



Ghid bune practici

Inițiativa „NOROC în educație”

- Inițiativa NORvegiano-ROMână pentru Calitate în Educație -

Autori:

Raluca Ciuca, Coordonator
Georgiana Ionita, Expert educație
Daniela Lupu, psiholog
Cristina Vladescu, Expert educație (MGS)
Denisa Leonte, Expert Terre des Hommes
Ida Kjeøy, Cercetator FAFO
Silje Andresen, Cercetator FAFO
Andreas Falkenberg, Cercetator FAFO

AKAKIA, Bucuresti 2023

Lucrăm împreună pentru o Europă verde, competitivă și incluzivă.
www.eeagrants.org www.norwaygrants.org

Lucrăm împreună pentru o Europă verde, competitivă și incluzivă.
www.eeaqrants.org www.norwaygrants.org

Mulțumim tuturor cadrelor didactice care au luat parte în cadrul activităților derulate în cadrul proiectului „Inițiativa pentru educație-NOROC” aplicând „la firul ierbii” metodologiile, instrumentele și tehnicile de lucru realizate de experții din cadrul proiectului. Fără munca dedicată și eforturile susținute a celor peste 40 de cadre didactice, consilieri școlari, psihopedagogi implicați în cadrul proiectului și fără feedbackul acestora, realizarea acestui ghid nu ar fi fost deloc ușoară.

Mulțumim celor peste 700 de copii din cadrul proiectului care au avut încredere în noi, în expertiza noastră și au început să își dea voie să fie...mai încrezători în ei înșiși și să prindă mai mult drag de școală.

Mulțumim tuturor mentorilor care au lucrat alături de cadrele didactice inspirând pe colegii lor mai mici, fiindu-le modele demne de urmat și surse reale de informație dar și de momente de joacă și veselie.

Va mulțumim că ne-ați fost alături!

Raluca Ciuca, Coordonator Proiect

Lucrăm împreună pentru o Europă verde, competitivă și incluzivă.
www.eeaqrants.org www.norwaygrants.org

Cuprins

Introducere	7
Cuvânt înainte	9
Fișe de bune practici din cadrul Inițiativei	11
„NORvegiano-ROMână pentru Calitate în educație” (NOROC)	11
Fișă de bună practică – „La mulți ani, Europa!”	13
Fișe de bune practici pentru creșterea calității în educație și reducerea abandonului școlar	15
Fișă de bună practică - Reziliența și resursele personale.....	21
Fișă de bună practică - Modul creativitate	23
Fișă de bună practică - Activitate parentală.....	27
Fișă de bună practică - Mă cunosc. Ce fac mai departe?.....	30
II. Copiii care nu frecventează școala	35
Reguli, măsuri și practici din Norvegia	35
1. Introducere	39
1.1 Întrebări, date și metode de cercetare.....	39
1.2 Structura raportului	41
2. Sistemul școlar norvegian	43
2.1 Un sistem școlar unitar și incluziv	43
2.2 Cele patru etape ale sistemului școlar	44
2.3 Structură școlară descentralizată cu diferențe regionale	45
2.4 Număr ridicat al celor înscriși, nivel ridicat al cheltuielilor	45
3. Elevii care nu frecventează școala: Norme și reglementări	47
3.1 Învățământul primar și ciclul inferior al învățământului gimnazial	47
3.2 Ciclul superior al învățământului gimnazial	51
4. Practici din Norvegia: O trecere în revistă a literaturii de specialitate	53
4.1 Metode	53
4.2 Constatările din literatura norvegiană Măsurile puse în aplicare în ciclul inferior al învățământului gimnazial	55
4.3 Discuție pe marginea cercetării internaționale.....	62
5. Exemplu de practică: Consilierii minorităților	65
5.1 Metode	65
5.2 Consilierii minorităților din ciclul inferior al învățământului gimnazial	66
5.3 Cu ce se ocupă consilierii minorităților?	68

Lucrăm împreună pentru o Europă verde, competitivă și incluzivă.

www.eeagrants.org www.norwaygrants.org

5.4 Sumar	74
6. Exemflu de practică: Îndrumare școlară pentru elevii de etnie romă	76
6.1 Istoria romilor norvegieni.....	76
6.2 Încercarea eșuată de incluziune a sistemului educațional.....	77
6.3 Metode	78
6.4 Îndrumarea școlară pentru elevii de etnie romă. Rol și misiune	79
6.5 Experiențe referitoare la îndrumarea școlară pentru elevii de etnie romă.....	79
6.6 Sumar.....	83
7. Nevoi speciale de educație în Norvegia.....	85
7.1 Elevii NES din Norvegia.....	86
7.2 Proceduri privind educația specială în Norvegia	87
7.3 Provocări asociate procedurilor privind educația specială	90
7.4 Sumar.....	91
8. Sumar	92
8.1 Normele care reglementează absențele	92
8.2 Măsuri care funcționează.....	92
8.3 Recomandări pentru cercetări ulterioare	93
Surse	94

Introducere

Ghidul de bune practici al *Inițiativei „NOrvegiano-ROMână pentru Calitate în educație” (NOROC)* debutează cu una din poveștile de la firul ierbii, dintr-o școală parteneră în care roțițele minții și cele ale inimii elevilor au prins sens.

Proiectul a fost implementat în 20 de școli din județele Olt, Dolj, Gorj, Vâlcea și Bacău. Prioritățile intervenției au constat în: dotarea școlilor, formarea cadrelor didactice, cât și derularea activităților de tipul afterschool.

În continuare, veți găsi idei practice și metode de combatere a abandonului școlar în rândul elevilor cu scopul ca fiecare elev(ă) să crească într-un mediu potrivit nevoilor sale. Cu atât mai mult cu cât prezentul ghid este o invitație către cel/cea care citește să provoace *schimbare*.

Ghidul prezintă în două secțiuni ale bunelor practici, atât la nivelul prezentei intervenții, cât și la nivelul sistemului norvegian de educație și intervenție.

Lucrăm împreună pentru o Europă verde, competitivă și incluzivă.
www.eeaqrants.org www.norwaygrants.org

Cuvânt înainte

Autoare: Prof. Cerdac Simona-Valentina & Prof. Popescu Daniela

Școala Gimnazială Nr 1 Polovragi, Gorj

În perioada anului școlar 2022-2023, pe parcursul celor cinci luni (februarie-iulie), Școala Gimnazială Nr. 1 Polovragi, a avut șansa să ofere celor 32 de elevi și părinților aflați în grupul țintă al proiectului „**NOROC**” un program inedit datorită metodologiei de combatere a abandonului școlar.

Programul a răspuns nevoilor grupului țintă de afterschool astfel încât elevii au participat și s-au implicat cu entuziasm în activitățile oferite de cadrele didactice implicate. De asemenea, o contribuție importantă în ajutorul copiilor cu nevoi speciale și întărirea caracterelor a fost psihologul școlar.

Programul afterschool din cadrul proiectului „**NOROC**”, a fost destinat în această școală elevilor din ciclul gimnazial și primar, asigurând servicii alternative de educație prin activități de sprijin, ateliere și activități recreative într-un cadru organizat, după programul școlar obligatoriu, dar și pe perioada vacanței.

Activitățile propuse în cadrul acestui proiect au vizat formarea în rândul elevilor a următoarelor **competențe**:

- la nivel *cognitiv*: asimilare, aprofundare și extindere a cunoștințelor specifice etapei achizițiilor fundamentale și a celei de dezvoltare;
- la nivel *afectiv*: dezvoltarea sensibilizării elevilor ,dezvoltarea inteligenței emoționale a acestora, a capacităților empatic;
- la nivel *comportamental*: dezvoltarea abilităților de comunicare, de interrelaționare, de autocontrol emoțional;
- la nivel *participativ*: cultivarea și dezvoltarea sentimentelor de responsabilitate, de asumare și directă în realizarea unei sarcini; însușirea și valorificarea unui set de valori etice universale.

Programul afterschool a oferit după terminarea orelor de școală: programe educative, asistență sociopsihopedagogică, sprijin în efectuarea temelor, dar și alte activități menite a dezvolta abilități, atitudini și comportamente.

Metodologia oferită, pentru copiii aflați în risc de abandon școlar a fost de mare ajutor pentru cunoașterea cauzelor și efectelor acestui grup de elevi, cum să lucrăm, să comunicăm și să interacționăm cu acești elevi. Programul a venit în dezvoltarea armonioasă a copilului. Folosirea acestei metodologii de tip nonformal în toate activitățile educaționale prevăzute, a făcut ca acest program să faciliteze dobândirea unor competențe specifice. Fără îndoială, în vederea obținerii succesului școlar este nevoie de un parteneriat solid dintre familia elevului și școală. Părinții trebuie să acorde o importanță deosebită școlii, dar și să asigure un mediu familiar adecvat dezvoltării cognitive, relaționale și sociale ale copilului.

Copiii au frecventat în mod regulat orele, bucurându-se de activitățile și jocurile derulate împreună. Și-au folosit imaginația dând culoare în tot ceea ce au făcut, au învățat să empatizeze, să comunice unii cu ceilalți. Totodată, pentru elevii cu rezultate slabe la învățătură acest program a venit în sprijinul lor evitând situațiile de corigență sau chiar de repetenție. Încurajarea copiilor că sunt cei mai buni a dus la scăderea absențelor la școală, dar și a unor rezultate neașteptate prin implicarea lor în diverse tipuri de activități.

**Fișe de bune practici din cadrul Inițiativei
„NORvegiano-ROMână pentru Calitate în educație”
(NOROC)**

Lucrăm împreună pentru o Europă verde, competitivă și incluzivă.
www.eeagrants.org www.norwaygrants.org

Lucrăm împreună pentru o Europă verde, competitivă și incluzivă.
www.eeaqrants.org www.norwaygrants.org

Fișă de bună practică – „La mulți ani, Europa!”

**Autoare: Prof. Înv. Primar Nae Ionelia Simona
Școala Gimnazială Tântăreni, Gorj**

1. OBIECTIV:

Conștientizarea elevilor cu privire la apartenența României la Uniunea Europeană

2. COMPETENȚELE DEZVOLTATE

- Promovarea valorilor europene prin activități educative diverse prin implicarea elevilor;
- Valorificarea educației prin intermediul activităților în spiritul respectului față de diversitate;
- Promovarea dialogului și a comunicării între copii, dezvoltarea cooperării și a colaborării;

3. DURATA: 3 ore

4. LOC: ȘCOALA GIMNAZIALĂ ȚÂNTĂRENI, JUDEȚUL GORJ

5. MATERIALE FOLOSITE:

- carioci, culori, acuarele, coli colorate, foarfece, laptop, mingi, jaloane
- pliante, materiale informative despre țările UE

6. BENEFICIARI: Elevii clasei a II a și a IV a

7. DESCRIEREA ACTIVITĂȚILOR DERULATE

Activitatea elevilor a debutat prin prezentarea unui material PPT referitor la însemnătatea zilei de 9 mai, simbolurile, numărul de state membre, și steagul, imnul, deviza UE, precum și unele noțiuni despre această uniune.

Prin materialele prezentate, elevii au făcut cunoștință cu numele statelor membre, au observat steagurile specifice, au explicat simbolurile Uniunii Europene, au ascultat și intonat imnul. Ca aplicație practică, au realizat un poster care ilustrează deviza „Unitate în diversitate”. De asemenea, am arătat copiilor steagul UE și am discutat pe marginea acestuia (culoare, simboluri).

Copiii au descoperit pe hartă care sunt țările din Uniunea Europeană, apoi au lucrat pe echipe. O echipă a colorat fișe cu steaguri ale țărilor din UE, iar alta a colorat jetoane cu numele acestora. Cu jetoanele decupate au realizat corespondența între steagul fiecărei țări și eticheta cu numele acesteia. Pe jaloane, au lipit etichete cu denumirile țărilor europene și s-au întrecut în construirea celor mai înalte turnuri, prin suprapunerea de jaloane „Turnul prieteniei”. La finalul activității, copiii au ieșit în curtea școlii și au jucat „Țările”, folosind numele țărilor despre care am discutat.

8. REZULTATE OBTINUTE

- Copiii au participat cu mult interes la activitatea propusă: am discutat despre Europa, Uniunea Europeană, țările membre, moneda folosită, au realizat steagul UE
- Au ascultat și învățat imnul „Oda bucuriei”.
- Au învățat să folosească harta și să colaboreze în realizarea sarcinilor, dovedind că sunt adevărați cetățeni europeni.
- Am organizat o expoziție cuprinzând lucrări artistico-plastice, având ca tematică Uniunea Europeană;



Lucrăm împreună pentru o Europă verde, competitivă și incluzivă.

www.eeagrants.org www.norwaygrants.org

Fișe de bune practici pentru creșterea calității în educație și reducerea abandonului școlar

**Autoare: Inv. Safta Georgeta & Inv. Sebanescu Vasilica
& Inv. Mihalcea Violeta Vâlcea**

În clasa pregătitoare, copilul va învăța prin metode adecvate vârstei tot ceea ce îi este necesar pentru a face față cu succes clasei I. De exemplu, copiii își vor dezvolta capacitatea de a comunica, vor stabili sau consolida primele contacte cu lumea numerelor și a literelor, vor învăța să observe mediul înconjurător și să interacționeze cu ceilalți copii și cu adulți prin jocuri didactice, activități în echipă, activități de descoperire, prin desen sau muzică. Nu în ultimul rând, copiii vor beneficia de ore special destinate unei pregătiri fizice armonioase. În clasa pregătitoare elevii nu vor da niciun fel de testări, cadrul didactic putând însă să utilizeze modalități de încurajare și de recompensare specifice vârstei.

O metodă activă folosită în clasa pregătitoare este **jocul de rol**, care solicită creativitate și participare intensă, mobilizarea competențelor și a cunoștințelor anterioare și, în egală măsură, improvizație. Jocul de rol este o strategie prin care copiii școlari imită personaje din povești sau acțiuni, de exemplu: „De-a bucătării”, „De-a doctorul”, „La piață”, „Scufița Roșie”, „Capra cu trei iezi”. Simularea constă în punerea în scenă a unor situații similare celor din viața reală, copiii își păstrează atitudinile, valorile și nu joacă un personaj, ci interpretează o situație.

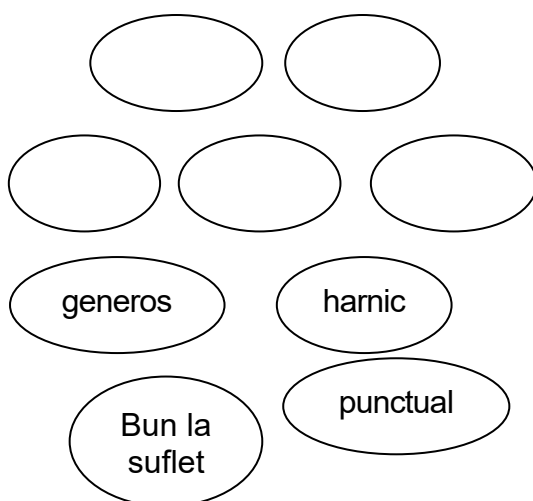
Un alt exemplu pentru a stimula creativitatea este **povestea cu început dat sau povești libere**, după un șir de ilustrații, o jucărie, o siluetă, după o machetă sau planșe. Cu ajutorul acestei metode antrenăm capacitatea de elaborare verbal-expresivă, a imaginației, a inovației, a creativității. Desenele libere antrenează creativitatea școlarului, folosind metode și materiale diverse. Modelarea cu ajutorul lutului stimulează creativitatea școlarului, jocurile de tip puzzle, precum și desenul liber.

METODA CIORCHINELUI este folosită individual sau în grup și constă în evidențierea de către elevi a legăturilor dintre idei, pe baza găsirii altor sensuri ale acestora și a relevării unor noi asociații de idei.

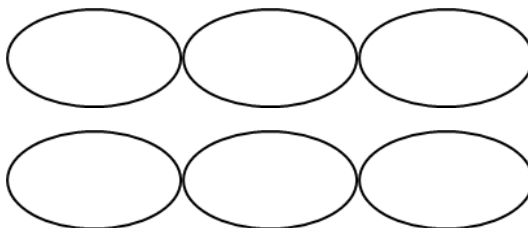
Metoda ciorchinului are o multitudine de efecte formative:

- la nivel cognitiv:
 - stimulează valorificarea cunoștințelor și convingerilor personale;
 - captează atenția elevilor;
 - dezvoltă gândirea liberă;
 - stimulează creativitatea.
- la nivel atitudinal:
 - stimulează o atmosferă de emulație între participanți;
 - stimulează motivația elevilor pentru a participa la activitate;
 - contribuie la formarea capacității de autocunoaștere și
 - autoevaluare, prin comparația cu ceilalți participanți.

Exemplul 1: Scrie în fiecare bobita a ciorchinului câte o calitate.



Exemplul 2: Scrie în ciorchine cuvinte care încep cu litera



Lucrăm împreună pentru o Europă verde, competitivă și incluzivă.
www.eeagrants.org www.norwaygrants.org

INTERVIUL ÎN TREI TREPTE

Elevii se organizează în triade (A, B, C), pentru a fi pe rând, intervievator, interviuat, observator. Interviuul va conține întrebări de genul:

- – Care sunt personajele textului?
- – Când se petrece întâmplarea?
- – Cât a durat călătoria?
- – Unde era închis Soarele?
- – Ce dăruiesc oamenii la începutul primăverii?
- – Care este semnificația jnurului de la mărtișor ?

Răspunsurile cele mai interesante se comunică întregii clase.

MASĂ ROTUNDĂ

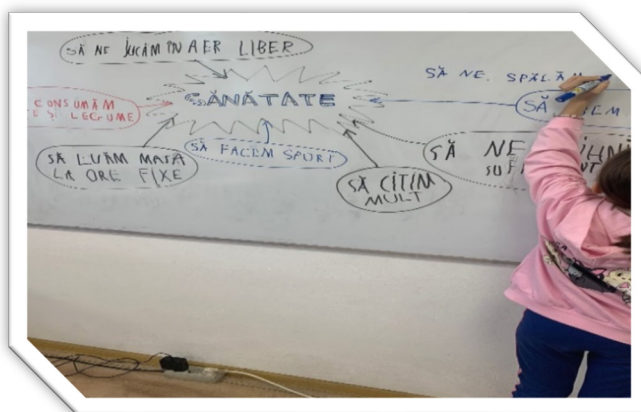
Se formează grupe de 3 elevi. Fiecare elev descrie câte o floare de toamnă/primăvara/vara la alegere, apoi o desenează.

Joc de rol „Floarea sta de vorbă cu Soarele”

CONVORBIREA

Exemplu: Convorbire pe tema importanței sănătății în rândul copiilor.

Pentru a afla câte cunostinte dețin elevii mei despre sănătate, am apelat la metoda Brainstorming. Fiecare elev a primit o foaie de hârtie, unde în centru era scris cuvântul „SĂNĂTATE”. „Ce trebuie să facem pentru a fi sănătos?”- ei urmând să găsească cât mai multe răspunsuri sau ce înseamnă pentru ei „a fi sănătos”. Am aplicat această metodă având scop stimularea creativității copiilor, dezvoltarea capacității de argumentare, dezvoltarea competențelor de comunicare, participarea activă a tuturor elevilor, sporirea încrederii în sine și a spiritului de inițiativă.



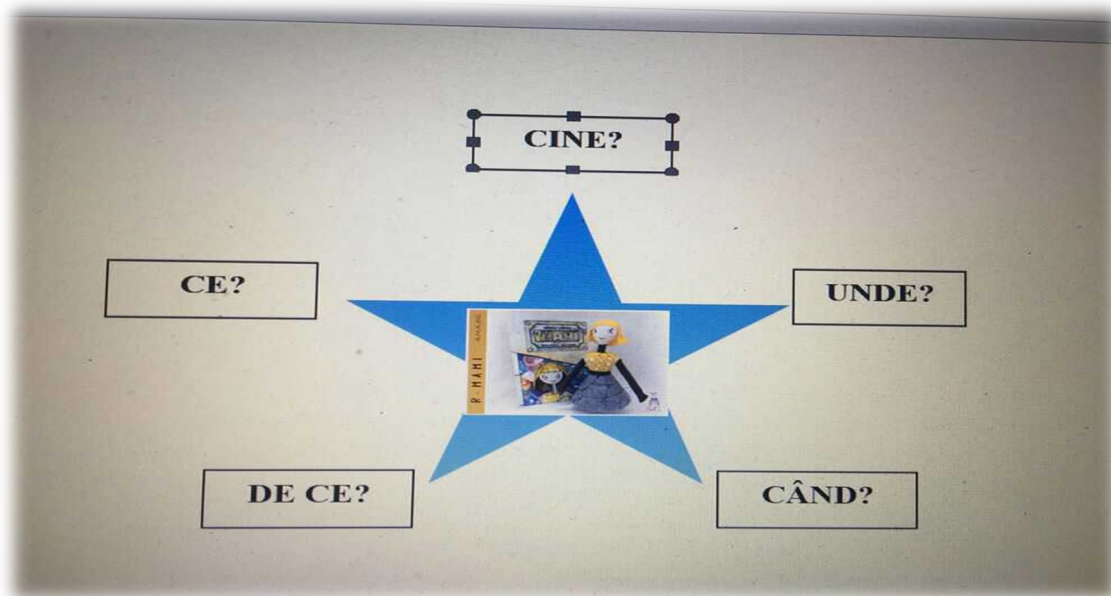
La finalul convorbirii, elevii au desenat Curcubeul Fructelor.



EXPLOZIA STELARĂ este o metodă de stimulare a creativității, o modalitate de relaxare a copiilor care se bazează pe formularea de întrebări pentru rezolvarea de probleme și noi descoperiri.

OBIECTIV:

Formularea de întrebări și realizarea de conexiuni între ideile descoperite de copii în grup, prin interacțiuni și individual pentru rezolvarea unei probleme precum și modul de cooperare și interacțiune.



Lucrăm împreună pentru o Europă verde, competitivă și incluzivă.
www.eeaqrants.org www.norwaygrants.org

TEHNICA VISELOR este o tehnică bazată pe meditație în care copilul își lasă imaginația să lucreze pentru a exprima ceea ce a gândit că poate face el în viitor, cum va arăta locuința lui, colegii, școala, parcul, apoi compară visul cu realitatea în vederea obținerii unor situații viabile pentru viitor.

OBIECTIV:

Stimularea imaginației prin crearea de situații comparabile cu cele existente în viața reală.

DEFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII:

În cadrul **temei „Școala mea”** fiecare elev își va imagina cum va arăta școala sa peste 10 ani.

- Grupa 1 – lingviștii: Realizați o poveste în care să descrieți școala
- Grupa 2 – arhitecții: Construiți școala cum v-o imaginați peste 10 - 20 ani.
- Grupa 3 – naturaliștii: Imaginați-vă grădina și curtea școlii ca o oază de relaxare, aer curat.
- Grupa 4 - kinestezicii: Creați un program artistic pentru teatrul de păpuși al școlii în viitor.

Prezentarea rezultatelor - Fiecare grup prezintă soluțiile viabile în funcție de timpul transunerii în realitate timp de 5 minute.

BENEFICII:

- ❖ Stimulează imaginația și creativitatea
- ❖ Impulsionează depășirea barierelor
- ❖ Activează grupurile prin competiția permanentă
- ❖ Impune stabilirea unei paralele între lumea reală și cea imaginată
- ❖ Compararea soluțiilor
- ❖ Dezvoltă gândirea creativă
- ❖ Stimulează buna dispoziție

METODA R.A.I. are la bază stimularea și dezvoltarea capacității elevilor de a comunica prin întrebări și răspunsuri ceea ce tocmai au învățat.

Denumirea provine de la inițialele cuvintele Răspunde – Aruncă – Interoghează Metoda R.A.I. poate fi folosită la sfârșitul lecției, pe parcursul ei sau la începutul activității, înaintea începerii noului demers didactic, în scopul descoperirii, de către profesorul ce asistă la joc a eventualelor lacune în cunoștințele cursanților și a reactualizării ideilor-ancoră.

Pot fi sugerate următoarele întrebări:

- - Ce știi despre (o anumită temă)?
- - Care este importanța faptului că..?
- - Cum justifici faptul că.....?
- - Care sunt consecințele faptului?
- - Ce ai vrea să mai afli în legătură cu tema studiată..?
- - Ce întrebări ai în legătură cu subiectul propus...?
- - Ce ți-a părut mai dificil..?
- - Ce ți s-a părut mai interesant..?
- - De ce alte experiențe sau cunoștințe poți lega ceea ce tocmai ai învățat?

Este o metodă de a realiza un feedback rapid, într-un mod plăcut, energizant și mai puțin stresant decât metodele clasice de evaluare. Elevii sunt încântați de această metodă – joc de constatare reciprocă a rezultatele obținute, modalitate care se constituie în același timp și ca o strategie de învățare ce îmbină cooperarea cu competiția.chiar și cei mai timizi elevi se simt încurajați și participă cu plăcere la activitate.

Fișă de bună practică - Reziliența și resursele personale

Autoare: Cristina Vlădescu
Expertă/ formatoare mișcare și joc

1. OBIECTIV

- să înțelegem resursele interne și externe, precum și factorii protectori ai persoanei;
- să consolidăm în mod concret reziliența copiilor de care suntem responsabili.

