

<http://revped.ise.ro>

Print ISSN 0034-8678; Online ISSN: 2559 - 639X

STUDENTS WITH LOW-SOCIOECONOMIC STATUS AND THEIR REPRESENTATIONS ON SCHOOL LEARNING. A CASE STUDY

Poziționarea elevilor cu status socio-economic scăzut față de învățarea
școlară – studiu de caz

Octavia BORȘ

Journal of Pedagogy, 2020 (1), 51 - 70

<https://doi.org/10.26755/RevPed/2020.1/51>

The online version of this article can be found at: <http://revped.ise.ro/category/2020/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Published by:

**CENTRUL NAȚIONAL DE POLITICI ȘI EVALUARE ÎN EDUCAȚIE
UNITATEA DE CERCETARE ÎN EDUCAȚIE**

<http://www.ise.ro/>

<https://rocnee.eu/>

Further information about *Revista de Pedagogie* – *Journal of Pedagogy* can be found at:

Editorial Policy: <http://revped.ise.ro/editorial-policy/>

Author Guidelines: <http://revped.ise.ro/the-writer-guide-2/>

POZIȚIONAREA ELEVILOR CU STATUS SOCIO-ECONOMIC SC ZUT FAȚE DE ÎNVĂȚAREA COLAR - STUDIU DE CAZ -

Octavia Bor *

Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație,
Unitatea de Cercetare în Educație,
București, România
octavia.bors@gmail.com

Rezumat

În România, persoanele cu un nivel ridicat de educație este mai probabil să dobândească un status ocupațional mai înalt decât tatăl lor, o dată cu înaintarea în carieră (Jecan & Pop, 2012) și venituri mai mari cu fiecare an de școală absolvită (Varly et al., 2014). Totodată, decalajul dintre rezultatele elevilor reflectă inegalitățile socio-economice dintre aceștia (Botezat, 2019; Feinic, 2019; Ivan, 2019; Tufiș, 2008; Șoc, 2016). Prezentul studiu de caz descrie și pune în discuție reprezentările profesorilor despre elevii cu status socio-economic scăzut și pe cele ale elevilor despre învățare, într-un colectiv de clasă a VIII-a. Analiza prezentată în acest articol include date colectate în februarie 2018 prin interviuri cu profesori, dirigințele clasei și elevi, respectiv prin observare neparticipativă la ore, în pauze și în cadrul unei ședințe cu părinții. Studiul de caz dezvoltă, în discursul profesorilor, elevii sunt reprezentați ca „dezinteresați” față de educația lor formală, iar elevii, la rândul lor, se prezintă ca „leneși” pentru că nu își fac temele, nu învață acasă și/sau nu răspund suficient în clasă. Astfel, în cazul studiat, elevii cu status socio-economic scăzut par să își însușească discursul deficitar al profesorilor, să își plaseze nevoile individuale, inclusiv cele de sprijin al învățării, într-o zonă de ilegitimitate și să reprezinte învățarea ca un act mai degrabă individual. Elevii opun rezistență la ore, dar reprezentările lor despre învățare nu contestă autoritatea pedagogică, ci dezvoltă eforturile acestora de auto-disciplinare.

* Cercetător științific, Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație (CNPEE), Unitatea de Cercetare în Educație, București, România.

Cuvinte-cheie: clasă socială, identitate, înverșinate, sprijin, status socio-economic.

Abstract

In Romania, highly educated people are more likely to acquire a higher occupational status than their parents as they progress in their career (Jecan & Pop, 2012) and higher incomes with every completed school year (Varly et al., 2014). On the other hand, the gap between the students' results mirrors the socio-economic inequalities among them (Botezat, 2019; Feinic, 2019; Ivan, 2019; Tufiș, 2008; Șoc, 2016). In order to gain an in depth understanding of how inequality is perpetuating, the case study this article is based on aims to explore, describe and discuss the teachers' representations on students with low socio-economic status and the students' representations on learning. The analysis uses data collected in February 2018 through interviews with teachers, the class's tutor, students and non-participatory observation. The case study reveals that in the teachers' discourse, the students are presented as lacking interest and responsibility for studying. Also, the students describe themselves as 'lazy' because they do not do their homework or answer the teachers' questions. A closer look at these ideas suggests that the students are identifying with their teachers' deficit narrative; also they disregard their need for support in learning and think of learning as an individual act. In the classroom the students display resistance, however their narrative about learning does not question the pedagogic authority and also reveals their self-disciplinary efforts.

Keywords: learners' identity, learning, social class, socio-economic status, support.

1. Introducere

Studiile realizate pe populație românească arată că între educație și statusul socio-economic al indivizilor există o relație în ambele sensuri. În România, conform analizei lui Varly et al. (2014), cu fiecare an de școală absolvită, veniturile unei persoane cresc cu 8,5% - 9,07%. Totodată, Jecan și Pop (2012) arată că, de la primul loc de muncă se corelează cu statusul ocupațional al tatălui, odată cu înaintarea în carieră, cu fiecare nivel de educație dobândit, românii au locuri de muncă cu status mai ridicat.

Pe de altă parte, în cazul țărilor noastre, se confirmă efectul Coleman (1966),

variabilele care au cea mai mare putere explicativă în relația cu performanța școlară a elevilor români fiind educația părinților (Tufiș, 2008), dotarea gospodăriilor, poziția socială a claselor școlare (educația taților) și tipul unităților de învățământ (Hatos, 2008), ocupația părinților și bunurile materiale (Coc, 2016), capitalul cultural al părinților – numărul de cărți de înțeles (Botezat, 2019; Feșnic, 2019; Ivan, 2019), statusul ocupațional al părinților (Botezat, 2019). Aceste analize ne oferă o imagine macro despre relația dintre statusul socio-economic al elevilor români și performanța școlară, însă din literatură lipsesc cercetările micro care ar putea să contribuie la înțelegerea relației dintre inegalitățile sociale și educație.

