

ÎNGRIJIND COPIII INSTITUȚIONALIZAȚI: PERCEPȚIA PERSONALULUI DIN APARTAMENTELE DE TIP FAMILIAL DIN BUCUREȘTI ASUPRA MUNCII LOR

ȘTEFAN LIPAN

Unul dintre aspectele importante ale procesului de modernizare al României l-a reprezentat restructurarea sistemului de protecție al copilului. Centrele de îngrijire de mari dimensiuni au fost închise și s-au creat noi servicii rezidențiale de mici dimensiuni, precum cele intitulate „apartamentele de tip familial” în care locuiesc între trei și opt copii. Totodată, s-au introdus și noi standarde de calitate și de acreditare. Cercetarea de față urmărește să aducă o imagine mai detaliată asupra efectelor acestor schimbări, plecând de la perspectiva personalului din apartamentele de tip familial asupra muncii lor. Aceștia sunt cei care petrec cel mai mult timp cu copiii și care au o influență majoră în dezvoltarea lor. Ei își consideră munca una complexă, cu multe roluri foarte diferite, unele dintre ele neclare, cu responsabilități mari, chiar și unele pentru care nu au pregătirea necesară. Activitățile de administrare și cele birocratice sunt privite ca ocupând prea mult timp, timp ce ar putea fi folosit pentru activitățile educaționale. Un alt aspect al muncii lor îl reprezintă și „munca emoțională” (emotional labour) ce poate duce la epuizare și la deteriorarea relației cu copiii. Așadar, articolul sugerează că, deși au fost implementate diverse proiecte de restructurare, perspectiva personalului arată că acestea nu au fost corelate îndeajuns cu nevoile lor și cu cele ale copiilor pe termen lung.

Cuvinte-cheie: copii instituționalizați, restructurarea sistemului de protecție al copilului, apartamente de tip familial, munca personalului angajat, îngrijire.

INTRODUCERE

În 2015, în România, potrivit cifrelor oficiale, un număr de 58 013 de copii se afla în sistemul de protecție al statului (Ministerul Muncii, 2015). Așa cum arată raportul United Nations, 40% din acești copii sunt instituționalizați din cauza sărăciei (United Nations Human Rights Council Special Rapporteur, 2015). În plan European, regiunea Centrală și de Est, cu cele 22 de țări care o compun, are cel mai mare

Adresa de contact a autorului: Ștefan Lipan, Departamentul de Sociologie – Facultatea de Științe Politice, Școala Națională de Studii Politice și Administrative (SNSPA) București Adresa: Bd. Expoziției, nr 30A, București, România, e-mail: lipan_stefan@yahoo.com.

număr de copii instituționalizați din lume, mai precis 626,000 (Unicef, 2010). Această practică a instituționalizării este încă una foarte comună în cadrul acestor țări. Copiii aflați în această situație poartă încă stigma termenului de „abandon”, termen ce ascunde în spatele său o multitudine de situații și factori politici, economici și sociali care concură la decizia părinților de a-și lăsa copilul în grija statului.

Istoria României în ceea ce privește această practică este cel puțin una „delicată”. În decembrie 1989, peste 100 000 de copii locuiau în instituțiile statului (Magheru, 2011). După ridicarea vălului care orbise timp de jumătate de secol privirea vestului, România a primit o abundentă vizibilitate internațională pornind de la acest aspect. O cohortă de organizații a venit pentru a filma, documenta și salva copiii abandonați ai regimului comunist. „Inuman”, „îngrozitor”, „iad” – sunt doar câțiva din termenii folosiți de acestea pentru a descrie situația întâlnită (Borcila, 2015). Drept urmare, unul dintre elementele importante ale procesului de tranziție către capitalismul neoliberal (Cernat, 2006) l-a reprezentat și închiderea instituțiilor de mari dimensiuni și reformarea sistemului de protecție al copilului.

Așadar, începând din 1997, odată cu punerea în aplicare a prevederilor Convenției de la Haga asupra Protecției Copilului (Tofan și Batculescu, 2013), a început procesul de reformare și cel de dezinstituționalizare a sistemului de protecție al copilului. Dezinstituționalizarea presupune reintegrarea copiilor în familiile biologice sau extinse sau alte forme alternative de protecție de tip familial precum plasamentul la o familie sau o persoană. Magheru (2011) discută despre faptul că, deși s-au făcut progrese considerabile în ceea ce privește protecția copilului, separarea de familie rămâne una dintre cele mai urgente probleme ale societății românești. Progresul despre care vorbește Magheru face referire la îmbunătățirea cadrului legislativ, la calitatea serviciilor oferite, argumentând, însă, că numărul de copii care intră în sistem a rămas similar cu cel de la începutul anilor '90.

Câmpean (2010) arată că multe dintre instituțiile de mari dimensiuni au fost restructurate și că serviciile oferite s-au diversificat: există un sprijin consistent în direcția reintegrării în familie; alte servicii, precum cel de tip rezidențial și familial – plasament în familie, case de tip familial, apartamente; servicii complementare pentru integrarea socială și profesională. Totodată, au fost formați profesioniști în meserii ale îngrijirii copilului, acest lucru fiind corelat cu adoptarea unor standarde minime obligatorii și cu modificarea cadrului legislativ și administrativ.

Astfel, serviciilor de tip rezidențial, aflate în subordinea DGASPC⁴, li s-a acordat o importanță sporită mai ales că 20 887 de copii, în 2015, beneficiau de măsura de protecție specială în servicii de acest tip (Ministerul Muncii, 2015). În 2014, 46% din numărul total de copii aflați în sistemul de protecție specială beneficiau de servicii de tip rezidențial, 8% dintre aceștia locuind în apartamente și case de tip familial (Stănculescu și alții, 2016).

⁴ Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului.

În cadrul acestor apartamente de tip familial, copiii se află permanent sub observația educatorilor sociali⁵. În ultimii ani, numeroase cercetări/rapoarte realizate de diferite instituții, abordează și analizează situația copiilor din aceste apartamente și din celelalte servicii rezidențiale (US Embassy, 2015; Dan și alții, 2016; Guth, 2014; United Nations Human Rights Council Special Rapporteur, 2015). Imaginea pe care acestea o prezintă este de cele mai multe ori una negativă, arătând lipsurile și limitările sistemului de protecție a copilului. De asemenea, în acest tip de rapoarte, cât și în numeroase articole de presă și televiziune (TVR, 2016), imaginea personalului din apartamente și centre rezidențiale este una puternic încărcată cu prejudecăți, ajungându-se până acolo unde sunt folosite cuvinte de tipul „torționari”. Deși pot exista situații în care angajații abuzează de relația de putere dintre ei și copii, trebuie atrasă atenția asupra riscurilor generalizării unor astfel de cazuri. Acești oameni sunt prezentați mai degrabă ca niște „figuri”⁶ dezumanizate. „Figurile” sunt definite de rolul lor în desfășurarea unei scenarii (Rorty, 1976). Nu le sunt date roluri datorită trăsăturilor lor, ci mai degrabă au trăsăturile prototipurilor lor mitologice. Astfel că narațiunea este cea care vine înainte, cea care precedă, cea care „cere” un erou, un salvator sau, în cazul de față, un „torționar”. De asemenea, majoritatea acestor ilustrări nu ia în calcul perspectiva emica, respectiv cea a persoanelor angajate în sistem, cei care se află în prima linie și cei care petrec cel mai mult timp cu acești copii.

Mai mult decât atât, studii din domeniul asistenței și îngrijirii arată că personalul care este responsabil cu îngrijirea copiilor instituționalizați joacă un rol major în formarea și dezvoltarea acestora (Ongari și Tomasi, 2014; Elfer și alții, 2003), reliefând astfel importanța perspectivei sale asupra muncii pe care o desfășoară.

Având în vedere aspectele prezentate mai sus, această cercetare își propune să aducă o imagine mai clară asupra activității personalului din apartamentele de tip familial în România și asupra nevoilor sale.