2. COMPETENȚELE DEZVOLTATE

Capacitatea de reziliență depinde de nivelul de percepție a stimei de sine, care își are sursele în atașamentul față de o bază de securitate.

Aceasta poate fi o persoană care-i insuflă copilului mic un sentiment de protecție și de consolare, sau atașamentul emoțional față de un obiect sau un proiect de viață.

Reziliența se consolidează pe întreg parcursul vieții, grație resurselor interne și externe ale persoanei și factorilor protectori existenți. Aceste resurse rezultă din relațiile (capacitatea de a stabili relații) pe care le are o persoană cu anturajul său imediat și cel extins, din activitățile pe care le desfășoară zilnic (sentimentul de competență) și din sensul atribuit existenței (în legătură cu cultura sa familială, comunitară, precum și valorile transmise de aceasta).

- 3. DURATA:** modul de o oră și jumătate, inclus în cuprinsul cursului de Tehnici și strategii de lucru cu copiii în risc de abandon școlar
- 4. MATERIALE FOLOSITE:** flipchart, markere, foi A4, pixuri, creioane colorate
- 5. BENEFICIARI** – Cadrele didactice

6. DESCRIEREA ACTIVITĂȚILOR DERULATE

Inițial, cursanții sunt invitați la o activitate individuală, care constă în trasarea unei linii orizontale pe o foaie de hârtie și notarea sau desenarea ascensiunilor și a descensiunilor în experiențele pozitive și negative, pe care le-au trăit de la naștere și până în prezent. Apoi, ei sunt invitați să aleagă un moment dificil sub linia centrală și să identifice resursele care i-au ajutat să le depășească. După finalizarea activității individuale, participanții sunt rugați să se grupeze câte doi și să-și împărtășească reciproc resursele identificate.

În urma reflecțiilor de grup, vor reieși resurse interne și externe care ajută și sprijină depășirea momentelor dificile.

În continuarea modului, trainerul prezintă conceptul de piramidă a rezilienței, accentuând importanța întăririi capacității de reziliență a copiilor de către cadrele didactice – prin activități educaționale psihosociale care să consolideze relațiile dintre copii și sentimentul lor de a fi acceptați și apreciați, activități care să le dezvolte competențele și capacitatea de a întreprinde acțiuni și nu în ultimul rând, să le contureze identitatea și să dea sens vieții lor.

7. REZULTATE

Acest modul are scopul de a ajuta cursanții să conștientizeze rolul pe care îl au în susținerea copiilor, întrucât alături de familie și comunitatea copilului, ei reprezintă baza lui de securitate.

8. REFERINȚE

Manual de Competențe Psihosociale – Lucrul cu copiii și mediul lor, Terre des hommes

Fișă de bună practică - Modul creativitate

Autoare: Cristina Vlădescu
Expertă/ formatoare mișcare și joc

1. OBIECTIV

- Experimentarea și înțelegerea funcției activităților creative (care diferă de activitățile artistice);
- Experimentarea unei activități creative de grup, dificultățile și beneficiile acesteia;
- Cunoașterea principiilor de bază prin care activitatea creativă să poată căpăta dimensiuni psihosociale.

2. COMPETENȚELE DEZVOLTATE

- În plan psihosocial, participanții la activitățile creative își dezvoltă abilitățile de auto-cunoaștere și de între-cunoaștere, precum și aptitudini de cooperare, de exprimare a emoțiilor individuale sau de grup;
- În plan mental, se dezvoltă gândirea creativă și imaginația; în plan fizic, precizia este solicitată la executarea diverselor sarcini.

Principiile metodologice de aplicare a activităților de joc și sport, pot fi, într-o anumită măsură, utilizate și în cadrul activităților creative: planificarea sesiunilor cu obiective care respectă principiul progresiei, varierea suporturilor, temelor, momentelor dirijate sau libere, încurajarea cooperării în grupuri mici, planificarea timpului pentru feedback cu întrebări deschise, pentru a oferi copiilor posibilitatea de a-și împărtăși cele trăite și/sau pentru a prezenta celorlalți creația realizată.

În afara acestor principii, activitățile creative necesită un cadru foarte specific – ele implică mult mai mult reflecția, decât învățarea și presupun caracteristici particulare, precum:

1. Plăcerea în procesul activității – fără comparații de valoare, un focus pe proces și nu pe produs

2. Libertatea încadrată – se utilizează un cadru și reguli, tocmai pentru a oferi persoanei mai multă libertate și siguranță în timpul actului
3. Respectul și nejudicarea – oferirea unui cadru securizat, care ajută persoana să se simtă respectată și să se exprime liber
4. Întrebări deschise – se evită întrebările intruzive sau comentariile neadecvate, ci se stimulează reflecția asupra procesului și facilitarea exprimării
5. Prezentarea și feedback-ul – prezentarea se realizează în cadrul unei discuții despre lucrarea creată. În cadrul feedback-ului, persoana se centrează experiența trăită în timpul procesului, grație întrebărilor și răspunsurilor.

3. DURATA

Modul de o oră și jumătate, inclus în cadrul programei cursului de Tehnici și strategii de lucru cu copiii în risc de abandon școlar.

4. MATERIALE FOLOSITE

Un rulou mare de hârtie, cu mai multe foi A2 lipite împreună (în funcție de mărimea grupului și de timp) cariocă colorată, scotch, guaș de patru culori (roșu, albastru, galben, alb), câte o pensulă pentru fiecare persoană, pahare pentru apă, recipiente pentru vopsele, eventual foi de plastic pentru a proteja masa sau podeaua.

5. BENEFICIARI

Cadrele didactice participante la cursul Tehnici și strategii de lucru cu copiii în risc de abandon școlar

6. DESCRIEREA ACTIVITĂȚILOR DERULATE

Desfășurarea Fiecare subgrup a câte șase-opt persoane stă în picioare în jurul mesei acoperite cu hârtie. Se va urmări ca vopselele de diferite culori să fie plasate pe masă astfel, ca să fie accesibile pentru toți. În funcție de obiectiv, se vor propune doar două culori. Pentru început, fiecare participant va trasa cu o cariocă colorată și cu caractere cât mai mari cele două inițiale ale sale (atingând marginea foii).

Inițialele trasate se vor suprapune unele peste altele, creând, astfel, un desen abstract. Participanții vor colora spațiile formate între linii, la alegere. La început se lucrează individual și în tăcere (fiecare trebuie să se concentreze asupra activității). Peste un anumit timp, la următoarea etapă, participanții pot interveni în spațiile colegilor, cu permisiunea lor. Ei pot completa sau înfrumuseța formele create de

colegi. Această intervenție poate fi acceptată sau refuzată, dacă persoana care a lucrat inițial la formă dorește s-o păstreze intactă.

Când mozaicul este terminat (după cca. 45 min.), subgrupurile apreciază rezultatul final. Fiecare participant poate scrie pe o bucată de hârtie un titlu sau un cuvânt, care îi vine în minte în relație cu ceea ce vede. În final, se vor aduna toate propunerile scrise și se va elabora în subgrup un text, folosind aceste cuvinte sau fraze. Apoi se va prezenta publicului rezultatul final într-un mod expresiv și, dacă e posibil, original: prin sunete, dans, teatru sau lectură.

7. APTITUDINI CE URMEAZĂ A FI DEZVOLTATE

- În plan psihosocial. Acest tip de creație dezvoltă autoafirmarea, încrederea în alte persoane, pentru a crea legături, comunicarea și respectul față de ei. În timpul feedback-ului participanții își pot exprima emoțiile.
- În plan mental. Imaginația intervine în procesul lucrului asupra propriilor forme și asupra formelor colegilor.
- În plan fizic. Nu se întâmplă nimic special, cu excepția preciziei gestului în lucrul cu culorile în interiorului formelor.

Sugestii Activitatea asupra lucrării colective va fi precedată de o discuție colectivă. Aceasta poate genera emoții. Scrierea inițialelor pe hârtie le va permite participanților să lase amprente și să-și afirme individualitatea în cadrul colectivului. Această dihotomie a individului care se afirmă, dar în același timp, prezintă și creează relații cu alții, va fi simțită pe tot parcursul activității.

Ambele etape accentuează expres momentul individual de ocupare a teritoriului și momentul de cooperare și de creare a relațiilor. Unii participanți nu au curajul să refuze persoanei care vrea să intervină în lucrările lor, chiar dacă simt presiune. În acest caz este necesar să se lucreze asupra autoafirmării.

Alt aspect important este stabilirea limitelor: limitele spațiului (mici forme care trebuie respectate), limitele alegerii culorilor etc. În centrul acestei activități se află acceptarea limitelor și găsirea soluțiilor creative, pentru a-și lărgi aria posibilităților (cereți de la cineva o altă culoare pentru a o adăuga la propriile culori). Unii se simt foarte bine pe parcursul desfășurării acestui exercițiu, alții mai puțin bine.

Este important să se facă observări asupra comportamentelor și să se discute aceste momente în timpul feedback-ului.

8. FEEDBACK

- Cum v-ați simțit pe parcursul acestei activități? Care moment v-a plăcut mai mult, cel individual sau cel colectiv? - A fost ușor sau dificil să vă adresați colegului? Ce ați simțit refuzând intervenția altei persoane în propria lucrare etc.? De ce? - Ați aflat ceva nou despre voi înșivă? Dar despre alții? - Ce părere aveți despre rezultat? Ce ați vrea să spuneți despre această lucrare realizată în comun? Vedeți în ea o metaforă a grupului? Care anume? - În ce mod v-ar plăcea să continuați? Ce veți face etc.?

Toate aceste activități sunt propuneri care pot fi adaptate în funcție de dorințele voastre și nevoile grupului.

9. REZULTATE OBȚINUTE

Modulul de creativitate a fost apreciat de cursanți și a facilitat exprimarea lor personală cât și creșterea gradului de coeziune a grupului.

Referințe: *Manual de Competențe Psihosociale – Copiii și mediu lor*, Fundația Terre des hommes

Fișă de bună practică - Activitate parentală

Autoare: Georgiana Ioniță
Expertă în educație

Domeniu: dezvoltare socio-emoțională

Tipul activității: consolidare relație copil-familie-școală

Resurse:

- umane: părinți și cadre didactice
- temporale: 60 de minute

Scopul activității:

- conștientizarea implicării familiei în reușita educațională a elevilor;
- creșterea stimei de sine a elevilor prin mesajele de încurajare din partea familiei;
- dezvoltarea creativității părinților.

Obiective:

- participarea părinților la activități de grup, atât în calitate de vorbitori, cât și de auditori;
- transmiterea către copii a unor mesaje de încurajare în parcursul educațional;
- prezentarea experiențelor personale ale părinților referitoare la educație;
- explicarea importanței educației în dezvoltarea personală și profesională a copiilor.

Strategii didactice:

1. *Metode și procedee:* conversația, jocul, observația spontană, desen liber
2. *Materiale didactice:* baloane, planșe de desen, foi colorate, instrumente de scris și/sau desenat

Desfășurarea activității

Pentru început, pentru a încheia relaționarea cu grupul, persoana care facilitează atelierul invită spre conversație către grup povestirea unei amintiri semnificative sau menționarea unei persoane remarcabile din anii lor de școală. *Care este legătura cu prezentul? Ce ar păstra din anii lor de școală? Ce nu ar face diferit?* Pot fi întrebări ajutătoare continuării exercițiului.

După ce fiecare persoană a trecut prin exercițiul de reflecție despre școală în perioada copilăriei, punctăm câteva aspecte precum: rolul educației în viața personală, puncte comune regăsite în poveștile grupului despre experiențele personale ale părinților, cât și unicitatea răspunsurilor.

Continuăm prin culegerea răspunsurilor din partea membrilor familiei elevilor pentru identificarea motivelor pentru care educația din prezent îi ajută pe copii.

Ulterior, în funcție de dimensiunea grupului, se împart participanții în echipe de cel puțin două persoane. **Provocarea părinților este să creeze postere** în care să transmită mesaje de susținere copiilor lor.

Posterul va evidenția rolul educației, al școlii pentru viitorul copiilor prin mijloace diferite - desene, cuvinte cheie, colaj etc. Pe parcursul exercițiului de echipă se vor aprecia abilitățile și creativitatea părinților.

În final, posterele create vor fi evidențiate pe holurile școlii/ vor avea un loc dedicat în școală, respectiv clasă, pentru recunoașterea muncii părinților și validarea implicării lor. Astfel, elevii își pot îmbunătăți stima de sine prin valorizarea implicării membrilor familiei în educația acestora, cât și concentrării asupra mesajelor scrise.

După prezentarea posterelor, fiecărei echipe i se va înmâna un balon umflat pe care va trebui să îl mențină în aer, după indicațiile facilitatorului (ex. puteți folosi doar mâinile/ doar coatele/ doar picioarele etc.)

Mesajul din spatele exercițiului va fi ca „**baloanele**” **sunt cele care ne înalță**.

Prin balon înțelegând orice persoană, gând pozitiv sau sfat pe care îl primim sau oferim.

Care este cel mai important balon din viața dvs.? Cum puteți da încredere copilului? Ce sfat ați fi avut nevoie, însă nu l-ați primit? Ce gând bun ați primit și îl veți da mai departe? Pot fi câteva întrebări suplimentare pentru participanți.

Concluzionăm prin faptul că orice părinte, indiferent de povestea sa, poate fi un „balon” pentru copil, pe care să-l înalțe, să creadă în propriile puteri și că împreună vor putea ajunge să scrie povești de viață de succes.

Referințe: Fișă de lucru realizată prin intermediul ghidurilor pentru îmbunătățirea relațiilor școlii cu părinții de către Fundația Agenția „Împreună”, Terre des Hommes, cât și a ghidului Ghid elaborat de Institutul de Științe ale Educației în cadrul campaniei de participare școlară „Hai la Școală!”, finanțat de Reprezentanța UNICEF în România - „Părinții în școala mea: ghid de idei practice pentru activități cu părinții” (2013).



ATELIERE PARENTALE

Bacău, mai 2023



Lucrăm împreună pentru o Europă verde, competitivă și incluzivă.

www.eeaqrants.org www.norwaygrants.org

Fișă de bună practică - Mă cunosc. Ce fac mai departe?

Autoare: Daniela Lupu

1. **OBIECTIV:** Dezvoltarea abilitatilor decizionale personale
2. **COMPETENȚELE DEZVOLTATE:** să conștientizeze importanța alegerii unei decizii pentru viață
3. **DURATA:** 50 minute
4. **LOC:** școală, bibliotecă
5. **MATERIALE FOLOSITE:** hârtie A4, flipchart
6. **BENEFICIARI:** elevii
7. **DESCRIEREA ACTIVITĂȚILOR DERULATE**

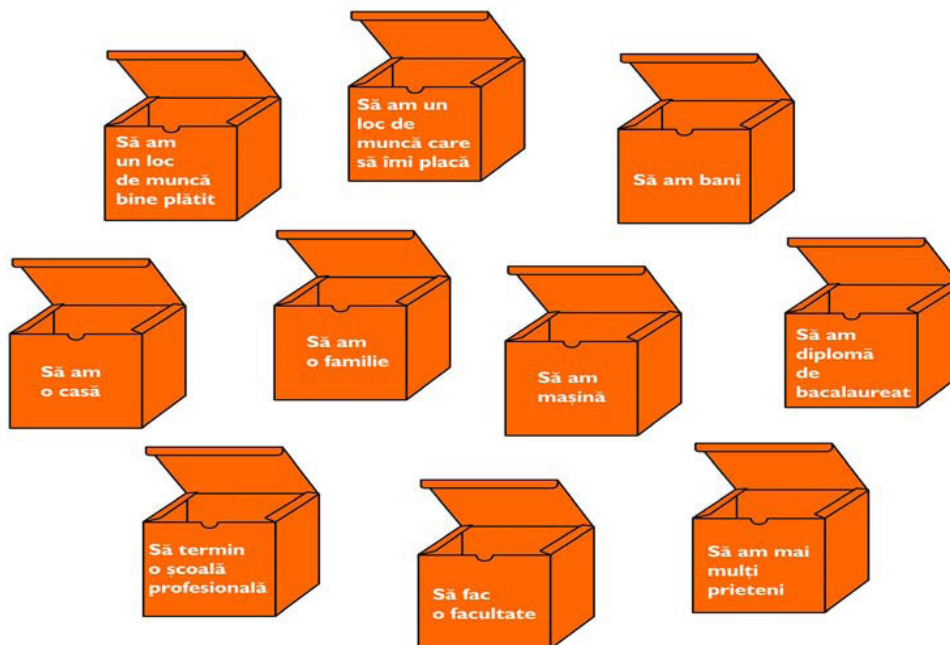
Profesorul explică elevilor importanța alegerii în deciziile pe care fiecare persoană a realizează pentru acțiunile întreprinse, faptul că acțiunile noastre au repercursiuni asupra mediului înconjurător, asupra relațiilor interumane și mai ales în dezvoltarea personalității fiecăruia dintre noi. De aceea după etapa de autocunoaștere, de comunicare a emoțiilor și de motivație privind alegerile pe care le realizăm, este util și necesar să luăm decizii.

Astfel, fiecare elev va primi o fișă, care va fi citită cu voce tare de către cadrul didactic, iar elevii vor nota alegerile pe foia de lucru.

Jocul este unul antrenant deoarece copii vor traversa etape decizionale care, la final, pot fi discutate și analizate conform nevoilor personale ale beneficiarilor.

Fișă de lucru: Mă cunosc. Ce fac mai departe?

Ai în balon **1 radio și 10 cutii**. Fiecare cutie cântărește 2 kg. În fiecare cutie este o dorință de-a ta, un lucru pe care ți-l dorești în viață:



Ești pregătit? Ai emoții? DRUM BUN!

Ca să te ridici, să porneți în marea aventură trebuie doar să arunci o cutie. Doar așa balonul va pluti deasupra tuturor țărilor. Aruncă o cutie!

Gata! Plutești! Vezi oamenii, casele, grădinile din ce în ce mai mici. Acum poți să te gândești și să răspunzi la câteva întrebări:

1. Ce era în cutia pe care ai aruncat-o?

.....

2. Ce simți acum, când știi că nu vei mai avea niciodată acel lucru?

.....

Priveliștea de la o înălțime atât de mare îți taie răsuflarea. Această senzație este de scurtă durată. Deodată, auzi la radio o voce agitată care îți spune: "Te apropii de o zonă cu vânturi foarte puternice. Pentru a putea merge mai departe în siguranță, trebuie să te ridici deasupra vânturilor. Pentru aceasta, trebuie să ușurezi balonul cu 6 kg. Aruncă 3 cutii!" Stai o clipă și privești cutiile din jurul tău. Oare, de care nu ai nevoie? În sfârșit, alege 3 și le arunci.

Balonul începe să urce. Vezi cum vânturile trec pe sub balonul tău. Gata, ești în siguranță din nou. Privești în jur, atmosfera este clară, vezi munții în depărtare. Ești liniștit!

Acum poți răspunde la trei întrebări:

1. Ce era în cutiile pe care le-ai aruncat?

.....

2. Ce simți acum, când știi că nu vei mai avea niciodată acele lucruri?

.....

3. Dacă ai fi putut arunca doar două, ce cutie ai fi păstrat? De ce?

.....

Privești în jos și îți dai seama că ai ajuns deasupra oceanului. Ce superb! Vezi doi delfini care sar din apă. În larg, mici, mici de tot se văd vapoare care stârnesc valuri în urma lor. Totul pare rupt dintr-o poveste. Parcă nimic rău nu se poate întâmpla. și totuși ... O lumină puternică brăzdează cerul și vezi niște nori negri venind repede spre tine. Îți dai seama că te afli în mijlocul unei furtuni! Se pornește o ploaie puternică

Auzi aceeași voce agitată la radio care îți spune că trebuie să mai arunci 2 cutii.

Doar așa balonul va fi suficient de ușor ca să poată trece repede prin zona cu furtună și să nu te prăbșeștii în ocean.

În grabă, te hotărăști și arunci 2 cutii!

OK! E bine, ai trecut! E iarăși liniște. Plutești.

1. Ce cutii ai aruncat acum?

.....

2. Ce te-a facut să alegi aceste două cutii?

.....

Și plutești, și plutești! Simți căldura blândă a soarelui. Privesti la orașele care se întind de jur-împrejur. Ai parcurs mai mult de trei sferturi din drum. A fost frumos, dar parcă simți o ușoară bucurie la gândul întoarcerii acasă. Doar mai ai încă 4 cutii cu dorințe pe care le vei putea îndeplini de îndată ce vei ajunge. În zăre, apare câmpul pe care vei ateriza. Vezi și alte baloane și te simți în siguranță. Dar, ce se întâmplă?!? Balonul nu mai merge drept. Începe să piardă din înălțime! Verifici în grabă rezervorul cu aer cald. Surpriză!!! Acesta este aproape gol. Îți dai seama că balonul trebuie ușurat pentru a putea ateriza.

Arunci o cutie!

Nu e suficient!

O arunci și pe a doua!

Acum e bine! Balonul plutește și te apropii de locul de aterizare. Oamenii, casele, grădinile devin tot mai mari.

Ești acasă. Totul este cunoscut. E bine! Simți o ușoară zdruncinătură. Gata! Ai ajuns! Esti din nou acasă! Ai călătorit în jurul lumii, de-a lungul întregului glob pământesc fără să ți se întâmple nimic rău!

Observi că ți-au mai rămas doar două cutii în coșul balonului. Aceste ultime cutii au fost ALESELE sau au rămas din greșeală în urma unor alegeri făcute în grabă? Numai tu cunoști răspunsul.

1. Se poate ca în aceste cutii să fie cele mai importante dorințe ale tale?

.....

2. Care a fost momentul cel mai greu? De ce?

.....

3. Ce simți acum când te gândești la tot ceea ce era în cutiile pe care le-ai aruncat?

.....

4. Ce simți acum când te gândești la tot ceea ce este în cutiile pe care le-ai păstrat?

.....

5. Cât de importante sunt pentru tine cele 2 dorințe din cutiile care ți-au rămas?

.....

6. Cum crezi că te vor ajuta aceste 2 dorințe în reușita în carieră?

.....

8. REZULTATE OBTINUTE

La sfârșitul activității beneficiarii vor putea să realizeze în procesul educațional și personal alegeri de calitate privind propriile acțiuni.

II. Copiii care nu frecventează școala Reguli, măsuri și practici din Norvegia

Ida Kjeøy, Silje Andresen și Andreas Falkenberg

Această lucrare abordează problema abandonului școlar și a nivelului ridicat de absenteism din Norvegia, concentrându-se asupra elevilor din învățământul primar și din ciclul inferior al învățământului gimnazial. Accentul este pus pe regulile și măsurile implementate pentru a îmbunătăți prezența și pentru a se asigura frecventarea cursurilor și finalizarea studiilor de către copii.

Studiul servește ca informație de bază pentru proiectul comun norvegiano-român „Educație incluzivă pentru copiii și tinerii în situații de risc” (NOROC). Scopul principal al proiectului NOROC este de a asigura accesul la o educație echitabilă și de calitate pentru copiii și tinerii români care sunt expuși riscului de abandon școlar în învățământul primar și în ciclul inferior al învățământului gimnazial, prin implementarea unor măsuri relevante.

Lucrăm împreună pentru o Europă verde, competitivă și incluzivă.
www.eeaqrants.org www.norwaygrants.org

Prefață

Acest raport servește ca informație de bază pentru proiectul comun norvegiano-român „Educație incluzivă pentru copiii și tinerii în situații de risc” (NOROC). Scopul principal al proiectului NOROC este de a asigura accesul la o educație echitabilă și de calitate pentru copiii și tinerii români care sunt expuși riscului de abandon școlar în învățământul primar și în ciclul inferior al învățământului gimnazial, prin implementarea unor măsuri relevante. NOROC definește copiii și tinerii români expuși riscului de abandon școlar ca fiind copii care trăiesc în sărăcie, copii cu un capital educațional scăzut, copii de etnie romă, copii expuși la discriminare etnică, copii care provin din familii monoparentale și copii cu risc de căsătorii timpurii.

Fafo a primit sarcina de a descrie "cele mai bune practici din Norvegia", care pot fi relevante pentru acest proiect. În Norvegia, abandonul școlar este un subiect descris în literatura de cercetare, acesta survenind cel mai adesea în ciclul superior al învățământului gimnazial. Școala primară și gimnazială sunt obligatorii și, prin urmare, suntem tentați să credem că abandonul școlar nu reprezintă un aspect relevant. Cu toate acestea, aprofundarea literaturii de specialitate a scos la iveală faptul că în Norvegia există copii care nu frecventează deloc școala, în ciuda faptului că există reguli și măsuri disponibile pentru a se asigura prezența acestora.

În cadrul acestui raport, descriem normele și măsurile luate de autoritățile norvegiene și prezentăm unele aspecte ale activității care se desfășoară în Norvegia pentru a îmbunătăți prezența elevilor la cursuri. Să sperăm că acest raport poate reprezenta o sursă inspirație și o temă de reflecție pentru colegii noștri români din cadrul proiectului NOROC, care urmează să elaboreze măsuri de creștere a prezenței în rândul elevilor români. Ne-am ales proiectul de cercetare și studiile de caz pe baza înțelegerii NOROC cu privire la tinerii aflați în situații de risc. Cu toate acestea, lăsăm la latitudinea colegilor noștri români să definească care dintre practicile descrise par să fie „cele mai potrivite” pentru contextul lor.