Încă din anii '70 este cunoscut și studiat ideea că aciunea pedagogică impune un arbitrar cultural, excluzând elevii care nu dețin abilitățile școlare (Bourdieu & Passeron, 1978) sau limbajul elaborat (Bernstein, 1978) specific claselor privilegiate. Cercetări recente arată că profesorii nu se raportează explicit la apartenența de clasă socială a elevilor, însă acest lucru le influențează judecata (Dunne & Gazeley, 2008), abordarea pedagogică (Lupton & Hempel-Jorgensen, 2012) și practicile de lucru la clasă (Devine & McGillicuddy, 2016). Dunne și Gazeley (2008) au descoperit că profesorii nu etichetează elevii în termeni de clasă socială, însă când explic situațiile de eșec școlar, dacă elevul aparține clasei muncitoare, cei intervievați localizează cauza la nivelul familiei, iar dacă elevul aparține clasei de mijloc, problema este plasată la nivelul didactic/alcolii, profesorul considerând că stă în puterea lui să intervină. Lupton și Hempel-Jorgensen (2012) arată că profesorii care predau copiilor ce apar în clasele muncitoare sunt adepți ai pedagogiei „performative”, fiind preocupați de evaluările externe, de menținerea disciplinei, oferind autonomie redusă elevilor și grupându-i în funcție de rezultate. Devine și McGillicuddy (2016) au descoperit că profesorii descriu copiii care provin din clasele muncitoare punând accent pe deficitul acestora, formulează așteptări mai scăzute pentru ei și se concentrează pe securizarea emoțională a acestora în detrimentul învățării.

În ceea ce privește experiența școlară a elevilor din diverse clase sociale, studiile dovedesc că, în timp ce elevii din clasele de mijloc simt că apar în alcolii (Bourdieu, 1999; Khan, 2011; Lareau, 2000) și își exprimă nevoile cu ușurință, captând atenția profesorilor (Calarco, 2011), cei care apar în clasele muncitoare consideră că trebuie să renunțe la modul lor de a fi, pentru a

avea succes colar (Reay, 2001). De asemenea, cei din urm nu recunosc dimensiunea structural a inegalitatilor, ci atribuie dificultatile lor economice i educative factorilor personali sau familiali (Freie, 2014). Mai mult, ei i construiesc identitatea de elev n acord cu ideile i practicile neoliberale - meritocraia, ubicuitatea oportunitatilor, individualismul, consumerismul, idealizarea statutului de clas mijlocie (Freie, 2014; Stahl, 2016), reconciliind contradicia dintre acestea i conditiile lor sociale, prin însuirea ideii c sunt inferiori (Reay, 2001) i nu îi doresc mai mult decât independen i un statut modest (Stahl, 2016).

Prezentul studiu de caz arat c n reprezent rile profesorilor, elevii cu status socio-economic sczut sunt „dezinteresa i” fa de educaia formal i c, la rândul lor, elevii se prezint ca „lene i”. Explorarea acestor idei n profunzime sugereaz c, n cazul studiat, elevii cu status socio-economic sczut se auto-poziioneaz ca persoane care merit s fie sprijinite n nvare numai n msura n care depesc alte nevoi individuale i rspund a teptelor colii, n drumul lor spre o medie bun la evaluarea naional, un liceu competitiv i ocupa ii prestigioase.

2. Designul cercetării

Prin aceast cercetare s-a dorit explorarea reprezent rilor profesorilor despre elevii cu status socio-economic sczut, precum i a reprezent rilor celor din urm despre coal. n cadrul acestui studiu, clasa (colar) este privit ca un spa iu cultural unde elevii îi formeaz identitatea n rela ie cu ceilal i (Holland et al., 1998; Wenger, 1998) i dispozi iile lor de clas social (Bourdieu, 1999), inclusiv o reprezentare despre nvarea colar i locul lor n acest proces. Pentru a surprinde reprezent rile particulare ale elevilor cu status socio-economic sczut i ale profesorilor lor, s-a optat pentru o abordare metodologic calitativ (Creswell, 2014), de tip studiu de caz etnografic (Parker-Jenkins, 2016). Aceast abordare presupune restrângerea grani elor cercetării la o unitate de analiz (caz), spre investigarea holistic i n context a cazului (Stake, 2005), într-un timp scurt (de la câteva zile, la câteva luni) i care mobilizeaz tehnici i intui ia etnografic : observare i interviuri n teren, investigarea culturii grupului, interpretarea limbajului i a practicilor subiec ilor prin referire la cultura grupului, pozi ionarea etnografului (Parker-Jenkins, 2016).

Colectarea datelor s-a desfășurat pe parcursul a 2 săptămâni, în februarie 2018 și a inclus 6 vizite la școală. Datele colectate reprezintă rezultatul a 17 ore de observare la ore, în pauze și în cadrul unei lecții cu părinții, respectiv interviuri cu dirigintele clasei, 5 profesori și 14 elevi. Observarea la ore a fost nestructurată și neparticipativ – datele au fost înregistrate prin notișele la fața locului și prin completarea unui jurnal zilnic de teren despre dialogul din clasă, apelativele folosite, limbajul non-verbal, detalii de organizare și folosire a spațiilor sau a anumitor obiecte. Interviurile desfășurate au fost de tip semi-structurat, urmărindu-se perspectiva profesorilor și elevilor privind participarea și performanța școlară, obiceiurile de petrecere a timpului, practicile de predare. Interviurile cu elevii s-au desfășurat individual sau în grupuri de două-trei persoane, formate la solicitarea și alegerea respondenților.