Articolul este structurat astfel: după secțiunea în care prezint metodele utilizate în realizarea studiului, voi detalia percepția personalului asupra muncii pe care o desfășoară în aceste apartamente și, ulterior, asupra copiilor pe care îi au în grijă. Referitor la aceștia din urmă, numeroase studii antropologice consideră copilăria ca fiind un construct istoric, social și cultural, iar modul în care este înțeles influențează interacțiunile de zi cu zi (Lancy, 2015; Montgomery, 2009). Pe lângă aceasta, am ales să urmăresc acest aspect plecând de la ideile lui M. Foucault despre problematizare. Aceasta este privită ca un proces în care se produc obiecte ale gândirii și se referă la

⁵ Termenul de „educator social” folosit în această cercetare este unul generic, făcând referire la personalul care lucrează în apartamentele de tip familial din București. Denumirea postului variază în funcție de sector, activitatea desfășurată și calificare: e.g. inspector de specialitate, inspector educator, îngrijitor copii, lucrător social, inspector, referent, supraveghetor noapte, educator, instructor educație.

⁶ Termenul folosit de Rorty în limba engleză este cel de *figures* – mai poate fi tradus și prin siluetă, formă.

cum și de ce anumite obiecte (fenomene, procese, comportamente) devin o problemă (Foucault, 1985). Astfel, modul în care se construiește imaginea asupra copiilor este crucială pentru modul în care sunt adresate la nivel practic problemele ce țin de îngrijirea lor și de ameliorarea situației acestora. Ultima secțiune din lucrare a fost inspirată de cercetarea de teren, unde am observat că una dintre practicile recurente era cea a cursurilor de formare pentru personalul din apartamente. Totodată, unul din obiectivele „Strategiei Naționale pentru protecția și promovarea drepturilor copilului 2014–2020” (Ministerul Muncii, 2014) îl reprezintă creșterea eficienței și eficacității sistemului de servicii de îngrijire de tip familial, una dintre căile prin care această se realizează fiind cursurile de formare. Așadar, în această parte, voi detalia perspectiva personalului asupra acestor cursuri și a utilității lor, în scopul găsirii unor soluții mai eficiente pentru ameliorarea muncii acestora.

METODE DE CERCETARE

Principala metodă folosită pentru realizarea acestei cercetări a fost aceea a focus-grupului. Aceste grupuri sunt un tip special de grupuri ce au ca scop ascultarea și adunarea de informații (Krueger și Casey, 2005). Această metodă permite investigarea detaliată a percepțiilor și atitudinilor subiecților. Focus grupul ca tehnică de cercetare calitativă poate fi descris drept o discuție moderată, centrată pe o temă bine stabilită (focalizată) la care participă între 6 și 12 persoane, ținând cont de omogenitatea opiniilor, structura de vârstă a participanților, caracteristici de ordin sociodemografic sau de status etc. Selecția participanților este făcută pe baza unui chestionar de recrutare care asigură omogenitatea grupului de discuție și filtrează în același timp participanții după caracteristicile sociodemografice dorite.

Grupul țintă al cercetării a fost personalul din apartamentele de tip familial. Au fost desfășurate un număr de 4 focus-grupuri, cu câte 6–8 participanți, din 4 sectoare diferite ale Bucureștiului. Participanții au fost selectați astfel încât participanții la focus-grupuri să reflecte populația generală a personalului din apartamente. Raportul HHC România, intitulat Auditul Serviciilor Sociale pentru Copii din România (2012), menționează că majoritatea personalului care lucrează în aceste apartamente este de genul feminin, cu vârsta de peste 35 de ani, cu un nivel de pregătire mediu. Astfel, la focus-grupuri au participat majoritar femeii cu vârsta între 30 și 58 de ani, cu pregătire medie, dar și bărbați cu vârsta peste 35 de ani. Totodată, am încercat realizarea unui mix în funcție de experiența pe care aceste persoane o au în sistem. Drept urmare, am căutat atât persoane cu o experiență îndelungată, cât și unele cu mai puțină experiență. De asemenea, la focus-grupuri au participat atât colegi care lucrau în același apartament, cât și din apartamente diferite. În plus, pentru că am urmărit și percepția asupra cursurilor de formare adresate personalului, unul dintre focus-grupuri a fost organizat cu persoane care nu participaseră în prealabil la aceste cursuri, iar unul a fost organizat doar cu cei care participaseră. Celelalte focus-grupuri au inclus persoane din ambele categorii.

Nu în ultimul rând, o altă metodă folosită a fost cea a observației participative, metodă specifică antropologiei. În observația participativă cercetătorul nu este un observator rece, din exterior, ci este implicat în activitățile comunității pe care o observă. În cazul de față, am participat la unul dintre cursurile de formare organizat de un ONG implicat activ și constant în ameliorarea situației copiilor instituționalizați. Acest curs a constat în întâlniri săptămânale de 4 ore, timp de două luni și a fost susținut de formatori specializați și psihologi. Totodată, am realizat și o analiză de conținut a formularelor de feedback și a rapoartelor finale realizate de către formatori. Am continuat observația și în apartamentele de tip familial, pe care le-am vizitat în repetate rânduri pe perioada desfășurării cursului, ca reprezentant al ONG-ului amintit mai sus.

Limitele cercetării provin din natura focus grupurilor ca interacțiuni sociale structurate și moderate de un cercetător, care sunt restrânse doar la interacțiuni verbale și la discuții de grup (Morgan, 1997). Am încercat compensarea acestor limitări prin observația participativă atât în apartamente cât și la cursurile de formare. Totodată, fiind o cercetare calitativă și exploratorie, nu are pretenții de exhaustivitate sau reprezentativitate.

PERCEȚIA PERSONALULUI ASUPRA MUNCII LOR ȘI NEVOILOR ASOCIATE ACESTEIA

Înainte de a expune ideile extrase din cercetare, consider că o scurtă descriere a acestor apartamente și un exemplu de desfășurare al unei zile al uneia din persoanele cu care am interacționat vor fi de folos în completarea imaginii pe care încerc să o conturez.

Astfel, în principal este vorba despre apartamente cu 3 sau 4 camere, localizate de obicei în cartiere aflate la periferia orașului, în care locuiesc între 3 și 8 copii. Vârstele acestora variază între 3 și 18 ani, în funcție de apartament și de relațiile de rudenie dintre ei – se încearcă pe cât posibil ca frații să locuiască împreună. În fiecare apartament, copiii și tinerii sunt în grija a 4 sau 6 persoane cu diferite funcții și denumiri: educator social, referent, consilier, îngrijitor de noapte. Aceștia lucrează, în funcție de sectorul în care se află și a personalului disponibil, în ture de câte 8 sau 12 ore, 5 zile pe săptămâna.

Așa cum menționează una dintre angajatele care lucrează într-un astfel de apartament, activitatea lor zilnică este una încărcată și diversă:

„Să vă spun cum se desfășoară o zi din viața noastră: venim la ora 7 dimineața la serviciu, ne preluăm tura de la supraveghetorii de noapte, după care pregătim copiii... îi trezim, îi spălăm, mă rog... ei se spală... noi îi supraveghem la toaletă... la ușă... după care ne pregătim să mergem la masă. Noi pregătim masa. Cu toți copiii după noi...că trebuie să-i ții pe toți în ochi... dă-mi pâinea, dă-mi cuțitul... După aia, îmbrăcarea. Unde sunt hainele, hai la dulapuri... la noi e totul pe noi... se pregătesc pentru școală și după

aceea noi, educatorii, ne împrăștiem. Spre exemplu, eu mă duc cu doi copii la una dintre școli... cealaltă merge cu un copil la școala specială. Deci, noi suntem oameni buni la tot. Deci, nu e că mă duc acum, îmi iau grupa și lucrez... cum era odată... fac ce mi-am propus pentru astăzi cu grupa mea... fac educație... nu. Eu mă duc, băntui. Cât timp sunt ei plecați, facem curat, gătim, sau mai facem lecții cu cei care au rămas acasă. Când se întorc de la școală același lucru: mergem cu ei la baie, se schimbă de lucrșoarele de școală, mănâncă, apucă-te de teme. Cei din schimbul doi se duc să-i ia de la școală pe cei care termină după-amiază. Sunt, însă, copii care ies la 12... adică tot noi mergem, tura de dimineață” (Maria, 44)⁷.