Autorii acestui raport sunt Ida Kjeøy, Silje Andresen și Andreas Falkenberg. Kjeøy a realizat studiul documentelor, analiza literaturii și studiul de caz privind consilierii minoritari. Aceasta s-a ocupat de redactarea capitolelor 1-5 și 8. Andresen a realizat

studiul de caz privind orientarea școlară pentru elevii romi și a redactat capitolul 6. Falkenberg a redactat capitolul 7.

Elin Maria Fiane, bibliotecară la Institutul Norvegian de Afaceri Internaționale, ne-a ajutat în procesul de analiză a literaturii de specialitate. Mina Kristoffersen, Rebekka Ringholm și Laila Nordfjeld au transcris interviurile. Anne Hatløy a citit și a furnizat feedback pentru versiunea preliminară a raportului. Nerina Weiss a citit și a asigurat calitatea muncii depuse de noi. Viv O'Neill a asigurat corectura textului. Jon Lahlum a revizuit textul în vederea publicării finale. NOROC este finanțat prin intermediul granturilor SEE și Norvegiei.

Mulțumim pe această cale tuturor persoanelor care au acceptat să fie intervievate în cadrul acestui proiect.

Oslo, 1 martie 2023 Ida Kjeøy

1. Introducere

Există copii care nu frecventează deloc școala sau care o frecventează doar pentru o perioadă scurtă de timp, apoi nu mai vin. Când copiii nu frecventează școala sau absentează frecvent, acest lucru generează consecințe deosebit de grave asupra vieților acestora. Copiii care nu merg la școală nu pierd doar șansa de a învăța, ci și oportunități importante de dezvoltare și socializare, de creare a prietenilor, precum și sentimentul de siguranță și apartenență. În situații extreme, nivelurile ridicate de absenteism și abandon școlar pot fi primul pas către o alienare pe termen lung față de viața activă și integrarea în societate.

Această lucrare abordează problema abandonului școlar și a nivelului ridicat de absenteism din Norvegia, concentrându-se asupra elevilor din școala primară și gimnazială. Accentul este pus pe regulile și măsurile implementate pentru a îmbunătăți prezența și pentru a se asigura frecventarea cursurilor și finalizarea studiilor de către copii.

Norvegia este una dintre țările care prezintă o rată ridicată de înscriere școlară pentru etapele obligatorii. În total, 96% dintre copii finalizează studiile primare și gimnaziale. În discursul public norvegian, fenomenul abandonului școlar se regăsește doar atunci când este vorba despre elevii din *ciclul superior* al învățământului gimnazial. Copiii incluși în cele 4 procente care nu își finalizează studiile obligatorii fac rareori obiectul mențiunilor sau studiilor. În plus, copiii care nu se prezintă niciodată în prima zi de școală nu sunt luați în considerare; în anul școlar 2022/2023, numărul acestora a fost de 218 (Utdanningsforbundet, 2023).

Acest studiu a avut un obiectiv dublu. În primul rând, ne-am propus să efectuăm o analiză detaliată a situației din Norvegia și să investigăm măsurile existente pentru a asigura frecventarea cursurilor de către copiii norvegieni. În al doilea rând, am vizat aducerea în prim-plan a problemei copiilor care absentează, precum și identificarea unor soluții viabile pentru a ne asigura că aceștia sunt incluși în procesul educațional.

1.1 Întrebări, date și metode de cercetare

Acest raport răspunde la următoarele întrebări de cercetare:

Lucrăm împreună pentru o Europă verde, competitivă și incluzivă.
www.eeagrants.org www.norwaygrants.org

3. Care sunt regulile care reglementează absenteismul și abandonul școlar în Norvegia?
4. Care sunt măsurile implementate în școlile norvegiene pentru a reduce absenteismul și abandonul școlar și care dintre acestea sunt eficiente?

Pentru a răspunde la întrebările de cercetare, am realizat un studiu documentar, o analiză a literaturii de specialitate și trei studii de caz.

Studiul documentar a inclus citirea și analiza documentelor guvernamentale centrale care reglementează absenteismul. Printre documente se numără și Legea norvegiană privind educația, precum și documente și ghiduri de sprijin elaborate de Direcția Norvegiană pentru Educație și Formare. Am analizat aceste documente și am descris mecanismele implementate de guvern. Acest studiu prezintă opinia guvernului cu privire la măsurile pe care ar trebui să le ia școlile și profesorii în situațiile de absenteism și abandon școlar ridicat. Totuși, studiul nu prezintă măsurile luate efectiv de școli, nici implementarea sau nu a acestor măsuri de către persoanele desemnate în acest sens.

Analiza literaturii de specialitate a inclus o cercetare extinsă legată de absenteism și abandon școlar în Norvegia. Scopul analizei a fost de a găsi rapoarte și evaluări privind măsurile implementate pentru a reduce rata abandonului școlar. Acest studiu a inclus și măsurile referitoare la învățământul primar, ciclul inferior și ciclul superior al învățământului gimnazial. Această trecere în revistă oferă o imagine de ansamblu asupra măsurilor care au fost evaluate în urma studiului, dar nu și o imagine de ansamblu asupra tuturor măsurilor care au fost puse în aplicare. În situațiile în care se constată că o măsură evaluată funcționează, se constată că aceasta funcționează în contextul specific în care a fost creată și testată.

Am efectuat trei studii de caz. Studiile de caz au fost selectate pe baza unor cercetări anterioare, care au indicat faptul că procentul de 4% dintre copiii care nu finalizează cursurile învățământului primar și ale ciclului inferior al învățământului gimnazial în Norvegia sunt, în principal, elevi care au înregistrat un nivel ridicat de absențe, elevi de limbă maternă care s-au mutat recent în Norvegia și elevi care beneficiază de educație specială (Vika, 2021). În plus, puținele cercetări efectuate asupra familiilor de romi din Norvegia au arătat că romii norvegieni au o frecvență școlară scăzută sau nu frecventează deloc școala (Engebrigsten, 2015; Engebrigsten & Liden, 2010; Hagatun, 2019; Hagatun & Westrheim, 2014). Obiectivul studiilor de caz a fost acela de a înțelege mai bine modul în care abandonul școlar și absenteismul sunt abordate de diferite entități și de a se apropia de fenomenul abandonului școlar din ciclul inferior al învățământului gimnazial.

Primul studiu de caz se referă la consilierii minorităților din ciclul inferior al învățământului gimnazial. Aceștia sunt consilieri care lucrează în școli unde sunt înregistrați mulți elevi care provin din rândul minorităților. Consilierii contribuie la îndrumarea și urmărirea copiilor și tinerilor care sunt expuși sau riscă să fie supuși unui control social negativ, violenței legate de onoare, căsătoriei forțate și/sau mutilării genitale feminine. Cercetările anterioare au relevat că aceștia lucrează și cu elevii care sunt expuși riscului de abandon școlar și cu elevii cu un nivel ridicat de absenteism (Bredal, Bråten, Jesnes și Strand, 2015). Am intervievat cinci consilieri ai minorităților și doi profesori.

Al doilea studiu de caz se referă la îndrumătorii școlari care se ocupă de elevii de etnie romă. Îndrumătorii școlari sunt angajați de primăria din Oslo pentru a lucra cu elevii de etnie romă, cu părinții acestora și cu școlile pe care le frecventează. Obiectivul măsurii este de a îmbunătăți comunicarea și înțelegerea dintre școli și familiile de romi și de a crește șansele ca elevii romi să finalizeze cursurile învățământului primar și ale ciclului inferior al învățământului gimnazial. Am intervievat patru îndrumători școlari.

Cel de-al treilea studiu de caz se referă la copiii cu nevoi educaționale speciale. Capitolul se bazează pe cercetări anterioare, sursa principală fiind Raportul Nordahl (Nordahl et al., 2018), elaborat de un grup de experți în domeniul copiilor și tinerilor care au nevoie de sprijin suplimentar la școală și la grădiniță.

Combinarea dintre studierea documentelor, analiza literaturii și studiile de caz ne permite să descriem, din diferite perspective, practicile privind copiii care nu frecventează școala. Acesta reprezintă unul dintre punctele forte ale proiectului nostru. O limitare evidentă este faptul că realizarea de interviuri cu elevii a depășit sfera de aplicare a acestui raport și, de asemenea, că numărul de profesori intervievați este scăzut. Prin urmare, aceste perspective lipsesc.

1.2 Structura raportului

Capitolul 2 oferă o scurtă prezentare de ansamblu a sistemului școlar norvegian, prezentând contextul în care funcționează diferite norme, reglementări și măsuri. Capitolul 3 prezintă normele și reglementările în vigoare în Norvegia referitoare la copiii care nu frecventează școala. Capitolul 4 prezintă concluziile unei analize bibliografice a studiilor referitoare la prezența și abandonul școlar în Norvegia. Capitolul prezintă măsurile evaluate care au fost puse în aplicare în Norvegia în vederea reducerii abandonului școlar. Acesta include măsuri care s-au dovedit a fi eficiente și măsuri care nu au generat efectul scontat. Capitolele 5 și 6 prezintă exemple practice. În acest caz, am realizat propriile noastre interviuri pentru a înțelege

mai bine măsurile care funcționează în procesul de reducere a abandonului școlar în ciclul inferior al învățământului gimnazial din Norvegia. Capitolul 5 este un studiu de caz care vizează consilierii care se ocupă de minoritățile care frecventează ciclul inferior al învățământului gimnazial, iar capitolul 6 reprezintă un studiu de caz al măsurii de orientare școlară pentru elevii romi. Capitolul 7 oferă o perspectivă asupra modului în care sistemul școlar norvegian se ocupă de elevii cu nevoi educaționale speciale. Capitolul 8 prezintă concluziile.

2. Sistemul școlar norvegian

În acest capitol, oferim o prezentare succintă a sistemului școlar din Norvegia. Acest capitol oferă informații generale și explică contextul în care funcționează normele și măsurile, prezentate în capitolele următoare.

2.1 Un sistem școlar unitar și incluziv

Norvegia are un sistem școlar al cărui obiectiv general din ultimele decenii a fost accesul egal la educație pentru toate persoanele (Hansen, Jensen, Strand, Brodtkorb și Sverdrup, 2018, pag. 47). De la începutul secolului al XX-lea și până în anii 1990, documentele privind politică de învățământ au folosit termenul de „școală unitară” (enhetsskolen) pentru a descrie sistemul școlar sau idealul vizat de acesta. Ideea principală a sistemului de învățământ modern din Norvegia a fost o școală comună, gratuită și obligatorie pentru toți copiii cu vârste cuprinse între 6 și 16 ani, care aparțin aceleiași zone geografice. În ultimele decenii, obiectivul explicit al „școlii unitare” a fost acela de a fi incluzivă (Nilsen 2010). Potrivit unui ghid de tip White Paper recent publicat de Ministerul Educației din Norvegia, școala trebuie „să ofere oportunități pentru toți copiii și tinerii - indiferent de mediul social, cultural și lingvistic din care provin, de sex, de diferențele cognitive și fizice. [Acest lucru] necesită o comunitate incluzivă și eforturi timpurii” (Kunnskapsdepartementet, 2020, p. 4, traducerea noastră).

Unul dintre principiile fundamentale în acest sens a fost acela că soluția organizațională trebuie să se bazeze pe nevoile fiecărui elev în parte (Nilsen, 2010, p. 490). Din Legea educației rezultă că educația în școlile norvegiene trebuie să fie adaptată la nevoile fiecărui elev în parte, pentru a se asigura că elevul respectiv profită la maximum de școlarizarea sa. Nevoia unei educații adaptate (*tilpasset opplæring*) este aplicabilă tuturor ciclurilor de învățământ primar și gimnazial inferior, precum și tuturor elevilor, indiferent de calificările acestora (Kunnskapsdepartementet, 2020, p. 48).

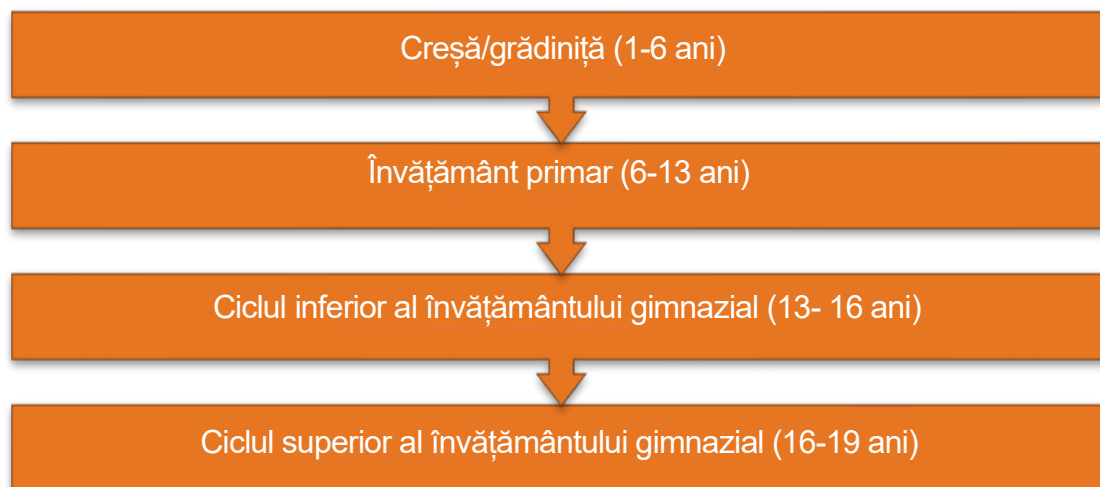
2.2 Cele patru etape ale sistemului școlar

Sistemul școlar norvegian poate fi împărțit în patru faze, conform ilustrației din figura 1. În Norvegia, învățământul primar și ciclul inferior al învățământului gimnazial sunt obligatorii și este frecventat, de regulă, de elevii cu vârsta cuprinsă între 6 și 16 ani. În plus, sistemul școlar mai include și învățământul preșcolar și ciclul superior al învățământului gimnazial, ambele fiind facultative. Învățământul preșcolar este frecventat de la vârsta de 1 la 6 ani (NOKUT, 2023).

În Norvegia, învățământul primar, ciclul inferior și ciclul superior al învățământului gimnazial sunt gratuite. În cazul învățământului primar și ciclului inferior al învățământului gimnazial, costurile asociate materialelor didactice, transportului în timpul orelor de curs, șederilor în taberele școlare și excursiilor sau altor ieșiri care țin de educație sunt gratuite (Legea educației). Grădinițele nu sunt gratuite, iar în anumite orașe, unele familii au decis să renunțe la acest ciclu. Criteriile de renunțare variază de la un oraș la altul.

Ciclul superior al învățământului gimnazial le oferă elevilor posibilitatea de a alege între un program de studii generale și opt programe de educație și formare profesională (VET). Studiile generale îi califică pe elevi pentru învățământul superior, în timp ce VET rezultă în peste 180 de certificate de calificare profesională. Durata ambelor programe este, de obicei, de trei sau patru ani (Hansen et al., 2018, p. 62). Aproximativ 61% dintre elevii din ciclul superior al învățământului gimnazial urmează un program de studii generale (Hansen et al., 2018, p. 44). Ciclul superior al învățământului gimnazial din Norvegia este gestionat la nivel districtual și este, de asemenea, gratuit.

Figura 1 Cele patru faze ale școlarizării în Norvegia



2.3 Structură școlară descentralizată cu diferențe regionale

Ministerul Educației este responsabil pentru elaborarea legislației, a regulamentelor, a planurilor de învățământ și a planurilor-cadru, ceea ce garantează menținerea unor standarde naționale pentru sistemul de învățământ. Cu toate acestea, răspunderea pentru operarea și administrarea învățământului primar și ciclului inferior al învățământului gimnazial este descentralizată către primării, în timp ce învățământul gimnazial superior cade în răspunderea districtului. Majoritatea școlilor norvegiene sunt școli publice - doar aproximativ 8% dintre școlile din Norvegia sunt private (Hansen et al., 2018).

Una dintre consecințele unei structuri școlare descentralizate este faptul că școlile variază din punct de vedere geografic. Un alt aspect variabil este bugetul școlar oferit de primării, la fel ca și demografia elevilor care frecventează școlile. În capitala Norvegiei, Oslo, aproape 40% dintre elevi provin din familii de imigranți, în comparație cu 18% la nivel de țară (Udir, 2017a).

Norvegia este cunoscută pentru sistemul său extins de asistență socială, cu niveluri ridicate de bunăstare oferite cetățenilor pe întreg parcursul vieții. În același timp, este important să subliniem faptul că țara se confruntă și cu numeroase provocări de ordin social. Conform lui Hansen et al. (2018, p. 11), „există o conștientizare din ce în ce mai mare cu privire la aspecte precum situația copiilor vulnerabili și a familiilor acestora, sărăcia în rândul copiilor, părăsirea timpurie a școlii și tinerii care nu urmează un program de educație, de ocupare a forței de muncă sau de formare profesională (NEET)”; acest lucru se reflectă atât în politică, cât și în cercetare. Conform următorului capitol, au existat mai multe încercări de a aborda aceste provocări sociale prin intermediul sistemului educațional.

2.4 Număr ridicat al celor înscriși, nivel ridicat al cheltuielilor

În general, elevii norvegieni înregistrează o rată de școlarizare ridicată, în special în învățământul preșcolar, primar și în ciclul inferior al învățământului gimnazial. Chiar dacă nu este obligatoriu, iar părinții plătesc o taxă, 93% dintre copii frecventează grădinițele (SSB, 2023). Învățământul primar și ciclul inferior al învățământului gimnazial sunt obligatorii, iar 96% dintre elevi își finalizează în cadrul acestor cicluri (Vika, 2021). Cei 4% care nu reușesc să își finalizeze studiile nu sunt considerați, conform literaturii de specialitate sau documentelor oficiale, ca încadrându-se în categoria abandonului școlar, ci sunt numiți elevi cu zero puncte din învățământul primar și ciclul inferior al învățământului gimnazial. De cele mai multe ori, aceștia sunt elevi care beneficiază de educație specială, elevi care înregistrează un nivel de

absenteism ridicat și elevi aparținând minorităților lingvistice care s-au mutat recent în Norvegia.

În aceste cazuri, profesorii dispun de baza de care au nevoie pentru a acorda o notă elevilor (Vika, 2021).

Aproape toți elevii norvegieni încep ciclul superior al învățământului gimnazial, chiar dacă acesta este facultativ. Dintre aceștia, aproximativ 70% își finalizează studiile în termen de cinci ani, ceea ce înseamnă că rata de abandon școlar în ciclul superior al învățământului gimnazial este de aproximativ 30%. Acest număr a fost relativ stabil în ultimii ani (Gundersen, Tveito și Dokken, 2022; Rogstad și Reegård, 2016).

Totodată, un alt aspect care caracterizează sistemul școlar norvegian este nivelul ridicat al cheltuielilor publice. Potrivit OCDE, Norvegia cheltuiește de 1,6 ori mai mult decât media OCDE (Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică), per elev, pentru educație, după ce se ia în considerare nivelul general al costurilor din țările comparabile. Printre altele, nivelurile ridicate ale cheltuielilor publice permit ca raportul dintre elevi și personalul didactic din instituțiile publice să fie de 10:1, cel mai mic dintre toate țările OCDE (OCDE, 2022). De asemenea, acesta permite și utilizarea la scară largă a personalului nedidactic în școli. De exemplu, majoritatea școlilor au angajat consilieri, asistente medicale etc. care contribuie la urmărirea copiilor aflați în situații de risc.

3. Elevii care nu frecventează școala: Norme și reglementări

În acest capitol, răspundem la prima dintre cele două întrebări de cercetare din acest raport: *Care sunt regulile care reglementează absenteismul și abandonul școlar în Norvegia?* Acest capitol se bazează pe un studiu documentar al Legii norvegiene privind educația, precum și documente și ghiduri de sprijin elaborate de Direcția Norvegiană pentru Educație și Formare. Acestea sunt documente care sunt disponibile în mod public online. Cititorul trebuie să rețină faptul că prezentăm normele și modalitățile prin care guvernul norvegian afirmă că școlile și primăriile *ar trebui* să abordeze problema elevilor care nu frecventează școala. Nu am colectat date cu privire la modul în care școlile și primăriile acționează *efectiv* în cazurile în care un elev lipsește sau care nu frecventează școala.

Ne concentrăm asupra normelor și reglementărilor privind învățământul primar și secundar inferior. Cu toate acestea, întrucât măsurile aplicate în școlile din ciclul superior al învățământului gimnazial vor fi prezentate în capitolul 4, vor fi prezentate și unele dintre cele mai importante norme din acest sector.

3.1 Învățământul primar și ciclul inferior al învățământului gimnazial

Dreptul și obligația de prezență

Conform aspectelor prezentate în capitolul 2 din Legea norvegiană privind educația, toți „copiii și tinerii sunt obligați să frecventeze învățământul primar și ciclul inferior al învățământului gimnazial și au dreptul la [o astfel de] educație”. În plus, “[i]n cazul în care un elev lipsește de la cursurile învățământului obligatoriu fără a avea dreptul de a face acest lucru, părinții acestuia sau cei care sunt in *loco parentis* pot fi pasibili de amenzi, în cazul în care absența este rezultatul unor acțiuni intenționate sau neglijente din partea acestora” (Legea norvegiană privind educația).

În cazul copiilor care nu sunt născuți în Norvegia, dreptul la învățământul primar și gimnazial inferior se aplică atunci când probabilitatea ca respectivul copil să se afle

În Norvegia pentru mai mult de trei luni este mare. Acest drept trebuie să fie pus în aplicare cât mai repede posibil și în termen de cel mult o lună. Obligația de a frecventa învățământul primar și ciclul inferior al învățământului gimnazial începe în momentul în care șederea a durat trei luni. Această obligație este anulată în cazul în care șederea în afara Norvegiei durează mai mult de trei luni (Udir, 2023a).

Părinții sau alte persoane care au grijă de copil sunt cei care au responsabilitatea de a se asigura că acesta primește educația la care este obligați și la care are dreptul. Părinții sunt liberi să aleagă modul în care își îndeplinesc dreptul și respectă obligația de a frecventa învățământul primar și ciclul inferior al învățământului gimnazial și au posibilitatea de a alege între a-și trimite copiii la școli publice, a le oferi cursuri private la domiciliu, a-i trimite la școli private autorizate în conformitate cu Legea privind școlile gratuite sau a-i trimite la școli private autorizate în conformitate cu Legea privind educația. Părinții care aleg școlarizarea la domiciliu (homeschooling-ul) trebuie să respecte curriculumul național. Primăria supraveghează modul în care se desfășoară educația la domiciliu și le poate solicita elevilor să ia parte la sesiuni de testare. În cazul în care cerințele prevăzute în Legea educației nu sunt îndeplinite, Primăria trebuie să ceară înscrierea la școală a copilului sau adolescentului.¹

Primăriile sunt cele au responsabilitatea de a se asigura că toți copiii care locuiesc în orașul pe care îl reprezintă își îndeplinesc obligația de a frecventa învățământul primar și ciclul inferior al învățământului gimnazial (Udir. (2023).

Absenteismul în școlile primare și gimnaziale inferioare

Nivelurile ridicate de absenteism în rândul elevilor din învățământul primar și gimnazial reprezintă o preocupare din ce în ce mai mare a școlilor norvegiene și a proprietarilor de școli, a serviciilor psihopedagogice, a administratorilor de stat și a organizațiilor sectoriale (Havik, 2018). Un nivel ridicat de absențe poate duce la imposibilitatea profesorilor de a acorda note și la neacordarea de diplome elevilor, ceea ce poate avea consecințe majore pentru continuarea studiilor și pentru cariera profesională a acestora. Absențele și, în cele din urmă, abandonul școlar din ciclul superior al învățământului gimnazial prezintă o potențială corelație (Andresen, Bjørnset, Reegård și Rogstad, 2017; Bjørnset, Drange, Gjefsen, Kindt, & Rogstad, 2018; Drange, Gjefsen, Kindt și Rogstad, 2020).

¹ Numai 247 de elevi au beneficiat de homeschooling (școlarizare la domiciliu) pentru anul școlar 2022/2023 (hjemmeundervisningsforbund, 2023).

Direcția pentru Educație și Formare a publicat o statistică privind absențele începând cu anul 2018. Cifrele arată că, în 2019/2020, elevii norvegieni aflați în ultimul an al ciclului inferior al învățământului gimnazial au avut în medie 6,6 zile de absență. Elevii ai căror părinți au doar studii obligatorii lipsesc mai des decât elevii ai căror părinți au calificări de nivel gimnazial superior sau studii superioare (Udir, 2019). Nu există registre naționale privind absenteismul în învățământul primar și în ciclul inferior al învățământului gimnazial. Un alt studiu a relevat faptul că există motive pentru a acorda mai multă atenție absențelor în Norvegia: 4,5% dintre elevii din Oslo, Bergen, Trondheim, Bærum și Stavanger au absentat timp de o lună sau mai mult în 2017. Conform cercetărilor internaționale, acest lucru poate fi catalogat drept o rată a absenteismului „alarmant de ridicată” (Holterman, 2018).