În cercetare s-a optat pentru selecția subiectivă a unui caz unic, potrivit pentru a cerceta în profunzime reprezentările elevilor cu status socio-economic scăzut și pe cele ale profesorilor acestora (Small, 2009). Școala unde s-a desfășurat cercetarea a fost selectată astfel încât să fie localizată într-o zonă industrială, presupunându-se că va include elevi cu status socio-economic scăzut, dar și în funcție de criteriul accesibilității. Clasa a VIII-a C, considerată cazul prezentei cercetării și analize, a fost aleasă la recomandarea consilierului școlar. În reprezentarea acestuia, elevii din această clasă sunt „dezavantajați”, referindu-se prin asta la faptul că apar în unor familii monoparentale, cu istoric de violență domestică, alcoolism și/sau aflate în sărăcie. După cum se poate vedea în Tabelul nr. 1, relațiile elevilor despre ocupația și educația părinților au confirmat relevanța cazului selectat pentru cercetare, cei mai mulți elevi din clasă având status socio-economic scăzut.

La momentul colectării datelor, elevii din clasa a VIII-a C aveau 15-16 ani și erau în semestrul al doilea din ultimul an de gimnaziu. Totodată, colectivul avea 16 elevi: 9 din componența inițială (de 22 elevi, dintre care 12 s-au transferat în alte colective sau coli), 2 transferați de la alte coli și 4 repartizați aici pentru a repeta clasa a VI-a (trei din aceia și școală, unul dintr-o altă școală).

Tabelul nr. 1. Ocupa ia i nivelul de educa ie absolvit al p rin ilor

Nr. Crt.	Pseudonim	Ocupa ia p rin ilor		Nivelul de educa ie absolvit	
		Tata	Mama	Tata	Mama
1	Marius	ofer	Operator, apoi mic antreprenor (firm de între inere lifturi)	12 clase	12 clase
2	Alin	-	Farmacist	Universitar (licen)	Universitar (licen)
3	C t lin	Paznic (*violen în familie)	Îngrijitoare în str in tate	-	12 clase
4	Bogdan	Paznic (*alcoholism)	Neocupat	-	12 clase
5	Drago	Muncitor în construc ii	Muncitor în confec ii	10 clase	9 clase
6	Nicoleta	Antreprenor (construc ii)	Neocupat	12 clase	8 clase
7	Alexandra	Fermier	Contabil	Universitar (doctorat)	Universitar (master)
8	Maria	-	-	10 clase	10 clase
9	Dan	Fermier (*violen în familie)	Vânz toare	12 clase	12 clase
10	Ionela	Zilier în construc ii	Liftier	12 clase	-
11	Geanina	Zugrav	Femeie de serviciu i sp l toreas	8 clase	8 clase
12	Nicolae	Tehnician Metrorex	Tehnician Metrorex	Universitar (licen)	12 clase
13	Lucian	L c tu	Croitoreas	10 clase	10 clase
14	Ciprian	Absent	Femeie de serviciu	-	10 clase

Datele anonimizate, transcrise i centralizate au fost supuse unei analize în dou etape. În prima etap , s-a derulat o analiz tematic de tip grounded-theory (Corbin & Strauss, 2008) - principalele teme identificate în această etap au împrumutat din limbajul colectivului studiat. A doua etap a presupus interpretarea temelor într-o cheie critic (Anderson, 1989). Rezultatele cercet rii sunt prezentate într-un registru subiectiv i narativ, în semn de recunoa tere a calit ii lor interpretative (Atkinson & Hammersley, 2007) i în încercarea de a reprezenta chiar tensiunile i complexitatea spa iului social studiat (Lincoln, Lynham & Guba, 2018). În plus, textul este bogat în fragmente de conversa ie i noti e de teren asupra c rora cititorul este invitat s propun propriile interpret ri (Stake, 2005).

În vederea colectării datelor, s-a obținut consimțământul informat al tuturor celor implicați, respectându-se politica de etică a Universității din București. Dintre persoanele abordate, 2 băieți au refuzat participarea la studiul de caz, chiar dacă părinții lor au fost de acord. Numele tuturor subiecților au fost înlocuite cu pseudonime, pentru protecția identității acestora.

3. Rezultatele cercetării

3.1. Dezinteresul, o idee comună elevilor și profesorilor

La finalul primei zile de observare, la intrarea în sala profesorilor am fost întrebat „*Cum au fost? Cuminți? Le-am spus sau nu se prefac, și fie a a cum sunt de obicei: obraznici!*”. Această descriere a elevilor de la clasa a VIII-a C îmi era deja familiară, o auzisem de la profesorii pe care îi întâlnisem până la momentul respectiv, eram eu însămi obosit de zgomotul, mișcările carea din timpul orelor și urma să fie confirmat de reflecțiile elevilor intervievați. Profesorii și elevii folosesc caracterizarea „obraznici” pentru a descrie situațiile, mai ales din timpul orelor, când elevii vorbesc cu colegii, exprimă impresii și emoții într-o manieră disruptivă, nu răspund la întrebări, nu urmăresc vizual profesorul sau colegul care răspunde, nu iau notițe, nu respect sarcina primită, fredonează muzică, folosesc haine și caiete, ticăieșii și pixuri, bâlbâie din picior, gesticulează, mângâie, butonează telefonul.

Cea de-a doua idee larg împărtășită despre clasa a VIII-a C este că elevii sunt „dezinteresați”. Profesoara de matematică previzionează că la evaluarea națională aproape jumătate vor lua note de 6, 7 sau 8, iar un sfert (4 elevi) nu vor promova. Profesorii de chimie și limba română sunt de aceeași părere, iar principala lor explicație este faptul că elevii nu depun efortul necesar succesului școlar. Datele colectate arată că elevii țin în minte imaginea de „dezinteresați” când nu ridic mâna, nu se oferă să lucreze la tablă, nu scriu după dictare, nu rezolv temele primite, nu memorează informațiile cerute, nu se pregătesc suplimentar pentru evaluarea națională și/sau lipsesc de la ore.