Acestea sunt doar câteva dintre multiplele aspecte ale muncii într-un astfel de apartament de tip familial. Însă, așa cum voi arăta în continuare, activitatea lor este una mult mai complexă și implică, pe lângă activitățile fizice de a face curat, găti etc., și pe cele ce țin de munca emoțională și de educație a copiilor. A îngriji în acest caz nu înseamnă doar a avea grijă de corpul acestor copii (Twigg și alții, 2011), ci și a avea grijă de partea imaterială, mai precis de sentimentele și emoțiile acestora, dar și de aspectele ce țin de dezvoltarea lor ca persoane.

Astfel, când vine vorba de rolul personalului în apartamente, descrierile sunt foarte variate, iar una dintre ideile pe care putem să le extragem este aceea că acesta este unul foarte complex care implică foarte multe laturi: de la curățenie, la gătit, cusut, spălat haine, făcut teme, aplanarea conflictelor dintre tineri, muncă emoțională cu copii, birocrație, asistență socială, asistență medicală, însoțitori.

„Ei, din 99, de când au fost preluați de primărie, lucrurile au început să scârțâie... Noi eram educatoare suplinitoare, dădeam examenul acela în fiecare an, ne definitivam dacă mai făceam o facultate... Acuma ești instructor de educație, fizică și sport. Nici măcar denumirea noastră nu mai spune ce trebuie să faci sau ce să... Nouă asta ne-ar place să facem, ce făceam atunci. Noi lucrăm, știam că aveam activitățile astea de făcut, aveam foarte clar stabilite activitățile. Acum nu mai e așa. Faci de toate” (Ioana, 45).

„În momentul în care capacitatea este maximă, îi dau dreptate colegei mele, pentru că avem copiii mai mici cu care trebuie să ai răbdare, că faci bastonașe și altele. Pe urmă vine copilul de clasa a 8-a, unde trebuie să faci un comentariu, automat s-a ridicat ștacheta ca și atenție, ca și pregătire, ca și tot. Ei, și în momentul acela vine un al treilea care zice: mie mi-e foame, e normal, trebuie să-i dai. Și acum eu ce fac? Mă gândesc și la bucătărie să nu aprindă aragazul să nu facem bum, mă gândesc și la ăla mic că nu și-a terminat liniuțele, tre să stau și lângă ăla care are capacitatea anul asta” (Florentina, 42).

„Ce faci când vine acasă supărată că a părăsit-o prietenul sau că mai știi eu ce? O văd, o las ca pe ea, se duce în cameră și plânge. Mă duc acolo

⁷ Pentru păstrarea confidențialității participanților, toate numele au fost schimbate cu unele fictive.

și mă fac că am treabă pe acolo. Nici nu vreau să o forțez să-mi zică ce s-a întâmplat. Îmi zice ea când poate. Mă doare sufletul să o văd când suferă. Dar vine ea când e pregătită și vorbim despre asta mai mult” (Sabina, 50).

Majoritatea interlocutorilor menționează neclaritatea îndatoririlor pe care trebuie să le îndeplinească. Pe lângă activitățile de întreținere a apartamentului, de pregătire a mâncării și de spălat hainele copiilor, aceștia se întâlnesc și cu probleme specifice adolescenței: relații intime, violență sau abuzul de droguri. Însă, pentru a putea adresa aceste situații, au nevoie de timp – timp pe care nu-l au pentru că au foarte multe lucruri administrative și birocratice de îndeplinit. Spre exemplu, într-unul din apartamentele vizitate, personalul trebuia să scrie zilnic în mai multe caiete diferite: activitățile zilnice, medicație, meniul zilei, observații individuale, bilete de voce, rapoarte săptămânale.

„Noi, ca educatori facem de toate. Nu ne ocupăm numai de educație. Suntem orice în afară de educator. Bone...nici măcar bone. Menajeră, bucătăreasă, cărăuș și bonă, criptolog, gestionar, nutriționist pe alocuri. Avem atâtea lucruri de scris că zici că suntem scriitori.

Și ar vrea și ei mai mult, simte nevoia....la 3–4 ani...să-l iei și în brațe...dar n-ai timp...că trebuie să mergi la aragaz...nu pot să stau în sufragerie să ne jucăm...și dacă tot vin și plec...deja l-am întrerupt....sau poate are ceva important să-mi spună, vrea să-l bagi în seamă, vrea să-l ascuți, vrea să-l mângâi. N-am timp” (Nicoleta, 40).

Această lipsa de timp este și mai evidentă atunci când vorbim despre copiii cu nevoi speciale, care au nevoie de mai multă atenție. Așa cum menționează una dintre interlocutoare:

„Noi suntem educatori: nu prea se demonstrează chestia asta în practică, pentru că mai sunt și copii cu nevoi speciale, deci timpul acordat lor trebuie să fie mult mai lung decât avem noi timp...pentru că facem prea multă «gospodărie»: spălăm, călcăm, gătim, cărăm alimente, dus la școală, adus, adică sunt altele care, de fapt, sunt auxiliare. Deci, cei de la centru privesc copilul doar că trebuie să mănânce și atât. Dar prea puțin timp acordat educației” (Miruna, 50).

Confuzia de roluri și de îndatoriri devine și mai evidentă atunci când vine vorba de activități pentru care personalul nu este calificat. Unul dintre exemplele cele mai clare este cel al administrării medicației copiilor. Unii dintre aceștia se află sub tratament din varii motive pe care nu le voi aborda aici, iar angajații sunt responsabili și pentru urmarea acestui tratament. Această activitate, spun respondenții, ar trebui făcută de un cadru medical specializat, pentru că este o responsabilitate prea mare pentru ei.

„De exemplu administrarea tratamentului...de dimineață am vrut să-i dau tratamentul unui copil și a refuzat cu desăvârșire un anumit tratament. Pentru că îl adoarme. Asta trebuie să o facă un cadru medical specializat...

care observă copilul... Dacă i-am dat mai mult copilului și i se face rău... cine i-a administrat?” (Marian, 50).

„Eu m-am înțepat de mai multe ori cu seringă...pentru a face lichid medicamentul respectiv. Sunt sarcini pentru care nu avem calificare. E frustrant să faci sarcinile astea și să fii responsabil pentru ele” (Cosmina, 32).

Un alt motiv pentru aglomerația timpului cu diverse activități auxiliare este, în unele dintre cazuri, personalul redus. Spre exemplu, acesta este motivul pentru care unii dintre angajați au ture de câte 12 ore. Această situație este în strânsă legătură cu una dintre nemulțumirile recurente care au fost menționate de interlocutori, mai precis remunerația insuficientă pe care o primesc. Aceasta duce, alături de alte aspecte, la o motivație scăzută a personalului în a-și desfășura activitatea. De asemenea unul dintre aspectele importante menționate de respondenți a fost și nevoia unei diversități mai mare de gen în rândul personalului. Dat fiind că marea majoritate a angajaților este formată din femei, acestea au susținut și nevoia unor modele masculine în viața copiilor cu care lucrează.

„Ar trebui și o mai bună motivare a educatorului – nu avem parte financiară, nu avem cum să mărim salariile, am înțeles, dar există și alte forme de motivație. Și faptul că îi spui felicitări sau că îl evidențiezi într-o întâlnire [se aude «exact» de la ceilalți pe fundal] asta îi dă curaj și îl motivează” (Elena, 39).

„De exemplu, la noi la apartament avem numai femei. Nu au niciun model masculin... deci nu autoritatea aia parentală... nu știu cum să spun... vine pe acolo câte un psiholog care e vai de capul lui.... ăsta e adevărul... Eu cred că contează să aibe și modelul masculin...n-am făcut noi prea multă psihologie, dar contează” (Constanța, 45).