Distincția dintre absențele documentate și cele nedocumentate

Potrivit unui ghid referitor la lege, elaborat de Direcția pentru Educație și Formare (Udir, 2022a), școlile trebuie să facă distincția între absențele documentate și cele nedocumentate. Absențele documentate sunt absențe în conformitate cu permisiunea de a absenta motivat acordată de școală în urma unei cereri adresate directorului, sau absențe din motive de sănătate, în cazul în care părinții au anunțat școala sau în cazul în care elevul prezintă un certificat medical eliberat de un medic. Absențele nedocumentate sunt absențe care nu au fost anunțate de părinți sau absențe care au o durată mai mare decât cea pentru care școala a acordat elevului permisiunea de absentă motivat. Absențele nedocumentate și absențele din motive de sănătate, în cazul în care nu este prezentat un certificat medical, pot fi înregistrate pe diploma elevului, eliberată la sfârșitul ciclului inferior al învățământului gimnazial. Școala poate solicita o adeverință medicală pentru absențe de lungă durată (Udir, 2022a).

Primăria sau directorul școlii poate acorda unui elev permisiunea de a absentă motivat până la două săptămâni. Condiția prealabilă este ca această absență motivată să fie considerată rezonabilă. Directorul nu poate acorda permisiunea de absentare motivată pentru mai mult de două săptămâni odată. În cazul în care părinții doresc să își retragă copiii de la școală pentru o perioadă mai lungă de timp, se aplică normele privind cursurile particulare la domiciliu (Legea educației 14-3).

Copiii care nu frecventează școala - Linii directoare privind responsabilitățile

În orașele norvegiene, școlile primare și gimnaziale inferioare se confruntă ocazional cu situații în care copiii nu mai frecventează deloc școala. Acesta este un fenomen oarecum diferit de cel al nivelului ridicat de absenteism, deși cele două pot fi corelate. În aceste situații, Direcția Norvegiană pentru Educație și Formare a elaborat un set de linii directoare² (Udir, 2023a). Aici, sunt identificate diferitele responsabilități

care decurg din Legea educației și din alte legi și regulamente în situațiile în care un copil nu se prezintă la cursurile învățământului obligatoriu (Udir, 2023a).

Conform acestor linii directoare, există diferite responsabilități aplicabile elevului, părinților, școlii și proprietarului școlii (primăria), în cazurile în care un elev nu frecventează școala. Așa cum am menționat anterior, regula principală este că primăria este responsabilă pentru îndeplinirea dreptului/respectarea obligației la educație primară și gimnazială inferioară și, prin urmare, pentru revenirea în situația în care un elev nu frecventează școala (Udir, 2023a).

Școala trebuie să respecte următoarea procedură în situația în care un copil înregistrează o absență nemotivată: În primul rând, să contacteze familia/părinții acestuia. În cazul în care școala nu reușește să localizeze elevul, este necesară redactarea unei scrisori cu informații despre drepturile și obligațiile elevului la educație, menționând răspunderea penală la care se expun părinții în cazul în care copiii lor nu frecventează școala (riscul de a fi amendați de poliție). De asemenea, școala trebuie să contacteze școlile frecventate de frați și surori, să facă o vizită la locuința copilului, să contacteze locul de muncă al părinților copilului și să acceseze adresa copilului din Registrul Național al Populației (Udir, 2023a).

În cazul în care școala localizează copilul în Norvegia, iar acesta nu primește educație în conformitate cu Legea educației, școala are obligația de a raporta acest lucru serviciilor de protecție a copilului (Udir, 2023a).

În cazul în care școala localizează copilul în afara Norvegiei, acesta nu mai este responsabilitatea școlii. Cu toate acestea, liniile directoare prevăd că, în cazul în care administrația școlii consideră că un copil se află în străinătate fără părinții săi, poate contacta un consilier pentru integrare sau un consilier pentru minorități pentru ca respectivul copil să obțină consiliere (consultați capitolul 5). Consilierii de integrare și consilierii pentru minorități au experiență în asistarea elevilor rămași în străinătate și pot oferi asistență pentru reîntoarcerea acestora în Norvegia, în cooperare între copil, școală, părinți, atunci când acest lucru este posibil, serviciile de protecție a copilului și/sau poliție (Udir, 2023a). În conformitate cu legislația norvegiană, copiii cu vârsta de peste 12 ani trebuie să își dea consimțământul pentru șederi de lungă durată în străinătate, fără a fi însoțiți de părinți/adulți cu răspundere parentală. În cazul în care administrația școlii ia în calcul posibilitatea reținerii unui elev în străinătate împotriva voinței sale și/sau în cazul absenței elevului la începerea școlii, profesorii trebuie să solicite o discuție cu elevul pentru a determina dacă se impune împiedicarea/prevenirea plecării acestuia din Norvegia.

În cazul în care școala nu reușește să localizeze copilul, directorul școlii trebuie să anunțe serviciile de asistență socială pentru copii, iar responsabilitatea este transferată către primărie.

Conform aceluiași linii directoare, primăria este responsabilă de a monitoriza procesul prin care școlile informează părinții cu privire la drepturile și obligațiile care decurg din Legea educației. Primăriile trebuie să dispună întotdeauna de informații actualizate cu privire la toți copiii care au o vârstă relevantă pentru a frecventa școala. De asemenea, acestea trebuie să analizeze dacă există motive pentru a denunța părinții la poliție și, după caz, pentru a înainta un raport. Părinții nu pot fi pedepsiți dacă motivul absenței nu este o lipsă de implicare din partea părinților, ci alte circumstanțe externe, de exemplu, boala. Același principiu este aplicabil și în cazul în care părinții nu au avut cunoștință despre absență și, prin urmare, nu pot fi acuzați de neglijență (Udir, 2023a).

3.2 Ciclul superior al învățământului gimnazial

În ceea ce privește absențele ciclul superior al învățământului gimnazial, sunt aplicabile norme și reglementări diferite. Distincția dintre absențele documentate și absențele nedocumentate se aplică și în acest caz, dar limitările în ceea ce privește interpretarea unei absențe ca fiind o absență documentată sunt mult mai stricte. Regula principală presupune consemnarea tuturor absențelor nedocumentate pe diploma elevului. Elevul sau părinții pot cere ca absențele de până la zece zile de școală pe an școlar să nu fie consemnate pe diplomă, dacă absența este asociată unor motive de sănătate și a durat mai mult de trei zile, este asociată unei afecțiuni cronice sau unui handicap, sau este documentată (Udir, 2022a)

În 2016, guvernul norvegian a introdus o limită de absențe în ciclul superior al învățământului gimnazial, care prevede că, în cazul în care un elev înregistrează un procent mai mare de 10% de absențe nedocumentate la o materie, ca regulă generală, elevul nu va putea participa la o evaluare semestrială cu notare sau la obținerea unei note la materia respectivă, iar profesorului i se interzice să acorde astfel de note. În cazul în care elevul înregistrează un procent cuprins între 10% și 15% absențe nedocumentate, iar motivul absenței face ca interdicția acordării unei note să fie o soluție nerezonabilă, directorul poate decide dacă respectivul elev va fi în final notat sau nu. (Udir, 2022b).

Absența documentată este o absență din motive medicale cu adeverință medicală, absență ca urmare a unei înmormântări, sărbători religioase, anumitor tipuri de activități politice, activități de ajutorare sau reprezentarea în cadrul unor

evenimente la nivel național sau internațional, de exemplu, sportive sau culturale. Printre absențele documentate se numără și activitățile impuse în vederea obținerii permisului de conducere (Udir, 2022b). În 2019, elevul mediu care frecventează ciclul superior al învățământului gimnazial a lipsit în medie trei zile și 11 ore de școală (Udir, 2019).

Până la împlinirea vârstei de 18 ani, Direcția pentru Educație și Formare precizează că părinții trebuie să fie informați cu privire la fiecare absență în parte. În cazul în care există riscul ca respectivul elev să depășească limita de absențe sau ca profesorul să nu aibă nicio bază pentru a acorda o notă la o evaluare semestrială sau anuală, școala are obligația de a notifica elevul (și părinții, dacă acesta încă nu a devenit major), cât mai devreme posibil. Școala trebuie să transmită câte o notificare pentru fiecare materie. În cazul în care școala transmite nicio notificare, elevului trebuie să i se acorde o notă (Udir, 2022b).

În situațiile în care elevului nu i se acordă o notă, elevii care frecventează ciclul superior al învățământului gimnazial pot susține un examen privat pentru a trece clasa (Udir, 2023b). Organizarea și desfășurarea examenului privat cade în răspunderea districtului (Udir, 2021).

4. Practici din Norvegia: O trecere în revistă a literaturii de specialitate

În următoarele două capitole, vom răspunde la cea de-a doua întrebare de cercetare a acestui raport: *Care sunt măsurile implementate în școlile norvegiene pentru a reduce absenteismul și abandonul școlar și care dintre acestea sunt eficiente?* În acest capitol, prezentăm concluziile unei analize a literaturii de specialitate, care evaluează măsurile de reducere a absenteismului și a abandonului școlar din școlile norvegiene.

4.1 Metode

Acest capitol se bazează pe o analiză a literaturii de specialitate. Am restrâns căutarea noastră la literatura de specialitate despre Norvegia și la studiile care au fost efectuate în ultimii 15 ani. Analiza literaturii de specialitate a fost realizată în patru etape, conform ilustrației din figura 2 de mai jos.

Figura 2 Analiza literaturii de specialitate în patru etape

- Etapa 1: Elaborarea unei strategii de căutare în colaborare cu bibliotecara
- Etapa 2: Analiza literaturii de specialitate
- Etapa 3: Evaluarea literaturii de specialitate relevante
- Etapa 4: Analiza și sintetizarea principalelor constatări

Etapa 1, strategia de căutare, a fost elaborată pe baza cunoștințelor anterioare ale cercetătorilor cu privire la acest subiect și în colaborare cu bibliotecara Elin Maria Fiane din cadrul Institutului Norvegian de Politică Externă (NUPI). Fiane are cunoștințe de specialitate în ceea ce privește căutarea în bazele de date electronice, criteriile de includere și cuvintele-cheie.

Etapa 2, căutarea de studii relevante, a fost realizată de Fiane, în strânsă colaborare cu cercetătorii. Sursele de căutare în literatura de specialitate au fost Google Scholar, ISI Web of Science și Oria (baza de date norvegiană de căutare). În timp ce Google Scholar oferă posibilitatea de a realiza căutare destul de

cuprinzătoare, ISI permite o căutare de înaltă calitate academică. ISI Web of Science include Science Citation Index Expanded, Social Sciences Citation Index, Arts & Humanities Citation Index și Emerging Sources Citation Index. Oria este un catalog al bibliotecilor universitare norvegiene și al bibliotecilor tematice. Aceasta conține achizițiile acestora, inclusiv articole, cărți și rapoarte. În plus, Oria include achiziții din bazele de date norvegiene Idunn, Brage și NORART.

Am căutat următorii termeni în limba engleză: *School attendance, school non-attendance, school presence, school absence, school absenteeism, school attendance problems, school dropout*, student dropout*, school exclusion, truancy, school refusal, school withdrawal* (Frecvențarea școlii, neprezentarea la școală, prezența la școală, absența de la școală, absenteismul școlar, probleme de frecvență școlară, abandonul școlar*, abandonul școlar al elevilor*, excluderea școlară, absenteismul, refuzul școlar, retragerea de la școală). În funcție de opțiunile caracteristice fiecărui motor de căutare, am adăugat combinații ale termenilor de căutare Norvegia și norvegian/norvegiană. În norvegiană, am căutat termeni similari: *skolefravær, skole+høyt fravær, skole+bekymringsfullt høgt fravær, skole+frfallfall, skole-vegring, problematisk fravær, skolkttk, skoleangst, skolefobi, skulk*. Bibliotecarul a trimis literatura de specialitate cercetătorilor, care au sortat tematica în funcție de relevanță, pe baza titlului, a publicației și, în unele cazuri, pe baza rezumatelor. Au fost excluse publicațiile studențești, duplicatele și articolele care nu erau deloc relevante pentru acest subiect.

În urma acestei sortări, cercetătorii au rămas cu aproximativ 300 de publicații. Multe dintre acestea aveau legătură cu subiectul, dar au fost identificate relativ puține articole despre măsurile puse în aplicare. După ce sortare a fost redusă din nou doar la articolele referitoare la măsuri, numărul de publicații s-a redus la 69.

În **etapa 3**, cercetătorii au determinat studiile care trebuie să fie incluse în acest raport, pe baza întrebării de cercetare și a relevanței directe pentru proiectul NOROC. Au fost incluse contribuțiile care au fost clasificate ca fiind relevante și de înaltă calitate academică. Posibilitatea de a prelua elemente dintr-o măsură și de a le include în proiectul NOROC a reprezentat unul dintre criteriile importante de includere. Un alt criteriu important de includere a fost acela că măsura a fost *evaluată*, pentru a se asigura că există date privind efectul sau calitatea acesteia. Această etapă a analizei literaturii a fost realizată în Endnote. Lista de articole relevante pentru cercetători a fost astfel redusă la 21.

În **etapa 4**, cercetătorii au citit și analizat cele 21 de articole. Din cauza numărului relativ limitat de articole relevante găsite, cercetătorii au efectuat și o căutare restrânsă în Google Scholar cu scopul de a identifica cele mai bune practici internaționale privind

abandonul școlar, pentru consultare ca referință. Din această literatură, cercetătorii au extras și citit patru analize ale literaturii internaționale de specialitate pe această temă.

4.2 Constatările din literatura norvegiană Măsurile puse în aplicare în ciclul inferior al învățământului gimnazial

Din câte am reușit să analizăm, nimeni nu a studiat efectul unei măsuri asupra copiilor care nu frecventează ciclul inferior al învățământului gimnazial din Norvegia. Având în vedere constatările din capitolele anterioare și, în special, faptul că, tehnic vorbind, elevii norvegieni nu pot „abandona” școlile gimnaziale inferioare, probabil că acest lucru nu este deloc surprinzător. Școlile raportează faptul că copiii nu mai frecventează cursurile, dar fenomenul nu pare să fi fost cercetat pe larg.

De asemenea, am constatat că există relativ puține studii care descriu măsuri care vizează *absenteismul* în ciclul inferior al învățământului gimnazial. Excepția este reprezentată de studiile realizate de către Havik și Ingul (2021, 2022) privind experiențele de homeschooling (școlarizarea la domiciliu). Aceștia se întreabă dacă profesorii din ciclul inferior al învățământului gimnazial consideră că homeschooling-ul sau elementele acestuia reprezintă o intervenție relevantă atunci când abordează elevii care nu frecventează școala. În timpul pandemiei de Covid-19, 238 de profesori din toate districtele norvegiene au răspuns la un sondaj despre experiențele lor în ceea ce privește homeschooling-ul în perioadele de izolare. Toți profesorii intervievați au avut unul sau mai mulți elevi care corespundeau definiției cercetătorilor de a avea probleme în ceea ce privește frecventarea cursurilor (absență de la școală mai mult de două zile în ultimele două săptămâni, fără absențe documentate și/sau mai mult de 15% absențe nedocumentate în ultimele zece săptămâni). Profesorii au raportat faptul că motivele principale pentru problemele de prezență ale elevilor au fost propria lipsă de motivație a elevului și/sau anxietatea sau stresul. Și factorii parentali au fost menționați ca fiind importanți potrivit profesorilor, iar într-o măsură mai mică, au fost menționate problemele din mediul școlar. Părerile profesorilor au fost împărțite cu privire la beneficiile homeschooling-ului pentru elevii cu probleme de prezență la școală: 24% dintre aceștia au considerat că școlarizarea la domiciliu este mai potrivită pentru acești elevi, în timp ce 32% au declarat că nu a avut niciun avantaj, iar 22% au declarat că acești elevi au înregistrat o prezență mai scăzută în timpul homeschooling-ului. Autorii au concluzionat că:

Atunci când elevii lipsesc de la școală din cauza lipsei de motivație, este posibil ca homeschooling-ul să nu fie cea mai potrivită măsură. În cazul altor elevi,

homeschooling-ul ar putea aduce o ameliorare a simptomelor emoționale, dar această soluție poate fi o sabie cu două tăișuri, deoarece evitarea rareori duce la ameliorarea simptomelor pe termen lung. (Havik și Ingul, 2021, p. 11)

Măsurile puse în aplicare în ciclul superior al învățământului gimnazial

Drept consecință a lacunelor în literatura de specialitate direct relevantă pentru măsurile puse în aplicare în ciclul inferior al învățământului gimnazial, recurgem aici la o discuție a evaluărilor măsurilor de prevenire a abandonului școlar din ciclul superior al învățământului gimnazial. Este important de remarcat că doar un număr foarte mic de măsuri care au fost puse în aplicare pentru reducerea abandonului școlar în ciclul superior al învățământului gimnazial din Norvegia au fost dezvoltate astfel încât să permită cercetătorilor să le evalueze efectele.

Programul Los

În perioada 2011-2021, Direcția pentru Copii, Tineret și Familie (Bufdir) a gestionat o schemă de subvenții denumită programul Los. (În norvegiană, verbul *å lose* înseamnă a găsi o cale sau un drum, sau a ghida.) Programul Los s-a adresat primăriilor care doreau să înființeze un serviciu de orientare destinat tinerilor care riscau să abandoneze ciclul superior al învățământului gimnazial. O condiție prealabilă pentru a primi subvenția a fost ca primăria care o primea să îl echivaleze cu o deductibilitate de 50%. În 2019, când Norwegian Social Research (NOVA) (Gundersen et al., 2022) a realizat o evaluare a programului, aceasta avea un buget anual de 52,6 milioane NOK (aproximativ 4,9 milioane EUR). Multe primării au primit subvenții prin intermediul programului Los. Primăriile au posibilitatea de a alege să folosească subvențiile cu orientare către sistem, cu funcționare individuală sau ca o combinație a celor două.

Conform obiectivului programului Los, îndrumătorii aveau obligația de urmări tinerii aflați în situații de risc, de a-i pune în contact cu serviciile de asistență și de a contribui la asigurarea unui ajutor individual din partea școlii sau a companiilor locale. Activitatea urma să se desfășoare în colaborare cu părinții sau tutorii tinerilor. Îndrumătorii aveau obligația de a contribui printr-o monitorizare atentă și organizată sub formă de sarcină motivațională și de îndrumare în interiorul și în afara școlii, precum și în momentul trecerii de la ciclul inferior al învățământului gimnazial la cel superior. În plus, aceștia aveau obligația de a fi disponibili pentru tinerii aflați în situații de risc și să fie prezenți în locurile în care se află aceștia (la școală, acasă și în timpul liber). De asemenea, aceștia aveau obligați de a colabora îndeaproape cu părinții sau cu alți îngrijitori ai acestora și de a-i ajuta pe părinți și pe îngrijitorii tinerilor să îi sprijine

pe aceștia din urmă. Totodată, îndrumătorii aveau obligația de a-i ajuta și a-i motiva pe tineri să ia legătura cu serviciile de asistență care le pot oferi ajutorul necesar.

Scopul evaluării NOVA (Gundersen et al., 2022) a fost acela de a determina măsura și modul în care programul *Los* a contribuit la activitatea primăriilor și a reprezentanților districtelor în vederea realizării unei monitorizări atente a tinerilor care riscau să abandoneze cursurile școlii obișnuite. De asemenea, aceștia au analizat dacă eficiența coordonării serviciilor municipale destinate grupului-țintă a crescut datorită programului *Los*. Evaluarea s-a bazat pe interviuri cu persoanele angajate ca îndrumători, cu persoanele de contact ale acestora în cadrul primăriilor și cu partenerii, precum și cu tineri și părinți din orașele selectate în situația de față. De asemenea, au fost efectuate două sondaje care au vizat persoanele de contact ale îndrumătorilor din cadrul primăriilor și persoanele angajate ca îndrumători în toate primăriile vizate. Cercetătorii au constatat că modul în care a funcționat programul *Los*, prin asigurarea unei monitorizări flexibile și organizate pentru tineri, contribuie la creșterea abilităților de adaptare ale acestora și la prevenirea abandonului școlar. Au mai constatat că toți actorii implicați au fost de părere că programul *Los* a avut o contribuție pozitivă. Cercetătorii subliniază câteva criterii de succes importante; printre acestea numărându-se faptul că alocarea unui îndrumător a fost voluntară, că îndrumătorii au beneficiat de libertatea de a decide asupra modului de lucru cu fiecare tânăr pe care l-au întâlnit și că aceștia au dat dovadă de flexibilitate și disponibilitate față de tineri. La nivel de sistem, îndrumătorii au reușit să își atingă obiectivele de a adapta asistența la resursele și nevoile tinerilor și de a se asigura că urmărirea și ajutorul oferit este disponibil și organizat. Cercetătorii subliniază că nu consideră că îndrumătorii pot rezolva individual problema abandonului școlar, dar declară că, în cadrul cercetărilor desfășurate, au identificat exemple de îndrumători care au reușit să determine mulți tineri să renunțe la ideea abandonului școlar.

Lindesneslosen

În perioada 2014 - 2017, Lindesneslosen a reprezentat o măsură de prevenire a abandonului școlar și profesional al tinerilor. Lindesneslosen a fost una dintre măsurile locale care au beneficiat de subvenții prin intermediul programului *Los* menționat anterior. Grupul-țintă al proiectului a fost constituit din tineri care locuiesc în regiunea Lindesnes, în sudul Norvegiei, care au renunțat deja la viața profesională sau la educație, sau care riscau să facă acest lucru.

Măsura includea angajarea a șase persoane care să ocupe rolul de îndrumători și să urmărească îndeaproape tinerii aflați în situații de risc. Îndrumătorii au fost repartizați la o școală gimnazială superioară din regiune, dar au urmărit tineri din mai

multe școli. Tinerii au fost convinși să se întâlnească cu îndrumătorii de la școlile locale, de la serviciile de monitorizare (oppfølgingstjenesten), de la Administrația norvegiană pentru muncă și bunăstare și de la serviciile de protecție a copilului.

Frøyland, Spjelkavik, Bernstrøm, Ballo și Frangakis (2020) au evaluat această măsură, prin intermediul unei monitorizări a seminarelor anuale și a unor interviuri cu îndrumătorii și partenerii acestora. În plus, aceștia au analizat datele din registre pentru a determina impactul pe care măsura l-a avut la nivel regional. Evaluarea monitorizării arată că 180 de tineri au primit asistență de la data implementării proiectului până în 2019. Îndrumătorii și-au concentrat atenția asupra îmbunătățirii prezenței, a comportamentului, a strategiilor de adaptare, a învățării, a obținerii sau îmbunătățirii notelor și asupra stăpânirii materiilor individuale în școli. Una dintre măsurile importante utilizate de Lindesneslosen a fost aceea de a oferi tinerilor locuri de muncă și formare profesională, pe lângă posibilitatea de a-și continua studiile. Evaluarea de monitorizare a constatat că tinerii înșiși, partenerii și îndrumătorii au resimțit o serie de efecte pozitive ale Lindesneslosen. Cu toate acestea, analiza datelor din registre nu a identificat niciun efect asupra măsurii în ceea ce privește finalizarea studiilor, reducerea beneficiilor din partea Administrației Muncii și Protecției Sociale sau procentul de persoane care nu urmează o formă de educație, angajare sau formare profesională (NEET) în regiune (Frøyland și Spjelkavik, 2017; Frøyland, Spjelkavik și Bernstrøm, 2018; Frøyland et al., 2020).

Limita de absențe

În toamna anului 2016, guvernul norvegian a introdus o limită de absențe în toate școlile din ciclul superior al învățământului gimnazial, după cum se menționează în capitolul 2. Fafo și Statistics Norway au evaluat introducerea limitei de absențe în perioada 2017-2019. Analizele s-au bazat pe date cantitative și calitative. Dintre datele cantitative, cea mai importantă sursă a fost reprezentată de datele din registre, care au oferit o imagine de ansamblu detaliată asupra absențelor zilnice și orare de-a lungul timpului. În plus, proiectul a evaluat și o serie de sondaje. De asemenea, cercetătorii au adunat materiale calitative constând în 145 de interviuri cu directori, profesori, elevi, asistenți medicali, consilieri și angajați ai serviciului educațional-psihologic (PPT) și ai serviciului de monitorizare (OT).

Evaluarea poate fi rezumată în două constatări principale: Datele prezente în toate rapoartele au evidențiat succesul în limitarea absenteismului, măsurat prin reducerea efectivă a absențelor. O observație constantă a fost că atât numărul absențelor orare, cât și cel al absențelor zilnice au fost reduse semnificativ. În general, media absențelor a scăzut cu 27% din 2015/2016 până în anii de după limitarea

absențelor. Totodată, măsura de limitare a absențelor a înregistrat un real succes și prin raportarea la îmbunătățirea notelor. A doua constatare importantă a fost faptul că limitarea absenteismului cauzează dificultăți pentru directorii de școli și profesori, care trebuie să aloce timp suplimentar comparativ cu situația anterioară pentru a ține evidența absențelor și a trimite notificări elevilor, pentru medici, care sunt frecvenți de elevii sănătoși, și pentru elevi, care sunt stresați de această dispoziție și care trebuie să aloce timp și bani pentru în vederea obținerii documentației.

Limitarea absențelor presupune că toate grupurile de elevi petrec mai mult timp la școală, dar unele grupuri de elevi nu au înregistrat o reducere suficientă a nivelului absenteismului. Prin urmare, aceștia nu sunt evaluați la una sau mai multe materii, ceea ce face ca finalizarea și promovarea ciclul superior al învățământului gimnazial să fie și mai dificilă. Cercetătorii au concluzionat că limitarea absențelor nu reprezintă nici problema, nici soluția pentru cei mai vulnerabili dintre elevi. Potrivit cercetătorilor, mulți elevi se confruntă cu probleme mai grave, ceea ce evidențiază și susține necesitatea de a suplimenta limitarea absențelor prin diverse măsuri compensatorii.

