au fost motivați să vină la școală deși erau în situație de abandon pentru că primeau o bursă, o masă caldă, erau consiliați. Fiecare diriginte

are ore de dirigenție, fiecare învățător are anumite teme.” (cadru didactic membru CA).

La școlile la care cadrele didactice, conducerea școlii sau ceilalți părinți iau legătura cu familia elevului în risc de abandon școlar, aceste situații au șanse bune de ameliorare. Însă responsabilizarea familiei și disponibilitatea acesteia de a colabora este la fel de importantă în combaterea situațiilor de abandon școlar:

„Știți că nu putem să ne implicăm foarte mult? Și vă dau un exemplu: acum câțiva ani aveam un copil foarte bun, se întâmplase ceva în familie și copilul lipsea. Și m-am dus la el acasă. Să văd care a fost situația. Și știți că mama mi-a spus foarte urât că o fac de râs? Cum să mă duc eu la ea acasă?” (cadru didactic membru CA, mediul rural)

Aceste situații indică faptul că prevenirea abandonului școlar poate fi făcută doar prin stabilirea unei relații de colaborare și de încredere între școală, elevi, părinți, cadre didactice, comunitate și autorități locale. De regulă intervențiile școlii în situații de criză au șanse mai mici de reușită dacă nu se bazează pe o relație de durată între toate părțile implicate.

Cele mai frecvente motive ale abandonului școlar sunt sărăcia și/ sau neimplicarea familiei în educația copiilor. Un caz cu adevărat deosebit l-am întâlnit la o școală din mediul rural, caz care se înscria în sens larg abandonului școlar datorat stigmatizării sociale: *„Au fost niște fete infectate cu HIV [în clasa a opta], s-a aflat și nu au mai*

venit. Școala le-a spus să vină, dar nu au mai venit” (reprezentant al autorităților locale în CA). Această situație era puternic tabuizată la nivelul școlii, ceea ce indică pe de o parte că stigmatizarea poate avea un rol important ca factor al abandonului școlar prin nedeclanșarea mecanismelor informale de intervenție din partea școlii și din partea celorlalți părinți.

Alte situații tabuizate de abandon școlar sunt în comunitățile tradiționale, unde rolurile de gen în ceea ce privește fetele nu sunt compatibile cu frecventarea școlii după o anumită vârstă. Am regăsit situații care se înscriau în acest pattern doar în una dintre comunitățile incluse în cercetare. Această situație este complexă și necesită o analiză în profunzime. Având în vedere că orice preconcepte culturale pot fi modelate, este nevoie de lucru cu părinții din comunitățile tradiționale. Temerile acestora sunt nu în mod direct îndreptate împotriva educației ci exprimă o preocupare cu privire la siguranța fetelor: „*Ne e teamă că o poate fura careva și nu le mai trimitem la școală*” (Aurel, tată de etnie romă, mediul rural). Cadrele didactice iau aceste situații ca un dat și nu negociază cu familia sau intervin doar când astfel de decizii sunt luate. Atunci când fetele nu mai continuă școala instituțiile statului cel mai adesea nu intervin și acceptă tacit încălcarea drepturilor copiilor și chiar căsătoriile forțate. Educația părinților pentru valorizarea educației și găsirea de soluții prin care părinții să perceapă că școala e un spațiu sigur. Astfel de

măsuri ar putea contribui la scăderea numărului de cazuri de abandon școlar.

O categorie aparte este aceea a copiilor de vârstă școlară care nu sunt înscriși în sistemul educațional. Mai mult, încă pot fi întâlnite situații în care copiii nu au acte de identitate sau chiar nu sunt deloc înregistrați la evidența populației: „*La o fetiță i-a pierdut mama ei [certificatul de naștere]. Unul e născut în Italia, n-are certificat de România, nu am putut să îi înscriu la școală, nici la pregătitoare, nicăieri*” (bunică, are în îngrijire opt nepoți din care trei nu au acte de identitate și nu frecventează școala, mediul urban). Aceste cazuri sunt cunoscute de școală doar în cazul comunităților mici, în mediul urban sau în comunitățile rome segregate astfel de cazuri pot fi invizibile pentru școală, autorități locale sau părinții majoritari. Implicit, astfel de cazuri sunt lăsate adesea în afara oricărui sistem de intervenție sau susținere socială.

Discriminare, etichetare și anti-țigănist

Discriminarea în școli este un fenomen prezent adesea în România. Însă cei mai mulți dintre părinții de etnie romă intervievați nu au auzit de situații de etichetare sau discriminare pe criterii etnice în școlile la care învață elevii lor: „*La școală nu s-a întâmpinat discriminarea*” (mamă de etnie romă, mediul urban). Aceeași opinie a fost împărtășită și de cadrele didactice interievate: „*La această*

școală vă garantez că nu sunt situații de discriminare. Copilul meu a învățat aici. Niciodată, nici un profesor, nici copiii între ei... Aici nu se folosește cuvântul țigan, nimeni nu spune <<băi ești țigan>>. Dacă toți sunt țigani, nu au cum să se facă unii pe alții. Și nici invers să zicem, țiganii se poartă urât cu românii. Copiii conviețuiesc în condiții foarte normale” (directoare de etnie romă, școală mediul rural).

Chiar dacă situațiile de discriminare nu sunt percepute ca având loc la nivelul școlii, problema discriminării reprezintă o preocupare și un motiv de îngrijorare pentru părinți. Un număr ridicat de părinți consideră că există prejudecăți față de romi la nivel general în societate: *„Românii, ne mai discriminează. Știți cum se zice <<țigani>>. Asta mă mai deranjează. Dar nu mereu, eu mă mândresc cu ceea ce sunt. Dacă așa ne-a lăsat Dumnezeu.”* (Cristina, 28 ani, etnie romă, mamă a doi copii). Astfel de situații le-am regăsit mai ales în localitățile în care populația de etnie romă era sub 50%. În localitățile cu populație de etnie romă de peste 70%, respondenții spuneau că nu au întâmpinat situații de discriminare însă că s-au confruntat cu astfel de situații în afara localității sau în trecut:

„Asta a fost ambiția, să fîm și noi cât de cât scoși din mediul ăsta, din etichetarea asta. <<deci e țigan, nu știe nimic, nu face nimic>>. Am avut câțiva ani eticheta pusă, că atunci când am fost la liceu, atunci nu era cu locuri de romi. Dacă se afla că ești rom, era de jale. Din partea copiilor, din partea profesorilor nu am avut. Când am

fost un trimestru în clasa 9-a nu am avut probleme, că nu se aflase că sunt de etnie romă. Înainte chiar ne ascundeam că nu știm, să nu se afle. Poate de multe ori nu vorbeam cu lumea pe stradă care ne cunoștea. Că dacă a vorbit cu ăla așa înseamnă că e țigan” (Magdalena, mamă de etnie romă, mediul urban).

Mai mulți respondenți au menționat că locurile speciale pentru romi îi motivează pe tinerii de etnie romă să își recunoască și să se mândrească cu apartenența la etnia romă: *„În schimb acum sunt locurile de romi care se afișează public. Asta a fost o mare schimbare pentru copii. Și de mare ajutor pentru copii, să poată și ei să intre la un liceu”* (directoare școală, mediul urban). Însă nu întotdeauna filosofia măsurilor afirmative este înțeleasă și uneori poate furniza noi motive de adâncire a prejudecăților. O mamă a descris situația în care copilul ei a întâmpinat, după finalizarea școlii generale, situații de tratament diferențiat din partea profesorilor la liceu. Aceste situații apar adesea și datorită unei slabe înțelegeri a modului în care sistemul locurilor speciale funcționează: *„Copilul meu a avut media 9,20. Dar am vrut neapărat să ne afișăm identitatea. Am zis să intre pe locurile astea [locurile speciale] că asta ți-e etnia și nu trebuie să te ascunzi cu nimic. Prima oară când a intrat a zis că i-a dat puncte de acolo. Și îl asculta în fiecare zi. Apoi a zis, chiar m-am convins. Dânsa zicea că nu avea cum să intre cu 9,20 pe locuri de romi. Zicea că asta e nota dată de acolo [de la organizația romă care i-a dat adeverința]. A avut*

problemela început. Asta e etichetarea. Dar luptând...” (Magdalena, 8 clase, mediul rural, 35 ani, 2 copii).

Dacă etichetarea sau discriminarea nu sunt percepute de către părinți la nivelul școlii, asta nu înseamnă că în contextele sociale în care proporția de romi scade, nu există situații de discriminare sau stigmatizare. Acesta poate fi un motiv de teamă a persoanelor de etnie romă de a-și continua educația dacă aceasta presupune o ieșire din spațiul sigur al comunității.

Dezbaterile cu privire la discriminare, etichetare sau diversitate nu sunt prezente la nivelul școlilor. Acesta nu indică faptul că tratamentul diferențiat nu există ci faptul că este o temă tabuizată. La una din școlile incluse în studiu s-au remarcat situații, atitudini și tratamente discriminatorii nu doar din partea conducerii școlii dar și din partea autorităților locale:

„Primarul ne face numai țigani jechoși. Nu discută decât dacă sunt camere sau dacă e partida [romilor] sau cineva care îi poate da în vileag, atunci vorbește cum trebuie. [...]Din motive știute doar de doamna directoare, că ea face clasele, poate nu a vrut să îi integreze cu ceilalți copii, sau așa au vrut părinții, nu pot să știu. A fost o clasă în care sunt doar romi. În mintea mea nu cred că a fost corect și nici ceilalți părinți ai lor nu cred că a fost corect că s-au simțit dați la o parte. Ar trebui să facă chestia asta din contră invers, să dea un

exemplu, să vadă și ceilalți cum se comportă” (Florentina, mamă de etnie romă, mediul rural).

Fără a face din asta tema centrală a studiului de față, am putut identifica la câteva școli din cele incluse în cercetare situații de segregare pe criterii etnice sau discriminare, situații care însă nu erau neapărat conștientizate de părinți ca având la baza atitudini discriminatorii. Părinții cunoșteau faptul că există clase în care sunt doar romi și clase doar de neromi, însă nu problematizau acest aspect, considerând că așa este normal să fie: *„Pentru că atunci nu exista clasa zero și la noi la țigani nu ducem copiii la grădiniță. Nu frecventăm grădinița. Vin direct la școală. Românii procedează altfel, îi duc întâi la grădi și apoi la școală. Și atunci așa s-a nimerit, majoritatea claselor întâi să fie mai mult de romi”* (Maria, mamă mediul urban).