„Ce a putea să-și spun despre ei? *Sunt dezinteresați*, uite, Alexandra, cu mintea ei, ar putea să ia numai note de 9 și 10, dar, *pentru că e dezinteresat, ia numai note de 4 și 5.*” (Profesor, Chimie)

Ecul anticipat la evaluarea națională nu este o surpriză pentru cadrele didactice, ci le confirmă teptările formate în baza originii sociale a elevilor. Însă, profesoara de limbă și literatura română este preocupată de cum se vor reflecta rezultatele la evaluarea națională asupra colii, iar cea de matematică simte că nu-i poate îndeplini misiunea de a pregăti elevii cu potențial pentru a fi admisi la licee apreciate. Totodată, profesorii se împacă cu insuccesul școlar al elevilor spunându-i că indiferent de rezultatele obținute, aceștia pot și vor să-și continue studiile pe ruta profesională :

„Legat de aspirații, ce s-a spus, *majoritatea îmi țin sura* [și îmi arată cu mâna că prin sură se referă la nivelul de jos], din câte am vorbit cu ei, *vor merge la coli profesionale*, la licee tehnice, pe profilul profesional.” Pentru a-mi explica mai bine ce vrea să spun, *profesorul îmi povestește despre o fetă dintr-o altă clasă, la același nivel cu elevii din „C”, ai căror părinți, în clasa a V-a, i-au spus că vor să o ducă la liceu. Profesorul îmi dă de înțeles că a fost surprins, dar nu le-a spus nimic.* Însă, în clasa a VIII-a, părinții au revenit la el și i-au spus că fetăa va merge „la bucătărie”. *Profesorul mi-a explicat că urât că părinții au conștientizat ceea ce el știa deja, apoi mi-a povestit despre frațele fetei care au avut succes ca „frizeri”, „le-a mers bine”. Aspirațiile din clasa a V-a le-a pus pe seama dorinței părinților „să meargă și cineva din familia lor la liceu.”* (Profesor, Chimie)

„*Că știți, ei primesc, aici, la coală tot... Copiii mai buni pleacă de aici, în clasa a V-a, așa ne spun învățătoarele. Îți pierdem pe cei pe care i-am putea propulsa...Nu avem rezultate pe municipiu sau ăraș. În ziua de azi, pentru olimpiadă, trebuie pregătire specială. Nu putem fi toți de olimpiadă. Până la urmă, scopul nostru este să avem copii la licee de top. Unii ajung.*” (Profesor, Matematică)

„Majoritatea doresc să învețe o meserie, să meargă la profesională. Cei care învață mai bine, au aspirații mai înalte. *E normal, nu trebuie să fim toți doctori, e firesc, e nevoie și de instalatori.*” (Profesor, Matematică)

Așemenea profesorilor lor, elevii se auto-descriu ca „leneși” pentru că nu ridică mâna, nu își fac temele, nu citească lecția pentru a doua zi. Însă, în imaginarul acestora, așteptările profesorilor privind procesul de predare-învățare-evaluare se suprapun cu cele legate de disciplină, după cum se

poate vedea în r spunsul lui Dan i al Alexandrei:

„[...] ca noi s tim toate lucrurile care ni se predau, s lu m note din ce în ce mai mari, s fim aten i la ore, s nu mai vorbim sau s facem alte chestii i cam atât, nu îmi mai vin idei ...” (Dan)

„[...] s fim foarte serio i în privin a materiei pe care o predau, adic s ne vad c ne facem temele non-stop, c înv m lec ie de lec ie, c st m cu mâinile ridicate, c ne d m interesu’... da, atât timp cât avem mâna ridicat , v d interesu’ nostru pentru materia lor...” (Alexandra)

Întrebat cum ar putea coala s -l sprijine mai mult, Alin a r spuns scurt: „ *coala e ok, noi avem o problem , nu înv m!*”. Acest r spuns este reprezentativ pentru modul în care s-au derulat toate interviurile cu elevii. Ace tia au condus discu iile înspre ideea c ei nu r spund a tept rilor profesorilor, plasând responsabilitatea, în primul rând, pe ei în i i. De asemenea, cu excep ia a 3 dintre ei, elevii interviewa i nu formuleaz a tept ri fa de profesori, decât implicit sau la st ruin a cercet torului i î i reprezint celelalte nevoi individuale ca o digresiune fa de coal . Pentru a ilustra aceast observa ie, vor fi descrise în detaliu 3 micro-cazuri: Nicolae, Geanina i Marius. Ideile celor 3 elevi sunt reprezentative pentru restul datelor colectate, reflec iile lor ilustreaz atât ideile comune ale elevilor despre înv are, cât i diferen ele în ceea ce prive te formularea propriilor a tept ri fa de profesori.

3.2. Nicolae, Geanina i Marius ... despre dezinteres în nuan e

Nicolae nu a fost prezent la primele 2 ore de observare, iar absen a lui nu a fost primit cu surprindere din partea colegilor i profesorilor. Ajuns la coal , s-a a ezat singur, în banca a doua de la perete i s-a remarcat imediat prin întreb rile i observa iile adresate tuturor, în leg tur sau nu cu subiectul lec iei. Nicolae e unul dintre elevii c ruia i se dau cele mai mici anse s ob in o not de trecere la evaluarea na ional i are cel mai mare num r de absen e din clas .

P rin ii lui Nicolae sunt surdo-mu i i lucreaz la METROREX, mama sa a terminat liceul, iar tat l lui studii superioare. Despre ei, Nicolae spune c îl îndeamn s aspire mai sus decât au putut ei ajunge, nu se intereseaz de

note, dar în fiecare zi îl întreb dacă a fost la coală. Nicolae e convins că trebuie să termine 12 clase pentru a obține un loc de muncă bine plătit, vrea să-și continue studiile în învățământul profesional-dual, iar în viitorul îndepărtat sper să lucreze ca vânzător.

În mod obișnuit, în timpul orelor sau după coală, Nicolae petrece timp în aer liber, îi place să joace baschet, handbal și să stea cu prietenii în parc. Despre grupul de prieteni din parc povestește că sunt familia lui, se simte în el și liber să împărtășească ceea ce trăiește.