De asemenea, evaluarea a arătat că școlile au pus în aplicare practici diferite în ceea ce privește modul în care sunt gestionate absențele, modul în care se adaptează la reglementări și modul în care monitorizează elevii care riscă să depășească limita de absențe la una sau mai multe materii. Totodată, iese în evidență faptul că există grupuri de elevi care, pentru a finaliza și a promova ciclul superior al învățământului gimnazial, au nevoie de alte măsuri decât limitarea absențelor (Andresen et al., 2017; Bjørnset et al., 2018; Drange et al., 2020; Rogstad, Bjørnset, Drange, Gjefsen și Kindt, 2021).

Scopul limitării absențelor a fost unul bipartit: reducerea absenteismului și, pe termen lung, contribuția la reducerea abandonului școlar prin stimularea unui procent mai mare de elevi să finalizeze și să promoveze ciclul superior al învățământului gimnazial (Drange et al., 2020). Evaluarea acestei măsuri de către Fafo și SSB a arătat că, deși nivelul absenteismului s-a redus, nu se poate concluziona cu certitudine că același principiu este aplicabil și în cazul abandonului școlar.

Sistem de avertizare timpurie

În 2008, districtul Akershus a elaborat un sistem de avertizare timpurie cu privire la abandonul școlar, numit modelul IKO. IKO este un acronim norvegian pentru identificare, evaluare și monitorizare. Modelul își propune să îmbunătățească capacitatea școlilor de a identifica și sprijini elevii care riscă să abandoneze școala în timpul anului școlar. Sistemul IKO a fost pus în aplicare în alte patru districte norvegiene. Acesta a constat din: 1) o mică echipă dedicată responsabilă pentru

activitățile IKO în fiecare școală, 2) un sistem de avertizare timpurie asistat de un software care monitorizează notele și absențele, care a ajutat echipa să identifice elevii expuși riscurilor 3, 3) un set de orientări pentru profesori cu privire la modul în care aceștia urmau să acorde o atenție specială și să intervieveze elevii cu risc cu privire la situația lor și 4) o componentă de învățare comunitară în cadrul căreia școlile implicate împărtășesc cele mai bune practici și în care personalul implicat trebuie să participe la cursuri de formare. Modelul IKO consideră că abandonul școlar este rezultatul unei interacțiuni între caracteristicile individuale ale elevilor și școli și că elevii sunt „încurajați” să recurgă la această măsură deoarece școlile nu reușesc să creeze relațiile și condițiile adecvate.

Sletten, Toge și Malmberg-Heimonen (2022) au realizat un studiu de urmărire a modelului IKO timp de doi ani, în anii școlari 2016/2017 și 2017/2018.

La studiu au participat 7677 de elevi din primul an de liceu din 42 de școli din ciclul superior al învățământului gimnazial din districtele Nord-Trøndelag, Oppland, Hedmark și AustAgder. Cercetătorii au analizat efectele modelului IKO asupra realizărilor, absențelor de la cursuri și a finalizării studiilor, factori care trebuiau să anticipeze atât abandonul timpuriu, cât și absolvirea ciclului gimnazial fără a obține o diplomă. Studiul a fost randomizat pe grupuri, iar școlile au fost repartizate aleatoriu în grupuri experimentale și de control în fiecare district.

3 Elevii în situații de risc care au luat parte la acest program au fost definiți în felul următor: (1) elevii acceptați de prima lor opțiune pentru școlile din ciclul superior al învățământului gimnazial și având o medie generală de 2,5 sau mai mică, (2) elevii acceptați de a doua opțiune școlară sau de cea cu prioritatea cea mai joasă și având o medie generală de 3 sau mai mică, (3) nivelul total al absenteismului mai mare de 6%, (4) o notă de trecere sau necunoscută la una sau mai multe materii și/sau (5) un istoric de nevoi de educație specială.

După doi ani de școală, Sletten et al. nu au constatat efecte semnificative asupra absenteismului de la cursuri, a ratei de finalizare a studiilor sau a rezultatelor academice. Frecvențarea unei școli care a urmat modelul IKO nu a avut niciun efect asupra riscului de abandon școlar al elevilor. Sletten și colegii ei au concluzionat că „este prea devreme pentru a respinge modelul IKO și neajunsurile sale teoretice”.

Sunt necesare cercetări suplimentare și, conform acestei evaluare pe termen scurt, este esențială includerea în evaluare și a efectelor pe termen lung” (Sletten et al., 2022, p. 14).

Noi posibilități

În 2010, Ministerul Educației a introdus la nivel național măsura „Noi posibilități - Absolvirea ciclului superior al învățământului gimnazial”. Una dintre aspectele secundare incluse în această măsură a fost introducerea unui subproiect numit proiect de tranziție („*Overgangsprosjektet*”). Proiectul de tranziție a presupus ca cei 10% dintre elevii care au înregistrat cele mai slabe performanțe din fiecare oraș să beneficieze de o pregătire intensivă la limba norvegiană și matematică după primul semestru al clasei a 10-a. Această parte a proiectului a fost pusă în aplicare în perioada 2011-2013.

Statistics Norway a efectuat o evaluare a efectului acestei măsuri (Huitfeldt, Kirkebøen, Strømsvåg, Eielsen și Rønning, 2018). Aceștia au comparat școlile care au implementat proiectul mai devreme cu cele care l-au implementat mai târziu, măsurând efectul formării intensive asupra diferitelor măsuri orientate spre rezultat, inclusiv asupra abandonului școlar ulterior. Huitfeldt și colegii săi nu au constatat niciun efect al măsurii. Cercetătorii au emis ipoteza conform căreia educația intensivă nu a avut niciun efect sau a avut un efect nesemnificativ, deoarece a fost implementată într-un timp relativ scurt și cu un nivel redus de resurse suplimentare furnizate școlilor de către guvernul central și/sau că formarea intensivă a fost oferită prea târziu (Huitfeldt et al., 2018).

Un alt studiu al aceluiași program a evaluat efectele formării intensive asupra notelor. Analizele diferențiate ale evoluției notelor au indicat că elevii participanți cu cele mai slabe note au înregistrat o îmbunătățire, în timp ce cei cu note medii au înregistrat rezultate mai slabe decât colegii neparticipanți (Holen, Lodding, Helgoy și Homme, 2020).

Micul dejun în școală

În anul 2019, administrația districtului Rogaland a alocat 4 milioane de coroane norvegiene (aproximativ 370.000 EUR) pentru 27 de școli din ciclul superior al învățământului gimnazial pentru a oferi micul dejun gratuit. Printre obiectivele proiectului a fost acela de a observa dacă micul dejun a avut un impact mai mare asupra concentrării, învățării și aspectului social al vieții școlare cotidiene, inclusiv de a observa dacă oferirea micului dejun a contribuit la îmbunătățirea prezenței elevilor la școală.

Nofima și Universitatea din Stavanger au evaluat măsura în anii 2020 și 2021, prin intermediul unui chestionar adresat personalului cantinei, administratorilor școlilor și elevilor (Helland, Hansen, Havik și Skuland, 2020, 2021). Răspunsurile personalului

de la cantină au arătat că, din cauza fondurilor limitate, la micul dejun se serveau aproape exclusiv fulgi de ovăz. Aproximativ jumătate dintre elevi nu au dat niciodată curs ofertei. A fost înregistrată o diferență majoră în ceea ce privește participarea la diferite școli (2%-60%), dar, în medie, 17% dintre elevi au luat micul dejun la școală în fiecare zi, în timp ce 33% au luat parte doar ocazional. Principalele motive invocate de elevi pentru neparticipare au fost că au luat micul dejun acasă, că nu le-a plăcut mâncarea, că nu au vrut să vină la școală mai devreme decât era nevoie sau că nu au avut timp pentru micul dejun. Elevii au raportat că nu și-au schimbat perspectivele privind abandonul școlar sau interesul pentru școală în perioada cuprinsă între 2019 și 2021. Aceștia au înregistrat un nivel ceva mai ridicat al absenteismului, dar cercetătorii au concluzionat că acest lucru este cel mai probabil o consecință a pandemiei de coronavirus și nu are legătură cu servirea micului dejun. În plus, rezultatele au indicat că elevii născuți în afara Norvegiei au înregistrat o participare mai bună la micul dejun servit la școală decât elevii născuți în Norvegia.

Autorii concluzionează că nu este clar dacă măsura a fost direcționată suficient de bine pentru a veni în întâmpinarea elevilor cu cele mai mari nevoi (Helland et al., 2020, 2021). O analiză recentă a literaturii internaționale generale privind efectul meselor școlare în țările dezvoltate concluzionează că și la nivel internațional există o mare incertitudine cu privire la efectele servirii unei mese gratuite asupra rezultatelor academice, a aspectelor învățate de elevii, a performanței școlare sau asupra prezenței acestora la școală (Kolve, Helleve și Bere, 2022).

4.3 Discuție pe marginea cercetării internaționale

După cum se poate vedea din exemplele de măsuri evaluate descrise anterior, reducerea nivelului absenteismului și a abandonului școlar în Norvegia a reprezentat o inițiativă pusă în aplicare în moduri diferite, de la măsuri minore în câteva școli la pachete mai mari concepute de Ministerul Educației. Majoritatea măsurilor evaluate au fost puse în aplicare în școlile din ciclul superior al învățământului gimnazial.

Este important de remarcat faptul că transferul de concepte și idei din școlile ciclului superior al învățământului gimnazial către învățământul primar și ciclul inferior al învățământului gimnazial poate fi limitat. Grupul țintă pentru majoritatea măsurilor descrise este mai în vârstă, iar școlile din ciclul superior al învățământului gimnazial folosesc o metodă de organizare total diferită comparativ cu școlile din ciclul inferior al învățământului gimnazial. Cel mai important factor care le deosebește pe cele două este probabil faptul că școlile din ciclul superior al învățământului gimnazial sunt frecventate pe bază de voluntariat. De asemenea, un aspect important este faptul că, în ciuda numeroaselor încercări de a reduce rata abandonului școlar din ciclul superior

al învățământului gimnazial norvegian, nivelurile nu putut fi reduse în mod semnificativ în ultimii ani (Rogstad și Reegård, 2016). Acest lucru ar putea fi cauzat de lipsa de eficacitate a măsurilor, dar un alt motiv ar putea fi faptul că elevii preferă să lucreze, pentru că nu sunt admiși pe linia de studiu pe care o preferă sau din alte motive.

Literatura internațională de specialitate pe această temă poate contribui la clarificarea acestor constatări din Norvegia. Wilson, Tanner-Smith, Lipsey, Steinka-Fry și Morrison (2011) au efectuat o analiză sistematică a literaturii de specialitate cu privire la efectele programelor de prevenire a abandonului școlar și de intervenție asupra absolvirii ciclului școlar și a abandonului școlar în rândul copiilor și tinerilor de vârstă școlară la nivel internațional. Obiectivul acestei analize sistematice a fost acela de a rezuma dovezile disponibile cu privire la efectele acestor programe destinate elevilor din învățământul primar și gimnazial, cu scopul de a crește rata de absolvire a studiilor și/sau de a reduce nivelul abandonului școlar. Obiectivul principal al meta-analizei a fost acela de a evalua eficacitatea comparativă a diferitelor programe și abordări de programe, în încercarea de a le identifica pe cele care au înregistrat cele mai importante și mai fiabile efecte asupra finalizării studiilor și asupra abandonului școlar. A fost utilizată o strategie de căutare internațională cuprinzătoare și diversă pentru a localiza studiile de calificare raportate în perioada 1985 - 2010. A fost analizată o gamă largă de baze de date bibliografice electronice, registre de cercetare, alte baze de date de literatură gri, listele de referințe ale tuturor meta-analizelor și analizelor anterioare pe această temă, precum și referirile din rapoartele de cercetare. În total, analiză a inclus 548 de rapoarte care descriu 167 de studii diferite.

În general, Wilson et al. (2011) au constatat că majoritatea programelor de prevenire a abandonului școlar s-au dovedit a fi eficiente în reducerea nivelului acestuia. Concluzia lor a fost că metodele de prevenire, indiferent de tipul lor, își vor păstra eficiența atâta timp cât sunt implementate corespunzător și sunt adecvate contextului local. Concluzia generală a fost că: 1) nu există o soluție rapidă pentru reducerea ratei abandonului școlar, 2) cercetările arată efectul pozitiv al unei măsuri, atâta timp cât aceasta este implementată în mod corespunzător, 3) adaptarea și implicarea la nivel local se numără printre cele mai importante criterii de succes și 4) și măsurile simple s-au dovedit a fi eficiente. În general, aceștia au afirmat că începerea timpurie; stabilirea unor relații puternice, durabile și de încredere cu elevii; măsurile în care sunt implicați și al căror efect prezintă credibilitate atât pentru elevi, cât și pentru profesori și părinți; precum și măsurile care presupun planificarea, dezvoltarea și evaluarea sistematică au șansele cele mai mari de a genera rezultate pozitive. Un alt studiu internațional concluzionează că:

Cercetările privind abandonul școlar oferă puține răspunsuri cu privire la măsurile cele mai eficiente și la domeniile de practică în care factorii de decizie trebuie să investească timp și bani. Faptul că sunt luate unele măsuri și modul în care acestea sunt luate prezintă o importanță decisivă pentru asigurarea succesului respectivelor măsuri. (Karlsson și Krane, 2016)

În concluzie, una dintre constatările care ies în evidență în literatura norvegiană de specialitate este faptul că măsurile elaborate în Norvegia vizează, în general, identificarea sau monitorizarea elevilor aflați în situații de risc, prin intermediul unei atenții și focalizări suplimentare din partea persoanelor apropiate acestora. Nici literatura internațională, nici cea norvegiană nu oferă răspunsuri precise cu privire la cele mai eficiente măsuri specifice. Cu toate acestea, măsurile nu sunt general aplicabile, iar atenția acordată contextului în care acestea sunt puse în aplicare pare să fie un factor important.

5. Exemplet de practică: Consilierii minorităților

Pentru a oferi un răspuns mai amplu la cea de-a doua întrebare de cercetare din acest raport, „Care sunt măsurile implementate în școlile norvegiene pentru a reduce absenteismul și abandonul școlar și care dintre acestea sunt eficiente?”, în următoarele trei capitole sunt prezentate studii de caz. Studiile de caz sunt incluse pentru a oferi informații suplimentare despre măsurile în curs de desfășurare și pentru că, așa cum s-a arătat în capitolul anterior, a fost evaluat un număr restrâns de măsuri puse în aplicare în școlile din ciclul inferior al învățământului gimnazial.

Măsura prezentată în acest capitol este reprezentată de consilierii minorităților din ciclul inferior al învățământului gimnazial. Cercetările anterioare cu privire la o măsură similară aplicată pentru ciclul superior al învățământului gimnazial (Bredal et al., 2015) au arătat faptul că respectivii consilieri lucrează foarte mult cu tinerii care au înregistrat o rată ridicată de absenteism și care sunt expuși riscului de abandon școlar, chiar dacă acest lucru nu face parte în mod explicit din misiunea lor.

5.1 Metode

Am intervievat cinci consilieri ai minorităților din ciclul inferior al învățământului gimnazial din Oslo și dintr-un oraș adiacent. De asemenea, am intervievat doi profesori care lucrează în școli care au un consilier pentru minorități, pentru a înțelege mai bine contextul în care lucrează aceștia.

Fiecare interviu a respectat orientările pentru desfășurarea unui interviu semi-structurat și a durat aproximativ o oră. Interviuurile cu consilierii minorităților au fost realizate în școlile în care aceștia erau angajați. Interviuurile au fost înregistrate și transcrise ulterior. Interviuurile au fost analizate în limba norvegiană, iar cercetătorii au tradus ulterior citatele extrase în limba engleză. Pentru a asigura imposibilitatea identificării anumitor elevi, vârsta și sexul elevilor descriși au fost uneori modificate de către cercetători, o metodă similară fiind folosită pentru contextul din jurul poveștilor descrise.

5.2 Consilierii minorităților din ciclul inferior al învățământului gimnazial

În total, 59 de consilieri ai minorităților sunt angajați de către Direcția pentru Imigrare și Diversitate (IMDi) și sunt repartizați în anumite școli din ciclul superior al învățământului gimnazial. Șase dintre aceștia sunt repartizați în prezent la școli din ciclul inferior al învățământului gimnazial (IMDi, 2022). În plus, primăria din Oslo finanțează doi consilieri ai minorităților în școlile din ciclul inferior al învățământului gimnazial. Conform misiunii acestora, obiectivul consilierilor minorităților este de a contribui la îndrumarea și monitorizarea copiilor și tinerilor care sunt expuși sau riscă să fie supuși unui control social negativ, violenței asociate onoarei, căsătoriei forțate și/sau mutilării genitale feminine, în funcție de nevoile și drepturile acestora (pentru definirea conceptelor, consultați caseta 1) (IMDi, 2022).

Caseta 1 Definiția conceptelor relevante

Controlul social negativ se referă la diferite forme de supraveghere, presiune, amenințări și constrângeri care sunt exercitate pentru a se asigura că indivizii își trăiesc viața în conformitate cu normele familiei sau ale grupului. Controlul este caracterizat prin faptul că este aplicat sistematic și poate încălca drepturile individului, prevăzute, printre altele, de Convenția privind drepturile copilului și de legislația norvegiană. Violența asociată onoarei, căsătoria forțată și mutilarea genitală sunt forme de violență în relațiile apropiate.

Violența asociată onoarei este violența declanșată de nevoia familiei de a proteja sau de a reabilita onoarea și reputația. Violența asociată onoarei poate afecta toate genurile și persoanele din diferite grupe de vârstă - copii, tineri și adulți. Violența asociată onoarei poate include căsătoria forțată, dar și alte forme de violență, cum ar fi umilirea, amenințările, ostracizarea și alte forme de violență psihologică, violența fizică și omorul.

Căsătoria forțată este o căsătorie în care unul sau ambii soți nu au posibilitatea de a alege să rămână necăsătoriți fără a fi supuși la violență, la privare de libertate sau la alte comportamente infracționale sau ilicite sau la presiuni nepotrivite. În practică, căsătoria forțată poate însemna, de asemenea, că individul nu are posibilitatea de a renunța la o logodnă sau la o căsătorie aranjată sau de a alege un partener contrar dorințelor familiei, fără a fi susceptibil represaliilor. Totodată, lupta împotriva căsătoriilor forțate include pregătirile pentru căsătoria forțată, căsătoriile cu copii, acordurile privind căsătoriile, căsătoriile religioase și căsătoriile care nu sunt valabile în temeiul legislației civile din Norvegia. Experiența proprie a victimei în materie de constrângere trebuie să prezinte o importanță deosebită.

Mutilarea genitală feminină este un termen general pentru diferite tipuri de intervenții asupra fetelor și femeilor, în care, indiferent de aspect, organele genitale sunt îndepărtate în totalitate sau parțial, sau sunt provocate alte leziuni permanente fără justificare medicală (IMDi, 2023).

După cum vor arăta interviurile noastre și după cum reiese din lista de îndatoriri ale consilierilor minorităților, mulți dintre aceștia reprezintă un adult în plus în școală, care consideră că răspunderea sa este să aibă grijă de copiii și tinerii aflați în situații de risc, inclusiv de cei care înregistrează un nivel ridicat de absenteism. În baza misiunii acestora, activitatea consilierilor minorităților trebuie să includă următoarele aspecte:

- Măsuri preventive, de exemplu, grupuri de discuții, prezentări și planuri de predare pentru elevi, personal și/sau părinți.
- Asigurarea consilierii, îndrumării și monitorizării elevilor care se află în situații de risc sau sunt expuși unui control social negativ, căsătoriei forțate, violenței asociate onoarei și/sau mutilării genitale feminine.
- Analiza nevoilor și punerea în aplicare a măsurilor de îmbunătățire a competențelor pentru personalul școlii.
- Contribuția la cooperarea generală între școală și serviciile locale de asistență, în cazuri individuale.
- Contribuția la elaborarea și dezvoltarea suplimentară a rutinelor pentru prevenirea și gestionarea controlului social negativ, a căsătoriilor forțate, a violenței asociate onoarei și a mutilării genitale feminine în școală.
- Contribuția la popularizarea consilierilor de integrare și a echipei de competență pentru combaterea căsătoriilor forțate, a mutilărilor genitale și a controlului social negativ în rândul grupurilor țintă.
- Colaborarea cu echipa de specialiști din cadrul IMDi în vederea prevenirii controlului social negativ și a violenței asociate onoarei cu privire la măsurile de îmbunătățire a competențelor pentru angajații din serviciile pentru refugiați, Administrația norvegiană pentru muncă și bunăstare (NAV), instituțiile de învățământ pentru adulți și alte servicii auxiliare.
- Contribuția la elaborarea materialelor orientative și a altui conținut pentru un portal online (<https://www.imdi.no/nora/>).
- Raportarea către IMDi, contribuția la schimbul de experiență și contribuția la dezvoltarea de metode și subiecte (IMDi, 2023)

Potrivit IMDi, consilierii minorităților trebuie să își petreacă aproximativ 60% din timp pentru monitorizarea și punerea în aplicare a măsurilor destinate elevilor și 40% pentru dezvoltarea competențelor personalului din școli și din cadrul serviciilor de asistență (IMDi, 2023).

Cercetările anterioare (Bredal et al., 2015) au arătat că respectivii consilieri pentru minorități din școlile din ciclul *superior* al învățământului gimnazial raportează că, deși acest lucru nu face parte din misiunea lor, marea majoritate a consilierilor dedică mult

timp monitorizării tinerilor care înregistrează un nivel ridicat al absenteismului. În perioada 2008 - 2011, misiunea acestora a inclus și prevenirea abandonului școlar, ca parte a strategiei de combatere a căsătoriilor forțate. Educația a fost interpretată ca o consolidare a independenței tinerilor și a capacității acestora de a se opune căsătoriilor forțate, deoarece căsătoria forțată și abuzurile aferente ar putea duce în sine la abandonul școlar. Totuși, acest aspect a fost considerat o mișcare problematică: Accentul pus pe abandonul școlar a determinat unele școli să se aștepte ca respectivii consilieri ai minorităților să se alătore activității generale a școlii în scopul prevenirii abandonului școlar și să reprezinte o degrevare de sarcini pentru serviciul de consiliere al școlii. Acest lucru a presupus o dificultate pentru consilierii minorităților să pună accentul pe prevenirea căsătoriilor forțate. Astfel, din partea IMDi s-a specificat că accentul pus pe abandonul școlar trebuie înțeles ca „o strategie pentru a ajunge la grupurile de elevi unde există indicii că pot apărea căsătorii forțate, control extrem sau alte forme de violență” și că activitatea consilierilor minorităților nu trebuie să fie măsurată în ceea ce privește reducerea ratei de abandon școlar (Steen-Johnsen et al., 2010, p. 32).

5.3 Cu ce se ocupă consilierii minorităților?

Potrivit respondenților noștri, consilierii minorităților se văd pe ei înșiși ca pe un adult în plus în școală, ca pe o persoană cu o competență suplimentară în ceea ce privește problemele interculturale și ca pe o persoană care poate acorda o atenție sporită tinerilor care se află în situații de risc sau care sunt expuși unui control social negativ. Deși titlurile și rolurile lor ar putea sugera că aceștia lucrează mai mult cu elevii ai căror părinți s-au născut în afara Norvegiei, lucrurile nu au stat întotdeauna așa. Cu toate acestea, mulți dintre ei proveneau din familii de imigranți, iar mulți dintre ei vorbeau limbi cunoscute și de o mare parte a populației de imigranți din Norvegia. Cu toții aveau studii și experiență de lucru în școli, în organizații care abordează probleme interculturale și/sau în lucrul cu copiii aparținând minorităților. Aceștia au subliniat că trecutul lor a fost un punct forte în activitatea pe care o desfășoară și că, uneori, acest lucru a făcut ca perspectiva lor să fie oarecum diferită de cea a celorlalți membri ai personalului școlar.

De asemenea, i-am întrebat cum se prezintă elevilor la școală. Mulți au reflectat mult asupra faptului că subiectele incluse în misiunea lor sunt de o natură foarte serioasă și că dacă acestea ar fi abordate în mod direct ar putea să-i sperie pe elevi. Unul dintre consilierii minoritari a reflectat asupra acestui aspect și a răspuns:

Nu am declarat niciodată că activitatea mea presupune combaterea controlului social negativ și a violenței asociate onoarei. Nu, eu le spun că reprezintă drepturile

copiilor. Și că toată lumea trebuie să aibă dreptul de a lua parte la comunitate. Că sunt un specialist care știe ce le este permis părinților să facă și ce nu ar trebui să facă... Nu cred că am amintit vreodată de căsătoria forțată...

Un alt consilier a evidențiat elementul intercultural al activității sale:

Obişnuiesc să le spun că lucrez în domeniul integrării interculturale. Nu abordez aspectele politice ale misiunii noastre... Am descoperit că trebuie să folosesc un limbaj mai orientat spre copii... nu vreau să-i sperii. Așa că... vorbesc mult despre drepturile copiilor.