A fost menționată și o nevoie a unui buget mai mare pentru activități de zi cu zi în apartamente. De multe ori, copiii nu doresc să iasă în parc sau nu participă la evenimente la școală tocmai pentru că nu au bani în timp util.

„Mi-aș dori să avem la apartament un buget alocat, pur și simplu stabilit, de care fiu sigură că-l am, ca atunci când gândesc la început de an un proiect, în care să implic copiii, să-l am la dispoziție ca să pot desfășura astfel de activități.

Copiii refuză să iasă la plimbare tocmai pentru nu au bani. Mai sunt situații în care în cadrul școlii au eveniment și ei se simt defavorizați pentru că nu avem la timp fondul pentru excursii” (Magda, 39).

Un alt aspect important este cel al regulamentelor. Așa cum am menționat mai sus, au fost introduse noi standarde de calitate în ceea ce privește îngrijirea, însă, așa cum reiese din cercetarea efectuată, acestea sunt considerate de către personal că îngreunând relaționarea cu copiii. Acest lucru se întâmplă pentru că persoanele angajate, pentru a putea respecta aceste reguli, trebuie să impună noi reguli copiilor. Practic, dacă inițial aceste regulamente au fost gândite ca adresându-se personalului

angajat, ele se transformă ulterior în reguli pentru copii. Totodată, așa cum au menționat mulți dintre interlocutori, această standardizare face ca munca lor să devină monotonă, repetitivă. Astfel, comunicarea dintre personal și copii devine mai dificilă. În plus, aplicarea acestor reguli este verificată în mod constant de multiple vizite de control din partea conducerii. Acest lucru reprezintă o sursă de stres suplimentară pentru personal care, de cele mai multe ori, este tras la răspundere pentru diferitele situații care apar.

„Reguli mai puține pentru personal, faptul că noi avem foarte multe reguli pentru noi, noi trebuie să le respectăm și atunci... Dacă n-ar fi atât de multe reguli, n-am frustra nici noi copiii prin regulile pe care le avem noi și pe care, ulterior, noi le impunem lor. Și regulile astea mai puține ne-ar face și pe noi să comunicăm mai ușor cu ei. De multe ori nu putem să facem asta pentru că, asta este, undeva comunicarea se oprește acolo unde începe regula” (Nela, 47).

Pe lângă cele prezentate mai sus, personalul din apartamente a subliniat importanța echipei și a funcționării acesteia în activitatea lor cu copiii. Această idee a reieșit în mod recurent în discuțiile purtate, iar una dintre căile prin care această echipa se poate închea, în viziunea personalului, o reprezintă și participarea la cursuri de formare sau grupuri de suport. A fost menționat și faptul că o echipa încheată, care să comunice mai bine, o echipă pluridisciplinară, care să cuprindă nu numai personalul care lucrează în mod direct cu acești copii, dar și asistenții sociali, psihologii și alte persoane din sistem, ar putea asigura o constanță, o continuitate în procesul de dezvoltare al copilului. Totodată, în multiple rânduri, participanții la discuții au menționat că de cele mai multe ori nevoile și cerințele lor nu sunt ascultate de către persoanele aflate ierarhic mai sus. Acest lucru atrage după sine o nemulțumire față de mediul de muncă, ceea ce face ca și relațiile cu copiii să aibă de suferit.

„Noi formăm caractere – în echipă poate să existe cineva care poate lucra pe acumularea de informații dar și cineva care poate forma partea de caractere. Deci noi trebuie să formăm la ei niște caractere. Să devină niște oameni care să poată să conviețuiască în societate frumos cu ceilalți...și atunci rolul educatorului social este mult mai de preț decât cel al educatorului din clasă” (Iulia, 33).

„Aș vrea să fie consultați și educatorii: educatorul are acum rolul cumva de cenușăreasa. Adică ea răspunde, dar nu este consultat, nu este tratat, nu are statutul lui de specialist. Adică îl angajezi să facă educație, dar nu îl lași să gândească el drumul educativ și să ții cont de părerea lui. Dacă tot îi cer răspundere, atunci trebuie să-l las și pe el. Intervin factori colaterali, care, fiind departe de subiect, nu vin totdeauna cu cele mai bune soluții, mai mult încurcă decât ajută. Dar dacă se întâmplă un lucru nedorit, atunci educatorul este cel care răspunde. Tocmai pentru că nu există o comunicare, nu există întâlniri precum grupurile de suport sau cursurile de formare în care să ne

așezăm la masă și să atacăm problema și nu persoana. De regulă atacăm persoane” (Maria, 44).

„De multe ori copilul este bulversat pentru că nu există o comunicare cu cei de la centru. Noi lucrăm bine între noi, educatorii, dar mai sus nu mai e... E ca și în familie, dacă unul trage într-un sens și celălalt în alt sens-asta se întâmplă și cu copiii noștri – unul zice așa, altul zice așa și nu există unitate” (Elena, 39).

„Copiii speculează foarte tare și relația dintre noi...dacă văd că undeva scârțâie...imediat simt. De aceea e foarte important să putem comunica între noi, să fim o echipa unită” (Georgiana, 48).

„E important să avem o mai bună colaborare cu toți colegii și cu echipa pluridisciplinară – adică cu asistenții sociali...cu toți. Că nu ne descurcăm singuri. Ei există teoretic, în umbră. Este formată din asistent sociali, medic, psiholog și intervine când sunt abateri comportamentale la copii. Dar până una alta, noi facem ce ar trebui să facă ei...le facem cam pe toate. Copiii la noi vin să ne spună problemele. Noi suntem în prima linie” (Oana, 40).

Persoanele angajate în aceste apartamente au discutat și despre satisfacțiile pe care le au în munca lor. În majoritatea cazurilor, ele sunt legate de rezultatele școlare pe care le au copiii, de momentele de afecțiune cu copiii și de relaționarea eficientă cu aceștia, sau de mulțumirile pe care le primesc de la tinerii care au părăsit sistemul și se descurcă de unii singuri. În același timp, pentru că de multe ori apar dificultăți în parcursul școlar al copiilor, acesta devine o sursă de nemulțumire pentru cei cu care am discutat. Trebuie amintită aici și relevanța mediului familial pentru evoluția școlară. Așa cum arată Țoc (2016), rezultatele educaționale sunt influențate mai degrabă de factori familiali, decât de factori școlari, aspect ce subliniază importanța situației personalului din apartamente pentru dezvoltarea copiilor.

„Satisfacția nu se vede de pe o zi pe alta. Se vede în timp... la fel ca și actorul, după ce s-a terminat piesa... aplauzele. Satisfacția noastră vine din realizarea obiectivelor – ce ne-am propus... dar noi ne propunem una și se alege praful de ce ne propunem noi. Pentru că n-avem timp de toți și de toate” (Elena, 39).

„E satisfacția muncii împlinite când vezi că ei reușesc la școală. Că simți că nu ai muncit în zadar, că nu te-ai zbatut. Noi ne și implicăm foarte mult... punem suflet în ceea ce facem... atunci când rezultatele sunt bune, știm și noi că am avut acolo un aport... Mie îmi place ceea ce fac, dar în momentul în care vezi că nu ai rezultate, ajunge să nu-ți mai placă... ori te simți inutil. Te întâlnești cu o fată care a depășit 18 ani și îți zice că și-a găsit un job bun din care se poate întreține să-și plătească o chirie, că s-a căsătorit, te întâlnești cu familia. Satisfacție” (Anca, 42).

„Cel mai frustrant: abandonul școlar... că muncim cu ele atâta timp și în clasa a 10-a abandonează. Uneori simți că e muncă în zadar... pentru că ce clădim noi cu cei mai mici, dărâma cei mari” (Florin, 44).

PERCEPȚIA PERSONALULUI ASUPRA COPIILOR AFLAȚI ÎN GRIJĂ ȘI A NEVOILOR LOR

Personalul din apartamentele de tip familial lucrează în fiecare zi alături de copii, petrec foarte mult timp cu ei și creează, astfel, relații foarte strânse cu aceștia. Așa cum am arătat în partea introductivă a acestui articol, perspectiva personalului asupra copiilor afectează modul în care aceștia se raportează la ei și modul în care își desfășoară activitatea (vezi și Antonyan, 2015).