Coala, echivalată cu „teoria”, „învățarea”, „matematica”, e ceva greu de fixat într-un cuvânt, iar învățarea este asociată de Nicolae cu înțelegerea și demonstrarea cunoașterii. El se delimitează de coală și atribuie responsabilitatea ecului, în primul rând, șiei, nu profesorului. Nicolae își justifică opoziția pentru învățământul profesional-dual explicând că este mai potrivit pentru muncă (practic), decât pentru teorie, iar pentru a motiva absența de la orele suplimentare de matematică, el folosește același argument și își dezvinovățește profesora.

În aceeași logică, asumării responsabilității, Nicolae susține că atenția este condiția învățării. De asemenea, el recunoaște și regret că nu e suficient de atent la ore, dar nu-și poate încă explica de ce:

Nicolae: Oricum, scopul învățării e atenția, adică *dacă eți atent, prinzi, dacă nu, nu*, pe mai scurt, s-a spus așa, am observat, gen, că când nu dau deloc atenție orei, mă întreb de ce nu ții când dau atenție, *mă prind mult mai ușor și tu cum să răspund la anumite chestii...*

C: Ok... atunci cât atenție dai orelor?

Nicolae: De obicei dau 60/40, adică dau mai mult atenție... *Am unele momente când nu dau, când vreau să vorbesc, să comunic decât, nu dau atenție orei chiar dacă e mai important ora decât ce fac eu... și primesc atenție pentru chestii de genul, eu tot continui să fac asta, nu ții, vorbesc, acasă nu prea vorbesc... în general, cu ai mei... și simt nevoia asta, de comunicare, nu de altceva...*

La fel, despre experiența repetenției, Nicolae povestește cu împrăcare, însă nu poate să-și explice comportamentul său din perioada respectivă:

Nicolae: Păi chiuleam cam mult [clasa a VI-a], *aveam un grup al meu,*

în clasa cu care chiuleam, gen, plecam de la ore, veneam când voiam...
 ii... aaa i râdeam în ore, f ceam o gr mad de chestii, sup ram profesorii, gen, în exces, adic exageram foarte mult, to i i nu b gam de seam . Când am aflat c am r mas, oricum, tiam c o s r mân,
 ii... sincer, am plâns prima oar , c , gen, mi-a p rut r u c am pierdut un an degeaba, i pe urm m-am gandit, b , totu i, mi-a pl cut, m-am distrat, nu neg faptul c am fost r u i de atunci m-am schimbat... bine, înc , mai chiulesc, dar, totu i, m-am schimbat... i am r mas vreo 10 copii din clas .

[...]

C: De ce te comportai a a?

Nicolae: Nu tiu, nu aveam un motiv anume sau ceva, doar, pur i simplu, a a m comportam.

C: De ce te-ai schimbat?

Nicolae: Pentru c am con tientizat c , b i, uite, gen, vorbeam cu mine îns mi, b i, Nicolae, uite, nu-i bine ce faci, încearc i tu, u or, u or, s te schimbi, o s vezi c e mai bine a a.

În opozi ie cu modul în care se prezint , ca neadecvat pentru coal , r spunsurile lui Nicolae dezv luie observa ii fine despre ceea ce ar putea s -i sprijine înv area. Profesorul de referin pentru Nicolae este profesoara de limba român din clasa a VI-a, fa de care se sim ea în siguran s cear ajutorul i care explica pe în elesul tuturor, în repetate rânduri:

Nicolae: Gen, am avut noi o profesoara acum 2 ani, gen, 3, gen, ne explica super ok, gen, nu ne ascundeam când nu tiam la ea, dac nu tiam zicea: m bucur c mi-ai spus ca s mai repet înc o dat pentru toat lumea, gen, st tea s ne explice pân în elezea toat lumea, chiar i cel mai nepreg tit din clas în elezea...

C: i veneai la ore?

Nicolae: Da, cu mare drag, la român , veneam la ore.

C: Pe bune?

Drago : Da, to i veneam la ore... i ne bucuram to i c veneam la ore, când ne spunea s t cem, nu mai scoteam un sunet, nimic [...]

Nicolae: Când a venit într-a aptea, o nou profesoar , nu tiu din ce motiv s-a enervat, da, c nu ne f cusem tema i ... ce? ce nu v convine? este ceva în neregul cu stilul meu de predare? i în momentul acela am început s plâng, gen, nu sunt eu o fire mai sensibil , dar când e ceva,

care mi-a plăcut foarte mult și a plecat, m-am simțit foarte prost, gen, cum am pus suflet în chestia aia și gen, am zis, în timp ce plângeam: *Nu doamna, nu este vina dumneavoastră, înșă mie unul, nu ții tu dacă le e și lor, ne-am acomodat foarte mult cu stilul dânzei de predare și felul ei, ca să zic așa, gen, cred că ne va lua puțin în timp până să ne acomodez cu dvs. ...*

De asemenea, Nicolae este revoltat față de colegi, pentru că, întrebați de profesori dacă au în eles explicațiile primite, elevii răspund afirmativ, chiar dacă o parte dintre ei, asemeni lui, nu au în eles. În ciuda indignării, Nicolae adoptă același comportament, pentru că experiențele anterioare l-au învățat că exprimarea nevoilor poate să atragă dezaprobarea profesorilor:

Nicolae: Cu profesorul nu am nimica personal ca să zic așa, dar, gen, predăm în modul ăla, clasic și neîn eles, ca să zic așa, gen, zice 2 chestii, 3, la tablă și întrebă *a și în eles* și toată lumea zice *da* și chiar dacă nu au în eles, tot *da* zice, chiar dacă nu, nu în eleg de ce...

C: Tu spui *da*?

Nicolae: Da, ca să nu mai repete, că după, poate are o pasă proastă și nu vrea să repete...

C: Ce înseamnă *nu ai în eles*?