Aspecte problematice apar mai ales atunci când se intersectează apartenența la mai multe categorii sociale vulnerabile, situație de altfel frecvent întâlnită. Apartenența la etnia romă alături de sărăcie și eventual un nivel scăzut al educației părinților pune elevii în situații de risc. Mai ales când există decalaje sociale importante într-o localitate, copiii și tinerii aflați în situații de risc sunt adesea marginalizați și interesele lor nu sunt deloc reprezentate. Părinții care nu au copiii în situații de risc au o atitudine preponderent individualistă, punând presiune asupra școlii să izoleze elevii care au dificultăți de învățare sau probleme de comportament, ceea ce adesea

se întâmplă mai ales dacă acel copil aparține unei categorii sociale defavorizate: „Anul trecut ne-am confruntat cu o problemă. Era un băiat care trebuia să fie clasa a opta sau a noua. Și băiatul ăla nu era atent la ore, făcea tot felul de prostii. Și copilul meu venea de la școală și spunea că nu a înțeles. L-au transferat la o clasă axată doar pe romi, nu era nici un român și erau doar copii cu probleme financiare” (Florentina, mediul rural).

Interculturalitate, limba romani, educație în spiritul diversității

Relațiile inter-etnice de calitate sunt construite pe valorizarea diversității etno-culturale și respectul față de alteritate. Școala este una din principalele spații în care aceste valori să poată fi cultivate. Acestea fiind spuse am considerat relevant să identific în ce măsură școlile abordează diversitatea culturală de la nivelul comunității și cum problematizează părinții aceste aspecte.

La unele școli cadrele didactice țineau cont de specificul etnic și includeau în serbările școlare momente de muzică sau dansuri rome. Aceste momente erau pregătite de către profesori și copii dar de cele mai multe ori nu erau implicați și părinții sau persoane din comunitate. În păstrarea tradițiilor și valorizarea oricărei culturi este important să fie implicate persoane care aparțin acelei culturi, în caz contrar există riscul de a fi promovate mai degrabă aspecte stereotipice, care nu sunt

specifice grupului (sub-)etnic care se dorește a fi reprezentat. Organizarea de activități culturale care să promoveze cultura romilor în școli este o bună oportunitate de a implica părinții romi în activitățile școlii, de a exprima aprecierea față de cultura romă și de a contribui la o poziționare pe picior de egalitate între romii și neromii din comunitate.

Limba romani, era predată la doar câteva dintre școlile la care s-a derulat cercetarea. Doar aproximativ jumătate dintre părinți erau vorbitori de limba romani. Aceștia au menționat într-un număr restrâns de cazuri dorința de a promova în activitățile școlii elemente din cultura comunității rome din care fac parte. Doar doi dintre părinții intervievați au menționat că și-ar dori ca limba romani să fie predată în școală. Însă mult mai mulți părinți au exprimat dorința ca limbile străine să fie mai bine predate în școli, să fie predate limbi de circulație internațională. Această situație semnalează faptul că sărăcia și absența, de-a lungul istoriei, a culturii rome din școli pun în pericol transmiterea valorile culturii rome de la o generație la alta. Sistemul educațional poate fi perceput ca o instituție care contribuie la aculturalizarea romilor și nu la valorizarea și păstrarea culturii și limbii romani. Părinții nu percep instituțiile școlare ca un spațiu care le aparține și în care se pot regăsi din punct de vedere cultural.

Violența în școală

Siguranța elevilor este un aspect important pentru mai mulți dintre părinții intervievați. Problema violenței în școală a fost menționată de părinții elevilor de la mai multe școli dintre cele incluse în studiu, cu precădere la școlile cu un număr mai ridicat de elevi. La toate școlile în care părinții menționau pericolul violenței ca fiind o problemă la nivelul școlii, preferința lor era să fie angajat un paznic. La școlile unde angajarea unui paznic a fost posibilă, părinții apreciau pozitiv acest aspect, considerând siguranța asigurată de serviciul de pază ca fiind unul dintre aspectele esențiale pe care școala trebuie să le asigure: „*O școală model este una în care sunt protejată. Nu știu dacă e în toate școlile dar noi avem paznic*” (Anca, mamă de etnie romă).

La alte școli, din cauza resurselor financiare limitate acest lucru nu a fost posibil: „*Nu-mi place că nu sunt cumiți. S-a propus să fie un paznic. Dar nu sunt fonduri, nu există postul. Mi-ar fi plăcut să fie un paznic și știu părinți care ar fi dorit să fie un paznic. Mai vin copiii împinși, bătuți. Chiar eu am avut copilul împins cu spatele într-un pom și a avut mult de suferit. Mă gândesc că dacă era cineva în curtea școlii și aplana conflictul nu se întâmpla*” (Mădălina, mamă de etnie romă, mediul rural). Și cadrele didactice considerau că școala este expusă riscului violențelor, însă, spre deosebire de părinții care percepeau riscul violenței ca venind din partea unor elevi - colegi de școală ai propriilor copii, cadrele didactice percepeau pericolul ca venind mai degrabă din exteriorul școlii, eventual din partea unor

părinți nemulțumiți. Spre exemplu un director de școală dezaproba faptul că angajarea unui paznic nu e considerată o prioritate nici de către Consiliul Local, nici de către Inspectoratul Școlar:

„Nu am avut [probleme de violență în școală], dar se poate întâmpla oricând, pentru că vine unul nemulțumit, mai vin unii mai parfumați [băuți] la școală și își cer diferite drepturi pe un alt ton. Noi avem o colaborare foarte bună cu organele de ordine, cu poliția locală, dar acei oameni nu pot interveni mereu. Sunt foarte puțini. Nu pot sta în permanență, nu e treaba lor și nu se poate. Ar trebui de la nivel de inspectorat școlar [discutat] că ar trebui să avem pază în școală. Cel puțin pe timpul cât sunt elevi la școală. Avem noaptea un angajat al primăriei, nu al școlii, pentru paza de noapte, unul singur. Își poate lua și el concediu. Ziua suntem total descoperiți. Poate să vină oricine. Sunt atâtea acte teroriste în lume. Nu poți să știi. E cea mai mare comunitate adunată la un loc în localitatea noastră. E o comunitate vulnerabilă. Este de luat în seamă. Este destul de sensibil. Acestea sunt prioritățile, toți cei care sunt implicați consideră că acestea sunt prioritățile și le punem mereu pe ordinea de zi la Consiliul Local.” (director școală, mediul rural).

La școlile la care nu s-au luat măsuri și cadrele didactice consideră problematică absența unui sistem de pază în școală:

„Probabil la multe școli e ceva stringent, asigurarea pazei în școli. La orice nivel. Securitatea copiilor, dar și a celorlalți. Este ceva care, din păcate, lasă de dorit. Nu avem firmă de pază, nu avem pe cineva anume. Copilul nu îl poți pune de pază. Cel mult de serviciu, la intrarea în școală, prin rotație, dar nu e o soluție. Sunt destule probleme comportamentale la nivelul comunității. Noi suntem descoperiți.” (director școală, mediul rural).

La una dintre școli părinții au propus chiar să se organizeze pentru a asigura prin rotație paza școlii însă o serie de aspecte birocratice nu au făcut posibilă o astfel de inițiativă:

„Deci ei, ei propun ca să facă pază prin rotații. Ceea ce le-am spus că ar fi nemaipomenit de bine, dar greu de realizat, pentru că tre’ să vină printr-un comitet de părinți sau printr-o organizație, ei nu au o asociație legal constituită, au comitet de părinți la nivel de școală, în care e doamna coordonatoare de proiecte și programe, doamna consilier educativ, răspunde de așa ceva, dar nu ceva legal constituit, o asociație, un ONG prin care să facă treaba asta... De ce? Că ar trebui și responsabilizați și nu... Le-am zis: ”Domle’, e nemaipomenit de bine treaba asta, veniți o zi, două, trei și se rupe filmul.” pentru că nu poți să vii unul mereu, nu poa’ să asigure paza școlii unul care are antecedente penale, e o lege, nu

putem să... chiar cât ar vrea el, cât ar fi de... sau predispus la așa ceva. Astea nu le fac eu. Nu le fac eu, dar răspund eu de ele. O idee bună! Deci e bine venită.”(director școală, mediul rural).

Astfel de situații indică faptul că sistemul educațional are o serie de limitări în ceea ce privește posibilitatea de implicare a părinților în aspectele administrative ale școlii. Consecința unor astfel de situații este nu doar că problemele punctuale nu pot fi soluționate cu sprijinul părinților dar și că implicarea părinților este astfel descurajată. La nivelul CA situațiile de violență sunt discutate *post factum* și nu există un sistem de prevenție „*Nu sunt probleme grave de violență. La sfârșitul semestrului se stabilesc notele la purtare și cele mai mici de șapte se discută în CA și în Consiliul Profesorat.*” (cadru didactic membru CA, mediul rural).

Posibilitatea de a organiza discuții cu privire la măsuri de prevenție, cursuri de managementul conflictelor, anti-violență, anti-bullying sau dezbateră a problemei violenței la nivelul comunității nu a fost menționată de nici un respondent, situație care sugerează că școala nu este percepută ca un spațiu de dezbateră și soluționare a problemelor comunității.

Resurse materiale școală

Îmbunătățirea bazei materiale a școlii reprezintă o prioritate în ceea ce privește distribuirea resurselor financiare de care poate dispune școla. Atunci când școala/ Administrația Locală dispune de bani pentru școală, conducerea instituției școlare și a reprezentanții administrației locale decid cel mai adesea ca acești bani să fie investiți în baza materială a școlii, construcție, etc. Majoritatea reprezentanților conducerii școlilor semnalează nevoia de reabilitare sau modernizare a infrastructurii școlilor pentru a crea condiții decente și sigure de școlarizare:

„Dorim să reabilităm această clădire. Am făcut foarte multe demersuri la organele competente, la primărie, la Consiliul Județean dar în mod special la primărie, pentru că școala este a primăriei, orice școală se află în patrimoniul primăriei și noi am făcut foarte multe demersuri pentru reabilitarea acestei clădiri. Școala a fost construită în jurul anilor 1950. De atunci nu a beneficiat de o reabilitare exterioară. Noi avem mari probleme pentru că plouă. Plouă în interiorul claselor. Este un adevărat pericol. Tavanul a fost construit din pământ și stuf prinse cu scoadă. În momentul în care se desprinde o bucată cade ditamai pamântul” (director școala mediul urban).

„Ar fi multe de îmbunătățit dar nu sunt posibilități. Sunt uși care nu se mai închid. Sunt multe sobe vechi care ar trebui remediate. Geamurile sunt neschimbate. Dar momentan nu este bugetul necesar pentru a face aceste schimbări” (Aurora, membră CA).

Cel mai adesea în negocierile cu Consiliul Local și cu Primăria, directorii școlii solicită suport cu precădere pentru investiții materiale. Mai mult, dacă la nivel național natalitatea este în scădere, în comunitățile defavorizate natalitatea este cel puțin constantă sau în creștere. Din acest motiv la mai multe dintre școli directorii semnalau faptul că nu sunt săli de curs suficiente, încă un motiv pentru care investițiile în infrastructură sunt argumentate ca fiind necesare: *„Nu sunt suficiente clase, mobilierul. Dar din păcate, astea sunt condițiile. Ne mulțumim cu ce avem. Să sperăm că o să dea drumul. E aglomerație, gălăgie. Se plâng că nu au clase”* (director școală mediul rural).