Părerile personalului sunt destul de împărțite în ceea ce privește copiii, ceea ce arată și diversitatea caracterelor acestora. Astfel, unii consideră acești copii că sunt ambițioși, alții că sunt încăpățânați, că sunt ușor influențabili din afară, plafonați, răzvrățiți, luptători, oportuniști, dependenți, sensibili, agitați. Cu toate acestea, există anumite aspecte care au apărut în mod recurent și care merită menționate aici: lipsa motivării, deusolarea, o încredere în sine scăzută. Prima dintre acestea, motivarea, este cea care apare cel mai des, fiind și una din cele mai des menționate ca fiind sursă a frustrărilor. Faptul că educatorii nu știu de multe ori cum să-i motiveze, nu știu cum ar putea să-i facă pe copii să se concentreze pe școală și pe rezultatele școlare, reprezintă o sursă a frustrării în muncă lor. Personalul vede copiii și tinerii cu care lucrează zilnic că neavând un scop clar, definit în viață, fiind ușor atrași în medii viciate care îi influențează foarte mult. Acest lucru, spun ei, se leagă de lipsa de motivație pe care o au, pentru că nu consideră educația ca fiind o cale pentru îmbunătățirea situației personale. Totodată, această discuție despre motivare și atenție trebuie înțeleasă într-un context mai larg al unor fenomene globale. Mai precis, așa cum arată Wu (2016), cantitatea de informații la care suntem expuși zilnic este una impresionantă, iar asta creează deficiențe de atenție. Nu e de mirare cât de ușor sunt diagnosticați astăzi mulți copii (este și cazul copiilor din apartamente) cu afecțiuni precum ADHD, deși există multiple studii care arată că această afecțiune, necunoscută până în secolul al XX-lea, este în mare parte un construct social (Timmi și Taylor, 2003; Goodwin, 2010).

„– Sunt deusolați total – nu știu ce vor, nu știu încotro să o apuce, trăiesc în virtutea inerției. Fără perspective de viitor – avem niște fete care zic: a, păi noi o să avem un apartament cu 3 camere... și de unde o să ai tu apartamentul ăla cu 3 camere? Cine o să ți-l dea ție? Nu știu doamnă, dar eu o să am apartament cu 3 camere.

– Nu toți copiii sunt la fel... spre exemplu eu am unii foarte ambițioși.

– La mine nu e niciunul ambițios.

– Unii sunt plafonați, alții răzvrățiți (discuție între participanți la focus-grup).

Sunt nemotivați, nu sunt atenți – asta cred că e cel mai important. Ceea ce mă frământă pe mine este crearea motivației la copil. E o chestie foarte delicată pentru că legislația prevede că dacă copilul nu vrea să facă ceva, noi nu putem să facem nimic... Asta nu înseamnă că stăm picior peste picior, ne mai uităm la cartoon... facem ce vor ei. Mie mi se pare normal să facem în

așa fel încât să îi facem să îi tragem după noi... că ei trebuie scoși din lumea lor că se uită numai pe cartoon și pe mtv sau zu. Trebuie să-i scoți de acolo, să-i târăști și să vadă și ei ce e în jurul lor. Bineînțeles că asta trebuie continuat cu munca în sine” (Ileana, 40).

Încrederea în sine scăzută este legată, spun participanții, de nevoile afective pe care aceștia le au. Toți participanții au ridicat această problemă și menționează nevoia de afecțiune ca fiind principala nevoie pe care copiii cu care lucrează o au. Totodată, respondenții menționează că acest lucru devine de multe ori greu de gestionat, atât din cauza rolului confuz pe care îl au, a regulamentelor pe care trebuie să le respecte, dar și a dificultăților emoționale. Acest ultim aspect se încadrează în ceea ce James (1989) numește muncă emoțională⁸, mai precis muncă cu emoțiile altor persoane, o activitate din care o parte importantă o reprezintă reglarea acestor emoții. Efectele acestei munci pe termen lung se observă în ceea ce specialiștii numesc „oboseala compasiunii”⁹ ce poate fi înțeleasă ca o epuizare, o apatie, o indiferență dezvoltată în față suferinței, burnout, sau stress în urma expunerii prelungite la situații traumatice (Lynch și Lobo, 2012). Multe dintre persoanele cu care am discutat au adus în prim plan situații similare de epuizare în muncă pe care o desfășoară. Orele lungi de muncă și de expunerea la situații traumatice fac ca acest tip de muncă să fie unul ce poate avea efecte dăunătoare asupra bunăstării personalului angajat.

„Stimă de sine e scăzută la ei și de asta e foarte greu de multe ori să se apuce de orice. Sunt sensibili și dependenți de noi. Nevoia de afecțiune e cea mai mare. Afecțiunea de când s-a născut este cea mai importantă... dacă a avut de când s-a născut afecțiune probabil și el ca copil este altfel... e mai sigur pe el. Când ai afecțiune, ai siguranță și atunci poți să mergi și să-ți faci visele... ei n-au vise” (Iulia, 33).

„Toți au nevoie de afectivitate, dar trebuie să știm cum o dozăm. Că nu poți să-l iei în brațe să-l pupi, să-i spui te iubesc înainte de culcare, că nu ești în poziția asta. Trebuie să știi cât să dai, pentru că dacă ai dat prea mult, ești perceput diferit. Și aici se greșește foarte mult. Dacă eu îl bag un pic mai mult în seamă pe cel de 3 ani... sau dacă îi cumperi numai uneia ceva... știi ce rivalitate se creează între ei?” (Oana, 40).

„Uneori suntem prea obosiți să mai facem față și ne enervăm și noi. Că suntem și noi oameni, nu poți mereu să fii indiferent” (Constanța, 45).

PERCEPȚIA PERSONALULUI ASUPRA CURSURILOR DE FORMARE PROFESIONALĂ

Raportul HHC România menționează faptul că 28% din personalul angajat în DGASPC-uri, care însumează în total 50 837 angajați, a beneficiat de formare

⁸ Traducere a termenului din limba engleză: *emotional labour*.

⁹ Traducere a termenului din limba engleză: *compassion fatigue*.

profesională în anul 2010. „Directorii spun că sunt absolut necesare niște criterii mai riguroase de selecție la angajare, care să asigure calitatea necesară a resurselor umane în lucrul cu copiii. Selecția personalului nu se face pe baza unor cunoștințe și abilități, ci pornind de la presupunerea că acestea vor fi acumulate ulterior. Astfel, după angajare, devine evidentă nevoia de formare profesională de calitate. Profesionalizarea personalului angajat al DGASPC-urilor ar trebui să reprezinte o prioritate la nivel de strategie a fiecărui DGASPC. Cu toate acestea, planurile de formare sunt implementate doar selectiv de către majoritatea DGASPC-urilor, în funcție de resurse. Majoritatea personalului format în 2010 și 2011 este constituit din angajați care provin din aparatul propriu al DGASPC-urilor, și nu din personalul de îngrijire directă a copiilor” (HHC România, 2012: 17).

Așa cum am menționat în partea introductivă, am considerat oportună o explorare a practicii cursurilor de formare pentru că ele sunt privite de către autorități ca una dintre modalitățile de ameliorare a situației din apartamente. În cazul de față, cursul la care am participat era de tipul unui grup de suport în care participanții erau învățați cum să relaționeze mai bine cu copiii, le erau prezentate câteva teorii ale dezvoltării provenite din psihologie și erau antrenați în exerciții practice în care se încerca dezvoltarea reflexivității și a atenției.

Am încercat să observ diferențele între persoanele care au participat la cursuri și cele care nu au făcut-o, organizând 2 focus-grupuri separate cu aceștia, punând aceleași seturi de întrebări și urmărind răspunsurile lor la întrebările ce vizau relaționarea cu copiii și munca pe care aceștia o desfășoară. Observația participativă la aceste cursuri a fost foarte utilă pentru că mi-a permis să urmăresc dacă anumite elemente specifice ce au fost transmise la aceste cursuri au fost preluate de către participanți și dacă au avut un impact asupra activității lor.