Nicolae: *Gen, nu m-am prins, chiar dacă dau atenție, nu m-am prins... să zicem la română [...] mai întreb încă o dată, ca să fiu sigur, dacă e corect sau nu, în special, și îmi zic că nu, face doamna o față, și îmi dă ochii peste cap și cred că în mintea ei e ceva de genul: *Bă copile, ce nu în elegi, am explicat?**

C: Da, bun, am în eles că a și explicat, dar, *totuși, nu e pe modul ăla, bă be te, să zică cuvânt cu cuvânt, așa e mult mai ușor de reținut...*

Geanina stă în prima bancă, profesorii nu vorbesc despre ea și numele ei se aude rar în clasă. Tatăl Geaninei este zugrav, iar mama sa are 2 locuri de muncă, noaptea lucrează ca șoferă la un hotel, iar ziua ca femeie de serviciu, ambii au terminat 8 clase. Despre părinții săi, Geanina povestește că se aștepta de la ea să vină la coală și să obișnuiască medii de trecere, iar când se abate de la aceste așteptări, o pedepsesc prin restricționarea accesului la telefon sau calculator.

Geanina își dorește să devină manichiuristă, nu ție dacă și unde își poate continua studiile, dar crede că educația este importantă pentru a avea acces

la un viitor loc de muncă. Din ceea ce învăța la coală, crede că îi sunt utile abilitățile de scris-citit pentru că o ajută să se descurce la cumpărături și prevede că îi vor fi de folos pentru a completa acte.

În mod obișnuit, după ore, Geanina are grijă de casa și cei 3 frați mai mici, se uită la seriale și rareori îi face temele. În ziua interviului urmaș se meargă acasă și se face o temă restantă la matematică, disciplina pentru care se pregătește cel mai des. Când se pregătește pentru a doua zi, motivația Geaninei este respectul față de profesor sau teama de a nu fi umilit în fața clasei:

„De multe ori, noi, când ne facem o temă, *nu ne e frică mai mult de notă, ne e frică mai mult că tim că se ipe la noi, a aia ne simțim prost, mai ales de față cu toți copiii ...*”

Când vorbește despre timpul petrecut acasă, Geanina folosește metafora de „mamă”. Ea îngrijește casa și 3 frați mai mici, nu are resentimente față de părinți și este convinsă că trebuie să se descurce singură.

„Mama mea muncește foarte mult, muncește de noaptea și mai are încă un serviciu de dimineață și nu prea are când să vin, să doarmă ... doarme vreo 3-4 ore pe zi... restul stă neîncetat trează, tatăl meu lucrează ziua particular, adică se duce, găsește pe undeva să lucreze și nu prea are când să stea de mine... și în al doilea rând, trebuie să mă descurc singură.”

Când vorbește despre ea ca elevă, Geanina spune că o caracterizează lenea, se plasează în categoria celor despre care profesorii spun că pot, dar nu vor. Spre exemplu, în conversația redată mai jos se poate vedea cum Geanina și Ionela au condus discuția despre așteptările profesorilor înspre faptul că ei, elevii, nu îndeplinesc aceste așteptări, iar lenea reprezintă prima explicație pe care ele o propun pentru asta. Însă, detaliile împărtășite ulterior de Geanina dezvăluie faptul că ea nu are foarte mult timp și energie să se pregătească pentru orice – ceea ce inițial pare a fi timp pierdut cu seriale, reprezintă o pauză de 1-2 ore de la responsabilitățile de îngrijire ale familiei:

C: Ce așteptări crede că au profesorii de la voi?

Ionela: Să învățăm...

C: Ce înseamnă să învățăm?

Ionela: Să tim lecțiile în afară de doar citit și memorat, ca să tim... *tiu că putem, dar nu facem.*

Geanina: La mine *e vorba mai mult despre lene ...[...]* lene, adică *noiii... putem să facem lucruri, dar nu vrem.*

C: Asta crede și voi sau asta vă spun ei?

Geanina: Deci, asta, *de multe ori ne mai spune*, când nu vrem să facem o temă sau nu vrem să facem un exercițiu... nu știu, spunem că nu ținem să facem un exercițiu și ne spune... *bă, voi știți, dar nu vreți.*

[...]

C: Au ei dreptate?

Geanina: Într-un fel, au dreptate.

[...]

Geanina: Adică *noi suntem genul, vrem să ieșim afară, să stăm... să stăm degeaba, așa, de exemplu, eu mă uit la televizor... eu sunt cu seriialele mele indiene și de multe ori eu stau și prefer să mă uit la ele... sau de multe ori sunt obosit ...*

[...]

Geanina: Adică, cum e cu mine, că *eu trebuie să fac curățenie, să stau de copii, să aștept, de frații mei*, dacă prind niște pauze mici de 10-15 minute, între, *după aia, stau un pic, mă apuc iar să scriu, stau un pic, mă apuc iar să scriu*... nu am...

C: La seriale când te uiți?

Geanina: Am un serial de la ora 7, da, adică, câteodată mă uit la unul, câteodată ... mai începe unul la 5 jumătate și se termină fix la 6... *câteodată mă uit la asta sau la la.*

[...]

C: Atunci când sunteți liberi, de ce nu faceți ceva legat de coală?

Geanina: Păi *dacă am făcut atâtea ore*, în lucru, ce să mai fac, încă ... de exemplu, da, adică, *când prindem și noi 10-15 minute așa, să ne odihnim, pentru că stând și facem toate chestiile care avem noi ocupațiile cu ele*, când prindem timpul să stăm liber, ne gândim, în loc să ne odihnim, că *ținem că după, peste câteva minute o să începem iar să scriem același lucru*, și mă să facem altceva și ne epuizăm și mai tare...