Percepția autorităților locale este aceea că nevoile de investiții în infrastructură trebuie prioritizate: *„Care are fi nevoile părinților? Să fie mai bine dotată școala, cu laptopuri calculatoare”* (reprezentantă AL in CA). Cu toate acestea, nici un părinte dintre cei din intervievați din categorii sociale defavorizate nu a exprimat nevoia de condiții mai bune în școală ca fiind una din nevoile copiilor lor. Acest fapt demonstrează că nu a existat un proces decizional în care

părinții să fie consultați cu privire la nevoile copiilor, în special interesele copiilor vulnerabili nu au fost reprezentate.

Programe, proiecte și măsuri de suport a participării școlare. Școala după școală, mediere și mentorat

O altă problemă cu care se confruntă elevii din categorii sociale defavorizate este nevoia de supraveghere și sprijin în realizarea temelor. În primul rând, nivelul scăzut al educației părinților îi împiedică pe aceștia să își ajute la teme proprii copii și să le ofere suportul educațional de care au nevoie: *„De un program școala după școală ar fi nevoie. L-ar ajuta pe copil să mai învețe. Noi nu știm, ne mai întreabă și dacă noi nu știm nu avem cum să îi ajutăm. Și își bate capul o zi întreagă”* (Andreea, mamă de etnie romă, mediul rural). Fără un suport la teme copiii se află în situația de a nu putea fi supravegheați sau ghidați cu privire la progresele lor educaționale. De asemenea, părinții nu au capacitatea să își sprijine copiii la teme așa cum ar putea să o facă personalul calificat: *“Ea [fetița] nu prea știe. Eu îi explic, dar nu ia ea în cap. Am și eu 8 clase. Orice spun nu o ajută”* (Ioana, mamă mediul rural). Faptul că părinții cu un nivel scăzut de educație nu își pot ajuta copiii la fel de mult ca cei cu un nivel crescut de educație se reflectă și în rezultatele școlare ale copiilor și contribuie la reproducerea decalajelor educaționale de la o generație la alta: *„Într-un fel își ajută [copiii] părinții cu studii și în alt fel cei fără studii. Se bucură mult mai mult copiii care au un*

părinte cu studii decât unul fără studii. Deși și părintele ăla vine și întreabă, se vede că nu îl poate ajuta la fel de mult” (cadru didactic membru CA, mediul rural).

În contextul al limitărilor financiare, în care și nevoile de subzistență împlinite cu dificultăți, nu există oportunități pentru a valorifica potențialul copiilor sau de a desfășura activități care îi interesează sau de a desfășura activități de timp liber: *„În afară de asta, copilul meu cel mare, vrea să meargă la fotbal. A fost undeva și mi s-a spus că e talentat la fotbal, dar nu mai merge. Nu am posibilitatea să îi plătesc transportul”* (mamă de etnie romă, din mediul rural). Un program de tipul Școala după Școală poate include activități care să se plieze pe interesele de timp liber ale copiilor.

Nevoia de programe educaționale care să sprijine copiii la teme a fost menționată de peste o treime dintre părinții intervievați. Eforturile depuse pe parcursul orelor de program școlar nu sunt considerate a fi suficiente pentru a atinge rezultatele școlare necesare: *„La școală se predă. Dar și acasă trebuie...”* (Loredana, mamă mediul urban): *„În școală sunt băgați în seamă, informați cât de cât. O pregătire suplimentară ar fi nevoie”* (Magdalena, mediul urban). Mulți părinți se află în incapacitatea de a-și sprijini copiii la teme și consideră important ca acest sprijin să poată veni din partea școlii sau a unor programe educaționale.

Mai mult, părinții elevilor din clasele mai mari semnalau importanța meditațiilor pentru ca elevii să își poată continua parcursul educațional și după clasa a opta. În contextul constrângerilor financiare cu care familiile defavorizate se confruntă, un program de tipul *școala după școală* poate veni în sprijinul elevilor vulnerabili și poate crește rata de înscriere în următorul ciclu educațional după încheierea educației primare: „*În privința copiilor mei nu aș avea prea multe nevoi că au învățat amândoi. Dar aș vrea să fie un program de meditații pentru ce n-au înțeles în timpul orelor. Meditații pentru clasele mari ar fi nevoie, din a cincea pot să facă și ei o pregătire*” (Magdalena, mamă mediul urban). Programele de sprijin la teme, *after school*, au și rolul de a scădea abandonul școlar și de a crește continuarea educației și după clasa a opta. Printre cauzele abandonului școlar se numără performanțele școlare scăzute: „*Renunță că au note proaste și sunt conștienți că nu mai trec clasa.*” (Zîna, mamă mediul rural).

O altă categorie de părinți care și-au exprimat dorința de a avea un program de *Școala după Școală* sunt părinții care activează pe piața muncii sau și-ar dori să își găsească un loc de muncă. Peste trei sferturi dintre mamele interviewate erau casnice, însă mai mult decât jumătate dintre ele își doreau să aibă un loc de muncă. Înscrierea copiilor într-un program de tipul *Școala după Școală* le-ar da posibilitatea să se integreze pe piața muncii, să contribuie la bunăstarea familiei fără a afecta negativ educația copiilor:

„Mi-ar plăcea să fie un program de la 8 la 4. Că noi mămicile astea de la sat nu putem să avem un serviciu din cauza copiilor. Eu nu pot să plec la muncă din cauza programului școlar. Mi-ar fi plăcut să putem pleca și noi la un serviciu să putem pleca și noi la muncă. Atâta dacă s-ar putea programul prelungit, să nu stăm noi ca femei în baza bărbaților. Să avem și noi un ban în plus.” (Elena, mediul rural).

„Vara nu prea stau cu ei, vara sunt la muncă.”(Mihaela, mediul rural).

Un program de ajutor la teme ar putea contribui în a da șanse egale în participarea la educație copiilor a căror părinți au un stoc educațional scăzut, nu au timpul necesar supravegherii temelor sau nu au resursele necesare pentru a plăti meditații. Un program de *after school*, ajutor la teme, combinat eventual cu o masă caldă ar putea preveni abandonul școlar, ar susține performanța școlară a elevilor, dezvoltarea personală a acestora și nu în ultimul rând ar sprijini familiile care au dificultăți financiare în a-și trimite copiii la școală. Mai mult, la școlile la care acest tip de program a fost deja implementat, atât părinții cât și cadrele didactice aveau atitudini pozitive față de astfel de programe și își doreau să continue: „*Îmi place școala după școală. Că acolo mai scrie. Vine acasă, eu am treabă, uit.*” (Dana, mediul rural). „*Toți părinții vor ca, copiii lor să învețe. Sunt foarte bucuroși că au fost incluși în niște proiecte în care*

primesc meditații gratuite.” (directoare școală, mediul urban); *„Era un program after-school. Rămâneau copiii 2-3 ore să își facă temele. Mai sunt un pic ajutați. Chiar mă gândeam dacă mai prinde și copilul meu programul ăsta.”* (Luminița, mediul rural).

Chiar și la școlile la care nu au fost implementate astfel de programe, unii membri CA semnalau utilitatea unui program de tipul școala după școală: *„Dacă ar fi orele de curs, apoi o pauză în care să se cunoască mai bine, pe urmă să își facă temele, ca un after-school, ar fi mai bine“* (reprezentantă a autorităților locale în CA, mediul rural).

Deși utilitatea acestor tipuri de programe era larg recunoscută atât de părinți cât și de profesori, posibilitatea inițierii unui program de tipul *Școală după Școală* nu era discutată de către membrii CA sau la nivelul școlii, considerând că aceste programe pot fi derulate doar de organizații non-guvernamentale, la inițiativa acestora. Reprezentanții școlii, ai autorităților locale sau ai părinților în CA au mai degrabă o atitudine pasivă cu privire la programele care pot veni în sprijinul elevilor. Pe de o parte exprimă deschiderea școlii de a veni în întâmpinarea unor astfel de proiecte, dar de cele mai multe ori ONG-urile sunt cele care contactează conducerea școlii pentru derularea de proiecte. Această situație limitează în mare măsură posibilitatea școlilor de a veni în sprijinul elevilor din categorii sociale defavorizate.

Mentorat, mediere și consultanță

Relația dintre părinți și școală are un impact esențial asupra participării copiilor și tinerilor la educație. În localitățile în care s-au derulat proiecte de mentorat al părinților, mediere sau îndrumare, s-au înregistrat progrese cu privire la reușita școlară, scăderea abandonului școlar și încurajarea participării la educație. Educația părinților poate facilita construcția unei relații de încredere între școală și comunitate. Mai mult, prin astfel de programe poate fi cultivată valorizarea educației în rândul părinților cu un stoc educațional scăzut care nu cunosc îndeajuns de bine sistemul educațional și importanța frecventării școlii: *„Am avut un proiect de mentorat cu părinții. Aveau o deschidere și niște așteptări și vise pe care voiau să le transmită copiilor. Îmi insuflau dragostea de școală”*(profesoară limba Romani, mediul rural).

Un alt program considerat de succes la școlile la care a avut loc studiul este acela al mediatorilor școlari. Însă activitatea mediatorului este finanțată de la bugetul local și foarte puține localități beneficiază de astfel de facilitate. Mediatorul școlar poate prelua o parte din activitățile de intervenție și prevenție a abandonului școlar, intervenție în situații de risc. În absența unui mediator școlar astfel de activități sunt derulate de cadrele didactice sau conducerea școlii doar

pe bază de voluntariat, din timpul liber al acestora. Prezența unui mediator poate oferi sustenabilitate intervențiilor de la nivelul comunității și previne escaladarea problemelor la un nivel mai înalt: *„Eu fiind și mediator școlar am rezolvat... Chiar nu au fost probleme să fie nevoie [de] rezolvare în Consiliul de Administrație.”* (mediatoare școlară, mediul rural).

Punctul slab al acestor măsuri este lipsa sustenabilității. Atunci când susținerea financiară a unor astfel de programe este doar prin ONG-uri și nu de la bugetul de stat sau bugetul local, programele riscă să dispară după încheierea ciclului de finanțare și rezultatele pozitive alături de infrastructura socială creată să nu aibă efecte pe termen lung: *„Am avut mediator școlar. Era printr-un program și s-a terminat.”*(reprezentant AL în CA, cadru didactic).

Concluzii

Cercetarea a identificat o serie de aspecte problematice în ceea ce privește participarea părinților la deciziile școlii. O primă observație a fost aceea că implicarea părinților în educația copiilor este limitată cel mai adesea la asigurarea nevoilor de bază și urmărirea rezultatelor școlare ale copiilor. Părinții intervievați au o slabă conștientizare asupra importanței reprezentării intereselor copiilor. Această situație se reflectă într-o implicare scăzută a părinților în activitățile școlii și în special prin neparticiparea la procesele decizionale.