Astfel, persoanele care au participat la cursuri au arătat o perspectivă diferită față de cele care nu au beneficiat de acestea, folosind în limbaj și în analiza comportamentelor copiilor, unele idei pe care le-au preluat de la cursuri. Astfel, în citatele de mai jos sunt câteva exemple concrete ale unui limbaj asemănător cu cel din cadrul grupurilor de suport.

„Știi povestea pe care o spunea Marina [formatorul]...când spunea de fata respectivă care avea nevoie de afecțiune... de atenție? Așa e și cazul ăsta” (Mirela, 40).

- „– Nu știu dacă este firea ei așa... poate ceva a declanșat asta... subsolul¹⁰.*
- Păi de ce spun... ce e acolo, iese.*
- Beciul lui era mama (discuție între participanți la cursuri).*
- De ce crezi că s-a îndrăgostit de el? Au făcut o confuzie de roluri, nu-l mai percepeau ca pe cineva care a venit să le ajute.*
- Da, asta vine din copilărie, de la subsol, cum zicea Rozi” (discuție între participanți la cursuri).*

¹⁰ Subsolut/beciul sunt metafore folosite de către unul dintre formatori pentru a descrie inconștientul.

Unele dintre elementele urmărite de către aceste grupuri de suport a fost familiarizarea participanților cu noțiunile de „ascultare activă” și „critică constructivă”. În acest sens, formatorii au organizat activități practice în care participanții au putut intra în diferite roluri, fiind totodată bune momente de dezvoltare a autoreflexivității participanților. Astfel, respondenții au menționat ca aceste idei au fost folosite în practică iar copiii au resimțit efectul acestora.

„– *Folosii ascultarea activă? Ați observat ceva schimbări?*

– *Da, desigur. Te solicită ei acum. Au văzut că îi ascuți și ei te solicită: doamnă, pot să vorbesc ceva cu dumneavoastră? Între patru ochi?*

– *Avem mai multe informații acum, dacă stai să-l ascuți.*

– *Sunt mai deschiși acum. Dacă te vedea la cratiță nu mai venea să te întrebe. Dar acum, dacă stai să-l ascuți, dacă îi dai 5 minute, te întreabă: «puteți să ...? pot să vă spun?» «Da», mă opresc. «Dar nu vreau să mă audă nimeni.» «Ok, mergem într-o cameră, hai.»*

– *Ei au văzut: doamna mă ascultă, doamna nu mă ascultă și tot așa. Și atunci așteaptă să vină respectiva care îi ascultă ca să-și spună problema.*

– *Eu mă uit că s-au schimbat... ei deja știu cine îi ascultă, cine nu (discuții cu participanții la cursuri).*

Și folosim din ce-am învățat, ascultarea activă. Înainte găteam și copilul vorbea. Nu, acum mă opresc, las asta și îl ascult, nu-l întrerup și după aia luăm părticică cu părticică. În schimb am observat o chestie foarte interesantă. Cei patru frați: la ei există «beciul» și «mansarda». Atât. Nu au living-ul. Ei trăiesc în trecut și în viitor. Prezentul pentru ei nu contează. Își amintesc doar de centru... deci beciul: că mi-a luat cerceii, că mi-a făcut, mi-a dres. Și de viitor: o să vină mama să mă ia” (Anca, 42).

În cazul celor care nu au beneficiat de cursuri au existat persoane care puneau preț pe ascultarea copiilor, însă nu erau familiari cu conceptele de „ascultare activă” sau de „critică constructivă”. Totodată, metodele folosite în comunicarea cu copiii variau în funcție de fiecare persoană și experiența acesteia.

„– *Ce înseamnă pentru dumneavoastră ascultarea activă?*

– *Că sunt atenți la ce le spunem noi: prin semne și prin expresii și prin limbajul trupului.*

– *Dacă mă uit prin privire, tu să înțelegi ce vreau eu (discuții cu persoane care nu participaseră la cursuri).*

– *Cum vă exprimați nemulțumirile față de copil? Ce înseamnă critică constructivă?*

– *Adică să înțeleagă ce vreau eu de la el.*

– *Să fie satisfăcător și de o parte și ce cealaltă: adică eu să vorbesc și el să înțeleagă ce vreau de la el.*

– *Păi nu transmiți nemulțumirile tale copilului... le vorbești cu adultul.*

– *Eu am o mini-ședință cu ei seara... discuții libere... hai să vă spun ce nu-mi place mie și spuneți și-voi cu ce sunteți de acord și cu ce nu... să se poată exprima liber, să nu creadă că îl cert.*

– *Eu cred că e mai bine tu și copilul, adică să îi spui în particular” (discuții cu persoane care nu participaseră la cursuri).*

Întrebat de importanța și utilitatea acestor tipuri de cursuri atât persoanele care au participat la cursuri, cât și cele care nu au făcut-o și-au arătat interesul pentru ele și au menționat importanța formării continue pentru munca pe care o întreprind. Au menționat și faptul că și-ar dori să participe la anumite activități, inclusiv cursuri, împreună cu copiii, astfel încât să se întărească relația pe care o au cu aceștia.

Totodată, au existat și anumite nemulțumiri referitoare la aceste cursuri: faptul că uneori personalul trebuie să aloce resurse din timpul liber pentru a participa la activități, faptul că unele persoane erau prea obosite să mai participe activ, sau că multe dintre cursurile la care au participat nu prezentau interes pentru ele. De asemenea, au menționat că unele persoane ar putea fi reticente către noi metode de interacțiune cu copiii, pentru că ei consideră că experiența lor de până atunci le este suficientă.

„Ce-i trebuie educatorului? Păi îi trebuie pe parcurs să beneficieze din partea instituției de cursuri. Ne formăm pe tot parcursul vieții, nu? Formarea continuă să fie făcută la solicitarea educatorului, la nevoile pe care el le are și nu impusă” (Marian, 50).

„Să aibe o paletă mai largă de cursuri din care să putem alege. Lucruri care să folosească într-adevăr activitatea. Nu doar pentru a bifa un curs. Educatorul e obligat uneori să meargă poate la un curs în care e înghesuit într-o sală, sau mai grav, e din tură de noapte și musai trebuie să meargă la curs” (Adelina, 39).

„Au fost educatorii la niște cursuri cu copiii, și educatorii au fost dați afară. Au stat pe un hol și copiii au fost primiți acolo și s-a desfășurat activitatea. Și educatorul n-a știut ce s-a petrecut acolo. Doar de transport... suntem însoțitori. Ne-ar plăcea să participăm și noi la unele, nu la toate. Să ne apropiem reciproc. Noi de el și el de noi” (Irina, 46).

„Da, au fost foarte utile cursurile, categoric. Și pentru noi și pentru copiii noștri de acasă. De multe ori ajungem acasă... și acasă explodăm... acasă refulăm. Ne descărcăm pe copiii noștri” (Sabina, 50).

„Am devenit mai toleranți. Da, mai tolerantă. Și mi-am dat seama că sunt caractere diferite, temperamente diferite... și am învățat cumva să îi tratăm pe fiecare în felul lor. Deci să nu mai mergem cumva pe un plan așa total. Cam cum își doresc ei... deci clar, ce merge la unul, nu merge la altul. Claudiu care e un melancolic și e în lumea lui... n-o să meargă la Edi care e foarte așa... energic” (Magda, 39).

„Mai sunt oameni care se încăpățânează să nu se schimbe... chiar și în urma acestui curs, oamenii nu s-au schimbat în totalitate. Și atunci ține de tine ca și caracter și cât de mult vrei să te implic” (Ioana, 45).