Asemeni lui Nicolae, Geanina își asumă responsabilitatea pentru neîndeplinirea așteptărilor profesorilor. Fără a revendica sprijin, Geanina remarcă profesorii care îi facilitează învățarea. În ce o privește pe profesoara de istorie pe care o are în prezent, apreciază faptul că explică folosind cuvinte accesibile, pe profesorul de chimie îl place pentru că explică lent. Profesoara

ei preferat este cea de limba română din clasa a VI-a, pentru că explica într-o manieră accesibilă ei, avea așteptări abordabile și crea o atmosferă plăcută la clasă :

Geanina: *E cam dificil să schimbi profesori pentru că fiecare are altă atitudine de a predă, învâna și e mai dificil, a a... nouă ne-a plăcut foarte mult de o profesoară de română, doamna C., era, ce, mi-a... a plecat din cauză că s-a pensionat și noi am prins-o decât un an [...] ne predă a a... într-un mod ca și în elegem, era, prin glume, făcea rime cu chestiile astea...era atât de amuzant și calm [...] ea era foarte în elegtoare cu noi, nu îți plăcea un lucru, când ne dădea... ne dădea teme foarte puține, alea 2-3 exerciții pe care ni le dădea trebuia să le facem, a a, cum o fi fost, greșite, cum erau ele, trebuia să le facem pentru că se simțea prost, adică ea face atâtea pentru noi și noi, un lucru mărunt nu putem să-l facem... și eu am luat notă mare la ea, 7-8... de obicei eu iau 5 la română.*

Marius este un elev despre care profesorii spun că este diferit de ceilalți și că „s-a pierdut” rătăcind în acest colectiv. El însuși a meditat asupra ideii de a se transfera, s-a întâmplat la trecerea în clasa a V-a și avea în vedere o coală pe care o considera mai bună, dar a avut îndoieli despre capacitatea lui de a se integra în noul colectiv și a decis să rămână. Marius se prezintă ca o persoană independentă, inclusiv în relație cu părinții săi și care respectă independența celorlalți.

Mama lui Marius gestionează propria firmă de mentenanță întreținerea lifturilor, iar tatăl său vitreg este ofer, ambii au absolvit 12 clase și examenul de bacalaureat. Marius spune că niciunul dintre părinți nu insistă asupra lui în ceea ce privește reușita școlară sau pentru a face anumite alegeri și sunt mulțumiți cu rezultate bune. Pe viitor, Marius vrea să fie admis la un liceu „destul de bun”, la filologie, apoi, inspirat de un avocat pe care l-a întâlnit când unchiul său a fost arestat, și-ar dori să studieze dreptul.

În mod obișnuit, după coală, Marius petrece timp cu prietenii, în special cu o vecină care are o problemă la un picior, se uită 2-3 ore la seriale, participă la meditații, își face temele și citește notițele. Coala, prin notele și aprecierea profesorului, reprezintă pentru Marius o sursă foarte importantă de validare. El justifică timpul petrecut pentru pregătirea orelor povestind despre satisfacția pe care o are când obține o notă bună sau e lăudat de profesori:

C: Dacă ai a doua zi un test, ce faci?

Marius: *Pîm preg tesc pentru test... îmi place s iau note mari, m simt... m simt bine în pielea mea când iau note mari...*

C: A a a fost dintotdeauna?

Marius: Da, de când sunt mic [...] gen, *m sim eam bine când eram l udat de c tre profesori i chestii din astea... i am început s continui...*

Asemeni tuturor elevilor intervieva i, Marius îi apreciaz pe unii profesori mai mult decât pe al ii, iar preferata lui este tot profesoara de limba i literatura român din clasa a VI-a. Îns , spre deosebire de colegii lui, el î i exprim opiniile cu o mai mare lejeritate, mai nuan at i le formuleaz în rela ie cu nevoile sale. Spre exemplu, Marius justific medita iile la matematic explicând c are nevoie de mai mult timp i explica ii personalizate pentru a re ine formulele matematice i a în elege rezolvarea exerci iilor:

C: Tu mergi la preg tire la matematic i român ?

E: Merg mar ea la român , la preg tire, gen la coal i la mate, nu, pentru c am meditator, fac medita ii.

C: De ce preferi meditatorul în locul preg tirii de la coal ?

E: Chiar nu tiu, *pur i simplu simt c am nevoie de mai mult timp alocat matematicii decât o or ca s pot s în eleg mai bine exerci iile, s înv formulele matematice i chestii.*

4. Concluzii

Studiul de caz a dezv luit c „obraznici” i „dezinteresat i” reprezint dou caracteristici recurente în reprezent rile profesorilor despre elevii din clasa a VIII-a C, dar i în auto-reprezent rile acestora din urm . Profesorii sus in c elevii nu se conformeaz normelor de disciplin i nu înva suficient, iar cei din urm confirm i înt resc aceste idei. Îns , analizate în profunzime, preocup rile elevilor dezv luie c ace tia încearc s reconcilieze a tept rile profesorilor fa de ei cu diverse nevoi individuale.

Elevii au în comun convingerea c coala este important pentru ob inerea unui loc de munc bine pl tit, iar succesul colar le-ar aduce recunoa terea p rin ilor, profesorilor i a colegilor. De asemenea, elevii cunosc a tept rile

profesorilor: s fie urm ri i vizual, s ridice mâna, s dea r spunsuri corecte, s rezolve sarcinile primite în clas sau pentru acas . În acela i timp, îns , elevii au adus în discu ie i nevoia de comunicare i recunoa tere, de timp pentru îngrijirea familiei i de odihn , de socializare i relaxare. Dup cum se poate constata în cazurile lui Marius, Nicolae i al Geaninei, în eforturile lor de reconciliere, balan a înclin , mai mult sau mai pu in, în favoarea colii. Totodat , elevi precum unii dintre cei intervieva i, care nu îndeplinesc a tept rile profesorilor, se prezint ca neadecva i pentru coal , nu î i pot explica propriul comportament i î i recunosc cu dificultate sau deloc alte nevoi individuale (de exemplu, de odihn).