De asemenea, părinții sunt mai puțin preocupați de participarea la educație la nivelul întregii comunități, fiind centrați pe situația propriului copil și au o contribuție modestă la sprijinirea participării la educație a copiilor din categorii sociale defavorizate. Deși părinții sunt resurse foarte importante în păstrarea legăturii dintre școală și comunitate, atunci când la nivelul comunității apar situații de risc precum abandonul școlar, aceștia nu intervin și nu sunt mobilizați să intrevină decât în mod excepțional.

Această stare de fapt se află în strânsă legătură cu slaba dezvoltare a spiritului civic la nivelul comunităților studiate. Nu există o cultură a participării cetățenilor la deciziile comunității și implicit nici părinții nu au formată obișnuința de a participa la procesele decizionale de la nivelul școlilor. Alți factori care contribuie la slaba

implicare a părinților în deciziile școlii sunt deresponsabilizarea părinților, excluziunea socială, atitudinea cadrelor didactice și cultura organizațională de la nivelul școlilor care nu încurajează inițiativele din partea părinților. Slaba implicare a părinților în procesele decizionale de la nivelul școlilor este un aspect care se subsumează unui sistem educațional în care majoritatea deciziilor sunt luate de sus în jos și nu sunt încurajate procesele decizionale care folosesc metodologii participative.

Cu toate acestea, există un potențial ridicat al părinților de a se implica în activitățile școlii. Un număr ridicat de părinți, mai ales cei ai căror copii sunt în ciclul primar, mențin o relație strânsă cu cadrele didactice și sunt dispuși să participe la activitățile extra-școlare inițiate de conducerea școlii sau de către cadrele didactice. Relația dintre cadrele didactice și părinți depinde în egală măsură de modul în care părinții valorizează educația, de stocul educațional și de statutul socio-economic al părinților, dar și de atitudinea cadrelor didactice față de părinți, eforturile depuse de personalul școlii pentru a menține relația cu părinții.

Doar în puține din cazuri părinții se simțeau consultați în luarea deciziilor de la nivelul școlii și în acest context nu percepeau că este în responsabilitatea lor să aibă un nivel de implicare mai ridicat, să transmită nevoile propriilor copii sau să ia măsuri prin care să sprijine participarea la educație a copiilor defavorizați. La instituțiile de învățământ la care s-a observat că școala, prin personalul său,

încurajează participarea părinților la diferite activități și se consultă cu aceștia în luarea deciziilor, părinții dezvoltă un nivel mai ridicat de implicare în relația cu școala, contribuie la menținerea relației dintre școală și comunitate, precum și sprijină cadrele didactice în comunicarea cu părinții mai puțin activi. Cu cât părinții sunt mai implicați de către cadrele didactice și conducerea școlii în activități extra-școlare, serbări sau chiar în procesul educațional formal, cu atât părinții dezvoltă un nivel de înțelegere mai ridicat asupra importanței educației, activităților școlii și eforturilor depuse de cadrele didactice. Implicit stima de sine a părinților va crește, se vor simți valorizați, vor păstra o legătură mai strânsă cu școala și dezvolta inițiative inclusiv în relație cu procesele decizionale.

Majoritatea părinților intervievați au declarat că au relații bune cu cadrele didactice. În schimb, într-una din comunitățile studiate am putut identifica situații de discriminare și segregare etnică la nivelul școlii. În acel context și părinții aveau manifestări de intoleranță față de copiii romi. Au putut fi identificate la nivelul mai multor școli situații în care părinții implicați îi blamează pe acei părinți care reușesc să prioritizeze participarea la educație. Problematic este faptul că această blamare frânează solidaritatea socială și intervenția la nivelul comunității pentru intervenții în situații de risc cum ar fi, spre exemplu, în cazul abandonului școlar.

De cele mai multe ori părinții replică atitudinea cadrelor didactice față de astfel de situații. Modul de interacțiune dintre cadrele

didactice și părinți are un impact foarte ridicat asupra gradului de implicare și solidaritate al părinților. Cu cât cadrele didactice erau mai sensibile la problemele copiilor din categorii sociale defavorizate cu atât am putut observa un grad mai ridicat de solidaritate la nivelul comunității. Din acest motiv este important ca personalul școlii dar și părinții să fie formați pentru promovarea diversității în educație, sensibilizați cu privire la problemele socio-economice și diferențele culturale de la nivelul comunității. Mai mult, politici ferme anti-segregare și de combatere a discriminării sunt necesare pentru promovarea unei educații incuzive.

Un element central al cercetării de față a fost reprezentat de analiza modului de funcționare a CA - principalul for decizional de la nivelul școlilor. Această analiză a scos în evidență faptul că prezența părinților în CA este mai degrabă formală. Aproape toți părinții din categorii sociale defavorizate, dintre cei intervievați, nu aveau informații cu privire la existența CA și cu atât mai puțin nu cunoșteau deciziile care erau luate la nivelul CA. Legătura dintre părinți, părinți din categorii sociale defavorizate și reprezentanții părinților la nivelul CA este foarte slabă. Părinții, per ansamblu, nu își cunosc reprezentanții și nu există activități prin care ei să fie informați cu privire la deciziile care se iau la nivelul școlii. Consultarea părinților, în puținele situații și la puținele școli la care aceasta are loc, este intermediată mai degrabă prin cadrele didactice. Mai mult, la un număr ridicat de școli am remarcat influența cadrelor didactice sau

conducerii școlii în alegerea reprezentanților părinților membri ai CA, aspect care nu este în conformitate cu normele și legile în vigoare.

Reprezentanții părinților la nivelul CA sunt cel mai adesea din categoria *părinților competenți*, părinți cu un statut socio-economic și cu un stoc educațional mai ridicat decât media părinților din comunitate. Acest aspect exclude posibilitatea implicării părinților din categorii defavorizate, în special a acelor dintre ei care dispun de resurse economice scăzute, care locuiesc în comunități mai puțin centrale sau a celor care își cresc copilul fără a avea sprijinul unui partener de viață/ familii mono-parentale. De asemenea, în comunitățile în care stigmatizarea etnică este prezentă, este mai puțin probabil spre exemplu ca un părinte de etnie romă să fie votat ca reprezentant al părinților. Prezența părinților de etnie romă în CA este mult mai redusă comparativ cu procentul copiilor de etnie romă de la nivelul școlii, ceea ce semnaleză că interesele lor sunt reprezentate într-o măsură mult mai mică.

Reprezentanții părinților în CA fac foarte rar propuneri și cu atât mai rar au inițiative cu privire la agenda de dezbateri din cadrul CA. Slaba participare a părinților la deciziile școlii se datorează în mare măsură și unor probleme la nivel structural. Deși CA are prerogative foarte largi la nivel normativ, la nivel administrativ deciziile școlii sunt luate mai degrabă de către foruri superioare precum Consiliul Local și Inspectoratul Școlar. Practic deciziile cu cel mai mare impact - asupra modului în care este organizată activitatea

școlii și modul în care sunt distribuite resursele materiale - sunt luate de către instituții superioare anterior menționate. Având în vedere această situație, părinții percep că nu este de competența lor să participe la procesele decizionale și percep participarea la decizii ca neavând un impact real. Mai mult, tematicile de lucru ale CA sunt foarte largi, cele mai multe dintre decizii fiind strict birocratice și nu pot produce în mod real schimbare. Aceste aspecte demotivează implicarea membrilor CA în participarea la luarea deciziilor de la nivelul școlii.

În ceea ce privește părinții din categorii sociale defavorizate, aceștia se confruntă cu probleme ce nu se regăsesc decât în mod excepțional pe agenda CA al școlilor. Inegalitățile socio-economice care conduc la inegalitatea șanselor în participarea la educație sunt problematici aproape invizibile la nivelul CA. Principalii factori care au un efect negativ asupra participării la educație a copiilor din categorii sociale defavorizate sunt resursele financiare scăzute ale familiei alături de stocul educațional limitat al părinților. Aceste aspecte nu doar limitează suportul educațional pe care copiii îl primesc, dar au și un efect negativ asupra implicării părinților în educația copiilor, respectiv implicarea acestora în deciziile școlii. Se formează un cerc vicios în care sărăcia și nivelul educațional scăzut se corelează cu o slabă relaționare dintre școală și părinți, situație care are consecințe grave asupra participării la educație a copiilor din categorii sociale defavorizate.

Toate acestea indică importanța creșterii implicării părinților în educația copiilor și mai ales necesitatea susținerii implicării acestora în deciziile școlii pentru a facilita crearea unor condiții educaționale care să răspundă nevoilor copiilor aflați în sărăcie, de etnie romă, mediul rural sau din familii cu un stoc educațional scăzut. Cu atât mai mult este importantă încurajarea leadershipului în rândul categoriilor sociale defavorizate pentru a asigura reprezentarea intereselor acestora la nivel decizional și prevenirea excluziunii sociale.

Totodată studiul indică faptul că există nevoia de creștere a participării părinților la deciziile școlii și elaborarea de politici și măsuri care să sprijine participarea la educație a elevilor din categorii sociale defavorizate. Măsuri în acest sens sunt necesare la toate nivelurile. La nivel macro ar putea fi dezvoltate politici educaționale incluzive, care să elimine costurile participării la educație, fie ele și indirecte și să creeze mecanisme care să limiteze reproducerea inegalităților educaționale de la o generație la alta. Sprijinirea familiilor cu dificultăți economice și acordarea de bugete speciale școlilor, în funcție de numărul elevilor aflați în situații de vulnerabilitate, poate contribui la limitarea abandonului școlar. Dezvoltarea de programe de tipul *Școala după Școală*, angajarea permanentă a unui mediator școlar sunt doar câteva exemple de măsuri care au înregistrat succes în facilitarea participării la educație a elevilor defavorizați. Astfel de măsuri trebuie completate de programe de educație și sensibilizare, a populației la nivel general și a cadrelor

didactice și părinților la nivel particular, cu privire la importanța solidarității sociale și acceptarea diversității. Nu în cele din urmă, la nivelul școlilor sunt necesare o serie de măsuri pentru crearea unei culturi organizaționale care să încurajeze implicarea părinților și participarea acestora la procesele decizionale.

În contextul în care abandonul școlar atinge cote alarmante, calitatea învățământului înregistrează rezultate extrem de slabe, promovarea participării la educație poate fi făcută doar prin definirea unui sistem educațional incluziv, în care interesele tuturor copiilor să fie reprezentate. Crearea unui context social și instituțional care să faciliteze o legătură cât mai strânsă dintre școală și părinți trebuie să fie o prioritate atât la nivel național cât și la nivel local.