Potrivit declarației unuia dintre aceștia, cei mai mulți dintre consilierii minorităților monitorizează elevii care înregistrează un nivel ridicat de absențe nedocumentate:

Intervievator: Ați întâlnit și cazuri în care au fost implicați elevi cu un nivel ridicat de absențe nedocumentate? Elevi care nu prea frecventează școala?

Consilier: Se poate spune că problema absenteismului este una recurentă pentru toți elevii pe care îi monitorizez.

Consilierii minorităților au acordat o atenție deosebită modului în care s-au prezentat elevilor, concentrându-se mai mult pe drepturile copilului în general decât pe termenii specifici ai misiunii lor.

Identificarea elevilor aflați în situații de risc și consolidarea încrederii

Toți consilierii minorităților pe care i-am interviuat au declarat că stabilirea unor relații de încredere cu elevii constituie un aspect important al muncii lor și o condiție prealabilă pentru a putea întreprinde orice altă activitate. Pentru a afla care sunt elevii care se află în situație de risc, motivele pentru care sunt expuși riscurilor și modalitatea optimă de a-i monitoriza, este esențial ca respectivii consilieri ai minorităților să îi cunoască pe elevi și ca aceștia să simtă că pot vorbi deschis cu consilierii. Toți consilierii minorităților au propriile birouri în școală, unde pot primi elevii care doresc să discute cu ei, dar majoritatea aleg să interacționeze în mod activ cu elevii și în pauze sau între ore. Toți au menționat încrederea ca fiind esențială:

Relaționarea este cel mai important instrument al meu. Consolidarea încrederii.

Simpla prezență fizică acolo unde se află elevii este importantă. Când sunt cu ei, simt că fac ceva important, construiesc relații. Iar elevii se simt în centrul atenției.

Nu am avut la îndemână o rețetă când am început lucrul, dar m-am gândit... unde sunt tinerii? Cum pot ajunge la ei? Și am aflat că nu pot sta în biroul meu, ci trebuie să fiu acolo unde sunt și ei. Ieșind afară împreună cu ei, obțin o mulțime de informații

despre cum se descurcă, despre rutina lor zilnică. Motivele pentru care întâmpină anumite probleme. Și le câștigă încrederea.

Consilierii minorităților au declarat că identifică tinerii aflați în situații de risc prin implicarea activă cu elevii, dar și cu ajutorul profesorilor și altor membri ai personalului, care îi informează cu privire la elevii despre care consideră că au nevoie de o monitorizare mai atentă sau cu care profesorii consideră că nu pot comunica într-un mod util.

Toți consilierii minorităților lucrează în școli care beneficiază și de un serviciu de asistență medicală școlară, asistenți sociali, consilieri profesionali și alți membri ai personalului nedidactic. Unii participă la întâlniri cu acești membri ai personalului în cadrul cărora se discută despre copiii cu un nivel ridicat de absențe; alții poartă un dialog mai direct cu ceilalți membri ai personalului, iar aceștia din urmă trebuie să se împartă între diferiți elevi aflați în situații de risc. De asemenea, cadrele didactice apelează la personalul nedidactic atunci când au nevoie de asistență sau de o monitorizare suplimentară a elevilor. Unul dintre consilierii minorităților a subliniat că această colaborare și lucrul în echipă au fost cruciale pentru ea. Totodată, aceasta consideră că este posibil ca profesorii să fie mai ocupați decât ea și că ea are mai mult timp la dispoziție pentru a sta de vorbă cu elevii

Am mult mai mult timp la dispoziție, nu-i așa? Comparativ cu un profesor angajat. Am ocazia să stau cu studenții, ceea ce, bineînțeles, ar prefera să facă și ei, dar, da, resursele sunt un impediment.

Sprrijinirea părinților

Mulți dintre consilierii minorităților iau legătura direct cu părinții elevilor pe care i-au identificat ca fiind în situații de risc și/sau cu elevii care i-au contactat direct. Acest lucru este relevant mai ales în situațiile în care consilierii minorităților sau elevii înșiși se tem că părinții intenționează să își trimită copiii în străinătate. Consilierii minorităților au declarat că, deși această situație nu este foarte frecventă, au avut parte de cazuri de acest fel de-a lungul timpului. Unii părinți consideră că trimiterea copiilor în străinătate, de exemplu la familia extinsă, reprezintă o soluție bună în cazul în care copiii lor se comportă ciudat sau dacă au probleme în a-i controla:

Am discutat cu o serie de părinți care aveau băieți adolescenți care începuseră să se poarte puțin cam ciudat sau să iasă prea des prin oraș, iar [părinții] nu aveau niciun control asupra lor. Au vrut să își trimită băieții în țara lor de origine pentru o anumită perioadă de timp credeau că doar așa aveau să se schimbe. Am lucrat foarte mult pe această temă.

Este foarte important să reușești să câștigi încrederea părinților sau ca ei să aibă încredere în tine, pentru că experiența mea este că, de multe ori, părinții nu vor să-și trimită copiii în afara țării... dar sunt pur și simplu sperați.

Poveștile consilierilor minorităților arată că sprijinirea și discuțiile cu părinții reprezintă o modalitate bună de a înțelege mai bine situația în care se află elevii. În cazul părinților care cunosc sau au cunoștințe foarte limitate despre sistemul școlar norvegian și care vorbesc limba norvegiană la nivel insuficient, consilierii minorităților reprezintă uneori modul prin care părinții ajung să cunoască și să aibă încredere în școală ca instituție:

În prezent, monitorizez un copil care are multe absențe. Monitorizarea are loc, în principal, prin dialog cu mama acestuia. În această situație, copilul este lăsat foarte mult să se descurce pe cont propriu. A fost transferat pe la mai multe școli și a trecut printr-o perioadă destul de dificilă timp de câțiva ani. Mama lui nu știe nici să scrie, nici să citească și prezintă o oarecare detașare față de școală și de lucrurile pe care trebuie să le urmărească. Mă întreb dacă nu cumva această situație este valabilă și pentru alți elevi. Mulți copii primesc prea multe sarcini acasă. De exemplu, aceștia trimit propriile notificări de absență atunci când sunt plecați. Pentru că părinții lor pur și simplu nu pot face acest lucru.

Consilierii minorităților și-au dat seama că succesul activității lor cu elevii depinde parțial de sprijinul și încrederea părinților; totodată, această activitate îi ajută și pe părinți să se integreze în sistemul școlar norvegian.

Monitorizarea cazurilor în care copiii nu frecventează școala

I-am întrebat direct pe consilierii minorităților dacă au fost implicați în cazuri în care copiii au renunțat să mai meargă la școală, sau în care copiii nu s-au prezentat în prima zi de școală.

Doar câțiva dintre ei interacționaseră cu astfel de cazuri. Mulți au declarat că astfel de situații sunt extrem de rare. Cei mai mulți dintre ei consideră că munca lor este orientată în primul rând către prevenirea acestor situații. În cazul celor care au interacționat cu copii care nu au frecventat deloc școala, copiii au fost retrași de la școală de către părinți pentru a pleca în străinătate. Unul dintre consilieri a descris o astfel de situație. Aceasta a declarat că școala și-a asumat răspunderea de a localiza copilul și de a-i informa pe părinți cu privire la drepturile copilului, iar rolul ei a fost acela de a-i îndruma pe profesorii implicați cu privire la cel mai bun mod de a-i îndruma pe părinți să readucă copilul în Norvegia.

Am identificat mai multe exemple de situații în care copiii erau la școală, dar înregistrau un nivel foarte ridicat de absențe. În aceste situații, consilierii minorităților au folosit diferite tehnici de monitorizare. Unii au făcut înțelegeri cu copiii, luându-i de acasă sau înțelegându-se cu profesorii lor, astfel încât să poată fi prezenți în clasă cu ei sau ca elevul să poată sta cu consilierul minorității în loc să fie prezent la cursuri. Iată câteva exemple:

Monitorizez un elev care profită foarte mult de pe urma înțelegerilor cu mine. ... Am o înțelegere cu profesorul că poate veni la mine în birou oricând dorește [fără să i se înregistreze absențe nedocumentate]. Este mai bine să fie prezent aici și să discute cu mine, decât să nu vină deloc la școală. Este genul de persoană care are nevoie de atenție și încurajare, dar și de multă iubire și grijă. Iar acest lucru funcționează foarte bine pentru el.

În prezent, monitorizez o fată cu un nivel foarte ridicat de absențe. Vine și pleacă după bunul plac. Doarme până târziu, vine la prânz. ... Asistentul social și cu mine ne-am manifestat îngrijorarea pentru situația fetei. Pentru că stau mult pe coridoare și am creat o relație cu ea, mă vizitează din când în când la birou. Eu chiar încerc să o motivez. Știu când are diferite cursuri și, uneori, o însoțesc în clasă. Dacă îi spun că mâine dimineață voi fi prezentă la cursul ei, vine și ea. Simt că nu primește suficientă atenție și încearcă cu disperare să o caute în altă parte. Dar am observat o evoluție pozitivă.

De exemplu, am ajuns la o înțelegere în baza căreia mama și copilul, sau tatăl și copilul, promit că tata o va trezi în fiecare dimineață într-un anumit fel... nu putem face nimic dacă părinții nu se alătură echipei noastre.

Consilierii minorităților au raportat o serie de tactici pentru a contribui la sprijinirea copiilor care înregistrează un nivel ridicat de absențe atunci când aceștia se prezentau la școală. Cooperarea dintre profesori și a părinți ne-a ajutat să punem bazele acestor înțelegeri.

Contextul în care își desfășoară activitatea

În urma interviurilor cu consilierii minorităților, au reieșit câteva aspecte despre activitatea generală desfășurată în ciclul inferior al învățământului gimnazial din Norvegia în vederea creșterii prezenței. Deoarece consilierii lucrau în cadrul școlilor, dar fără să fie angajați ai școlilor, aceștia aveau adesea o viziune din exterior asupra modului în care școala lucra sistematic asupra acestor aspecte. Desigur, au apărut și diferențe, dar printre măsurile menționate în toate școlile se numără sistemele de înregistrare a prezenței, de preluare a copiilor care au avut probleme în a ajunge la

școală și de oferire a micului dejun și a prânzului în mod gratuit. Mulți au declarat că nu erau ei cei care puneau în aplicare aceste măsuri, ci adesea profesorii înșiși sau alți membri ai personalului nedidactic se făceau responsabili de acest aspect. Așadar, fiecare școală a pus în aplicare un sistem diferit, dar toate au folosit un anumit sistem.

Aceștia îi apelează pe toți elevii care nu s-au prezentat. Iar după pauză, ușile sunt încuiate, astfel că, în cazul în care întârzie, elevii trebuie să treacă pe la un membru al personalului pentru a putea reîntra în școală și a-și motiva întârzierea.

În aceste cazuri, școala colaborează îndeaproape, de exemplu, cu serviciile psihopedagogice (PPT), precum și cu familiile elevilor, pentru a-i determina pe aceștia să meargă la școală. În câteva dintre cazuri, elevii sunt tratați pentru o formă de anxietate sau o problemă similară. Se fac înțelegeri în cadrul școlilor pentru a facilita revenirea elevilor [după o perioadă de absență].

Atunci când au fost întrebați care sunt aspectele considerate a fi cele mai importante în reducerea absenteismului, mulți dintre consilierii minorităților au adus în discuție importanța modului în care școlile se raportează la elevii lor:

La această școală, aceștia lucrează în mod relațional. Da, poate vă întrebați cum are loc acest proces? Comparativ cu alte școli în care am lucrat, aici am observat munca relațională pusă în practică. De exemplu, toată lumea se salută reciproc. Când elevii sosesc dimineața, toți cei pe care îi întâlnesc îi salută. Directorul își petrece mult timp plimbându-se pe coridoare și interacționând cu elevii. Directorul adjunct iese afară cu elevii în fiecare pauză. Se pune foarte mult accent pe faptul că adulții sunt întotdeauna alături de elevi.

Un alt consilier al unei minorități a explicat cum funcționează echipa de la școala la care lucrează pentru a-i sprijini pe elevii cu un nivel ridicat de absenteism și modul de lucru al acestei echipe:

De exemplu, faptul că un elev înregistrează un nivel ridicat de absențe este menționat ca preocupare de către diriginta clasei. Aceasta ne informează cu privire la problemă în cadrul uneia dintre întâlnirile noastre interdisciplinare, iar apoi toți consilierii urmează să se implice de la asistenta școlară la terapeut și la consilierii de mediu din școală. Astfel că sunt implicate multe persoane. Apoi începem procesul de cartografiere: Care ar putea fi cauza? Cum se descurcă elevul la școală? Acasă se consumă droguri? Ce ar putea fi? Este vorba de elemente culturale? Iar dacă familia se află în Norvegia de puțin timp, abordăm situația cu mai multă clemență: Își țin copiii acasă pentru că afară plouă? Ar putea fi vorba de climă? Așadar, există sute de motive care ar putea fi cauza acestei situații, iar cel mai simplu mod de a lămurii problema este să întrebi direct. Iar soluția trebuie să fie legată de cauză.

Alții au întâmpinat situații similare în cadrul întâlnirilor de colaborare și au abordat importanța acestora:

Începând cu clasa a VIII-a, am observat că numărul absențelor sale a crescut treptat. Așa că am organizat ceea ce noi numim întâlniri de colaborare.

Intervievator: Ce sunt întâlnirile de colaborare?

De exemplu, la aceste întâlniri participă directorul, părinții și eu. În acest caz, au fost implicate serviciile de protecție a copilului, pentru a-i oferi îndrumări tatălui. Astfel că a fost prezent și un reprezentant al acestora. În cazul de față, am lucrat mult împreună. Uneori vorbeam zilnic cu părinții. Aceștia voiau să știe unde se află fiul lor în fiecare moment. Ne-au apelat de multe ori, poate prea multe, dar a funcționat. Întâlnirile au avut un efect pozitiv asupra elevului. Am găsit o măsură care a funcționat. Primăria poate pune la dispoziție un loc unde poate sta o perioadă de timp pentru a învăța cum decurge activitatea zi de zi. Și se poate detașa pentru o perioadă. Nevoile multora dintre elevi, însă, îmi depășesc cu mult atribuțiile, dar când ajungem să lucrăm împreună, efectele sunt evidente.

Încercăm să organizăm rapid întâlnirile cu părinții. Cred că această soluție funcționează destul de bine și am observat că atunci când am fost implicată în situații în care nu am reușit să remediem problema, motivul a fost absența acestor întâlniri. Poate că nu reușești să observi problema din timp, iar apoi apar alte situații și nu mai reușești să o scoți la capăt. Îți dorești să organizezi o întâlnire, dar îți dai seama că nu poți ajunge la ea. În acest caz, o săptămână poate fi o perioadă foarte lungă, mai ales dacă elevul nu se simte bine la școală. Problemele se adună în decursul unei săptămâni. Așadar, este important să abordăm lucrurile din fașă.

Mulți dintre profesori fac eforturi considerabile. Aceștia apelează familia la fiecare absență. În cazurile în care există preocupări, organizează întâlniri, vizitează familia acasă, apelează la protecția copilului.

5.4 Sumar

Consilierii minorităților din școli oferă un tip intervenție care nu este în sine menită să monitorizeze copiii care nu frecventează școala sau care înregistrează un număr ridicat de absențe; cu toate acestea, interviurile cu consilierii demonstrează faptul că aceștia sunt tineri cu care mulți dintre ei țin legătura. Nu am efectuat o analiză în acest caz, dar arătăm că respectivii consilieri ai minorităților lucrează îndeaproape la construirea unor relații bazate pe încredere, la revenirea cu apeluri către părinți și la asigurarea faptului că elevii pot apela în siguranță la un adult cu care să discute atunci

când doresc sau au nevoie. De asemenea, interviurile noastre prezintă modul în care activitatea consilierilor minorităților poate să varieze. Aceștia au în comun faptul că toți simt că lucrează în școli în care constituie un „plus” și în care există deja sisteme funcționale de monitorizare a tinerilor aflați în situații de risc. Adaptarea măsurilor la fiecare elev în parte (de exemplu, preluarea copiilor de acasă, monitorizarea atentă a absențelor și un dialog strâns cu părinții) sunt măsuri pe care toți consilierii le-au subliniat ca fiind importante.

6. Exemplet de practică: Îndrumare școlară pentru elevii de etnie romă

Acest capitol prezintă cel de-al doilea studiu de caz din acest raport referitor la îndrumarea școlară pentru elevii de etnie romă. Creșterea prezenței și reducerea numărului de elevi care nu frecventează școala reprezintă un aspect specific al misiunii acestora.

Cercetările anterioare au indicat faptul că minoritatea națională norvegiană - romii norvegieni - este un grup care are o prezență școlară scăzută sau nu frecventează deloc școala (Engebrigsten 2015; Engebrigsten și Lidén 2010; Hagatun 2019; Hagatun și Westrheim 2014). În această secțiune, prezentăm o măsură care vizează această minoritate în mod special: Îndrumare școlară pentru elevii de etnie romă. Obiectivul Îndrumării școlare pentru elevii de etnie romă este de a îmbunătăți comunicarea și înțelegerea dintre școli și familiile de romi.

În partea inițială a acestui capitol, vom face o scurtă trecere în revistă a istoriei romilor norvegieni și a interacțiunii acestora cu sistemul școlar norvegian. În continuare, prezentăm rezultatele interviurilor noastre cu patru mediatori implicați în Îndrumarea școlară a elevilor de etnie romă și descriem ceea ce aceștia consideră a fi provocări și oportunități în ceea ce privește îmbunătățirea prezenței la școală a copiilor de etnie romă.

6.1 Istoria romilor norvegieni

Romii norvegieni au primit statutul de minoritate națională în anul 1999, fiind protejați conform *Convenției-cadru a Consiliului Europei privind protecția minorităților naționale*. Din comunitatea romă norvegiană fac parte aproximativ 700-2000 de persoane. Majoritatea romilor norvegieni locuiesc în capitala Oslo sau în împrejurimile acesteia. Numărul exact este necunoscut, deoarece legislația norvegiană interzice înregistrarea persoanelor pe baza etniei. Acesta este și motivul pentru care lipsește o statistică exactă privind nivelul de educație al grupului (Hagatun 2020).

Romii norvegieni, care au migrat în Norvegia din regiunile României sau Ungariei la sfârșitul anilor 1800, au fost supuși timp de secole la excludere, persecuție și

discriminare. În anii 1920 și 1930, familiile de romi au fost forțate să părăsească Norvegia din cauza politicii de excludere. Rana care încă sângerează între comunitatea romă și guvernul norvegian este istoria unui grup de persoane care au încercat să se întoarcă în Norvegia în 1934, dar cărora li s-a refuzat intrarea și li s-a retras cetățenia norvegiană. Mulți dintre ei au fost uciși în lagărele de concentrare naziste (Engebrigsten, 2015). Acest context poate contribui la justificarea relației problematice dintre romii norvegieni și statul norvegian împreună cu instituțiile sale, inclusiv cu sistemul școlar. Abordarea societății norvegiene față de romii norvegieni a alternat între presiune pentru asimilare, măsuri speciale și „tratament egal” (Hagatun și Westrheim 2014). Începând cu anul 1960 și până în prezent, guvernul a lansat mai multe programe destinate romilor norvegieni, în domenii precum educația, stabilirea în Norvegia și munca.

6.2 Încercarea eșuată de incluziune a sistemului educațional

Experiențele romilor norvegieni în sistemul școlar norvegian sunt prezentate cu frecvență limitată în literatura de specialitate. Ceea ce se știe este că mai mulți copii romi, și în special fetele, care nu frecventează școala în perioada de tranziție de la ciclul primar la cel gimnazial (Engebrigsten, 2015; Hagatun 2020). Hagatun susține că explicațiile culturale sunt adesea folosite pentru a motiva participarea limitată a romilor în sistemul școlar formal. Aceasta menționează trei explicații rezultate din dezbaterile naționale și din literatura de specialitate existentă: În primul rând, tot mai multe fete încetează să mai frecventeze școala pentru că părinții lor vor să le conserve „puritatea” odată ce ajung la pubertate. În al doilea rând, există băieți care nu mai frecventează cursurile și participă în schimb la educația informală a comunității rome pentru a-i deprinde obiceiurile. În cele din urmă, unii dintre părinții copiilor romi nu doresc ca aceștia să meargă la școală de teamă că vor avea parte de o influență „norvegiană prea accentuată” (Hagatun, 2019, 2020).

În două articole, Hagatun (2019, 2020) contestă aceste explicații culturale și susține că există aspecte structurale ale sistemului educațional norvegian care contribuie la excluderea elevilor romi. Aceasta descrie modul în care dificultățile academice pe care le întâmpină elevii romi, slaba cunoaștere a limbii norvegiene și faptul că aceștia pot fi expuși la hărțuire duc la faptul că tot mai mulți elevi romi refuză să meargă la școală. În loc ca școala să abordeze problemele relevante, refuzul școlar al elevilor este explicat și înțeles în literatura de specialitate existentă și în dezbaterile publice ca fiind o problemă culturală asociată comunității rome (Hagatun, 2019, 2020). Pe de altă parte, Engebrigsten (2015, p. 24) rezumă toate încercările diferite de adaptare a educației la modul de viață al romilor și concluzionează:

Lucrăm împreună pentru o Europă verde, competitivă și incluzivă.
www.eeagrants.org www.norwaygrants.org

Rezultatele au fost cam aceleași; indiferent de modelul educațional la care au fost supuși romii, abordarea lor în această situație a fost în concordanță cu abordarea lor generală: și-au dat acordul verbal și au opus rezistență în practică. Atâta timp cât romii norvegieni își consideră propriul mod de viață, organizarea socială și sistemele de valori ca fiind preferabile celor non-rome, educația formală nu va deveni o resursă care poate fi convertită, deoarece nu poate avea un caracter esențial (Engebrigtsen, 2015, p. 124).

Începând din anul 1992, copiii romi, care fuseseră înscriși anterior în clase separate pentru romi, au fost transferați în clase obișnuite. Odată ce copiii au fost incluși în sistemul școlar obișnuit, guvernul a alocat fonduri suplimentare școlilor pentru a le asista în sprijinirea copiilor romi care nu beneficiau de educație formală. Fondurile au fost folosite pentru a angaja asistenți, pentru a acorda timp suplimentar profesorilor și pentru a achiziționa diferite materiale didactice. Totuși, potrivit lui Engebrigtsen (2015), opinia generală din această perioadă a fost că prezența la școală era arbitrară.

În 2009, Ministerul Muncii și Educației a prezentat la Oslo un *Plan de acțiune pentru îmbunătățirea situației romilor norvegieni*. Planul de acțiune a fost elaborat împreună cu reprezentanți ai romilor și cu primăria din Oslo. Una dintre recomandările prezentate în planul de acțiune a fost aceea de a demara un proiect pilot care să utilizeze mediatori de etnie romă (Hagatun 2020). Scopul mediatorilor romi a fost acela de a intermedia relația între școală și familie, astfel încât să vină atât în sprijinul profesorilor și al copiilor romi. În cadrul unei analize a planului de acțiune, Tyldum și Friberg (2014) au susținut că romii nu au fost atât de interesați de educație, dar că respectivii copiii au frecventat școala în scopuri sociale. De asemenea, raportul a concluzionat că sistemul de mediatori de etnie romă a avut succes și că trebuie să continue. În prezent, această măsură se numește Îndrumare școlară pentru elevii de etnie romă.

6.3 Metode

Am intervievat patru persoane cu privire la Îndrumarea școlară pentru elevii de etnie romă. Fiecare interviu a respectat orientările pentru desfășurarea unui interviu semi-structurat și a durat aproximativ o oră. Interviuurile au fost realizate în birourile participanților din Oslo. Interviuurile au fost înregistrate și transcrise ulterior. Interviuurile au fost analizate în limba norvegiană, iar cercetătorii au tradus ulterior citatele extrase în limba engleză. Pentru a asigura imposibilitatea identificării anumitor elevi, vârsta și sexul elevilor descriși au fost uneori modificate de către cercetători, o metodă similară fiind folosită pentru contextul din jurul poveștilor descrise.

6.4 Îndrumarea școlară pentru elevii de etnie romă. Rol și misiune

În prezent, inițiativa primăriei din Oslo „Îndrumare școlară pentru elevii de etnie romă” este finanțată de Ministerul Administrației Locale și Dezvoltării Regionale. Obiectivul măsurii este de a îmbunătăți comunicarea și înțelegerea dintre școli și familiile de romi și de a crește șansele ca elevii romi să finalizeze cursurile învățământului primar și ale ciclului inferior al învățământului gimnazial, acest lucru urmând să fie realizat prin îmbunătățirea rezultatelor la școală ale elevilor și prin reducerea absenteismului.

Școlile unde sunt înregistrați elevi norvegieni de etnie romă pot beneficia de asistență din partea acestui serviciu. Personalul de îndrumare școlară oferă asistență în ceea ce privește competența culturală, participă la întâlnirile între reprezentanții școlii și părinți, ajută în procesul de predare, oferă ajutor la teme și poate acționa ca un intermediar între școală și familie. Totodată, acest serviciu oferă ajutor la teme la centrul cultural al romilor, Romano Kher.