Un alt aspect care a reieșit din cercetarea efectuată, a fost și percepția personalului despre cursurile organizate pentru copii. O importanță sporită a fost acordată de către personal necesității organizării de formări pentru copii în vederea dobândirii unei meserii. Una dintre descrierile recurente despre copii făcute de personalul angajat este aceea de „debusolare”. Printre cauzele percepute de angajați pentru această situație a fost expunerea limitată la alte medii, în special la cel al muncii, dar nu numai. Pentru educatori era foarte important ca ei să poată alege să facă, împreună cu copiii, tot felul de activități precum vizitarea unor fabrici, a unei ferme etc., astfel încât copiii să poată experimenta ei înșiși diferitele meserii și medii. Pe lângă acestea, a mai fost menționată și importanța activităților sportive, cele preferate de către copil, și nu impuse; a activităților extra-școlare: ateliere, teatru cinematograf, excursii la sfârșit de săptămână.

„Ar fi ideal ca instituția să poată să organizeze cursuri de formare pentru ei și să încheie din timp colaborări cu angajatori care să-i și angajeze pentru că avem o altă problemă: există o imagine în societate a acestor copii, una de respingere, și mulți sunt reticenți în a-i angaja pentru că au o imagine formată, confirmată de-a lungul anilor” (Dorina, 54).

„Haideți să vă spun de ce au ajuns așa: pentru că nimeni nu s-a ocupat să-i educe în adevăratul sens al cuvântului. Nu s-a dus să facă un atelier ceva, să-i învețe o meserie de mici, de la 10 ani, să-i ia să vadă cum se face un bocanc, o haină, cum se îngrijește. Școala a fost privită așa cum este și în momentul ăsta: pur și simplu, fără altceva pe lângă și așa nu au altă preocupare” (Maria, 44).

CONCLUZII

Tranziția către capitalism a avut implicații majore pentru sistemul de protecție socială în general și pentru cel al protecției copilului în particular (Pasti 2006). Discutând despre protecția copilului, Negoită (2010) menționează că această restructurare s-a realizat prin adoptarea unor strategii precum descentralizarea și dezinstituționalizarea, urmate de o nouă reglementare bazată pe aplicarea unor standarde de calitate și de acreditare. El argumentează faptul că a fost un proiect de „modernizare”, mai precis, un efort direcționat către implementarea unor idei de politici vestice care își făcuseră apariția cu câteva decenii în urmă, prin trecerea de la „welfarism” la „liberalism avansat” în politicile sociale. Friedman (2009), vorbind despre sistemul medical, are o opinie similară și postulează ideea că ceea ce observăm în România este un exemplu al proiectului global neoliberal care și-a direcționat atenția către statul bunăstării (welfare state). Acest lucru este evident în țările în curs de dezvoltare, unde instituțiile financiare internaționale pot să ceară retragerea statului din anumite roluri ale sale în societate, ca o condiție pentru împrumuturi sau integrarea în Uniunea Europeană.

În acest context, una dintre condițiile „modernizării” a fost închiderea instituțiilor de mari dimensiuni, cu peste 150 de copii. Acestea au fost restructurate, iar serviciile oferite au fost multiplicat. În cadrul serviciului de tip rezidențial, o atenție sporită a fost acordată unităților de mici dimensiuni, mai precis apartamentelor și caselor de tip familial. Cu toate că există o multitudine de rapoarte de cercetare privind evoluția sistemului și situația existentă, niciunul nu abordează perspectiva emică a personalului angajat în apartamentele de tip familial, cei care se află în prima linie și lucrează zi de zi cu copiii. Mai mult decât atât, imaginea personalului prezentată în acest tip de rapoarte este de multe ori încărcată negativ.

Având în vedere aceste lucruri, dar și studiile care arată că personalul care este responsabil cu îngrijirea copiilor instituționalizați joacă un rol major în formarea și dezvoltarea acestora (Ongari și Tomasi, 2014; Elfer și alții, 2003), cercetarea de față și-a propus să aducă în prim plan perspectiva celor implicați direct în munca cu copiii instituționalizați. Am încercat să aduc detalii despre cum percep aceștia munca lor, problemele cu care se întâlnesc zi de zi și nevoile pe care le au.

Astfel, munca în apartamente este descrisă de interlocutori ca fiind una care implică multe roluri, foarte diverse și de multe ori neclare, iar acest lucru îi împiedică să petreacă mai mult timp cu copiii și să le ofere atenția de care au nevoie. Un alt motiv al insatisfacției în muncă este acela al unor regulamente prea stricte, care nu iau în seama și părerea lor sau a copiilor și le limitează astfel acțiunile pe care le pot face, îngreunând relaționarea cu copiii. De asemenea, un alt motiv al nemulțumirii lor este acela al remunerației scăzute și a lipsei de motivare ce reiese de aici. Și-ar dori, de asemenea, să existe o selecție a copiilor pe grupe de vârstă pentru a putea lucra mai ușor cu ei. La polul opus, cel al satisfacției în muncă, stau rezultatele școlare bune ale copiilor și reușitele acestora pe toate planurile. O altă nemulțumire care a reieșit în mod constant este cea legată de responsabilitatea pentru activități pentru care nu sunt calificate, spre exemplu administrarea medicamentelor copiilor care sunt sub tratament.

În ceea ce privește perspectiva personalului asupra copiilor cu care lucrează zi de zi, aceștia sunt văzuți ca neavând un scop clar, definit în viață, fiind ușor atrași în medii viciate care îi influențează foarte mult. Acest lucru, spun ei, se leagă de lipsa de motivație pe care o au, pentru că nu consideră educația ca fiind o cale pentru îmbunătățirea situației personale. Încrederea în sine scăzută este legată de nevoile afective pe care aceștia le au. Toți participanții au ridicat această problema și menționează nevoia de afecțiune ca fiind principala nevoie pe care copiii o au. O importanță sporită a fost acordată de către personal necesității organizării de formări pentru copii în vederea dobândirii unei meserii, de activități în care aceștia să experimenteze ei înșiși diferite medii, astfel încât să-și poată face o idee despre căile pe care le pot urma.

Una dintre practicile utilizate pentru ameliorarea situației este cea a cursurilor de formare pentru personal. Acestea sunt considerate de către respondenți ca fiind foarte importante pentru munca lor, oferindu-le idei și practici noi pe care să le poată aplica în interacțiunile cu copiii.

Deși au fost implementate o multitudine de proiecte, de standarde și de regulamente atât de instituțiile publice, cât și de ONG-uri active în domeniul protecției copilului (pentru sectorul ONG, vezi Spârleanu, 2010), activitatea personalului în apartamentele de tip familial apare ca una dificilă, cu multe roluri și obligații, care implică, pe lângă activități de administrare, birocratice, și multă muncă emoțională. Aceste aspecte, spun persoanele angajate, îngreunează relaționarea cu copiii și evoluția acestora. Printre situațiile cu care se confruntă copiii și tinerii instituționalizați se numără dificultățile emoționale și de dezvoltare apărute în urma lipsei atașamentului față de un adult (Ștefăroi, 2008), abandonul școlar, riscul crescut de abuz, exploatare sau trafic după părăsirea sistemului de protecție etc. Copiii și tinerii se confruntă cu un nivel scăzut al încrederii și stimei de sine, întâmpinând dificultăți în ceea ce privește integrarea profesională, având o cunoaștere slabă a realității pieței muncii.

Cu alte cuvinte, dezvoltarea și implementarea proiectelor de reformare, de restructurare, nu este corelată îndeajuns cu nevoile personalului din apartamente și cu cel al copiilor, pe termen lung. Drept urmare, consider această cercetare un prim pas către o mai bună înțelegere a situației din sistemul rezidențial și, eventual, crearea unui cadru comun de acțiune pentru toți actorii implicați.