Bibliografie

- Arbex, C., Chamorro, M., de Silva, A., Hernández, M., Sánchez-Rubio, B. (2013). *Ghid de lucru cu familiile rome pentru succesul școlar al copiilor*. Madrid.
- Bălică. M., Bârzea C., Fartușnic C., Jigău M., Horga I., Tacea F. (2006). *Compendiu pentru valorificarea dimensiunii de gen în educație*. UNICEF București.
- Băluță, O., Iancu, A., Dragolea, A. (2007). *Gen și interese politice. Teorii și Practici*. Iași: Editura Polirom.
- Bleahu, A., Frunzaru, V. (2004). *The Political Participation of Roma în România*, București: Romani Criss.
- Bruggemann, C. (2012). Roma Education in Comparative Perspective. Analysis of the UNDP/ World Bank/ EC Regional Roma Survey 2011. *Roma Inclusion Working Papers*. Bratislava: United Nations Development Programme.
- Cojocaru, Ș., Cojocaru, D. (2011). *Optimizarea strategiilor de recrutare a părinților și de consolidare a practicilor parentale dezvoltate în timpul cursurilor de educație parentală*. Buzău: Editura Alpha MDN.
- Comșa, M., Tufiș, C., Rughiniș, C. (2008). *Atitudini față de muncă în România*, Fundația Soros România.
- Davis, Deborah. (2010). *Supporting Parent, Family, and Community Involvement in Your School*. Northwest Regional Educational Laboratory.

Duminică, G., Ivasiuc, A. (2011). *One School for All? Access to Quality Education for Roma Children* (Research report). ALPHA MDN. Eccles & Harold 1993.

Epstein, S. et al. (2003). *Cognitive-Experiential Self-Theory of Personality*. In Millon, T., & Lerner, M. J. (Eds), *Comprehensive Handbook of Psychology, Volume 5: Personality and Social Psychology* (pp. 159-184). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.

EUMAP. (2007). *Equal Access to Quality Education for Roma*
http://www.soros.org/initiatives/roma/articles_publications/publications/equal_20070329/1summary_20070329.pdf

Fernandez, A., Trujillo, V., A., *Implicarea părinților în viața școlii o abordare inovatoare pentru o educație de calitate*
<http://www.data.unibg.it/dati/bacheca/1079/58088.pdf>

Fleck, G., Rughiniș, C. (2008). *Vino mai aproape. Incluziunea și excluziunea romilor în societatea românească de azi*. București: Editura Human Dynamics.

Gheorghe, N. (2013). *From Victimhood to Citizenship: The Path of Roma Integration – A debate*. In W. Guy (Eds.) Budapest: Pakiv European Roma Fund, Kossuth Publishing Corporation.

Huddleston, T. & Kerr, D. (2006). *Making Sense of Citizenship: A CPD Handbook*. London: John Murray.

Ilisei, I. (2013). Education of Roma Women between Feminism and Multiculturalism. Study case: Roma Women in Romania. *Journal of Social Science Education*; Bielefeld University.

Ilisei, Irina. 2012. A feminist perspective on the Romanian Governmental Strategy for Roma Inclusion. *Perspective Politice* seria V/ nr.2.

Jeyes, G. (2003). The local governance of education an operational perspective in T.G. K. Bryce and W.M. Hunes (eds.), *Scottish education*, 2nd edn, pp 168-83, Edinburgh: Edinburgh University Press.

Jigău, Mihaela I. (coord.). 2006. *Program pilot de interventie prin sistemul Zone Prioritare de Educație*. Buzău: Alpha MDN. Kinder 1998.

Lister, R.. (1997). *Citizenship: Towards a feminist synthesis*. Feminist Review, vol. 57, Citizenship, Pushing the Boundaries: Palgrave Macmillan, pp.: 28-48.

McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H.L., & Sekino, Y. (2004). *A multivariate examination of parent involvement and the social and academic copetencies of urban kindergarten children*. Psychology in the Schools, 41(3), 363-377.

Miclea, M. (coord.). (2007). *România educației, România cercetării: Raportul Comisiei Prezidențiale pentru analiza și elaborarea politicilor din domeniile educației și cercetării*
http://edu.presidency.ro/upload/raport_edu.pdf

OECD. (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>

OSCE. (2014). *Best Practices for Roma Integration. Regional Report on Housing Legalization, Settlement Upgrading and Social Housing for Roma in the Western Balkans* <http://www.osce.org/odihr/115737>

Rostaș, I. (2012). *Ten Years After - A history of Roma School Desegregation in Central and Eastern Europe*. Budapesta: Editura CEU Press.

Shatkin, G., Gershberg, A. I. *Empowering Parents and Building Communities The Role of School-Based Councils in Educational*

Governance and Accountability/Urban Education November 2007 vol. 42 no. 6 582-615.

Tarnovschi, D. et al. (2012). *Situația romilor în România, 2011. Între incluziune socială și migrație – Raport de țară*. Fundația Soros România. Constanța: Editura Dobrogea.

Toma, Ș. (2011). Cercurile incluziunii. Aspecte ale educației copiilor romi în România. În L. Foszto & Ș. Toma (Eds.) *Spectrum: Cercetări Sociale despre Romi*. Cluj: Editura Institutului pentru Studierea Problemelor Minorităților Naționale: Kriterion.

Vincze, E. (2011). *Social Inclusion through education in Romania: Policy recommendations*. Edumigrom Policy recommendations. http://www.edumigrom.eu/sites/default/files/field_attachment/page/no-de-23791/edumigrom-policy-recommendations-romania.pdf

Vincze, E., Harbula, H. (2011). *Strategii identitare si educație școlară. Raport de cercetare despre accesul copiilor romi la școală. EDUMIGROM România*. Cluj: Editura Fundației pentru Studii Europene.

Voicu, M. (2007). *Nevoi și resurse în comunitățile de romi*. Fundația Soros România. București.

Voicu, M., Tufiș, Claudiu D. (2011). *Romii - povești de viață*. Fundația Soros România. București.

World Bank. (2014). *Diagnostics and Policy Advice for Supporting Roma Inclusion in Romania*. Washington D.C.

Anexe

Anexa 1 – Ghid pentru interviuri cu reprezentanți ai părinților în CA

-Ghid de interviu-

Subiecți: Părinți membri ai Consiliului de Administrație

Instrucțiuni de utilizare a ghidului de interviu

Grila de interviu conține întrebări principale și întrebări secundare. Întrebările principale vizează temele relevante pentru interviu. Sunt numerotate pentru identificarea lor și se adresează persoanei interviuate (într-o formă cât mai apropiată de formularea din ghidul de interviu și se așteaptă răspunsul acesteia).

Întrebările secundare corespund întrebărilor principale și se adresează după primirea răspunsului la întrebările principale. Ele sunt marcate cu *bullet points* (pătrățele). În ceea ce privește ordinea întrebărilor secundare și formularea lor, ele se adresează într-un mod adecvat discuției, ca o continuare a ceea ce spune subiectul.

Întrebările spontane suplimentare se adresează acolo unde este relevant discuției sau interviuatului pentru a cere informații de clarificare, detaliere sau de completare a celor spuse anterior de subiect. Ele pot fi legate de cele din ghid sau în afara celor din ghid. Adresarea și reformularea lor se face exclusiv în funcție de formulările utilizate de persoana interviuată și la momentul oportun.

Textele scrise cu *italice* în ghid se adresează exclusiv interviuatorului și reprezintă instrucțiuni referitoare la precizări care cer atenție sporită [*dacă se află între paranteze drepte*] sau la sensul întrebării (*dacă se află între paranteze rotunde*).

Având în vedere heterogenitatea respondenților în ceea ce privește nivelul de educație și backgroundul socio-economic, interviuatorul va adapta formularea întrebărilor și ordinea lor la nevoile de comunicare ale interviuatului.

Introducere:

Bună ziua! Numele meu este *Irina Ilisei* și reprezint *Centrul Cultural al Romilor O Del Amenca*. Organizația derulează un proiect pe tema implicării părinților în procesul educațional al copiilor. În acest sens derulăm o cercetare asupra modului în care părinții se pot implica în educația copiilor. Cercetarea are ca scop înțelegerea modului în care părinții se implică în educația copiilor și a relației lor cu școala. Orice informație din partea dumneavoastră ne va ajuta să găsim soluții pentru facilitarea unei bune relații dintre părinți și școală. Din acest motiv, vă invit să discutăm pentru aproximativ 30 de minute despre aceste lucruri.

Menționez că proiectul are loc în 10 localități, localitatea dumneavoastră fiind una dintre acestea. În total vor fi realizate aproximativ 80 interviuri. Vă asigur de confidențialitatea acestei discuții. Asta înseamnă că informațiile date de dumneavoastră vor fi agregate și analizate împreună cu cele date de ceilalți peste 80 respondenți, nu vă vom identifica în calitate de respondent, nu vom folosi numele dumneavoastră și nu îl vom asocia cu ceea ce discutăm acum.

În orice moment al interviului puteți alege să nu răspundeți la o întrebare, sau să întrerupem interviul.

De asemenea, vă rog să acceptați să înregistrez audio această discuție pentru a mă asigura că nu voi uita nimic din ce veți spune. Vă asigur că nimeni în afară de cei care lucrează la acest studiu nu va avea acces la înregistrarea discuției noastre de astăzi și că înregistrarea va fi folosită exclusiv în scopul cercetării.

Aveți întrebări cu privire la ceea ce v-am explicat sau cu privire la derularea interviului?

Sunteți dispus să participați la acest interviu? [*Dacă da, continuați interviul. Dacă nu, mulțumiți pentru discuție și încheiați interviul*]

Secțiunea A: Întrebări generale cu privire la procesul educațional al copiilor și implicarea părinților în acest proces

1. În ce clasă este copilul dumneavoastră? Câți ani are?
2. Care sunt rezultatele școlare ale copilului dumneavoastră?
3. Cât timp investiți în creșterea și educația copilului/ copiilor dumneavoastră?
4. Care sunt dificultățile care apar în educația copilului dumneavoastră?
5. De ce resurse financiare aveți nevoie?/ Cât vă costă să trimiteți un copil la școală?

Secțiunea B: Întrebări cu privire la implicarea părinților în procesul educațional școlar și participarea la procesul decizional în școală

6. Ce vă place în ceea ce privește școala frecventată de copilul dumneavoastră?
7. Cum ar fi o școală ideală pentru dumneavoastră?
 - Dacă ați putea îmbunătăți ceva în ceea ce privește școala la care merge copilul dumneavoastră care ar fi acest lucru?
 - Cu cine discutați ceea ce doriți să fie îmbunătățit în educația copiilor dumneavoastră?
8. Care credeți că sunt, în opinia dumneavoastră, principalele interese ale elevilor?
 - Dar ale elevilor din categorii sociale defavorizate?