Dup cum este ilustrat prin r spunsurile lui Marius, Nicolae i ale Geaninei, în imaginarul elevilor, înv area este echivalent cu a în elege, a face teme, a memora anumite informa ii i a r spunde corect, cel mai important pentru ace tia fiind s în eleag explica iile profesorilor. „Doamna” de limba i literatura român din clasa a VI-a este prezentat ca profesorul ideal pentru c le oferea explica ii repetate, într-un limbaj accesibil, le recuno tea meritele i le d dea teme abordabile. Totodat , în ciuda rezisten ei pe care o manifest la ore i independen ei cu care se identific , cu câteva excep ii, elevii nu vorbesc despre nevoile lor de sprijin în înv are, decât într-un mod implicit, ca atunci când descriu profesorii lor prefera i sau la st ruin a cercet torului. Astfel, în cazul studiat, elevii cu status socio-economic sc zut par s î i însu easc discursul deficitar al profesorilor, s î i plaseze nevoile individuale, inclusiv cele de sprijin al înv rii, într-o zon de ilegitimitate i s reduc înv area la dimensiunea ei individual . Elevii opun rezisten la ore, dar reprezent rile lor despre înv are nu contest autoritatea pedagogic , ci dezv luie eforturile acestora de auto-disciplinare. În cazul studiat, se confirm poten ialul de inculcare i excluziune al ac iunii pedagogice (Bourdieu & Passeron, 1978). Totodat , faptul c cei mai aprecia i elevi verbalizeaz nevoile lor de sprijin în înv are sugereaz c îns i clasa este un câmp de for e (Bourdieu, 1999), iar pozi ionarea elevilor fa de înv are este modelat i de statutul dobândit de elevi în colectiv.

Referin e

- Anderson, G.L. (1989). Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status, and New Directions. *Review of Educational Research*, 59(3), 249-270.

<https://doi.org/10.3102/00346543059003249>

- Atkinson, P., & Hammersley, M. (2007). *Ethnography: Principles in Practice* (3rd ed.). Routledge.
- Bernstein, B. (1978). Teoria codurilor în coala. In F. Mahler (Ed.), *Sociologia educației în învățământului. Antologie de texte contemporane de peste hotare* (pp. 187-207). EDP.
- Botezat, A. (2019). Factori determinanți ai analfabetismului funcțional. O analiză a datelor PISA pentru România. In G. B. descu (Ed.), *Coala din România din perspectiva datelor PISA* (ed. I, pp. 125-158). Editura Presa Universitar Clujean .
- Bourdieu, P. (1999). *Răzui practice: o teorie a acțiunii*. Meridiane.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1978). Pentru o teorie a violenței simbolice. In F. Mahler (Ed.), *Sociologia educației în învățământului. Antologie de texte contemporane de peste hotare* (pp. 89-97). EDP.
- Calarco, J. M. (2011). 'I Need Help!' Social Class and Children's Help-Seeking in Elementary School. *American Sociological Review*, 76(6), 862–882.
<https://doi.org/10.1177/0003122411427177>
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). Sage Publication.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Devine, D., & McGillicuddy, D. (2016). Positioning pedagogy—a matter of children's rights. *Oxford Review of Education*, 42(4), 424–443.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1197111>
- Dunne M., & Gazeley, L. (2008). Teachers, social class and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), 451- 463.
<https://doi.org/10.1080/01425690802263627>
- Fe nic, F. (2019). Determinanți ai succesului la testul PISA 2015. In G. B. descu (Ed.), *Coala din România din perspectiva datelor PISA* (ed. I, pp. 159–177). Editura Presa Universitar Clujean .
- Freie, C. (2014). Average American teenager? White working-class high school students navigate race, privilege and opportunity. *Social Identities*, 20(2–3), 123–138. <https://doi.org/10.1080/13504630.2014.881280>
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press.
- Ivan, C. (2019). Interpretând studiul PISA 2015. In G. B. descu (Ed.), *Coala din România din perspectiva datelor PISA* (ed. I, pp. 83-124). Editura Presa Universitar Clujean .
- Jecan, D., & Pop, C. (2012). Education and occupation for five generations in

Romania: a sequential analysis of cohort status consistency. *Studia UBB Sociologica*, 57(1), 61-81.

- Khan, S. R. (2011). *Privilege: The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*. Princeton University Press.
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. University of California Press.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S.A., & Guba, E. G. (2018). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed., pp. 213–263). Sage.
- Lupton, R., & Hempel-Jorgensen, A. (2012). The importance of teaching: Pedagogical constraints and possibilities in working-class schools. *Journal of Education Policy*, 27(5), 601–620.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2012.710016>
- Parker-Jenkins, M. (2016). Problematising ethnography and case study: reflections on using ethnographic techniques and researcher positioning. *Ethnography and Education*, 13(1), 18–33.
<https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1253028>
- Reay, D. (2001). Finding or losing yourself?: Working-class relationships to education. *Journal of Education Policy*, 16(4), 333–346.
<https://doi.org/10.1080/02680930110054335>
- Small, M. L. (2009). “How many cases do I need?”: On science and the logic of case selection in field-based research. *Ethnography*, 10(1), 5–38.
<https://doi.org/10.1177/1466138108099586>
- Stahl, G. (2016). White working-class male narratives of ‘loyalty to self’ in discourses of aspiration. *British Journal of Sociology of Education*, 37(5), 663–683. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.982859>
- Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-466). SAGE.
- Tufi , P. A. (2008). Predictors of school success in Romania. Family background, school factors, and community factor. *Calitatea Vie ii*, 19(3-4), 389-405.
- oc, S. (2016). Familie, coal i succes colar în înv mântul liceal românesc. *Calitatea Vie ii*, 27(3), 189–215.
- Varly, P., Iosifescu, C. ., Fartu nic, C., Andrei, T., & Her eliu, C. (2014). *Costul investi iei insuficiente în educa ie în România*. UNICEF.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

The online version of this article can be found at:
<http://revped.ise.ro/category/2020-en/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

*To view a copy of this license, visit
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
or send a letter to Creative Commons,
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.*

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:
<http://revped.ise.ro/category/2020-ro/>



Această lucrare este licențiată sub Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

*Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons,
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.*