6.5 Experiențe referitoare la îndrumarea școlară pentru elevii de etnie romă

În momentul în care au fost realizate interviurile, serviciul de „Îndrumare școlară pentru elevii de etnie romă” avea cinci angajați, inclusiv un lider, doi profesori vorbitori de limbă norvegiană și doi mediatori vorbitori de limbă romani din comunitatea romă. Am intervievat patru dintre angajați în vara anului 2022.4 În total, serviciul a explicat că are o privire de ansamblu asupra a aproximativ 80 de copii de etnie romă din diferite școli, dar timpul pe care îl petrec în școli și cu fiecare elev variază de la caz la caz. Unul dintre mediatori ne-a spus că nu dispune de resursele necesare pentru a oferi asistență tuturor școlilor și familiilor care au nevoie de sprijin în măsura în care și-ar dori, iar unii dintre elevii care merg la școli mai îndepărtate de centrul orașului Oslo nu au parte de vizite atât de frecvente. Atunci când nu își petrec timpul în școli, mediorii iau parte la diferite întâlniri cu directorii și profesorii școlilor. Acest mod de lucru are două obiective. În primul rând, școala știe pe cine să contacteze în cazul în care este nevoie de asistență; în al doilea rând, mediorii îndeamnă reprezentanții școlii să îi ajute pe elevi într-o măsură mai mare, deoarece aceștia știu că există persoane care monitorizează acest aspect.

Crearea încrederii în cadrul comunității rome

În cazul în care mediorii însoțesc un elev în clasă, aceștia trebuie să primească permisiunea din partea părinților pentru a asista copilul, deoarece nu fac parte din

sistemul școlar obișnuit. Mediatorii au oferit răspunsuri explicite cu privire la faptul că dezvoltarea unei relații bune cu familia elevului a reprezentat un factor crucial, iar cel mai important lucru a fost stabilirea unei legături strânse cu familia, creând astfel încredere reciprocă. În anii de existență a serviciului, mediatorii s-au făcut treptat cunoscuți în comunitatea romă, iar, după părerea lor, au reușit astfel să câștige un capital de încredere. Aceștia ne-au spus că, la început, școlile erau cele care obișnuiau să îi contacteze mai frecvent pentru a obține asistență; cu toate acestea, în ultimii ani, apelurile directe au venit mai degrabă din partea părinților. Un exemplu este atunci când o familie se mută, contactează serviciul și solicită ajutor pentru a găsi o nouă școală, astfel încât să poată continua să lucreze cu mediatorii de etnie romă.

Una dintre măsurile care au contribuit la construirea unei bune relații între centru și părinți este ajutorul la teme organizat de Centrul de îndrumare școlară pentru elevii romi, o dată pe săptămână, împreună cu centrul cultural Romano Kher. Este un loc în care oamenii se întâlnesc și, după cum a explicat unul dintre mediatorii, un loc în care părinții pot observa activitatea copiilor lor. Astfel, părinții au posibilitatea de a cunoaște persoanele care își petrec timpul cu copiii lor și, atunci când le place ceea ce văd, aceștia capătă încredere în Centrul de îndrumare școlară. Un punct important evidențiat de toți mediatorii a fost acela că fundamentarea unei relații și câștigarea încrederii necesită timp și că întreg procesul are nevoie de răbdare, atât cu familiile, cât și cu școlile.

Traducere lingvistică și culturală

Mediatorii vorbitori de limba romani pot lucra ca suport lingvistic pentru cei mai tineri dintre elevi. Mulți copii de etnie romă nu au mers la grădiniță și nu vorbesc limba norvegiană atunci când încep ciclul primar, deoarece părinții lor vorbesc romani acasă. Mediatorii au experiență cu copiii care rămân în urmă și care se simt excluși, deoarece nu înțeleg mesajele profesorilor; de asemenea, interacțiunea și joaca cu ceilalți copii poate fi îngreunată din cauza barierelor de comunicare. Pentru reprezentanții serviciului de mediere, a fost important sprijinul lingvistic oferit, nu doar în calitate de traducător, pentru că aceștia le oferă și sprijin moral copiilor.

O altă sarcină importantă a fost aceea de a îmbunătăți colaborarea dintre școală și familie. Mediatorii contribuie în acest sens preluând atât rolul de traducători ai limbii, cât și de „traducători culturali”. Aceștia au explicat că este esențial ca școala să nu „bombardeze” familia cu prea multe informații scrise sau să nu le dea elevilor teme pentru acasă pentru care aceștia sunt nevoiți să ceară ajutorul părinților. Mulți romi norvegieni nu știu să citească sau să scrie în limba norvegiană, iar mesajele scrise îi pot face pe părinți să se simtă înstrăinați de școală. Comunicările interactive sau

telefonice cu familia s-au dovedit a fi mult mai utile. Uneori, la întâlnirile dintre familii și școală au fost prezenți și mediatorii. În timpul acestor întâlniri, serviciul de îndrumare școlară a contribuit, pe de o parte, la explicarea culturii romilor pentru instituțiile școlare, iar pe de altă parte, la detalierea modului în care funcționează sistemul școlar norvegian pentru părinți. Toți mediatorii au fost de acord că profesorii și directorii de școli care au competențe în ceea ce privește cultura romă și dorința de a cunoaște familiile sunt mult mai în măsură să le explice importanța prezenței în școală. Și, la fel ca în cazul tuturor părinților, atunci când aceștia din urmă au demonstrat o atitudine pozitivă față de școală, acest lucru a influențat copiii și interesul lor pentru prezența la cursuri. Acest aspect este în concordanță cu concluziile unui alt studiu norvegian care a constatat că un dialog bun între părinți și școală a generat rezultate pozitive în ceea ce privește înțelegerea de către profesori a culturii romilor și atitudinea părinților romi față de școală (Hagatun și Westrheim 2014).

Mediatorii romi preiau, de asemenea, și rolul de „traducători culturali” pentru ambele părți, după cum ne-a declarat unul dintre mediatorii:

Este foarte importantă revenirea atât la părinți, cât și la școală. (...) De multe ori, ei [familiile de romi] trebuie să călătorească în străinătate, pentru a-și vizita familia. Aceștia trebuie să transmită o notificare școlii, iar eu îi ajut oferind [școlii] detalii despre cultura noastră. Informez școala că urmează să plece pentru câteva zile, iar școala mă întreabă de ce. Le explic că un unchi sau cineva din familie se operează sau este bolnav sau că este vorba despre o întâlnire la biserică. Lucruri de genul acesta [...] Evenimente la care familia trebuie să ia parte. Le explic că este o tradiție ca noi să luăm parte la aceste evenimente. Și multe școli înțeleg acest lucru și își exprimă acordul pentru plecare.

Mediatorii de etnie romi au simțit că pot ajuta ambele părți, fiind un intermediar pentru dialogul dintre familii și școală. Și alte studii au evidențiat faptul că angajarea de mediatorii sau asistenți școlari, în special a celor de origine romă, facilitează dialogul dintre profesori, directori de școli, părinți și elevi (Skolverket, 2007). Mediatorii pot ajuta școala să cunoască și să înțeleagă mai bine cultura romilor și pot ajuta familiile să înțeleagă cum funcționează sistemul școlar norvegian în ceea ce privește regulile și așteptările.

Cazurile în care copiii nu frecventează școala

În ceea ce privește absența elevilor de la școală, personalul serviciului de Îndrumarea școlară pentru elevii de etnie romă a afirmat că a observat o schimbare în ultimii ani în sensul că numărul de copii de etnie romă care frecventează cursurile a crescut. Una dintre explicațiile posibile a fost că romii călătoresc într-un mod diferit

față de cum o făceau înainte. În prezent, călătoriile pe care le fac familiile pentru a participa la nunți, întâlniri la biserică și înmormântări sunt mai scurte. Astfel că absența nu mai este de ordinul lunilor. Mediatorii au considerat că acest aspect poate fi explicat în două moduri: primul a fost teama de serviciile de protecție a copilului în cazul în care copiii lor ar fi fost plecați pentru o perioadă lungă de timp. Al doilea a fost faptul că romii duc o viață mai stabilă decât în anii precedenți. Cu toate acestea, mediatorii au subliniat că au existat diferențe mari între copii în ceea ce privește prezența la școală.

Una dintre provocările cu care s-au confruntat mediatorii a fost reprezentată de copii care erau plecați timp de o zi sau două, în fiecare săptămână, în mod regulat. Mediatorii ne-au spus că sunt de părere că unii părinți au considerat că este suficientă o prezență înjumătățită pentru copiii lor. Acest lucru duce la rămânerea copiilor în urmă din punct de vedere academic și la apariția unor lacune în educația lor. Mediatorii romi au explicat că gestionarea combinației dintre copiii care rămân în urmă și părinții care nu înțeleg importanța prezenței lor la școală în fiecare zi a constituit o adevărată provocare. Atunci când serviciul primește un mesaj din partea școlii cu privire la absența unui copil care este prezent în mod obișnuit, reprezentanții *acestui* oferă uneori sprijin prin contactarea părinților. În cazul în care nu reușesc să ia legătura cu părinții, aceștia contactează directorii școlilor și îi îndeamnă să acționeze. Era important pentru serviciul de mediere să nu se transforme într-un câine de pază față de familie, deoarece rolul acestuia era de a menține o relație bună cu comunitatea. Era important ca școala să își asume rolul de a contacta părinții atunci când copiii absentau de la școală; cu toate acestea, mediatorii puteau ajuta la identificarea motivului pentru absența copilului. Așa cum a evidențiat Hagatun (2020) în studiul său despre romii norvegieni și situația lor educațională, pot exista și alte motive decât „cultura romă” care să explice de ce copiii nu s-au prezentat la școală.

Unul dintre mediatorii a furnizat exemple de lucru cu familiile în situația în care copilul a absentat de la școală. În cazul în care au creat o relație strânsă cu familia, a fost ușor să facă o vizită sau să sune părinții și să poarte o discuție informală despre copil. Ni s-a explicat că serviciul încearcă să exploreze motivele pentru absența copiilor și încearcă să ajute părinții și școala să găsească o soluție. Aceștia încearcă să identifice provocarea - copilul absentează pentru că a rămas în urmă cu temele de la școală? Copilul este expus bullyingului (hărțuirii) la școală sau colaborarea dintre școală și familie a intrat în impas? Motive diferite necesită abordări diferite pentru a ajuta copilul și era important ca serviciul să nu presupună că respectivii copii absentează pentru că părinții lor nu iau în serios școala - pot exista și alte motive.

Intervenție timpurie

În ultimii ani, îndrumarea școlară pentru elevii de etnie romă s-a axat pe o intervenție timpurie. Reprezentanții serviciului încearcă să ia legătura cu familiile înainte de clasa întâi și organizează grupuri de preșcolare cu copiii și familiile lor înainte ca aceștia să înceapă școala. De asemenea, cineva din cadrul serviciului încearcă să fie prezent în prima zi de școală a copiilor, atunci când părinții participă la ședințele de informare. Mediatorii își desfășoară activitatea cu precădere în școlile primare; acest lucru se datorează faptului că din experiența lor reiese că cel mai important lucru pe care îl pot face este să intervină din timp. Acest lucru se face prin crearea unei relații strânse cu părinții și prin prezența lor încă de la început. În cazul în care copiii care încep școala își dau seama de la început că pot face față activității în clasă, înțelege mesajele profesorului, mediatorii consideră că acest aspect va avea un rezultat pozitiv pe viitor. Pe baza experienței, aceștia consideră că elevii care au rămas în urmă la materii sunt expuși unui risc major de a nu se prezenta la școală. După cum a explicat unul dintre mediatorii:

Dacă reușim să punem bazele unei relații bune, bazată pe încredere, între familie și școală. Dacă reușim să ne asigurăm că elevii se distrează la școală încă din prima zi. Atunci este posibil să își dorească să vină la școală în fiecare zi.

O altă măsură care funcționează, în opinia mediatorilor, este reprezentată de adaptarea temelor. După cum s-a menționat în capitolele anterioare, toate școlile din Norvegia trebuie să ofere tuturor elevilor oportunități de învățare și dezvoltare, indiferent de situația acestora. Mediatorii ne-au spus că, în opinia lor, este important ca profesorii să elaboreze teme de predare adaptate elevilor romi și că acest lucru este esențial pentru ca aceștia să se simtă împliniți la școală și să ajungă să aprecieze mai mult școala. Având în vedere că unii dintre copii se confruntau cu bariere lingvistice sau lacune în educație, mediatorii romi au subliniat faptul că acest aspect prezintă o importanță deosebită. Dar au avut parte de interacțiuni diferite cu școlile și profesorii în ceea ce privește eficiența profesorilor în a se asigura că elevii primesc teme adaptate.

6.6 Sumar

Experiența personalului serviciului „Îndrumare școlară pentru elevii de etnie romă” poate fi rezumată în trei provocări: Prima este faptul că mulți elevi nu vorbesc limba norvegiană atunci când încep școala; al doilea este faptul că aceștia nu merg la școală în fiecare zi, în timp ce al treilea se referă la diferitele capacități ale școlilor de a se asigura că elevii au avut parte de experiențe (pozitive) cu teme adaptate.

În cazul mediatorilor serviciului „Îndrumare școlară pentru elevii de etnie romă”, principalul mod prin care aceștia fac față respectivelor provocări este să câștige încrederea comunității romă, astfel încât părinții să le permită mediatorilor să-i sprijine pe copii în sala de clasă și să preia rolul de asistent lingvistic pentru cei mai tineri dintre elevi. În al doilea rând, aceștia au acționat ca punte de legătură între familie și școală. În cazul în care școlile înțeleg mai bine cultura romilor și se întâlnesc cu familiile fără prejudecăți, iar părinții romi înțeleg cum funcționează sistemul școlar norvegian, mediatorii beneficiază de o bază mai solidă pentru a se asigura că elevii sunt prezenți la școală și primesc o educație. De asemenea, mediatorii au fost de părere că acest aspect a contribuit la facilitarea comunicării și la îmbunătățirea colaborării dintre școală și familie. În al treilea rând, a fost important ca școlile să elaboreze teme adaptate pentru copiii care aveau competențe lingvistice slabe sau lacune în educație, astfel încât aceștia să simtă că și-au însușit o parte dintre activitățile din clasă. În cele din urmă, este important să se înceapă devreme, astfel încât atât familiile, cât și copiii să aibă parte de o experiență pozitivă cu școala de la bun început.

7. Nevoi speciale de educație în Norvegia

Acest capitol prezintă cel de-al treilea studiu de caz. Oferind o prezentare generală a modului în care sistemul educațional norvegian ajută copiii și tinerii cu nevoi educaționale speciale (elevii NES).

Cel mai important principiu educațional și organizatoric al școlii incluzive din Norvegia este adaptarea individuală: fiecare elev trebuie să beneficieze de o educație adaptată la nevoile sale personale. În conformitate cu Legea norvegiană privind educația (legea referitoare la învățământul primar și gimnazial), singura condiție care trebuie îndeplinită pentru a avea dreptul la educație specială este să se determine dacă elevul beneficiază sau nu de educație obișnuită. Atunci când educația obișnuită este insuficient adaptată la competențele individuale ale elevului, persoana în cauză poate beneficia de educație specială. Aceasta reprezintă o perspectivă relațională, în opoziție cu perspectiva categorică asupra educației speciale. Dreptul de a primi educație specială nu depinde de caracteristicile elevului, cum ar fi dificultățile de învățare, problemele de comportament, dizabilitatea sau faptul că elevul trăiește în circumstanțe familiale dificile (Nordahl et al., 2018).

Legea nu clasifică elevii SEN, dar acești elevi se confruntă adesea cu dificultăți speciale sau au fost diagnosticați cu o anumită afecțiune. Cele mai frecvente diagnostice și dificultăți includ: probleme de comportament, dar nu ADHD, dificultăți generale de învățare, dificultăți specifice de învățare, deficiențe de auz și deficiențe de vedere (Nordahl, 2017). Educația specială poate consta, de exemplu, în faptul că elevul lucrează în baza unor obiective de învățare diferite față de ceilalți elevi, că acesta este monitorizat în clasă de un profesor sau un asistent sau că elevul primește echipament special adaptat (Udir, 2022c). Elevul primește educație specială în cadrul unui curs obișnuit, într-un grup separat în afara clasei sau individual (Udir, 2022c).

Acest capitol are trei părți. În prima parte, vom prezenta și contextualiza câteva statistici cheie cu privire la elevii NES în anul școlar 2021/2022. În a doua parte, vom analiza mai îndeaproape procesul formal de educație specială: În mod ideal, care sunt actorii și care sunt activitățile pe care trebuie să le desfășoare aceștia în diferitele faze ale procesului? În cea de-a treia parte, vom evidenția unele dintre criticile aduse

acestui proces. Funcționarea procesului în mod ideal și funcționarea acestuia în mod practic sunt două lucruri complet diferite.

Raportul lui Nordahl et al. (2018), elaborat de un grup de experți în domeniul copiilor și tinerilor care au nevoie de sprijin suplimentar la școală și la grădiniță, reprezintă principala sursă utilizată în acest capitol. Ministrul Norvegian al Educației și Cercetării a înființat grupul de experți în februarie 2017. Motivația înființării grupului a fost că, potrivit Ministerului Educației și Cercetării, educația existentă oferită acestor copii și tineri era nesatisfăcătoare. Grupul a fost alcătuit din nouă experți din Norvegia, Suedia și Danemarca, care erau profesori, manageri la diferite niveluri în sectorul educației și cercetători în domeniul educației și al educației speciale.

7.1 Elevii NES din Norvegia

În anul 2021, Norvegia a cheltuit, în total, 87,3 miliarde de coroane norvegiene (8.290.000.000 EUR) pentru învățământul primar și ciclul inferior al învățământului gimnazial. Primăriile au cheltuit în medie 135.300 de coroane norvegiene (12.850 EUR) per elev din ciclul primar și ciclul inferior al învățământului gimnazial (Udir, 2022d). Aproape 18% din anii-persoană ai cadrelor didactice, adică 10.500 de ani-persoană (aproximativ 17.000 de cadre didactice), sunt utilizați pentru învățământul special. La aceasta se adaugă utilizarea de asistenți necalificați (Nordahl et al., 2018).

În anul școlar 2021/2022, aproape 8%, adică 49.000 de elevi din școlile primare și gimnaziale inferioare norvegiene au beneficiat de educație specială (Udir 2022d). Procentul de elevi care beneficiază de educație specială a variat în ultimii ani. În anul 1995/1996, media națională era de 6,4% dintre elevii din ciclul primar și ciclul inferior al învățământului gimnazial, în timp ce cifra a scăzut la 5,5% în 2003/2004 (Udir, 1996; Udir, 2004). În anul școlar 2007/2008 a fost înregistrată o „creștere semnificativă” (Nordahl și Hausstätter, 2009) a numărului de elevi care au beneficiat de educație specială, mai mult de 7% din populația școlară beneficiind de acest tip de educație. De atunci, cifra a rămas relativ stabilă, în jur de 8% (Udir, 2022d).

În anul școlar 2021/2022, 10% dintre băieți și 5% dintre fete au beneficiat de educație specială (Udir, 2022d). Aceste diferențe de gen au fost stabile de-a lungul timpului (Haug, 2017); astfel, există de două ori mai mulți băieți decât fete care beneficiază de educație specială. Potrivit lui Løken, Lekhal și Haug (2017), motivele pentru diferențele de gen raportate pot rezulta din faptul că profesorii au așteptări diferite de la fete și băieți și că pragul pentru a le oferi fetelor educație specială este mai ridicat decât în cazul băieților.

Procentul elevilor care beneficiază de educație specială variază de la o localitate la alta pentru fiecare district în parte. În districtul Møre og Romsdal, de exemplu, proporția de elevi NAS variază între 5% în unele localități și 22% în altele (Udir, 2022d). La nivel național, numărul elevilor care beneficiază de educație specială variază între 0% în unele școli și aproximativ 20% în alte școli (Nordahl și Hausstätter, 2009). Unul dintre motivele pentru acest lucru este faptul că, așa cum s-a subliniat mai devreme, faptul că un elev nu beneficiază de învățământul obișnuit reprezintă singurul criteriu care dă dreptul la educație specială. Astfel, baza exactă pentru a beneficia de educație specială este neclară (Nordahl et al., 2018), iar educația definită ca educație specială într-o școală poate fi definită ca educație obișnuită adaptată într-o altă școală (Haug 2014).

7.2 Proceduri privind educația specială în Norvegia²

Pentru a proteja dreptul la educație specială, au fost concepute un sistem educațional special cuprinzător și un lanț de măsuri educaționale speciale, precum și un proces formal de soluționare a cazurilor (Nordahl et al., 2018). Sistemul de asistență de stat la nivel național este format din Storting, Ministerul Educației și Cercetării, Direcția Norvegiană pentru Educație și Formare, Statped (un serviciu național pentru nevoile educaționale speciale), centrele naționale și sectorul universitar și colegial. La nivel local, trecem în revistă grădinița, școala și titularul serviciului de consiliere educațională și psihologică (adică primăria), precum și grădinițele, școlile și serviciile de consiliere educațională și psihologică individuale (Nordahl et al., 2018).

Sistemul de finanțare a școlilor din Norvegia este descentralizat și se caracterizează prin libertate de acțiune la nivel local. Acest lucru înseamnă că rolul educației speciale în modelele de distribuție economică diferă de la o primărie la alta (Lund, 2014). Vom sublinia două tipuri de modele. În primul model, primăria este responsabilă pentru furnizarea resurselor suplimentare pentru învățământul special. Aceste resurse sunt alocate în funcție de numărul de copii și tineri care beneficiază de dreptul la educație specială pentru fiecare școală în parte (mai multe despre acest drept în cele ce urmează). În cel de-al doilea model, școlile sunt responsabile pentru asigurarea educației speciale în cadrul unei alocări fixe. Prin urmare, în cazul

² Atunci când nu se indică contrariul, informațiile prezentate în această secțiune referitoare la managementul de caz al elevilor NES sunt preluate din *Spesialundervisning - saksgang* (2017) publicat de Direcția Norvegiană pentru Educație și Formare.

respectivului model, un drept la educație specială nu va atrage mai multe fonduri pentru școală (Lund, 2014).

După cum a remarcat Lund (2014), una dintre provocările primului model este că școlile pot fi motivate să crească nivelul de aplicare a educației speciale pentru a obține acces la resurse suplimentare. În acest sens, acest model are capacitatea de a crește nivelul de aplicare a educației speciale în detrimentul educației obișnuite adaptate. Una dintre provocările celui de-al doilea model, conform constatărilor lui Lund (2014), este că o școală care trebuie să aloce un volum considerabil de resurse pentru învățământul special va avea la dispoziție mai puține resurse pentru învățământul obișnuit. Cu toate acestea, studiul de țară al Agenției Europene privind Norvegia (Agenția Europeană, 2016) concluzionează că acest al doilea model, care prevede alocări fixe pentru fiecare școală, poate încuraja fiecare școală în parte să își asume o răspundere mai mare pentru adaptarea educației la o mai mare diversitate de elevi. Conform lui Nordahl et al. (2018), acest al doilea model este parțial responsabil pentru stabilizarea numărului de elevi NES în Norvegia la aproximativ 8%

Procedurile de educație specială sunt împărțite în șase etape:

5. Preocupare.
6. Trimiterea oficială la serviciul de consiliere educațională și psihologică.
7. Evaluarea experților (în norvegiană: *sakkyndig vurdering*).
8. Decizii individuale (în norvegiană: *enkeltvedtak*).
9. Planificarea și aplicarea educației speciale.
10. Evaluarea dezvoltării elevului și a ofertei educaționale.

Procesul începe cu un formular de preocupare. În această primă fază a procesului, cineva din cadrul școlii sau părinții/elevul pune la îndoială rezultatele obținute din educația obișnuită. Este posibil ca elevul să întâmpine dificultăți de ordin academic sau social.

Școala trebuie apoi să cerceteze, să evalueze și, eventual, să încerce noi măsuri pentru a-l ajuta pe elev în cadrul educației obișnuite. Pentru a înțelege nevoile elevului, școala/profesorul trebuie să păstreze un dialog continuu cu părinții/elevul. În cele din urmă, profesorul trebuie să determine dacă elevul are nevoie de educație specială și să informeze directorul școlii în acest sens.

Directorul școlii nu poate respinge o solicitare din partea unui profesor și este răspunzător pentru procesarea cazului. Decizia de a trimite sau nu elevul la serviciul de consiliere educațională și psihologică aparține directorului școlii. În plus, școala trebuie să obțină consimțământul părinților/elevului (în funcție de vârsta elevului,

părinții sau elevul trebuie să își exprime consimțământul) pentru ca serviciul de consiliere educațională și psihologică să evalueze nevoia de educație specială a elevului.

Serviciul de consiliere educațională și psihologică realizează o evaluare de specialitate sub forma unui document care certifică sau nu nevoia copilului de asistență educațională specială. În această fază, serviciul de consiliere educațională și psihologică conturează, de asemenea, educația adecvată care trebuie oferită elevului. Serviciul de consiliere educațională și psihologică trebuie să se consulte cu părinții/elevul pe întreg parcursul acestui proces.

În cazul în care părinții/elevul nu sunt de acord cu evaluarea de specialitate și cu educația specială, școala trebuie să încerce să îl ajute pe elev în cadrul educației obișnuite. În cazurile grave, unde, din cauza lipsei consimțământului din partea părinților, există motive pentru a considera că nevoia unui elev de educație adecvată nu este îndeplinită, școala trebuie să ia în considerare apelarea serviciului de protecție a copilului. În plus, în cazul în care părinții/elevul solicită o evaluare de specialitate, școala trebuie să remită cazul către serviciul de consiliere educațională și psihologică, indiferent dacă școala consideră sau nu că elevul beneficiază de oferta de educație obișnuită.