9. Cât de des vă întâlniți cu cadrele didactice/ reprezentanții ai școlii? (ex. *ședințe cu părinții, întâlniri, discuții în școală*).
10. Cum decurge o ședință cu părinții? Care sunt principalele teme de discuție? (Cine face propuneri? Cine participă la dezbateri? Cum se iau deciziile? Sunteți informat ulterior luării deciziilor?)
11. Discutați cu alți părinți despre educația copiilor?
- [Dacă da] De câte ori vă întâlniți cu alți părinți pentru a discuta probleme ce țin de educația copiilor dumneavoastră? Ați avut acțiuni comune cu alți părinți?
 - [Dacă da] dați exemplu de o astfel de inițiativă.
12. Ce recomandări aveți pentru a crește implicarea părinților în procesele decizionale ale școlii?

Secțiunea C: Întrebări cu privire la procesele decizionale din cadrul Consiliului de Administrație
--

13. Cât de des se întrunește Consiliul de Administrație?
14. Care sunt principalele teme de discuție din cadrul ședințelor din Consiliul de Administrație?
- Ați discutat despre rezultatele școlare ale copiilor?
 - Dar despre materiile pe care copiii le studiază?
 - Dar despre oferta educațională a școlii din afara curriculumului obligatoriu?
 - Dar despre activități de timp liber la copiii?
 - Dar despre activități ale copiilor cu diferite ocazii (*serbări*)?

- Dar despre situații care afectează procesul educațional (*abandon școlar, violență*)?
 - Dar despre discriminare și modalități de intervenție?
 - Dar despre aspecte administrative ce țin de bunurile materiale ale elevilor pentru a merge la școală (pachet hrană, rechizite, îmbrăcăminte, echipament sportiv, calculator pentru acasă, etc)?
 - Dar despre aspecte administrative ce țin de resursele materiale ale școlii (*fondul clasei, reparații în școală, echipament tehnic*)?
 - Dar despre modul de împărțire al resurselor școlii? (*buget, disponibilitate săli de clasă, etc.*)
 - Ce alte teme ați mai discutat? [*solicită exemple*]
15. Cum decurge o ședință cu părinții? Dar întâlnirile individuale cu cadrele didactice? [urmărește particularitățile în funcție de diferitele teme de discuție de la punctul anterior]
- Cine face propuneri?
 - Cine participă la dezbateri?
 - Cum se iau deciziile?
 - Sunteți informat de evoluția evenimentelor ulterior luării deciziilor?
16. Ați făcut propuneri în cadrul Consiliului de Administrație?
- [*Dacă da*] La ce se referă acea propunere? Cum a fost preluată acea propunere?
 - [*Dacă nu*] Din ce motive nu ați făcut propuneri? Cunoașteți părinți care au făcut propuneri? Cum au fost primite aceste propuneri de către cadrele didactice. Dar de către conducerea școlii ?

17. Vă consultați cu cineva atunci când luați o decizie în cadrul Consiliului de Administrație?
- Cu cine vă consultați?
 - Discutați cu ceilalți părinți în ceea ce privește deciziile, propunerile dumneavoastră în calitate de reprezentant al părinților? Cu ce părinți discutați? *(cu elevi în clase diferite sau nu, etnie, din mediu defavorizat sau nu)*
 - Dar cu cadre didactice?
 - Dar cu conducerea școlii?
18. În ce măsură credeți că părinții cunosc temele de dezbatere din cadrul ședințelor din Consiliul de Administrație al Școlii? Dar deciziile luate în cadrul acestor ședințe?
19. În ce măsură considerați că hotărârile din cadrul Consiliului de Administrație răspund nevoilor elevilor?
- Dar în ceea ce privește interesele elevilor din categorii sociale defavorizate?
 - Cunoașteți măsuri concrete luate de către școală pentru a răspunde nevoilor copiilor din categorii sociale defavorizate?
20. Cum ați fost ales/ numit reprezentant al părinților în cadrul Consiliului de Administrație al Școlii?
- De câtă vreme sunteți membru CA?
 - Cum a fost procesul decizional, cine v-a ales, numit, recomandat?
 - Care credeți că sunt motivele pentru care ați fost ales?

21. Care sunt în opinia dumneavoastră principalele atribuții și responsabilități ale dumneavoastră în calitate de reprezentant al părinților în Consiliul de Administrație?
- V-a informat cineva cu privire la aceste responsabilități?
 - În ce măsură credeți că rolul dumneavoastră este unul important în luarea deciziilor în școală?
 - Ce activități ați întreprins în ultimul an care să vină în suportul școlii/ educației școlare a elevilor din această școală?

Secțiunea D: Întrebări socio-demografice

22. Care este vârsta dumneavoastră?
23. Care este ultima școală absolvită? Dar de celălalt părinte al copilului?
24. Ați întâlnit situații de discriminare în școală? Dar la dumneavoastră în localitate?
25. Care este etnia dumneavoastră?
26. În cartierul/ pe strada dumneavoastră locuiesc preponderent persoane de aceeași etnie cu a dumneavoastră?
27. Dar în școala în care învață copilul/ copiii dumneavoastră sunt preponderent copii de aceeași etnie cu a dumneavoastră?
28. Care este numărul de persoane alături de care locuiți în aceeași gospodărie? Dar numărul de camere de care dispuneți în aceeași gospodărie?
29. Genul respondentului.

Încheiere:

Vreți să mai adăugați ceva cu privire la cele discutate?

Vă mulțumesc pentru timpul acordat!

Anexa 2 –Ghid pentru interviuri cu reprezentanți ai cadrelor didactice în CA

-Ghid de interviu-

Subiecți: Cadre didactice din conducerea școlii/sau membri al CA

Instrucțiuni de utilizare a ghidului de interviu

Grila de interviu conține întrebări principale și întrebări secundare. Întrebările principale vizează temele relevante pentru interviu. Sunt numerotate pentru identificarea lor și se adresează persoanei interviuate (într-o formă cât mai apropiată de formularea din ghidul de interviu și se așteaptă răspunsul acesteia).

Întrebările secundare corespund întrebărilor principale și se adresează după primirea răspunsului la întrebările principale. Ele sunt marcate cu *bullet points* (pătrățele). În ceea ce privește ordinea întrebărilor secundare și formularea lor, ele se adresează într-un mod adecvat discuției, ca o continuare a ceea ce spune subiectul.

Întrebările spontane suplimentare se adresează acolo unde este relevant discuției sau interviuatului pentru a cere informații de clarificare, detaliere sau de completare a celor spuse anterior de subiect. Ele pot fi legate de cele din ghid sau în afara celor din ghid. Adresarea și reformularea lor se face exclusiv în funcție de formulările utilizate de persoana interviuată și la momentul oportun.

Textele scrise cu *italice* în ghid se adresează exclusiv intervievatorului și reprezintă instrucțiuni referitoare la precizări care cer atenție sporită [*dacă se află între paranteze drepte*] sau la sensul întrebării (*dacă se află între paranteze rotunde*).

Având în vedere heterogenitatea respondenților în ceea ce privește nivelul de educație și backgroundul socio-economic, intervievatorul va adapta formularea întrebărilor și ordinea lor la nevoile de comunicare ale interviuatului.

Introducere:

Bună ziua! Numele meu este *Irina Ilisei* și reprezint *Centrul Cultural al Romilor O Del Amenca*. Organizația derulează un proiect pe tema implicării părinților în procesul educațional al copiilor. În acest sens derulăm o cercetare asupra modului în care părinții se pot implica în educația copiilor. Cercetarea are ca scop înțelegerea modului în care părinții se implică în educația copiilor și a relației lor cu școala. Orice informație din partea dumneavoastră ne va ajuta să găsim soluții pentru facilitarea unei bune relații dintre părinți și școală. Din acest motiv, vă invit să discutăm pentru aproximativ 30 de minute despre aceste lucruri.

Menționez că proiectul are loc în 10 localități, localitatea dumneavoastră fiind una dintre acestea. În total vor fi realizate aproximativ 80 interviuri. Vă asigur de confidențialitatea acestei discuții. Asta înseamnă că informațiile date de dumneavoastră vor fi agregate și analizate împreună cu cele date de ceilalți peste 80 respondenți, nu vă vom identifica în calitate de respondent, nu vom folosi numele dumneavoastră și nu îl vom asocia cu ceea ce discutăm acum.

În orice moment al interviului puteți alege să nu răspundeți la o întrebare, sau să întrerupem interviul.

De asemenea, vă rog să acceptați să înregistrez audio această discuție pentru a mă asigura că nu voi uita nimic din ce veți spune. Vă asigur că nimeni în afară de cei care lucrează la acest studiu nu va avea acces la înregistrarea discuției noastre de astăzi și că înregistrarea va fi folosită exclusiv în scopul cercetării.

Aveți întrebări cu privire la ceea ce v-am explicat sau cu privire la derularea interviului?

Sunteți dispus să participați la acest interviu? [*Dacă da, continuați interviul. Dacă nu, mulțumiți pentru discuție și încheiați interviul*]

Secțiunea A: Întrebări cu privire la procesele decizionale din cadrul Consiliului de Administrație

1. Care este funcția dumneavoastră în școală/ materia pe care o predați?
2. De câtă vreme sunteți membru CA?
3. Cât de des se întrunește Consiliul de Administrație?
4. Care sunt principalele teme de discuție din cadrul ședințelor din Consiliul de Administrație?
 - Ați discutat despre rezultatele școlare ale copiilor?
 - Dar despre materiile pe care copii le studiază?
 - Dar despre oferta educațională a școlii din afara curriculumului obligatoriu?
 - Dar despre activitățile din timpul liber al copiilor?
 - Dar despre activități ale copiilor realizate cu diferite ocazii (*serbări*)?
 - Dar despre situații care afectează procesul educațional (*abandon școlar, violență*)?
 - Dar despre discriminare și modalități de intervenție?
 - Dar despre aspecte administrative ce țin de bunurile materiale ale elevilor pentru a merge la școală (*pachet hrană, rechizite, îmbrăcăminte, echipament sportiv, calculator pentru acasă, etc.*)?
 - Dar despre aspecte administrative ce țin de resursele materiale ale școlii (*fondul clasei, reparații în școală, echipament tehnic*)?
 - Dar despre modul de împărțire al resurselor școlii? (*buget, disponibilitate săli de clasă, etc.*)
 - Ce alte teme ați mai discutat? [*solicită exemple*]

5. Cum decurge o ședință din Consiliul de Administrație?
6. Cine face propuneri?
 - Cine participă la dezbateri?
 - Cum se iau deciziile?
 - Sunteți informat de evoluția lucrurilor ulterior luării deciziilor?
7. Ați făcut propuneri în cadrul Consiliului de Administrație?
 - [Dacă da] La ce se referă acea propunere? Cum a fost preluată acea propunere?
 - [Dacă nu] Din ce motive nu ați făcut propuneri?
8. Cunoașteți părinți care au făcut propuneri în cadrul Consiliului de Administrație? Cum au fost primite aceste propuneri de către cadrele didactice? Dar de către conducerea școlii?
9. Vă consultați cu cineva atunci când luați o decizie în cadrul Consiliului de Administrație?
 - Cu cine vă consultați?
 - Discutați cu celelalte cadre didactice?
 - Dar cu conducerea școlii?
 - Dar cu părinții. Cu ce părinți discutați? (*de la clasele la care predă sau de la alte clase, din mediu defavorizat sau nu*)
10. Cum ați fost ales/ numit reprezentant al cadrelor didactice în cadrul Consiliului de Administrație al Școlii?
 - De câtă vreme sunteți membru CA?
 - Cum a fost procesul decizional, cine v-a ales, numit, recomandat?