BIBLIOGRAFIE

- Antonyan, M., *The care for orphans in Armenia: Social heritage and current challenges*, in "Today's children – tomorrow's parents", nr. 42, 2015, pp. 5–15.
- Borcila, A., *American Representations of Post-Communism. Television, Travel Sites and Post Cold-War Narratives*, New York, Routledge, 2015.
- Câmpean, C. (coord.), Constantin, P., Mihalache, E., *Raport de cercetare: Resurse și nevoi de suport în integrarea socială a copiilor și tinerilor protejați în servicii rezidențiale de protecție a copilului*, 2010, disponibil online la <http://www.crips.ro/doc/rfactin.pdf>.
- Cernat, L., *Europeanization, Varieties of Capitalism and Economic Performance in Central and Eastern Europe*, Hampshire and New York, Palgrave Macmillan, 2006.
- Dan, A., Ciobanu A. M., Bălan, V. C., Bălan V. G., *Eșecul Post-Instituționalizare*, 2016, disponibil online la <http://desenamviitorul.ro/wp-content/uploads/2016/03/RAPORT-esecul-post-instituționalizare-1.pdf>.
- Elfer, P., Goldschmied, E., Selleck, D., *Key Persons in the Nursery*, London, David Fulton Publishers, 2003.
- Foucault, M., *Discourse and truth: The problematization of parrhesia*, J. Pearson (coord.), Evanston, Northwestern University, 1985.
- Friedman, J. R., *The "Social Case": Illness, Psychiatry, and Deinstitutionalization in Postsocialist Romania*, in "Medical Anthropology Quarterly", vol. 23, nr. 4, 2009, pp. 375–396.
- Goodwin, M. A., *On the Other Side of Hyperactivity: An Anthropology of ADHD*, teza de doctorat, University of California, Berkeley, 2010, disponibil la http://digitalassets.lib.berkeley.edu/etd/ucb/text/Goodwin_berkeley_0028E_10686.pdf.
- Guth, A., *Reform steps towards child protection. Bulgaria – Romania. A comparative approach*, 2014, disponibil online la http://www.childpact.org/wp-content/uploads/2014/04/Reform_steps_Romania-and-Bulgaria.pdf.
- Hopes and Homes for Children (HHC) Romania, *Raport Executiv: Auditul Serviciilor Sociale pentru Copii din România*, 2012, disponibil online la <https://drive.google.com/file/d/0B3UFn1Xvp24mRXI3NUtpZzVsUDg/edit>.

- James, N., *Emotional labour: skill and work in the social regulation of feelings*, in “The Sociological Review”, vol. 37, nr. 1, 1989.
- Krueger, R. A., Casey, M. A., *Metoda Focus Grup. Ghid practic pentru cercetarea aplicată*, trad. de Cristina Popa, Iași, Editura Polirom, 2005.
- Lancy, D. F., *The anthropology of childhood. Cherubs, Chattel, Changelings*, Cambridge, Cambridge University Press, 2015.
- Lynch, S. H., Lobo, M. L., *Compassion fatigue in family caregivers: a Wilsonian concept analysis*, in “Journal of Advanced Nursing”, vol. 68, nr. 9, 2012, pp. 2125–2134.
- Magheru, M., *Cât de eficace și eficientă este protecția socială pentru copiii din România?*, în „Revista Inovația Socială”, nr. 2, 2011, pp. 2–13.
- Ministerul Muncii Familiei, Protecției Sociale și Persoanelor Vârstnice, *Evoluții în domeniul protecției copilului*, 2015, disponibil online la http://www.mmuncii.ro/j33/images/buletin_statistic/copil_sem_I_2015.pdf.
- Ministerul Muncii, Familiei, Protecției Sociale și Persoanelor Vârstnice, *Strategia Națională pentru protecția și promovarea drepturilor copilului 2014–2020*, 2014, disponibil online la <http://www.mmuncii.ro/j33/index.php/ro/comunicare/comunicate-de-presa/3670-2015-01-16-cp>.
- Montgomery, H., *An Introduction to Childhood. Anthropological Perspectives on Children’s Lives*, West Sussex, Wiley-Blackwell, 2009.
- Morgan, D. L., *Focus Groups as Qualitative Research*, London, Sage Publications, 1997.
- Negoita, M., *A Model in the Desert: Modernization, Advanced Liberalism, and Child Protection Reform in Postcommunist Romania*, in “Politics Society”, vol. 38, nr. 1, 2010, pp. 95–117.
- Ongari, B., Tomasi, F., *Are caregivers’ representations of their work connected to the well-being of children attending child-care?*, in “Today’s children – tomorrow’s parents”, nr. 39, 2014, pp. 38–48.
- Pasti, V., *Noul Capitalism Românesc*, Iași, Editura Polirom, 2006.
- Rorty, A., *A Literary Postscript: Characters, Persons, Selves, Individuals*, in A. Rorty (coord.) *The Identities of Persons*, Berkeley, University of California Press, 1976.
- Spârleanu, C., *Organizațiile neguvernamentale din România active în domeniul protecției copilului. Analiză generală*, în „Revista de Asistență Socială”, nr. 4, 2010.
- Stănculescu, M. S., Grigoraș, V., Teșliuc E., Pop V. (coord.), *România: Copiii din sistemul de protecție a copilului. Volum de conferință*, Banca Mondială, Autoritatea Națională pentru Protecția Drepturilor Copilului și Adopție, UNICEF, 2016, disponibil online la http://www.unicef.ro/wp-content/uploads/Copiii_din_sistemul_de_protectie_a_copilului.pdf.
- Ștefăroi, P., *Socio-Affective Development Disorders of Institutionalized Child. From The Survival Objective towards the Happiness Objective in Social Work for Children*, în „Revista de Asistență Socială”, nr. 1–2, 2008.
- Televiziunea Română TVR, *Închisori pentru cei cumiți. Viață de copil în centru de plasament*, disponibil online la http://stiri.tvr.ro/inchisori-pentru-cei-cuminti--viata-de-copil-in-centru-de-plasament_73211.html.
- Timmi, S., Taylor, E., *ADHD is best understood as a cultural construct*, in “The British Journal of Psychiatry”, vol. 184, nr. 1, 2003.
- Tofan, M., Batculescu, G., *Aspecte reglementative și practice privind protecția copilului în România*, în „Revista de Economie Socială” vol. III, nr. 4, 2013.
- Twigg, J., Wolkowitz, C., Cohen, R. L., Nettleton S., *Conceptualising body work in health and social care*, in Twigg, J., Wolkowitz, C., Cohen, R. L., Nettleton S. (coord.), *Body Work in Health and Social Care. Critical Themes, New Agendas*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2011, pp. 1–18.
- Țoc, S., *Familie, Școală și Succes Școlar în Învățământul Liceal Românesc*, în „Calitatea Vieții”, nr. 3, 2016, pp 189–215.
- UNICEF, *At home or in a home? Formal care and adoption of children in Eastern Europe and Central Asia*, 2010, disponibil online la https://www.unicef.org/ceecis/At_home_or_in_a_home_report.pdf.

- United Nations Human Rights Council Special Rapporteur, *End-of-mission statement on Romania – Philip Alston*, 2015, disponibil online la <http://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=16737&LangID=E>.
- US Embassy, *Human Rights Report. US Embassy in Bucharest*, 2015, disponibil online la <http://romania.usembassy.gov/2015-hrr-en.html>.
- Wu, T., *The attention merchants. The epic scramble to get inside our heads*, New York, Alfred A. Knopf, 2016.

An important aspect of Romania's modernization project was the restructuring of the childcare system. The large institutions were closed and new, small sized ones, were created. One example are the ones called „family type apartments”, where three to eight children live. Moreover, a new regulation based on the enforcement of quality standards and licensing was introduced. This research tries to bring a clearer picture of the effects these shifts have had, having as a point of departure the way the people employed in family type apartments envision their work. They are the ones who spent the most time with the children and the ones who have a major influence in their development. They consider their work to be made up of many different roles, some of them unclear, for which they are held responsible, even though for some of them, they don't have the proper qualifications. Administrative and bureaucratic activities are seen as occupying too much of their work time, time which could be better spent with educational activities. They also invest a lot of energy in the “emotional labour” they carry out with children. This can lead to exhaustion and can have harmful effects for the relationship they have with children. This article suggests that the restructuring projects introduced so far have not sufficiently taken in consideration employees perspectives and needs, and those of children themselves.

Keywords: *institutionalized children, child protection re-structuring, family-type apartments, employees perspective on work care.*

Primit: 27.03.2017

Acceptat: 04.05.2017