Proprietarul școlii, primăria, are autoritatea de a lua decizii individuale obligatorii din punct de vedere juridic. Se obișnuiește ca proprietarul școlii să delege această autoritate directorului școlii. Deciziile individuale se iau atât atunci când educația specială este acordată, cât și când aceasta este refuzată, iar elevii/părinții au dreptul de a depune o plângere oficială cu privire la această decizie.

Faza de planificare și punere în aplicare începe atunci când directorul școlii ia o decizie individuală. Apoi, pe baza expertizei serviciilor de consiliere educațională și psihologică, școala trebuie să întocmească un plan educațional individual pentru elevul respectiv. Scopul unui plan educațional individual este de a elabora propuneri concise și practice pentru a ajuta în procesul de planificare, punere în aplicare și evaluare a educației speciale. Un plan individual de educație trebuie să includă: obiectivele educaționale (obiective legate de competența educațională și socială), conținutul educațional (în concordanță cu planul clasei pentru educația obișnuită) și modul în care urmează să se desfășoare procesul educațional (organizarea educației, utilizarea timpului, utilizarea resurselor de personal, precum și a mijloacelor și materialelor didactice). Școala nu are nevoie de aprobarea planurilor educaționale individuale din partea părinților/elevilor.

În ultima fază a procesului formal, școala trebuie să evalueze și să aprecieze dezvoltarea elevului și modul în care funcționează oferta educațională. Un raport este redactat în fiecare an. Acesta evaluează educația pe care elevul a primit-o și nivelul de dezvoltare a elevului, pe baza obiectivelor stabilite în planul educațional individual.

7.3 Provocări asociate procedurilor privind educația specială

Cercetările au evidențiat unele provocări ca urmare a orientării puternic individuale și bazate pe drepturi, care sunt esențiale pentru procedurile privind educația specială din Norvegia. Nordahl et al. (2018) subliniază faptul că evaluările de specialitate și deciziile individuale necesită timp și resurse considerabile; 80% din timpul de lucru al serviciului de consiliere educațională și psihologică este folosit pentru pregătirea evaluărilor de specialitate.

Mai mult, conform raportului elaborat de Nordahl et al. (2018), serviciul de consiliere educațională și psihologică utilizează un procent relativ mic din resursele proprii pentru îndrumare și sprijin direct oferite cadrelor didactice și altor categorii de personal școlar. O parte a explicației pentru rezultatele bune înregistrate de Finlanda în cadrul PISA este faptul că profesorii de acolo, care se află deja în faza de preocupare inițială, primesc mai mult sprijin informal din partea profesorilor responsabili pentru educația specială pentru provocările obișnuite, cum ar fi dificultățile de citire și scriere ale elevilor (Nes, 2017).

Și copiii și tinerii care nu beneficiază de educație specială întâmpină dificultăți în școlile norvegiene (Haug, 2014; Nordahl et al., 2018). Aproximativ 8% dintre elevii din ciclul primar și ciclul inferior al învățământului gimnazial au beneficiat de educație specială în ultimii ani. Cu toate acestea, diverse studii arată că aproximativ 20-25% dintre elevi întâmpină dificultăți la școală și necesită măsuri speciale. Conform lui Nordahl et al. (2018), sistemul actual, cu cerințe privind evaluările de specialitate și deciziile individuale, nu este în măsură să ajute 20-25% dintre copii și tineri.

Atunci când se analizează mai îndeaproape criteriile reale de acordare a educației speciale, Haug (2014) susține că perspectiva categorială asupra copiilor și tinerilor ignoră prea des viziunea relațională. Cercetările demonstrează faptul că sistemul utilizează diagnosticările ca bază pentru a decide dacă un elev trebuie să beneficieze de educație specială sau nu, în ciuda faptului că singurul criteriu aplicabil ar trebui să fie dacă acesta beneficiază de educație obișnuită. Conform lui Nordahl et al. (2018), persoanele implicate în activitatea practică cu elevii cu nevoi educaționale speciale, cum ar fi profesorii, directorii de școli și serviciul de consiliere educațională și psihologică, se bazează încă pe o perspectivă categorică. Aceștia consideră de la sine înțeles că perspectiva categorică a unei practici orientate spre individ este planificată

în mod rațional și obiectiv și au mare încredere în evaluările pe care le furnizează, de exemplu, psihologii și medicii despre elev (Nordahl et al., 2018).

În Norvegia, nu există cerințe de competență formale și necesare pentru persoanele care predau în sistemul de educație specială. În prezent, asistenții sunt responsabili pentru asigurarea unui procent de 50% din învățământul special. Studiile arată că nivelul de calificare a cadrelor didactice este decisiv pentru rezultatele educației speciale (Egelund și Tetler, 2009; Hattie, 2009), astfel încât, atunci când educația specială nu realizează potențialul de învățare al elevilor, studiile explică faptul că acest lucru rezultă din utilizarea extinsă a asistenților (Nordahl et al., 2018). În anul 2008, asistenții necalificați au fost responsabili pentru aproximativ o treime din educația specială (Nordahl și Hausstätter, 2009), astfel încât din ce în ce mai mulți asistenți au ajuns să înlocuiască profesorii calificați.

Haug (2014) subliniază în continuare că, în opoziție cu idealul de incluziune, organizarea sistemului norvegian de educație specială duce la îndepărtarea copiilor și tinerilor din clasele obișnuite. Dintre elevii NES, în anul școlar 2021/2022, 48% au beneficiat de predare în cadrul cursurilor obișnuite, în timp ce 39% au beneficiat de educație specială în grupe proprii, în afara clasei, iar 13% au beneficiat doar de educație specială (Udir, 2022d). Deși procentul elevilor care beneficiază de educație specială în cadrul cursurilor obișnuite a crescut constant de la 28% în 2013/2014, există încă aproximativ 50% dintre elevii care beneficiază de educație specială în afara clasei din care fac parte.

7.4 Sumar

În acest capitol, am încercat să oferim o perspectivă asupra modului în care sistemul educațional norvegian îi ajută pe copiii și tinerii care au nevoie de ajutor special în învățământul primar și ciclul inferior al învățământului gimnazial. De asemenea, am evidențiat câteva provocări asociate acestui sistem. În concluzie, dorim să subliniem faptul că rolul educației speciale în societatea norvegiană a făcut și continuă încă să facă obiectul dezbaterilor aprinse (Hausstätter și Thuen, 2014). În timp ce principala problemă din jurul anilor '70 a fost dacă acest tip de asistență duce la stigmatizarea și marginalizarea elevilor, în ultimii 15 ani, s-a pus accentul distinct pe eficiența educației speciale, adică dacă funcționează sau nu așa cum se dorește (Hausstätter și Thuen 2014). Conform lui Nordahl et al. una dintre provocările cheie este lipsa de date longitudinale privind copiii și tinerii care au beneficiat de educație specială. Până în momentul publicării unor astfel de date, cunoaștem prea puține lucruri despre cum se descurcă acești elevi pe termen lung.

8. Sumar

În acest raport, am utilizat o serie de metode diferite pentru a identifica normele și măsurile utilizate pentru asigurarea prezenței la școală a copiilor. În acest capitol, sintetizăm principalele constatări și răspunsurile noastre la cele două întrebări de cercetare:

Care sunt *normele* care reglementează absenteismul și abandonul școlar în Norvegia?

Care sunt *măsurile* implementate în școlile norvegiene pentru a reduce absenteismul și abandonul școlar și care dintre acestea sunt eficiente?

8.1 Normele care reglementează absențele

Constatăm că guvernul norvegian a elaborat norme și reglementări în ceea ce privește absențele. Regula principală este prevăzută în Legea educației, care prevede că „toți copiii și tinerii sunt obligați să frecventeze învățământul primar și ciclul inferior al învățământului gimnazial și au dreptul la [o astfel de] educație”. În conformitate cu Legea educației și cu un set separat de linii directoare referitoare la responsabilități, sunt definite responsabilitățile părților, ale școlii și ale primăriei în ceea ce privește copiii care nu frecventează școala. Absențele sunt reglementate printr-o distincție între absențe documentate și absențe nedocumentate și sunt disponibile linii directoare cu privire la modul în care aceste absențe trebuie să fie consemnate pe diploma elevului. Un aspect important despre care se poate spune că reglementează indirect frecventarea de către un copil a școlilor Norvegia este faptul că dreptul la educație nu depinde de frecventarea sau nu a școlii de către un elev.

8.2 Măsuri care funcționează

Analiza literaturii de specialitate arată că există puține măsuri care au fost puse în aplicare în școlile din ciclul inferior al învățământului gimnazial norvegian, care au fost evaluate și a căror eficiență a fost dovedită. Cu toate acestea, prin extrapolare la măsurile puse în aplicare în ciclul superior al învățământului gimnazial și prin intermediul studiilor de caz, am identificat trei elemente care par să domine materialul nostru ca factori de succes pentru a asigura prezența elevilor la școală și pentru a-i

ajuta pe cei care sunt expuși riscului de abandon școlar. Acestea sunt: 1) identificarea elevilor aflați în situații de risc, 2) asigurarea unei monitorizări personalizate în cadrul unor relații de încredere și 3) sprijinul din partea părinților.

Atât consilierii minorităților, cât și mediatorii de etnie romă consideră că identificarea elevilor aflați în situații de risc reprezintă o parte integrantă a activității lor. Totodată, acesta este un factor cheie subliniat de liniile directoare ale *programului Los*, menționate în analiza literaturii de specialitate. Din punctul lor de vedere, identificarea presupune mai mult decât definirea grupurilor de risc; aceasta trebuie să includă și evaluarea motivelor care stau la baza absenteismului pentru fiecare elev în parte.

Conform interviurilor noastre, monitorizarea personalizată este crucială. Aceasta include consolidarea unor relații de încredere cu elevul aflat în situații de risc și crearea unui plan de monitorizare adaptat nevoilor și situației elevului respectiv. Interviurile efectuate de noi și analiza literaturii de specialitate demonstrează faptul că pot exista numeroase motive diferite pentru care un copil nu frecventează școala, iar, conform datelor de care dispunem, pentru a fi eficiente, măsurile puse în aplicare trebuie să fie adaptate la nevoile fiecărui elev în parte.

Sprijinul din partea părinților reprezintă ultimul factor identificat în acest raport ca fiind important pentru succesul unei măsuri. Independent de motivele pentru care un copil nu frecventează școala, este important ca părinții acestuia să se implice și să înțeleagă situația copilului și motivele pentru care acesta trebuie să fie prezent. Este important ca relația cu părinții să se bazeze pe încredere, iar acest lucru necesită timp și efort pentru a reuși.

8.3 Recomandări pentru cercetări ulterioare

O constatare generală a studiului nostru este că foarte puține cercetări au fost efectuate asupra copiilor din ciclul primar și ciclul inferior al învățământului gimnazial care nu frecventează școala. Iar efortul este și mai mic în ceea ce privește înțelegerea măsurilor care pot funcționa pentru a se asigura prezența acestora. În cazul acestui studiu, lipsa unor cercetări anterioare înseamnă că eventualele concluzii pe care le putem emite se bazează pe un material limitat.

Considerăm că este nevoie de un studiu mai extins pe tema copiilor care nu frecventează școala, inclusiv, dar fără limitare la studiile care să includă chiar perspectivele copiilor.

Surse

Andresen, S., Bjørnset, M., Reegård, K. și Rogstad, J. (2017). Fraværet er redusert, men ... Tilpasninger og konsekvenser av fraværgrensen i videregående opplæring. Fafo-rapport 2017:33

Bjørnset, M., Drange, N., Gjefsen, H., Kindt, M. T. și Rogstad, J. (2018). I fraværgrensens dødvinkel: Evaluering av fraværgrensen i videregående opplæring: Delrapport 2. Fafo-rapport 2018:41.

Bredal, A., Bråten, B., Jesnes, K., & Strand, A. H. (2015). Et blikk inn i skolen: Minoritetsrådgivere sett fra brukeres ståsted. Fafo-rapport 2015:40.

Drange, N., Gjefsen, H., Kindt, M. T. și Rogstad, J. (2020). Suksess og besvær: Evaluering av fraværgrensen i videregående skole 2016–2019. Sluttrapport. Fafo-rapport 2020:09.

Egelund, N. și Tetler, S. (Eds.) (2009). Effeter av specialundervisningen.

Pædagogiske vilkår i kompliserte læringssituationer og elevenes faglige, sociale og personlige resultater. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Agenția Europeană. (2016). Politici de finanțare pentru sisteme educaționale incluzive (FPIES). <https://www.european-agency.org/agency-projects/fpies>

Engebrigtsen, A. (2015). Educarea romilor: Lupta pentru autonomie culturală într-un grup semi-nomad din Norvegia. *Incluziune socială*, 3(5), 115–125. doi:10.17645/si.v3i5.275

Engebrigtsen, A. și Lidén, H. (2010). Å finne sin plass som minoritet – Rombefolkningen i Norge i dag [Adaptarea ca minoritate – Populația romă din Norvegia de azi]. In A. B. Lund și B. B. Moen (Eds.), *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge* [Minorități naționale în Norvegia multiculturală] (pp. 199–214). Trondheim, Norvegia: Tapir akademiske forlag.

Frøyland, K. și Spjelkavik, Ø. (2017). Effekt og følgeevaluering av Lindesneslosen.

Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet ved HiOA.

Frøyland, K., Spjelkavik, Ø. și Bernstrøm, V. H. (2018). Lindesneslosen. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet ved OsloMet.

Frøyland, K., Spjelkavik, Ø., Bernstrøm, V. H., Ballo, J. G. și Frangakis, M. (2020). Lindesneslosen – Sluttrapport.

Gundersen, T., Tveito, S. B. și Dokken, T. (2022). Evaluering av Los-ordningen for ungdom.

Hagatun, K. (2019). „Ei cred că nu-mi doresc cu adevărat o educație pentru copiii mei”: Experiențele mamelor române cu sistemul educațional norvegian. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(1), 9-29. doi:10.1556/063.9.2019.1.2

Hagatun, K. (2020). Situația educațională a copiilor de etnie romă din Norvegia: Rapoarte reduse la tăcere privind școlarizarea și viitorul. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 4(1), 118-137. doi:10.7577/njcie.3758

Hagatun, K. și Westrheim, K. (2014). “Vi klarer oss uansett – det har vi gjort i fem hundre år”: Perspektiver på utdanningssituasjonen til norske rombarn [„Ne descurcăm oricum - Facem asta de cinci sute de ani”: Perspective asupra situației educaționale a copiilor de etnie romă din Norvegia]. In K. Westrheim și A. Tolo (Eds.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens rolle og utfordringer i det Flerkulturelle Norge [Competență pentru diversitate.. Despre rolul și provocările școlii în Norvegia multiculturală]* (pp. 243-273). Bergen, Norvegia: Fagbokforlaget.

Hansen, I. L. S., Jensen, R. S., Strand, A. H., Brodtkorb, E. și Sverdrup, S. (2018). Colaborarea nordică 0 - 24 pentru îmbunătățirea serviciilor destinate copiilor și tinerilor vulnerabili: Primul raport intermediar. <https://www.tarsc.org/publications/documents/FCH%20Norway%20case%20study%202019.pdf>

Hattie, J. (2009). *Învățarea vizibilă - O sinteză a peste 800 de meta-analize referitoare la realizări*. New York: Routledge

Haug, P. (2014). Practicile de abordare a copiilor cu nevoi speciale în școală: O perspectivă norvegiană. *Dificultăți emoționale și comportamentale*, 19(3), 296– 310.

Haug, P. (2017). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. In P. Haug (Ed.), *Spesialundervisning. Innhald og funksjon*. Oslo: Det norske samlaget.

Hausstatter, R. S., & Thuen, H. (2014). Educația specială în Norvegia de azi. *Perspective internaționale ale educației speciale: Practici la nivel mondial. Progrese în domeniul educației speciale* (Vol. 28; pp. 181–207). Bingley: Emerald Group Publishing.

Havik, T. (2018). *Skolefravær: å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Havik, T. și Ingul, J. M. (2021). Se potrivește homeschooling-ul elevilor cu probleme în ceea ce privește absenteismul școlar? *Analiza experiențelor profesorilor în timpul pandemiei de COVID-19*. *Frontiers in Education*, 6, 14.
doi:10.3389/educ.2021.720014

Havik, T. și Ingul, J. M. (2022). Învățământul la distanță/homeschooling-ul în timpul pandemiei de COVID-19, probleme privind frecventarea școlii și revenirea la școală - *Experiențe și reflecții ale profesorilor*. *Frontiers in Education*, 7, 895983.
doi:10.3389/educ.2022.895983

Helland, M. H., Hansen, K. V., Havik, T. și Skuland, A. V. (2020). Evaluering av ordning med gratis skolefrokost i fylkeskommunale videregående skoler i Rogaland. *Oppsummering av resultater fra første datainnsamling, høsten 2019*.

Helland, M. H., Hansen, K. V., Havik, T. și Skuland, A. V. (2021). Evaluering av ordning med gratis skolefrokost i fylkeskommunale videregående skoler i Rogaland - Del 2. *Oppsummering av resultater fra andre datainnsamling, våren 2021*.

Holen, S., Lodding, B., Helgoy, I. și Homme, A. D. (2020). Implementarea unei intervenții țintite, la nivel național, pentru promovarea absolvirii ciclului superior al învățământului gimnazial: Are potențialul de a îmbunătăți rezultatele elevilor? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 869–885.
doi:10.1080/00313831.2019.1629623

Holterman, S. (2018, 13. juni). 22 000 skolebarn er borte i minst en måned.

Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/barneskole-fagartikkel-fravaer/22-000-skolebarn-er-borte-i-minst-en-maned/171035>

Huitfeldt, I., Kirkebøen, L. J., Strømsvåg, S., Eielsen, G. și Rønning, M. (2018).

Fullføring av videregående opplæring og effekter av tiltak mot frafall. Sluttrapport fra effektevalueringen av Overgangsprosjektet i Ny GIV. In Statistisk sentralbyrå.

IMDi. (2022, 14 iunie). IMDi minoritetsrådgivere på ungdomsskoler og videregående skoler. <https://www.imdi.no/revidert-mandat-for-imdis-fagteam-for-forebygging-av-negativ-sosial-kontroll-og-aresrelatert/minoritetsradgivere-pa-ungdomsskoler-og-videregaende-skoler/>

Lund, E. (2014). Skoleeiers finansiering av grunnopplæringen. Kriteriemodeller og betydningen av tillitsvalgtes medbestemmelse. Temanotat 2/2014. Oslo: Utdanningsforbundet.

Løken, G., Lekhal, R. și Haug, P. (2017). Lavt presterende elever og kjønnsforskjeller

– hvem får og hvem får ikke spesialundervisning? In P. Haug (Ed.) Spesialundervisning. Innhold og funksjon. Oslo: Samlaget.

Mandat for IMDis minoritetsrådgivere. (2023).
<https://www.imdi.no/globalassets/nora/00-dokumenter/mandat-for-imdis-minoritetsradgivere.pdf>

Karlsson, B. și Krane, V. (2016). Hvordan redusere frafall blant elever i videregående opplæring – En oppsummering av forskningsbaserte kunnskaper og praksiser.

Kommunal- og moderniseringsdepartementet (2021) Meld. St. 12 (2020-2021).

Nasjonale minoriteter i Norge. En helhetlig politikk.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/b3beb7e9982f4cd3a6ab324cbe6f3a9b/no/pdfs/stm202020210012000dddpdfs.pdf>

Kolve, C. S., Helleve, A. și Bere, E. (2022). Gratis skolemat i ungdomsskolen – nasjonal kartlegging av skolematornninger og utprøving av en enkel modell med et varmt måltid. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/publ/2022/gratis-skolemat-i-ungdomsskolen/>

Kunnskapsdepartementet (2020) Meld. St. 6. (2019-2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Nes, K. (2017). Educația incluzivă și practicile de excludere în școlile norvegiene. In F. Dovigo (Ed.), Nevoi educaționale speciale și practici incluzive. Studii în domeniul educației incluzive. SensePublishers, Rotterdam.

Nordahl, T. (2017). Forståelse av læringsutbyttet til elever som mottar spesialundervisning. In P. Haug (Ed.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget.

Nordahl, T. și R. S. Hausstätter. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.

Nordahl, T. (leader), Persson, B., Brørup Dyssegaard, C., Wessel Hennestad, B., Vaage Wang, M., Martinsen, J., Kragset Vold, E., Paulsrud, P. și Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nilsen, S. (2010). Spre o politică educațională de incluziune? Principalele etape de reformare în dezvoltarea sistemului școlar unitar norvegian.

International Journal of Inclusive Education, 14 (5), 479–497.
doi:10.1080/13603110802632217

NOKUT. (2023). General information about education in Norway.
<https://www.nokut.no/en/norwegian-education/general-information-about-education-in-norway/>

Legea norvegiană privind educația (Legea privind învățământul primar și gimnazial și formarea profesională).

<https://www.regjeringen.no/contentassets/b3b9e92c39581b661a019e504/education-act-norway-with-amendments-entered-2014-2.pdf>

Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare în domeniul Educației (OCDE). (2022).

Perspectivă generală asupra educației 2022.

<https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>

Rogstad, J., Bjørnset, M., Drange, N., Gjefsen, H. M. și Kindt, M. T. (2021). Fraværgrensen i videregående skole: Perspektiver, konsekvenser og erfaringer. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Rogstad, J. și Reegård, K. (2016). De Frafalne : om frafall i videregående opplæring

- hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres? Oslo: Gyldendal Akademisk.

Sletten, M. A., Toge, A. G. și Malmberg-Heimonen, I. (2022). Efectele unui sistem de avertizare timpurie asupra absenteismului elevilor și a finalizării studiilor în ciclul superior al învățământului gimnazial din Norvegia: Un studiu randomizat pe grupuri. Scandinavian Journal of Educational Research, 15.
doi:10.1080/00313831.2022.2116481

Skolverket. (2017). Romer i skolan – en fordjupad studie. Rapport 292. Stockholm: EO-print.

SSB – Statistisk sentralbyrå. (2023). Fakta om utdanning 2023.

<https://www.ssb.no/utdanning/utdanningsniva/artikler/fakta-om-utdanning-2023>

Steen-Johnsen, K., H. Lidén și M. F. Aarset (2010) Handlingsplan mot tvangsekteskap: Evaluering av utvalgte tiltak. 2. delrapport.

<http://www.samfunnsforskning.no/nor/Publikasjoner/Rapporter/2010/2010-007>

Tyldum, G. și Friberg, J. H. (2014). Et skritt på veien: Evaluering av handlingsplan for å bedre levekårene blant rom i Oslo [First step: Evaluarea planului de acțiune pentru îmbunătățirea condițiilor de viață ale romilor din Oslo]. Fafo-rapport 2014:50.

Udir. (1996). Utdanningsspeilet 1996.

Udir. (2004). Utdanningsspeilet 2004. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/utdannings-speilet-2004---analyse-av-grunnopplaringen-2005/>

Udir. (2017a). Barn, unge og voksne med innvandrerbakgrunn i grunnopplæringen.

Extras din <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/innvandrere-i-grunnopplaringen-2017.pdf>:

Udir. (2017b). Spesialundervisning – saksgang. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning-for-voksne/veilederen-spesialundervisning-for-voksne/3-fasar-i-saksgangen-for-spesialundervisning/>

Udir. (2019). The Norwegian Education Mirror, 2019. <https://www.udir.no/in-english/education-mirror-2019/about-the-education-mirror/>

Udir. (2021). Spørsmål om privatisteksamen. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/privatist/sporsmal-om-privatisteksamen/>

Udir. (2022a). Fravær i grunnskolen. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/fravar/grunnskolen/>

Udir. (2022b, 23 septembrie). Fravær i videregående. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/fravar/fravar-i-videregaende/>

Udir. (2022c). Spesialundervisning. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/>

Udir. (2022d). Utdanningsspeilet 2022. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdannings-speilet/utdannings-speilet-2022/>

Udir. (2023a, 1 septembrie). Barn som ikke møter på skolen – for skoler og skoleeiere. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/barn-som-ikke-moter-pa-skolen---for-skoler-og-skoleeiere/>

Udir. (2023b). Førings av vitnemål og kompetansebevis for videregående opplæring i Kunnskapsløftet – 2023. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/dokumentasjon/vitnemal-og-kompetansebevis/foring-vitnemal-kompetansebevis-vgs/>

Utdanningsforbundet (2023) Nøkkeltall for grunnskolen t.o.m. skoleåret 2022/23.

Faktaark 2/2023. <https://www.uddanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2023/nokkeltall-for-grunnskolen-t.o.m.-skolearet-202223/>

Vika, K. S. (2021). Elever med null grunnskolepoeng - Tilleggsanalyser av Utdanningsdirektoratets spørringer til Skole-Norge. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2763749/NIFUarbeidsnotat2021-7.pdf>

Wilson, S., Tanner-Smith, E., Lipsey, M., Steink-Fry, K., & Morrison, J. (2011).

Programe de prevenire a abandonului școlar și de intervenție: Efectele asupra absolvirii și abandonului școlar în rândul copiilor și tinerilor de vârstă școlară. Campbell Systematic Reviews, 8. doi.10.4073/csr.2011.8