- Care credeți că sunt motivele pentru care ați fost ales?

11. Care sunt în opinia dumneavoastră principalele atribuții și responsabilități ale dumneavoastră în calitate de reprezentant al cadrelor didactice în Consiliul de Administrație?

- V-a informat cineva cu privire la aceste responsabilități?
- În ce măsură credeți că rolul dumneavoastră este unul important în luarea deciziilor în școală?
- Ce activități ați întreprins în ultimul an care să vină în suportul școlii/ educației școlare a elevilor din această instituție?
- Cât timp investiți în aceste activități, în afară de cele care țin direct de activitatea dumneavoastră de cadru didactic?

Secțiunea B: Întrebări cu privire la implicarea părinților în procesul educațional școlar și participarea la procesul decizional în școală

12. Ce vă place în ceea ce privește școala pentru care lucrați?

13. Cum ar fi o școală ideală pentru dumneavoastră?

- Dacă ați putea îmbunătăți ceva în ceea ce privește școala, care ar fi acest lucru?
- Care sunt principalele direcții de acțiune ale școlii pentru o îmbunătățirea proceselor educaționale școlare?
- Cu cine discutați ceea ce doriți să fie îmbunătățit în școala în care predați?

14. Care credeți că sunt în opinia dumneavoastră principalele interese ale elevilor?
- Dar ale elevilor din categorii sociale defavorizate?
15. Care sunt dificultățile care apar în educația copiilor în ceea ce privește participarea la activitatea școlară?
- Dar ale elevilor din categorii sociale defavorizate?
16. În ce măsură considerați că hotărârile din cadrul Consiliului de Administrație răspund nevoilor elevilor?
- Dar în ceea ce privește interesele elevilor din categorii sociale defavorizate?
 - Cunoașteți măsuri concrete luate de către școală pentru a răspunde nevoilor copiilor din categorii sociale defavorizate?
17. Cât de des vă întâlniți cu părinții elevilor (*ex. ședințe cu părinții, întâlniri, discuții în școală*)?
18. Discutați cu părinții despre problemele școlii?
- [Dacă da] De câte ori vă întâlniți cu părinții pentru a discuta probleme ce țin de educația elevilor?
 - Părinții de la clasele la care predați sau de la alte clase au făcut propuneri la adresa școlii?
 - Ați avut acțiuni comune cu părinții?
 - [Dacă da] dați exemplu de o astfel de inițiativă.
19. Discutați cu elevii despre problemele școlii?

20. În ce măsură credeți că părinții cunosc temele de dezbateri din cadrul ședințelor din Consiliul de Administrație al Școlii? Dar deciziile luate în cadrul acestor ședințe?
21. Ce recomandări aveți pentru a crește implicarea părinților în procesele decizionale ale școlii?

Secțiunea C: Întrebări cu privire la contextul socio-economic al respondentului

22. Care este vârsta dumneavoastră?
23. Ați întâlnit situații de discriminare în școală? Dar la dumneavoastră în localitate?
24. Care este etnia dumneavoastră?
25. În școală sunt preponderent copii de aceeași etnie cu a dumneavoastră?
26. Genul respondentului.

Încheiere:

Vreți să mai adăugați ceva cu privire la cele discutate?

Vă mulțumesc pentru timpul acordat!

Anexa 3 –Ghid pentru interviuri cu reprezentanți ai administrației locale în CA

-Ghid de interviu-

Subiecți: Reprezentanți ai administrației locale în CA

Instrucțiuni de utilizare a ghidului de interviu

Grila de interviu conține întrebări principale și întrebări secundare. Întrebările principale vizează temele relevante pentru interviu. Sunt numerotate pentru identificarea lor și se adresează persoanei interviuate (într-o formă cât mai apropiată de formularea din ghidul de interviu și se așteaptă răspunsul acesteia).

Întrebările secundare corespund întrebărilor principale și se adresează după primirea răspunsului la întrebările principale. Ele sunt marcate cu *bullet points* (pătrățele). În ceea ce privește ordinea întrebărilor secundare și formularea lor, ele se adresează într-un mod adecvat discuției, ca o continuare a ceea ce spune subiectul.

Întrebările spontane suplimentare se adresează acolo unde este relevant discuției sau interviuatului pentru a cere informații de clarificare, detaliere sau de completare a celor spuse anterior de subiect. Ele pot fi legate de cele din ghid sau în afara celor din ghid. Adresarea și reformularea lor se face exclusiv în funcție de formulările utilizate de persoana interviuată și la momentul oportun.

Textele scrise cu *italice* în ghid se adresează exclusiv interviuatorului și reprezintă instrucțiuni referitoare la precizări care cer atenție sporită [*dacă se află între paranteze drepte*] sau la sensul întrebării (*dacă se află între paranteze rotunde*).

Având în vedere heterogenitatea respondenților în ceea ce privește nivelul de educație și backgroundul socio-economic, interviuatorul va adapta formularea întrebărilor și ordinea lor la nevoile de comunicare ale interviuatului.

Introducere:

Bună ziua! Numele meu este *Irina Ilisei* și reprezint *Centrul Cultural al Romilor O Del Amenca*. Organizația derulează un proiect pe tema implicării părinților în procesul educațional al copiilor. În acest sens derulăm o cercetare asupra modului în care părinții se pot implica în educația copiilor. Cercetarea are ca scop înțelegerea modului în care părinții se implică în educația copiilor și a relației lor cu școala. Orice informație din partea dumneavoastră ne va ajuta să găsim soluții pentru facilitarea unei bune relații dintre părinți și școală. Din acest motiv, vă invit să discutăm pentru aproximativ 30 de minute despre aceste lucruri.

Menționez că proiectul are loc în 10 localități, localitatea dumneavoastră fiind una dintre acestea. În total vor fi realizate aproximativ 80 interviuri. Vă asigur de confidențialitatea acestei discuții. Asta înseamnă că informațiile date de dumneavoastră vor fi agregate și analizate împreună cu cele date de ceilalți peste 80 respondenți, nu vă vom identifica în calitate de respondent, nu vom folosi numele dumneavoastră și nu îl vom asocia cu ceea ce discutăm acum.

În orice moment al interviului puteți alege să nu răspundeți la o întrebare, sau să întrerupem interviul.

De asemenea, vă rog să acceptați să înregistrez audio această discuție pentru a mă asigura că nu voi uita nimic din ce veți spune. Vă asigur că nimeni în afară de cei care lucrează la acest studiu nu va avea acces la înregistrarea discuției noastre de astăzi și că înregistrarea va fi folosită exclusiv în scopul cercetării.

Aveți întrebări cu privire la ceea ce v-am explicat sau cu privire la derularea interviului?

Sunteți dispus să participați la acest interviu? [*Dacă da, continuați interviul. Dacă nu, mulțumiți pentru discuție și încheiați interviul*]

Secțiunea A: Întrebări cu privire la procesele decizionale din cadrul Consiliului de Administrație

1. Care este funcția dumneavoastră în administrația locală?
2. De câtă vreme sunteți membru CA?
3. Cât de des se întrunește Consiliul de Administrație?
4. Care sunt principalele teme de discuție din cadrul ședințelor din Consiliul de Administrație.
 - Ați discutat despre rezultatele școlare ale copiilor?
 - Dar despre materiile pe care copii le studiază?
 - Dar despre oferta educațională a școlii din afara curriculumului obligatoriu?
 - Dar despre activități din timpul liber la copiii?
 - Dar despre activități ale copiilor realizate cu diferite ocazii (*serbări*)?
 - Dar despre situații care afectează procesul educațional (*abandon școlar, violență*)?
 - Dar despre discriminare și modalități de intervenție?
 - Dar despre aspecte administrative ce țin de bunurile materiale ale elevilor pentru a merge la școală (*pachet hrană, rechizite, îmbrăcăminte, echipament sportiv, calculator pentru acasă, etc*)?
 - Dar despre aspecte administrative ce țin de resursele materiale ale școlii (*fondul clasei, reparații în școală, echipament tehnic*)?
 - Dar despre modul de împărțire al resurselor școlii? (*buget, disponibilitate săli de clasă, etc.*)
 - Ce alte teme ați mai discutat? [*solicită exemple*]

5. Cum decurge o ședință din Consiliul de Administrație?
- Cine face propuneri?
 - Cine participă la dezbateri?
 - Cum se iau deciziile?
 - Sunteți informat de evoluția lucrurilor ulterior luării deciziilor?
6. Ați făcut propuneri în cadrul Consiliului de Administrație?
- *[Dacă da]* La ce se referă acea propunere? Cum a fost preluată acea propunere?
 - *[Dacă nu]* Din ce motive nu ați făcut propuneri?
7. Cunoașteți părinți care au făcut propuneri în cadrul Consiliului de Administrație? Cum au fost primite aceste propuneri de către cadrele didactice? Dar de către conducerea școlii?
8. Vă consultați cu cineva atunci când luați o decizie în cadrul Consiliului de Administrație?
- Cu cine vă consultați?
 - Cu cine din Administrația locală discutați în privința deciziilor pe care le luați/ propunerilor pe care le faceți?
 - Discutați cu cadrele didactice?
 - Dar cu conducerea școlii?
 - Dar cu părinții. Cu ce părinți discutați? (*de la clasele la care predă sau de la alte clase, din mediu defavorizat sau nu*)
9. Cum ați fost ales/ numit reprezentant al autorității locale în cadrul Consiliului de Administrație al Școlii?
- Cum a fost procesul decizional, cine v-a ales, numit, recomandat?

- Care credeți că sunt motivele pentru care ați fost ales?
10. Care sunt în opinia dumneavoastră principalele atribuții și responsabilități ale dumneavoastră în calitate de reprezentant al cadrelor didactice în Consiliul de Administrație?
- V-a informat cineva cu privire la aceste responsabilități?
 - În ce măsură credeți că rolul dumneavoastră este unul important în luarea deciziilor în școală?
 - Ce activități ați întreprins în ultimul an care să vină în suportul școlii/ educației școlare a elevilor din școală?
 - Cât timp investiți în aceste activități?
11. În ce măsură considerați că Școala reprezintă o prioritate pentru Autoritatea locală pe care o reprezentați?
- În ceea ce privește timpul alocat?
 - Dar în ceea ce privește bugetul alocat?
12. Care sunt în opinia dumneavoastră cele mai importante măsuri care trebuie luate în ceea ce privește o bună educație școlară? (*în cadrul școlii din a cărei CA face parte respondentul*)
- Dar în opinia autorității locale pe care o reprezentați?
 - Pentru care dintre aceste măsuri bugetul școlii ar trebui să fie prioritizat?

<p><i>Secțiunea B: Întrebări cu privire la percepțiile asupra activității școlii</i></p>
--

13. Ce vă place în ceea ce privește școala din a cărei Consiliu de Administrație faceți parte?
14. Cum ar fi o școală ideală pentru dumneavoastră?

- Dacă ați putea îmbunătăți ceva în ceea ce privește școala, care ar fi acest lucru?
 - Care sunt principalele direcții de acțiune ale școlii pentru o îmbunătățirea proceselor educaționale școlare?
 - Cu cine discutați ceea ce doriți să fie îmbunătățit în școala din a cărui Consiliu de Administrație faceți parte?
15. Care credeți că sunt în opinia dumneavoastră principalele interese ale elevilor?
- Dar ale elevilor din categorii sociale defavorizate?
16. Care sunt dificultățile care apar în educația copiilor în ceea ce privește participarea elevilor la educația școlară?
- Dar ale elevilor din categorii sociale defavorizate?
17. În ce măsură considerați că hotărârile din cadrul Consiliului de Administrație răspund nevoilor elevilor?
- Dar în ceea ce privește interesele elevilor din categorii sociale defavorizate?
 - Cunoașteți măsuri concrete luate de către școală pentru a răspunde nevoilor copiilor din categorii sociale defavorizate?
18. Vă întâlniți cu părinții elevilor (*ex. ședințe cu părinții, întâlniri, discuții în școală*)? Discutați cu părinții despre problemele școlii?
- [Dacă da] De câte ori vă întâlniți cu părinții pentru a discuta probleme ce țin de educația elevilor?
 - Ați avut acțiuni comune cu părinții?
 - [Dacă da] dați exemplu de o astfel de inițiativă

- În ce măsură credeți că părinții pot avea un rol important în deciziile și activitatea școlii?
19. În ce măsură credeți că părinții cunosc temele de dezbateri din cadrul ședințelor din Consiliul de Administrație al Școlii?
- Dar deciziile luate în cadrul acestor ședințe?
20. Discutați cu elevii despre problemele școlii?
21. Ce recomandări aveți pentru a crește implicarea părinților în procesele decizionale ale școlii?

Seciunea C: Întrebări socio-demografice

22. Care este vârsta dumneavoastră?
23. Care este etnia dumneavoastră?
24. Genul respondentului.

Încheiere:

Vreți să mai adăugați ceva cu privire la cele discutate?

Vă mulțumesc pentru timpul acordat!

Anexa 4 – Ghid pentru interviuri cu părinți ai copiilor din categorii sociale defavorizate

-Ghid de interviu-

Subiecți: Părinți ai căror copii sunt elevi din categorii sociale defavorizate

Instrucțiuni de utilizare a ghidului de interviu

Grila de interviu conține întrebări principale și întrebări secundare. Întrebările principale vizează temele relevante pentru interviu. Sunt numerotate pentru identificarea lor și se adresează persoanei interviuate (într-o formă cât mai apropiată de formularea din ghidul de interviu și se așteaptă răspunsul acesteia).

Întrebările secundare corespund întrebărilor principale și se adresează după primirea răspunsului la întrebările principale. Ele sunt marcate cu *bullet points* (pătrățele). În ceea ce privește ordinea întrebărilor secundare și formularea lor, ele se adresează într-un mod adecvat discuției, ca o continuare a ceea ce spune subiectul.

Întrebările spontane suplimentare se adresează acolo unde este relevant discuției sau interviuatului pentru a cere informații de clarificare, detaliere sau de completare a celor spuse anterior de subiect. Ele pot fi legate de cele din ghid sau în afara celor din ghid. Adresarea și reformularea lor se face exclusiv în funcție de formulările utilizate de persoana interviuată și la momentul oportun.

Textele scrise cu *italice* în ghid se adresează exclusiv interviuatorului și reprezintă instrucțiuni referitoare la precizări care cer atenție sporită [*dacă se află între paranteze drepte*] sau la sensul întrebării (*dacă se află între paranteze rotunde*).

Având în vedere heterogenitatea respondenților în ceea ce privește nivelul de educație și a backgroundului socio-economic, intervievatorul va adapta formularea întrebărilor și ordinea lor la nevoile de comunicare ale interviuatului.

Introducere:

Bună ziua! Numele meu este *Irina Ilisei* și reprezint *Centrul Cultural al Romilor O Del Amencia*. Organizația derulează un proiect pe tema implicării părinților în procesul educațional al copiilor. În acest sens derulăm o cercetare asupra modului în care părinții se pot implica în educația copiilor. Cercetarea are ca scop înțelegerea modului în care părinții se implică în educația copiilor și a relației lor cu școala. Orice informație din partea dumneavoastră ne va ajuta să găsim soluții pentru facilitarea unei bune relații dintre părinți și școală. Din acest motiv, vă invit să discutăm pentru aproximativ 30 de minute despre aceste lucruri.

Menționez că proiectul are loc în 10 localități, localitatea dumneavoastră fiind una dintre acestea. În total vor fi realizate aproximativ 80 interviuri. Vă asigur de confidențialitatea acestei discuții. Asta înseamnă că informațiile date de dumneavoastră vor fi agregate și analizate împreună cu cele date de ceilalți peste 80 respondenți, nu vă vom identifica în calitate de respondent, nu vom folosi numele dumneavoastră și nu îl vom asocia cu ceea ce discutăm acum.

În orice moment al interviului puteți alege să nu răspundeți la o întrebare, sau să întrerupem interviul.

De asemenea, vă rog să acceptați să înregistrez audio această discuție pentru a mă asigura că nu voi uita nimic din ce veți spune. Vă asigur că nimeni în afară de cei care lucrează la acest studiu nu va avea acces la înregistrarea discuției noastre de astăzi și că înregistrarea va fi folosită exclusiv în scopul cercetării.

Aveți întrebări cu privire la ceea ce v-am explicat sau cu privire la derularea interviului?

Sunteți dispus să participați la acest interviu? [*Dacă da, continuați interviul. Dacă nu, mulțumiți pentru discuție și încheiați interviul*]

Secțiunea A: Întrebări generale cu privire la procesul educațional al copiilor și implicarea părinților în acest proces

1. În ce clasă e copilul dumneavoastră? Câți ani are?
2. Care sunt rezultatele școlare ale copilului dumneavoastră?
3. Cât timp investiți în creșterea și educația copilului/ copiilor dumneavoastră?
4. Care sunt dificultățile care apar în educația copilului dumneavoastră?
5. De ce resurse financiare aveți nevoie?/ Cât vă costă să trimiteți un copil la școală?

Secțiunea B: Întrebări cu privire la implicarea părinților în procesul educațional școlar și participarea la procesul decizional în școală

6. Ce vă place în ceea ce privește școala la care merge copilul dumneavoastră?
7. Cum ar fi o școală ideală pentru dumneavoastră?
 - Dacă ați putea îmbunătăți ceva în ceea ce privește școala la care merge copilul dumneavoastră care ar fi acest lucru?
 - Cu cine discutați ceea ce doriți să fie îmbunătățit în educația copiilor dumneavoastră?

8. Cât de des vă întâlniți cu cadrele didactice/ reprezentanți ai școlii? (ex. *ședințe cu părinții, întâlniri, discuții în școală*).
- Care este relația dumneavoastră cu cadrele didactice?
 - Considerați că opiniile dumneavoastră sunt luate în considerare?
9. Care sunt teme de discuție? Dați câteva exemple despre ce ați discutat în întâlnirile din ultimul semestru.
- Ați discutat despre rezultatele școlare ale copiilor?
 - Dar despre materiile pe care copiii le studiază?
 - Dar despre oferta educațională a școlii din afara curriculumului obligatoriu?
 - Dar despre activități din timpul liber la copiii?
 - Dar despre activități ale copiilor cu diferite ocazii (serbări)?
 - Dar despre situații care afectează procesul educațional (abandon școlar, violență)?
 - Dar despre discriminare și modalități de intervenție?
 - Dar despre aspecte administrative ce țin de bunurile materiale ale elevilor pentru a merge la școală (pachet hrană, rechizite, îmbrăcăminte, echipament sportiv, calculator pentru acasă, etc)?
 - Dar despre aspecte administrative ce țin de resursele materiale ale școlii (fondul clasei, reparații în școală, echipament tehnic)?
 - Dar despre modul de împărțire al resurselor școlii? (buget, disponibilitate săli de clasă, etc.)
 - Ce alte teme ați mai discutat? [solicită exemple]
10. Cum decurge o ședință cu părinții? Dar întâlnirile individuale cu cadrele didactice? [*urmărește particularitățile în funcție de diferitele teme de discuție de la punctul anterior*]

- Cine face propuneri?
 - Cine participă la dezbateri?
 - Cum se iau deciziile?
 - Sunteți informat ulterior luării deciziilor?
11. Ați făcut propuneri în ceea ce privește educația copiilor în școală?
- *[Dacă da]* La ce se referă acea propunere? Cum a fost preluată acea propunere?
 - *[Dacă nu]* Din ce motive nu ați făcut propuneri? Cunoașteți părinți care au făcut propuneri? Cum au fost primite aceste propuneri de către cadrele didactice. Dar de către conducerea școlii ?
12. Discutați cu alți părinți despre educația copiilor?
- *[Dacă da]* De câte ori vă întâlniți cu alți părinți pentru a discuta probleme ce țin de educația copiilor dumneavoastră? Ați avut acțiuni comune cu alți părinți?
 - *[Dacă da]* Dați exemplu de o astfel de inițiativă.
 - Care este relația dumneavoastră cu ceilalți părinți?
13. Ați auzit de Consiliul de Administrație?
- *[Dacă da]* Ce știți despre acest Consiliu? Cunoașteți cine participă? Ce se discută/ ce hotărâri se iau acolo?
14. Ce recomandări aveți pentru a crește implicarea părinților în procesul decizional al școlii?
15. Ați întâlnit situații de discriminare în școală? Dar la dumneavoastră în localitate?

<i>Sectiunea C: Întrebări socio-demografice</i>

16. Care este vârsta dumneavoastră?
17. Care este ultima școală absolvită? Dar de celălalt părinte al copilului?
18. Care este etnia dumneavoastră?
19. În cartierul/ pe strada dumneavoastră locuiesc preponderent persoane de aceeași etnie cu a dumneavoastră?
20. Dar în școala la care învață copilul/ copiii dumneavoastră sunt preponderent copii de aceeași etnie cu a dumneavoastră?
21. Care este numărul de persoane alături de care locuiți în aceeași gospodărie?
Dar numărul de camere de care dispuneți în aceeași gospodărie?
22. Genul respondentului.

Încheiere:

Vreți să mai adăugați ceva cu privire la cele discutate?

Vă mulțumesc pentru timpul acordat!